

Occursus

Revista de Filosofia

Fortaleza – Volume 4, Número 2, Jul./Dez. 2019

ISSN: 2526-3676

Occursus

Revista de Filosofia

Volume 4 - Número 2 – Jul./Dez. 2019

ISSN: 2526-3676



© EdUECE

Esta Revista não pode ser reproduzida
total ou parcialmente sem autorização



Solicita-se permuta
We ask for exchange
On demande échange
Solicitamos en canje

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará / Biblioteca Central do Centro de Humanidades
Bibliotecária - Doris Day Eliano França - CRB-3/726

Occursus- Revista de Filosofia / Universidade Estadual do Ceará.

Curso de Graduação em Filosofia. – v. 4, n.2 (2019) – Fortaleza:
EDUECE, 2018. Semestral Descrição baseada em: v. 1, n. 1 (2016). ISSN:
2526-3676. 1. Filosofia - Periódicos. I. Universidade Estadual do Ceará,
Curso de Graduação em Filosofia.

CDD: 100

CDU: 1(05)

Occursus

Revista de Filosofia

Fortaleza - Volume 4 - Número 2 – Jul./Dez. 2019
ISSN: 2526-3676

Occursus

Revista de Filosofia

Volume 4 - Número 2 – Jul./Dez. 2019

ISSN: 2526-3676

PUBLICAÇÃO/ PUBLISHED BY

Curso de Graduação em Filosofia da UECE
Centro Acadêmico

CAPA /GRAPHICS EDITOR

Valterlan Tomaz Correia

Carvão e grafite sobre papel, *Caricatura de Paulo Freire* (2020).

EDITORAÇÃO/DESKTOP PUBLISHING

Carlos Wagner Benevides Gomes

CORRESPONDÊNCIA / TO CONTACT US

A/C.: Prof. Dr. Emanuel Angelo da Rocha Fragoso (Editor)

Av. Luciano Carneiro, n. 345 - Bairro de Fátima Tel./Fax.: 55 - 085 - 3101 2033 CEP

60.410-690 - Fortaleza - CE - Brasil

E-mail: occursus@uece.br



Universidade Estadual do Ceará

Reitor

José Jackson Coelho Sampaio

Vice-Reitor

Hidelbrando dos Santos Soares

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Nukácia Meyre Silva Araújo

EdUECE

Erasmio Miessa Ruiz (Diretor)

Centro de Humanidades

Adriana Maria Duarte Barros (Diretora)

Mestrado Acadêmico em Filosofia

Emanuel Angelo da Rocha Fragoso (Coordenador)

Occursus

Revista de Filosofia

Volume 4 - Número 2 – Jul./Dez. 2019

ISSN: 2526-3676

EDITOR CIENTÍFICO/SCIENTIFIC EDITOR

Emanuel Angelo da Rocha Fragoso (UECE - Ceará - Brasil)
Francisca Juliana Barros Sousa Lima (UECE/UFC- Ceará - Brasil)

COMISSÃO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

Carlos Wagner Benevides Gomes (UFC/UECE- Ceará - Brasil)
Davi Galhardo (UECE - Ceará - Brasil)
Erison de Sousa Silva, Brasil (UECE - Ceará - Brasil)
Francisca Juliana Barros Sousa Lima (UECE/UFC- Ceará - Brasil)
Henrique Lima da Silva, Brasil (UFC - Ceará - Brasil)
Viviane Silveira Machado (UECE – Ceará – Brasil)

CONSELHO EDITORIAL/EDITORIAL ADVISORS

Ada Beatriz Gallicchio Kroef (UFC - Ceará - Brasil)
Bárbara Maria Lucchesi Ramacciotti (UMC - São Paulo - Brasil)
Braulio Rojas Castro (UPLA - Valparaíso - Chile)
Emanuel Angelo da Rocha Fragoso (UECE - Ceará - Brasil)
Enéias Júnior Forlin (UNICAMP - São Paulo - Brasil)
Ericka Marie Itokazu (UNIRIO - Rio de Janeiro - Brasil)
Estenio Ericson Botelho de Azevedo (UECE - Ceará - Brasil)
Gisele Soares Gallicchio (UNILAB - Ceará - Brasil)
João Emiliano Fortaleza de Aquino (UECE - Ceará - Brasil)
Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva Sahd (UFC - Ceará - Brasil)
Luiz Manoel Lopes (UFCA - Ceará - Brasil)
Marly Carvalho Soares (UECE - Ceará - Brasil)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

- 8 Francisca Juliana Barros Sousa Lima/ Henrique Lima da
Silva/ Roberto Robinson Bezerra Catunda

DOSSIÊ - SABERES E PRÁTICAS: A EDUCAÇÃO E O ENSINO COMO PROBLEMAS FILOSÓFICOS:

O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO NA FILOSOFIA PRÁTICA DE BENEDICTUS DE SPINOZA

- 13 Carlos Wagner Benevides Gomes

SOBRE OS MOTIVOS DA AVERSÃO AO MAGISTÉRIO: TESTANDO UMA HIPÓTESE DE ADORNO

- 29 John Karley de Sousa Aquino/ Larissa de Freitas Gonçalves/
Jennifer Negreiros Sousa

CONSIDERAÇÕES PARA UM ENSINO DE FILOSOFIA DO CUIDADO DE SI

- 47 Antônio Alex Pereira de Sousa/ Paulo Venício Braga de Paula

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO À LUZ DE MATTHEW LIPMAN: O ATO DE PENSAR DAS CRIANÇAS POR MEIO DE UM PROCESSO DE INTERVENÇÃO

- 60 Caroliny Santos Lima/ George Ribeiro Costa Homem/ Rita de Cassia Oliveira

A EDUCAÇÃO NO MEDIEVO E O *DE MAGISTRO* DE TOMÁS DE AQUINO

- 77 Lucas Lagasse Corrêa

A EDUCAÇÃO ENTRE A UTOPIA E A CIÊNCIA

- 100 Rafael Britto de Souza/ Vicente Thiago Freire Brazil

OS LABIRINTOS DA PROBLEMATIZAÇÃO NA APRENDIZAGEM

- 110 Marcos Ribeiro de Santana

MONTAIGNE E OS CAMINHOS QUE DESENVOLVEM UMA CABEÇA BEM FORMADA

- 131 Matheus Passavante Amaral

VARIADOS:

DO PODER SOBERANO AO BIPODER: UM DIÁLOGO ENTRE FOUCAULT E ESPOSITO

- 150 Henrique Lima da Silva

HUME E DELEUZE: O HÁBITO COMO SÍNTESE PASSIVA DO TEMPO

- 163 Guilherme Müller Junior

- PROPOSIÇÕES E THISNESS: UMA SOLUÇÃO PRESENTISTA AO
PROBLEMA DAS PROPOSIÇÕES SOBRE O PASSADO**
184 Ícaro Coelho Martins/ José Adairtes Silva Lima
- ANÍMICO E EVENTOS PRIVADOS: WITTGENSTEIN ENTRE BEHAVIORISMOS**
207 João Henrique Lima Almeida
- ÉTICA DAS VIRTUDES NA CONTEMPORANEIDADE: UMA BREVE
INTRODUÇÃO**
219 Jonas Muriel Backendorf
- A IMPORTÂNCIA DA BIOGRAFIA E DA AUTOBIOGRAFIA PARA UMA
REFLEXÃO DAS CIÊNCIAS DO ESPÍRITO EM WILHELM DILTHEY**
238 Katarina Albuquerque de Lima
- O ARGUMENTO DA ALMA-HARMONIA NO *FÉDON* DE PLATÃO**
250 Renan Soares Esteves/ Pedro Henrique Araújo Santiago
- LITERATURA E PSICANÁLISE EM FREUD: DA OBRA COMO SINTOMA
(ENSAIO)**
262 Fabrício Lemos da Costa/ Sílvio Augusto de Oliveira Holanda/
Pablo Rossini Pinho Ramos
- A VIRTUALIZAÇÃO DO ESTADO (ENSAIO)**
274 Gerson Vasconcelos Luz
- THE WORLD AS AN ASYLUM: BETWEEN CELEBRITIES AND MEDICINE
(ENSAIO)**
278 Gustavo Ruiz da Silva
- NORMAS DE PUBLICAÇÃO**
285 A Comissão Editorial

APRESENTAÇÃO

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (Paulo Freire).

A filosofia em diálogo com a educação, principalmente com a básica, passou por muito revezes durante a sua história. No Brasil a presença da filosofia no currículo escolar foi marcada pela luta e resistência contínua daqueles que acreditam no seu papel e na construção de condições relacionadas ao fortalecimento do pensamento crítico e de uma sociedade verdadeiramente democrática.

A situação frágil da filosofia na educação básica e a situação precária do professor de filosofia no Brasil traz a necessidade de espaços de defesa e de ações afirmativas que fortaleçam a prática da filosofia na escola pública. Compreender essa situação coloca a necessidade de afirmar o campo do ensino de filosofia como uma área de pesquisa da filosofia, para tanto, também precisamos compreender que os problemas do ensino da filosofia precisam ser enfrentados por aqueles que se dedicam ao seu estudo e sua divulgação, ou seja, os professores de filosofia. Nesse sentido, não tem como pensar esse campo de pesquisa sem pensar e compreender melhor essa tríade que é a relação entre o saber, sua transmissão e os instrumentos dessa transmissão.

É lugar comum que a filosofia tem uma extensa experiência sobre a formação humana. O saber que sempre se questionou sobre o conhecimento e sobre o homem tem uma longa tradição nesse campo. Em nossa luta, não podemos esquecer a necessidade de reconhecer que pensar o ensino de filosofia e a atuação do professor de filosofia na educação básica é também uma questão política.

Muito já avançamos com a criação de espaços específicos para pensar o ensino de filosofia e a atuação do professor de filosofia. Espaços como o mestrado profissional em Filosofia (PROF-FILO), a ANPOF do ensino médio e a experiência pioneira de criação do fórum de supervisores de estágio em ensino de filosofia, promovido pela coordenação do Curso de Filosofia da UECE. O fórum atua como uma comunidade para pensar a formação e a atuação política dos professores de filosofia. Os frutos dessa luta precisam ser cultivados e renovados para que possamos avançar na existência efetiva do ensino de filosofia no Brasil.

Nesse sentido a **Occursus - Revista de Filosofia da UECE** encaminha seus esforços com o intuito de construir não somente um espaço de divulgação das discussões relacionadas ao ensino de filosofia como também acerca da filosofia da educação e suas relações com o ensino e a didática. Com isso, a revista, com muito prazer, publica seu atual volume relativo ao segundo semestre de 2019, com o **Dossiê – Saberes e Práticas: a educação e o ensino como problemas filosóficos**, onde buscamos apresentar um conjunto de trabalhos que propiciam uma reflexão tendo como ponto de partida as relações entre educação, ensino e filosofia. Essas discussões se fazem necessárias tendo em vista seu histórico de mais ausências do que permanências no currículo escolar, além do que seu caminho está sendo trilhado junto ao processo de democratização do nosso país.

Mesmo com a sua obrigatoriedade no currículo da educação básica a partir da Lei nº 11.684, em junho de 2008, alterando assim o artigo 36 da Lei nº 9.394./96 (LDB), e posteriormente sua inclusão na área de “ciências humanas e sociais aplicadas” na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a filosofia ainda vive um momento delicado em termos de uma presença efetiva no currículo escolar.

Mais do que nunca precisamos pensar os caminhos e as alternativas em torno das discussões da filosofia e da educação, tanto a nível acadêmico como a nível escolar, divulgando assim as experiências e as reflexões sobre o assunto. Distante das posições daqueles que enxergam a relação da filosofia com a educação como algo menor ou algo meramente mecânico acreditamos ainda em seu poder de desnaturalização diante da realidade e sua utilização como ferramenta de ação na construção de mundo plural. Nesse dossiê, os autores tiveram a preocupação de encarar a educação e o ensino como problemas de natureza filosófica.

O primeiro artigo do dossiê, intitulado *O problema da educação na filosofia prática de Benedictus de Spinoza*, trata das relações entre a filosofia de Spinoza e as questões educacionais. Partindo das discussões sobre a ética, a epistemologia e a psicologia spinozanas, **Carlos Wagner Benevides Gomes** pretende apresentar como essas teorias nos auxiliam a pensar um homem livre e ativo a partir das obras de Spinoza.

Segue-se o artigo *Sobre os motivos da aversão ao magistério: testando uma hipótese de Adorno* que buscou entender os motivos de desinteresse em relação a

atividade docente, para tanto os autores partem da reflexão do filósofo Theodor Adorno juntamente com uma pesquisa de campo realizada em algumas escolas do município de Itapipoca-CE.

Em *Considerações para um ensino de filosofia do cuidado de si* os autores apresentam alternativas para um ensino de filosofia na educação básica pautado no cuidado de si com o intuito de pensar a formação integral dos discentes.

O quarto artigo, intitulado *Uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman: o ato de pensar das crianças por meio de um processo de intervenção*, trata da problemática em torno do ensino de filosofia para crianças segundo Matthew Lipman. Pesquisa essa que foi fruto dos estudos realizados pelos autores no Mestrado Profissional da Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

Na sequência encontramos, no Dossiê, um artigo dedicado a filosofia de Tomás de Aquino, *A educação no medievo e o De magistro de Tomás de Aquino*, escrito por **Lucas Lagasse Corrêa**. Sua análise prioriza as relações entre a educação e o seu ensino no contexto medieval.

Os autores do sexto artigo, intitulado *A educação entre a utopia e a ciência* propõem analisar o fascínio de muitas teorias pedagógicas em relação a um pensamento utópico, e posteriormente as consequências advindas dessa atração. Os autores partem das leituras de Karl Popper e Comte-Sponville concluindo, assim, que o preço dessa atração é refletido desastrosamente na ciência.

Segue-se o artigo *Os labirintos da problematização na aprendizagem*, que descreve as principais concepções educacionais relacionadas a aprendizagem como via de problematização do cotidiano.

O dossiê é finalizado com o artigo *Montaigne e os caminhos que desenvolvem uma cabeça bem formada*, escrito por **Matheus Passavante Amaral**, que tem por objetivo apresentar as principais ideias de Montaigne relativas ao ensaio "Da educação das crianças". A partir da análise do referido ensaio o autor buscou compreender as críticas que o filósofo fez sobre a pedagogia humanista escolástica.

Com esse dossiê, manifestamos mais uma vez o nosso compromisso com a luta e a permanência da filosofia na educação básica, além disso, oferecermos um espaço para que as discussões e as reflexões sobre o tema sejam divulgadas.

Abrindo a seção dos textos variados, no nono artigo, o autor **Henrique Lima da Silva** busca explicar a natureza da passagem do poder soberano ao biopoder segundo Michel Foucault sem deixar de analisar o paradigma da imunidade de Roberto Esposito. O título de seu texto compreende-se por *Do poder soberano ao Biopoder: Um diálogo entre Foucault e Esposito*.

Em seguida, teremos o artigo *Hume e Deleuze: o Hábito como síntese passiva do tempo* de **Guilherme Muller**, que expõe a noção de hábito segundo as interpretações de Gilles Deleuze.

No décimo primeiro artigo, *Proposições e Thisness: Uma solução presentista ao problema das proposições sobre o Passado*, escrito em quatro mãos pelos autores **Ícaro Coelho** e **José Adairtes** nos expõe o problema das proposições sobre o passado.

Continuando, temos o texto *Anímico e Eventos privados: Wittgenstein entre behaviorismos* de **João Henrique** que nos apresenta a crítica ao behaviorismo segundo Wittgenstein para em seguida entendermos a posição de Skinner.

No décimo terceiro artigo, *Ética das Virtudes na Contemporaneidade: uma breve introdução*, **Jonas Muriel** se dedica a apresentar sobre as virtudes na contemporaneidade.

Katarina Albuquerque em seu artigo *A importância da Biografia e da Autobiografia para uma reflexão das Ciências do Espírito em Wilhelm Dilthey* trata-se de expor a especificidade da biográfica como elemento da pesquisa.

Renan Soares e **Pedro Henrique** no texto *O Argumento da Alma-Harmonia no Fédon de Platão* apresentam o conceito de alma enquanto elemento harmonioso segundo os argumentos de Platão.

No próximo texto, temos um ensaio com o título *Literatura e Psicanálise em Freud: da obra como Sintoma* onde os autores **Fabício Lemos da Costa**, **Sílvio Augusto de Oliveira Holanda** e **Pablo Rossini Pinho Ramos** expõem a relação de Freud com a literatura.

E ainda o texto *A Virtualização do Estado*, que também se trata de um ensaio, onde **Gerson Vasconcelos** procura expor a noção de Estado Virtual segundo Enrique Dussel.

E por fim, e não menos relevante, o ensaio *The World as an Asylum: Between celebrities and medicine* do autor **Gustavo Ruiz**, que expõe sobre as diferentes abordagens sobre a questão da saúde mental.

Francisca Juliana Barros Sousa Lima
Henrique Lima da Silva
Roberto Robinson Bezerra Catunda

Comissão Editorial

O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO NA FILOSOFIA PRÁTICA DE BENEDICTUS DE SPINOZA¹

Carlos Wagner Benevides Gomes*

Resumo: Benedictus de Spinoza (1632-1677) não tratou sistematicamente o tema da educação nas suas obras filosóficas. No entanto, analisando suas teorias ética (liberdade), epistemológica (conhecimento) e psicológica (afeto), veremos que o autor se preocupou em alguns momentos com a educação enquanto formadora do indivíduo ativo e livre. Esta pesquisa tem como objetivo explicitar o problema da educação na ética do filósofo holandês a partir de uma abordagem ético-afetiva da educação. Ou seja, analisaremos, a partir da leitura investigativa dos textos *Ética*, e outros escritos como o *Tratado da Reforma da Inteligência*, indícios de que o pensador holandês pensou como educador. Conclui-se que, a partir dessa análise, Spinoza preocupou-se em formar e instruir os homens para serem mais potentes e livres a partir dos bons encontros, bem como, pelas experiências dos afetos ativos, como a alegria.

Palavras-Chave: Spinoza. Ética. Afetos. Filosofia. Educação.

THE PROBLEM OF EDUCATION IN PRACTICAL PHILOSOPHY OF BENEDICTUS DE SPINOZA

Abstract: Benedictus de Spinoza (1632-1677) didn't systematically address the subject of education in his philosophical works. However, analyzing his theories ethical (freedom), epistemological (knowledge) and psychological (affect), we will see that the author was concerned at times with education as a trainer of the active and free individual. This research aims to explain the problem of education in the ethics of the Dutch philosopher from an ethical-affective approach to education. That is, we will analyze, from the investigative reading of the texts *Ethics*, and other writings such as the *Treatise on the Emendation of the Intellect*, indications that the Dutch thinker thought as an educator. It is concluded that, based on this analysis, Spinoza was concerned with training and instructing men to be more powerful and free from good encounters, as well as through the experiences of active affects, such as joy.

Keywords: Spinoza. Ethics. Affects. Philosophy. Education.

¹ Este artigo acrescenta e desenvolve alguns argumentos de nossa pesquisa já publicada em GOMES, C. W. B. O Ensino ético dos afetos em Benedictus de Spinoza. In: *Revista Ideação*, Bahia, n. 35, Jan./ Jun. 2017, pp. 449-480.

* Doutorando em Filosofia – UFC; Bolsista da FUNCAP. Licenciando em Filosofia – UECE; Mestre em Filosofia – UFC; Bacharel em Filosofia – UECE; Membro do GT Benedictus de Spinoza – UECE. E-mail: wagnercarlos92@gmail.com.

INTRODUÇÃO:

A proposta principal deste artigo é explicitar um problema de filosofia da educação no pensamento de um seiscentista holandês: Benedictus de Spinoza (1632-1677). Assim, o fio condutor desta pesquisa é o seguinte: como abordar a educação ou uma proposta de pedagogia afetiva segundo uma filosofia prática que se fundamenta numa ontologia? Além disso, de que forma a leitura de Spinoza poderia nos ser útil hoje para uma educação mais conscientizadora e libertadora? Nossa tese é que à luz do pensamento spinozano, que mesmo não tratando de forma sistemática a educação, nos possibilite pensar a educação como um exercício de potências afirmadoras e libertadoras para os alunos. Ou seja, a partir da teoria dos afetos e da ética de Spinoza, podemos pensar num modelo de educação que promova bons encontros e bons afetos, como a alegria e o amor, e conhecimentos que sejam pertinentes com a prática do aluno.

Para isso, tomaremos como obra primária, a *Ética* (1677)² de Spinoza, além de outro escrito menor, o *Tratado da Reforma da Inteligência* (1677)³. Estas obras, publicadas postumamente, discutem questões ontológicas, epistemológicas e éticas. O pensador holandês caracteriza-se pelo conhecido “racionalismo absoluto”, embora com algumas ressalvas, pois analisando bem, sua filosofia concilia a necessidade de um rigor racional (seguir os ditames da razão) para conhecermos as coisas de forma clara e distinta, com nossas experiências afetivas (afetamos e somos afetados). Que dizer, seu racionalismo, diferentemente de seus predecessores (Descartes) não é algo abstrato e dogmático, mas dinâmico e realista ao considerar as paixões como importantes fatores para a aprendizagem e para a ação.

² Para a citação dessa obra, cuja tradução brasileira foi realizada pelo Grupo de Estudos Espinosanos (USP) e coordenada pela especialista spinozana Marilena Chaui, utilizamos a sigla E (*Ethica ordine geometrico demonstrata*) com as seguintes abreviaturas: Partes (E1, E2, E3, E4, etc.), Prefácio (Pref), Axiomas (Ax), Definição (Def), Proposição (P), Demonstração (D), Escólio (S), Corolários (C), Postulados (Post.), Definição dos Afetos (AD), Apêndice e capítulo (A1), etc. Exemplo de citação: E3P9S para *Ética*, Parte 3, proposição 9, escólio.

³ O *Tractatus de Intellectus Ementatione*, também traduzido com o título *Tratado da Correção do Intelecto*, pela edição de *Os Pensadores* da editora Abril Cultural na década de 70, com tradução de Carlos Lopes de Mattos, e também como *Tratado da Reforma da Inteligência* pelo pesquisador spinozano Lívio Teixeira, que aqui utilizamos em sua edição da Martins Fontes de 2004, por se tratar de uma tradução clássica. Na sua mais recente tradução brasileira de 2015, por Cristiano Novaes de Rezende, aparece com o título mais próximo ao latino, *Tratado da Emenda do Intelecto* pela editora da UNICAMP. Assim, para esse texto, utilizamos a seguinte sigla e abreviatura: TIE seguida do parágrafo com o algarismo arábico conforme a reconhecida numeração de Bruder. Exemplo de citação: TIE §7 = *Tratado da Reforma da Inteligência*, parágrafo 7.

Por consequência, nosso artigo tem como objetivo central estudar a educação a partir de uma análise detida sobre a epistemologia, a psicologia e a ética de Spinoza, mais precisamente, a partir de sua obra magna, a *Ética* (Partes II e III), que trata sobre os chamados gêneros de conhecimento e o *conatus*, ou o esforço do ser de perseverar na existência. Pois como veremos, estes conceitos serão pertinentes para aquilo que propomos. Assim, nossos objetivos específicos girarão em torno da compreensão desses temas, quais sejam, a discussão epistemológica dos gêneros de conhecimento e a psicologia spinozana, com a exposição da teoria dos afetos, o *conatus* ou potência. Com isso, relacionaremos a teoria dos afetos e do *conatus* de Spinoza com a proposta de uma educação movida por afetos ativos, estimulando o desejo de conhecer, a autonomia do agir e o pensamento livre, que são contrários a uma educação movida por afetos passivos.

Por fim, nosso artigo será exposto de forma objetiva e sistemática a partir de três tópicos. No primeiro, discutiremos o problema do conhecimento ou os chamados modos de percepção, que são fundamentais para compreendermos como Spinoza explica o complexo processo de aprendizagem, desde o conhecimento mais duvidoso e falso (imaginativo) ao mais racional e imediato (intuitivo). No segundo, apresentaremos a questão dos afetos e da potência humana. Por fim, no último tópico, abordaremos a proposta de uma pedagogia spinozana a partir dos afetos ativos, que proporcionam uma expansão da potência e da liberdade humana.

1. O problema do conhecimento na filosofia de Spinoza.

Antes de discutirmos o problema do conhecimento em Spinoza, faz-se necessário uma reflexão que contextualizará e guiará nossa discussão: De que forma podemos pensar a educação spinozana a partir de sua epistemologia? Qual a relação dessa área, apresentada na Parte II (*Da natureza e origem da mente*) da *Ética* de Spinoza com o estudo da educação? Poderíamos, a princípio, mostrar a relação intrínseca que há entre educação e teoria do conhecimento uma vez que, educar e aprender, embora sejam métodos diferentes, ambos têm um mesmo objeto de estudo: o conhecimento do indivíduo e de sua mediação com o mundo. Para Spinoza, nada mais fundamental do que conhecer o homem e a constituição de sua natureza a fim de darmos um passo inicial rumo a um esforço do saber. O que é o homem? Devemos observar que

o autor holandês sistematizou uma ontologia que tem como pilares os conceitos de substância ou Deus (ente absolutamente infinito e imanente), os atributos (a essência infinita de Deus) e os modos (as afecções de Deus). Defendendo uma realidade monista, Spinoza acredita, em um só plano de imanência, numa só realidade, Deus. O que somos? Modos de Deus, ou seja, fazemos parte de forma singular dessa unidade divina; somos produzidos por dois atributos de Deus, quais sejam, a extensão e o pensamento. Somos o que Spinoza chama de modo finito, quer dizer, uma coisa singular que não tem uma existência necessária, mas antes coagida e determinada a existir não por si mesma, mas por outra coisa.

Nosso autor ainda define mais: o homem é um indivíduo composto por vários corpúsculos. Assim somos dois modos finitos, a mente e o corpo, totalizando o sujeito como concebemos, que pensa e que tem um corpo que pode agir de várias maneiras. A mente e o corpo fazem parte de uma atividade simultânea, ou seja, não há uma hierarquia entre eles, pois a mente é ideia de seu corpo e este é objeto daquela. Isso torna impossível a separação entre mente e corpo por meio de algum argumento metafísico transcendente. Sabendo que o homem faz parte de uma singularidade nessa ontologia do necessário (a imanência da substância-Deus) e que ele é um indivíduo corpóreo e pensante, podemos dizer que ele também é um sujeito capaz de conhecer. O conhecimento é um dos principais objetos da *Ética* (Parte II) e de outras obras, como o inacabado *Tratado da Emenda do Intelecto* e o *Breve Tratado*⁴. Para Spinoza, devemos partir do que nos é conhecido naturalmente. Mais ainda, só podemos conhecer aquilo que é comum com a nossa natureza finita. Por isso que da infinidade de atributos que Deus possui, só conhecemos dois, a extensão e o pensamento, pois são apenas eles que constituem nossa natureza. O filósofo holandês nos fala de modos de percepção (*modi percipiendi*) para se referir aos gêneros de conhecimento humano. Entre a *Ética* e seus primeiros escritos (*Emenda do Intelecto* e *Breve Tratado*), temos uma evolução do pensamento spinozano sobre os tipos de conhecimento: primeiro, tratando-os como modos de percepção, depois como gêneros. Para Teixeira (2001, p. 26), “Assim, Espinosa examina os diversos modos de percepção sem ainda nada dizer sobre a maneira de empregar o melhor deles a fim de adquirir o conhecimento.”

⁴ Para esta obra, seguimos o seguinte modelo de citação: KV (*Korte Verhandeling*) seguida de sua Parte em algarismo romano e seus capítulos e parágrafos em algarismo arábico. Exemplo de citação: KVII/2/1 = *Breve Tratado*, Parte II, Capítulo 2 e parágrafo 1.

No *Tratado da Reforma da Inteligência*, os modos de percepção se dizem de quatro formas: 1) ouvir dizer (*ex auditu*), 2) experiência vaga (*experientia vaga*), 3) produto de um raciocínio (*ratio*) e 4) Intuição (*scientia intuitiva*) ou percepção da coisa pela sua essência. (TIE §19). A diferença entre o terceiro e o quarto é que aquele é dedutivo e este é uma visão imediata da verdade, sem dedução. Para o melhor modo de percepção, é necessário conhecer a natureza humana e as coisas. O primeiro modo nos proporciona apenas vagas abstrações tais como a linguagem que, para Spinoza, é apenas uma convenção, ou seja, estritas atribuições de natureza humana. Os modos relacionados à intuição são próximos do concreto, por isso ela é o melhor dos modos de percepção. A melhor percepção é a que se identifica com a realidade excluindo qualquer possibilidade de erro ou separação do concreto (abstração), que é pensar qualquer coisa fora da ordem universal das causas e efeitos. Spinoza também tratou dos modos de percepção, precisamente na Parte II do *Breve Tratado*, onde chama de opinião o que seria o primeiro e segundo modo no *Tratado da Reforma da Inteligência*: 1) Opinião, 2) Crença (racional) e 3) Conhecimento claro e distinto. Os dois primeiros são dedutivos, o último, intuitivo. Estes três modos são “causas próximas” de todos os afetos; são conceitos ou a consciência do conhecimento de nós e das coisas fora de nós, segundo o qual o primeiro modo leva ao erro, mas o segundo e o terceiro, ao verdadeiro. Spinoza classifica-os mais precisamente desta forma: “1. Simplesmente por crença (que provém ou da experiência ou do ouvir dizer). 2. Ou bem por uma verdadeira crença. 3. Ou bem por uma intelecção clara e distinta.” (KVII/1/2).

Por fim, temos os gêneros de conhecimento (*genero cognitionis*) na *Ética*. Os gêneros de conhecimento são modos de existência na medida em que constituem os tipos de consciência e de afetos que lhes correspondem. Spinoza descreve como se dá o processo, na Proposição 40 da Parte II da *Ética*, dos gêneros de conhecimento, a partir do momento em que nós percebemos muitas coisas e formamos noções universais, ou seja, noções gerais que constituem o conhecimento de primeiro gênero por meio da experiência vaga, como a ideia de homem, de cavalo, de cão, etc.:

Iº A partir de singulares, que nos são representados pelos sentidos de maneira mutilada, confusa e sem ordem para o intelecto [...], por esse motivo costumei chamar essas percepções de conhecimento por experiência vaga. IIº. A partir de signos, por exemplo, de que, ouvidas ou lidas certas palavras, nos recordamos das coisas e delas formamos ideias semelhantes àquelas pelas quais imaginamos as coisas. [Conhecimento de primeiro gênero: opinião ou imaginação]. IIIº.

Finalmente, porque temos noções comuns e ideias adequadas das propriedades das coisas [...] [Conhecimento de segundo gênero: Razão]. (E2P40S).

Enfim, temos, segundo Spinoza, um conhecimento de terceiro gênero: a Intuição (*scientia intuitiva*) que “[...] procede da ideia adequada da essência formal de alguns atributos de Deus para o conhecimento adequado da essência das coisas.” (ibid). Assim, podemos resumir os gêneros de conhecimento da seguinte forma: 1) Através da Imaginação (*imaginatio*), como um conjunto de ideias inadequadas (passivas); imagens confusas e obscuras da nossa experiência sensível. 2) A Razão (*ratio*) enquanto noções comuns (*notioni communis*), o que é comum a todos estando, igualmente, na parte e no todo, ou seja, suas leis necessárias e a consciência das relações de causas e efeitos. E, por fim, 3) a Intuição (*intuitione*), que é a ideia adequada (ativa) das coisas conhecendo sua natureza íntima pelas suas causas e efeitos necessários, ou seja, é a certeza intelectual que nos faz saber que sabemos. Assim, nas proposições 40 a 42 da Parte II da *Ética*, Spinoza conclui dizendo que o conhecimento de primeiro gênero (imaginativo) é a única causa de falsidade, enquanto o de segundo e o de terceiro (racional e intuitivo) são verdadeiros. E, por conseguinte, o conhecimento de segundo e de terceiro gênero nos ensinam a distinguir o verdadeiro do falso.

Em suma, a questão do conhecimento exposta acima nos conduzirá à ideia de uma educação afetiva (ativa e passiva), na medida em que, como vimos, Spinoza classificou aqueles tipos de conhecimentos que são verdadeiros (racional e intuitivo) ou falsos (imaginativos) para uma compreensão racional, clara e distinta acerca do homem e das coisas.

2. O problema dos afetos e da potência.

Na *Ética*, a teoria das paixões ou dos afetos em Spinoza apresenta-se, precisamente, na Parte III (*Da origem e natureza dos Afetos*). As primeiras definições dessa parte afirma que agimos quando estamos fundados numa causa adequada (*causa adaequata*); ao contrário, padecemos (pelas paixões), quando agimos fundados numa causa inadequada (*causa inadaequata*) ou parcial. Ou seja, na causa adequada agimos conscientes de nossas ações e conhecemos (pelo conhecimento racional e intuitivo) clara e distintamente os objetos externos, assim, somos autores de nós mesmos (*sui*

iuris). Contrariamente, na causa inadequada, agimos, mas passivos aos objetos externos dos quais temos um conhecimento (imaginativo) confuso e mutilado, portanto, somos alheios a eles (*alterius iuris*). Em seguida, temos a definição dos afetos, conceito chave nesse estudo da *Ética*: “[...] as afecções do corpo pelas quais a potência de agir do próprio corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou coibida, e simultaneamente as ideias dessas afecções.” (E3Def3). Os afetos, relacionados à causa adequada, são uma ação; caso contrário, uma paixão.

Segundo Spinoza (E3P7), “Cada coisa, o quanto está em suas forças, esforça-se para perseverar em seu ser.” Este esforço ficou conhecido como *conatus* que também expressa uma potência ou força interna do ser para existir, pensar e agir. Do latim *virtus*, derivado de *vis*, força, para Spinoza, Potência (*potentia*) e Virtude (*virtus*) são uma só e mesma coisa. Na Parte IV (*Da Servidão humana ou a Força dos Afetos*) da *Ética*, a potência é tratada como a própria essência do homem ou sua virtude que, enquanto tal, é uma parte finita da Potência infinita de Deus. Segundo Spinoza, o esforço referido apenas à mente chama-se vontade, mas o esforço referido à mente e ao corpo chama-se apetite. Logo, tanto o corpo como a Mente têm Potência (*conatus*), ou seja, o esforço para existir e para agir, e o esforço para pensar.

Os afetos primários, pela definição geral dos afetos da Parte III da *Ética*, são três: o Desejo, a Alegria e a Tristeza, que podem diminuir ou aumentar a potência: o Desejo (*cupiditas*) é a nossa essência. A alegria (*laetitia*) é uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição maior, pois aumenta a Potência; a tristeza (*tristitia*), por fim, é uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição menor, pois diminui a Potência. Por conseguinte, a alegria e a tristeza representam uma dicotomia afetiva, por exemplo, como afeto ativo e afeto passivo, que são responsáveis por aumentar ou diminuir nossa potência de agir. Na prática, nossa potência de pensar e de agir pode ser aumentada ou diminuída, por exemplo, com afetos ativos (alegres), como o amor, e com afetos passivos (tristes), como o ódio, representando uma afirmação ou negação de nossa natureza. Para Spinoza, somos afetados e afetamos vários outros corpos que compõem ou decompõem nossa natureza corpórea e psíquica segundo certos encontros (*occursus*) favoráveis ou desfavoráveis. É através do *conatus* que tanto o corpo como a mente humana se esforçam para perseverar na existência, buscando o que aumenta e evitando a

diminuição (pelas paixões tristes) de sua potência de agir e de pensar, a fim do homem obter tanto quanto possível sua autonomia e liberdade.

Portanto, pelo que vimos até aqui, podemos dizer que a epistemologia spinozana relaciona-se com sua teoria dos afetos na medida em que somos afetados por afetos alegres (que aumentam a potência), adquirindo um conhecimento verdadeiro e adequado (racional e intuitivo) ou quando somos afetados por afetos tristes (que diminuem a potência), adquirindo um conhecimento falso e inadequado (imaginativo). Assim, a forma ativa ou passiva como somos afetados e agimos (causa adequada ou inadequada) influencia na nossa capacidade de conhecer e de agir na realidade.

3. Pensando uma educação afetiva spinozana.

Segundo Spinoza (E4A9), “[...] em coisa alguma pode alguém mostrar mais sua destreza no engenho e na arte do que em educar [*educandis*] os homens para que vivam por fim sob o império próprio da razão.” Essa é uma das passagens de sua *Ética* que nos levam, sem dúvida, a inferir preocupações pedagógicas no pensamento de Spinoza, embora este não tenha dedicado nenhum tratado especificamente sobre educação.⁵ O tema pode não ter sido tratado com tanta importância como foi dada à metafísica, à ontologia e à epistemologia, mas o autor holandês deixa implícito nessas áreas filosóficas alguns problemas pedagógicos na medida em que temos a preocupação com a formação intelectual e social humana⁶.

Vale ressaltar que o estudo sobre educação em Spinoza é recente, sendo desenvolvido somente no século XX. O primeiro nessa empreitada foi o norte americano William Louis Rabenort, ao publicar seu *Spinoza como educador* (1911), onde faz uma leitura racionalista do pensador holandês, pois parte dos estudos acerca do

⁵ Sobre este problema, diz Abreu (2013, p. 9), “Seja como for, o patente déficit de empenho do pensador de Amsterdão em assuntos relativos à educação tem levado os estudiosos interessados no tema a procurar razões de origem biográfica e de ordem doutrinal para essa ausência.”

⁶ No *Tratado da Reforma da Inteligência*, por exemplo, o jovem Spinoza já demonstrara sua preocupação com a educação infantil, por exemplo, como um dos requisitos que atendesse ao que ele estava propondo naquela obra primeva, qual seja, a de uma emenda do intelecto a partir do nosso conhecimento verdadeiro das causas e da natureza. A partir do conhecimento da natureza ou Deus, nós fazemos parte de uma natureza maior (há uma participação de nossa mente com essa natureza) e com isso adquirimos uma verdadeira felicidade, o bem verdadeiro para Spinoza: “Eis, pois, o fim a que tendo: adquirir essa natureza e esforçar-me para que, comigo, muitos outros a adquiram; [...] (TIE §14), e em seguida, diz o pensador holandês (TIE §15, grifo nosso), “[...] deve-se dar atenção à Filosofia moral e também à *Doutrina da Educação das crianças*; [...].”

método, da ética e da política em Spinoza e infere uma aplicação pedagógica⁷. O livro de Rabenort tem como alvo os estudantes de educação, bem como, um trabalho voltado aos estudos de filosofia da educação. O autor norte americano propõe não apenas uma imagem alegórica de Spinoza enquanto um Educador, mas uma ideia de Spinoza como educador consistente e que possa ser trabalhada na prática educativa.

Posteriormente, considerado um dos primeiros intérpretes sobre educação em Spinoza depois de Rabenort, Adolfo Ravà⁸ em *La pedagogia de Spinoza* (1933)⁹ faz uma breve análise das obras *Ética*, *Tratado da Reforma da Inteligência* e *Tratado Político*, tirando delas lições pedagógicas. Segundo Ravà (2013, p. 262):

Entre os grandes filósofos Espinosa talvez seja aquele que se considera mais distante da pedagogia: na exposição de seu sistema não se costuma conferir nenhum lugar às ideias pedagógicas, e as histórias da pedagogia ou as enciclopédias e os dicionários pedagógicos sequer chegam a nomeá-lo.

Essa passagem já reflete aquilo que já pudemos constatar anteriormente, ou seja, que a rigor a filosofia de Spinoza não dedicou nenhuma obra sistemática e precisa sobre educação. No entanto, Ravà defende que sim, que o sistema spinozano reserva um lugar importante para a pedagogia, embora não tenha sido desenvolvido de forma adequada por conta, por exemplo, da brevidade da vida do autor da *Ética*.

Sobre as Partes III e IV da *Ética*, diz Ravà (2013, p. 265): “Trata-se portanto nessas duas partes de uma espécie de grandiosa pedagogia social em bases psicológicas.” Além disso, o pesquisador italiano analisa o capítulo 9 do Apêndice à *Ética* IV “no qual a obra do educador é inteiramente posta na base da vida em comum, desenvolvendo-se assim plenamente aquele caráter social da pedagogia.” (RAVÀ, 2013, p. 265). Como defendeu o próprio Spinoza, não há nada mais difícil e meritório que educar os homens para que se guiem pela razão.

⁷ “E desde que Spinoza não dá um tratamento sistemático ou explícito da educação, nossa tarefa envolve a construção da teoria da educação que está implicada na sua filosofia.” (RABENORT, 2018, p. 73).

⁸ Adolfo Ravà (1879-1957), estudioso italiano principalmente do pensamento kantiano e fichteano, foi um jurista, filósofo do direito e professor da Universidade de Pádua. Além de *A Pedagogia de Spinoza*⁸, também escreveu sobre Spinoza nos seguintes escritos: *A obra de Spinoza (Le opere di Spinoza)*, numa revista de filosofia de 1927, *Estudos sobre Spinoza e Fichte (Studi su Spinoza e Fichte)* em 1958, dentre outros artigos.

⁹ Publicado originalmente em 1933 pela *Septimana Spinozana. Acta Conventus Oecumenici in Memoriam Benedicti de Spinoza diei natalis trecentissimi Hagae Comitatus habiti*, Hagae Comitatus: Martinus Nijhoff, MCMXXXIII, pp.195-207.

Dos intérpretes da contemporaneidade sobre o problema da educação em Spinoza, podemos citar a estudiosa spinozana Juliana Merçon¹⁰. Como observou esta, “A associação entre as ideias de Spinoza e a educação não tem sido ampla ou significativamente explorada.” (MERÇON, 2009, p. 27). A pesquisadora mexicana queixa-se, por exemplo, que durante toda uma tradição uspiana (onde as pesquisas desenvolveram-se a partir de Marilena Chaui) no Brasil sobre os estudos spinozanos desde a década de 70, pouco se tenha discutido a questão da Educação em Spinoza. Com isso, mesmo que se tenham pesquisado isto, muitas destas pesquisas apontaram apenas para uma inferência forçosa, como se a educação estivesse implícita nas obras de Spinoza, além disso, não tiveram como objetivo “produzir novos sentidos com os instrumentos conceituais que Spinoza nos oferece.” (MERÇON, 2009, p. 28).

Todavia, antes de pensar a educação em Spinoza, devemos conhecer a relação da vida do autor holandês em concordância com seu próprio pensamento. Sabemos pelos seus biógrafos que Spinoza não chegou a diplomar-se em uma universidade. De família judia portuguesa refugiada da Espanha pela Inquisição da Igreja Católica, ele nasceu e esteve inserido numa Comunidade Judaica na Holanda. Participou no comércio com seu pai e mais tarde aprendera como ofício o polimento e a fabricação de lentes. Estudou latim e os clássicos latinos (Ovídio, Cícero, Sêneca, etc.) além de ter adquirido um vasto conhecimento científico de disciplinas como a química, a física e a geometria. De filosofia, Spinoza estudou, a partir de seu mestre Franciscus van den Enden (1602-1674), o cartesianismo e a partir de então seguiu seu próprio caminho filosófico. Publicou como primeira obra os *Princípios de Filosofia Cartesiana*, fruto de aulas particulares ao seu aluno Johannes Casearius (1642-1677).

Assim, poderíamos questionar: Spinoza foi também um professor? Em uma de suas correspondências¹¹ de 1673, por intermédio de Ludovico Fabritius, ele recebe o convite do Eleitor Palatino Carlos I Luís para que lecionasse na Universidade de

¹⁰ Juliana Merçon é uma professora mexicana titular do Instituto de Investigações em Educação da Universidade Veracruzana no México, atuando na área de Educação para a Sustentabilidade. Durante os últimos anos, tem se dedicado ao estudo de Educação na filosofia de Spinoza, como o livro *Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da Educação*, de 2009.

¹¹ Para a citação das cartas trocadas por Spinoza, e que foram publicadas postumamente, utilizamos a seguinte abreviatura: Ep (*Epistolae*), seguida da sua numeração em algarismo arábico. Exemplo: Ep1 para Carta nº1.

Heidelberg¹². As condições seriam de que Spinoza não contrariasse as doutrinas religiosas estabelecidas. Entretanto, o pensador holandês não traiu sua dignidade filosófica e seu compromisso para com uma ideia segundo a qual Deus é imanente e não transcendente, como preza a religião judaico-cristã. Assim, negando o convite, ele decide que o seu livre filosofar deveria ser mantido, recusando o cargo entre outros motivos para não lhe prejudicar quanto às pesquisas filosóficas.¹³ Por conseguinte, Spinoza não ensinara publicamente, mas fizera vários discípulos formados por intelectuais e livres pensadores, políticos e cientistas de sua época pelo chamado *Collegium Spinozanum*¹⁴.

Desde então, atualmente, pesquisadores como Juliana Merçon têm inspirado muitos estudiosos à pesquisa sobre a educação em Spinoza, pois ela tem se preocupado com a filosofia de Spinoza, ausente de tratados sobre pedagogia, mas importante para pensar novas formas de um ensino ético com base na formação de indivíduos conscientes e livres. Para Spinoza, assim como Aristóteles, conhecer é conhecer pela causa e a causa primeira de todas as coisas seria Deus ou a substância absolutamente infinita, como vimos anteriormente. Por conseguinte, podemos conhecer adequadamente libertando-nos da falsidade, da intolerância, dos preconceitos e das superstições. Com isso, voltamos ao nosso problema central: como pensar numa proposta pedagógica a partir da teoria dos afetos de Spinoza? Ou melhor, como daí inferir uma possibilidade de uma educação mais potente no sentido spinozano, que envolva o maior número de bons encontros e bons afetos?

Para tanto, discutiremos, a partir de algumas contribuições teóricas de Merçon (2009), a retomada do problema dos afetos e da potência em Spinoza, tendo como proposta um ensino ético. Merçon se preocupou com o problema da transição do

¹² Como se encontra na referida carta: “O Sereníssimo Eleitor Palatino, meu graciosíssimo senhor, encarregava-me de vos pedir, a vós que ainda não conheço, mas que sois muito recomendado ao Príncipe, se vós estardes disposto a aceitar uma cátedra ordinária de filosofia em sua ilustre academia. Vós receberíeis a retribuição anual a que têm direito os professores ordinários. Em nenhum lugar encontrareis um Príncipe tão favorável aos gênios superiores, entre os quais ele vos situa. Tereis a maior latitude de filosofar, liberdade da qual o Príncipe acredita que não abusareis para não perturbar a religião oficialmente estabelecida [...]” (Ep47).

¹³ Para uma reflexão sobre a razão dessa recusa spinozana para o ensino na Universidade, no prefácio de Merçon (2009), diz o especialista spinozano Maurício Rocha: “O que equivale a dizer que uma filosofia, quando é professada, arrisca-se a entrar em contradição consigo mesma, desde que aceite ocupar um lugar no interior dos mecanismos de opressão que subordinam todas as coisas à alucinação coletiva que é própria da instituição, seus jogos de poder e de linguagem [...]” (MERÇON, 2009, p. 14).

¹⁴ Tratava-se do grupo dos Colegiantes, formado por estudiosos e discípulos como citados acima e que discutiam o pensamento e os escritos de Spinoza.

passional ao exercício da potência do intelecto e do poder de agir, ou seja, devir ético e ativação do desejo. A relação entre o aprendizado e a experiência do meio de aprendizagem da criança é o que denominou de “individuação cognitiva”. A educação seria um esforço conativo, pois a afirmação da nossa potência de agir aproxima-se dos objetivos visados pela educação ao buscar o bem comum. Tal aprendizado remete à ideia de um processo, trajeto ou esforço. O esforço (*conatus*) seria o desejo de conhecer e de ser livre dos educandos. Se na educação os alunos devem ser vistos, igualmente, como seres dotados de potências, assim é Spinoza em relação ao indivíduo. Conforme diz nosso filósofo: “[...] uma coisa qualquer [o homem, por exemplo], quer ela seja mais perfeita, quer menos, poderá sempre perseverar na existência com a mesma força pela qual começou a existir, de maneira que, nisso, todas são iguais.” (E4Pref). Assim, pensando em cada um como uma potência, nenhum educando é necessariamente superior ao outro, pois todos têm potências que são mais ou menos estimuladas dependendo de certos afetos, bem como, de suas experiências e encontros.

Considerando ainda uma pedagogia dos afetos, podemos pensar num aprendizado afetivo, diz Merçon (2009), enquanto um esforço contra as ilusões e as opressões que diminuem nossa potência de agir. Um aprendizado afetivo tendo em vista uma ética que se desenvolve como engajamento crítico contra os fatores imaginários que impedem o livre pensamento¹⁵.

A aprendizagem é uma arte voltada para o encontro de afetos alegres, ou seja, afetos ativos responsáveis por aumentar nossa potência, que nos proporcionam, a partir da inspiração e da formação de noções comuns, as experiências alegres. Para Merçon (2013), a educação em Spinoza deve ser pensada como um movimento do desejo, marcado tanto pelo pensamento ativo como passivo. A autora faz uma relação entre o desejar e o educar, pois o desejo leva ao interesse pelo conhecimento e pelo seu compartilhamento. A educação não deve operar somente com a razão (segundo gênero de conhecimento), pois o próprio ato de educar, com conversas, reflexões, artes e livros, por exemplo, opera com conhecimentos imaginativos (primeiro gênero de conhecimento). Assim, os processos imaginativos são também importantes ao

¹⁵ “O aprendizado afetivo como arte do encontro, isto é, como cultivo de um pensar e agir que nos coloque em arranjos vitalizantes, dos quais podemos derivar um entendimento mais efetivo de nossas relações com o mundo, pode ser concebido ainda como um processo de ativação do desejo.” (MERÇON, 2009, p.81).

fundamentarem “conteúdos e vivências socioculturais, heranças conceituais e ficções coletivas.” (MERÇON, 2009, p.54).

As etapas propostas por Merçon (2013) para entendermos uma relação entre a educação e Spinoza são: 1) o conhecimento do desejo, 2) o desejo de conhecer e 3) o desejo de compartilhar o conhecimento com os outros. Se retomarmos a noção de Desejo (*cupiditas*) na teoria dos afetos em Spinoza veremos que o desejo é um dos afetos primários sendo, portanto, a essência humana. Merçon (2009) parte de duas concepções do desejo: desejo ativo e desejo passivo. O desejo passivo seria o desconhecimento do corpo ou das causas que nos determinam; nosso esforço está centrado apenas nos objetos ou afetos tristes que diminuem nossa potência. Por sua vez, o desejo ativo é o conhecimento do corpo ou das causas (adequadas e inadequadas) que nos determinam; nosso esforço voltado para as nossas ações onde somos autônomos proporcionando afetos alegres e que aumentam nossa potência¹⁶.

Por conseguinte, uma educação spinozana, e antes de tudo ética, consistiria na capacidade tanto de promover afetos tristes se conservadora (passiva/heterônoma) como promover afetos alegres se também libertadora (ativa/autônoma). A educação pode ser passiva, principalmente, devido ao seu poder disciplinar como instituição que nos força, muitas vezes, a nos incorporarmos na sua normatividade corretora. A moral, por exemplo, é um dos poderes de uma educação tradicional, que coloca o útil de forma generalizada às noções de bem e de mal (valores absolutos criticados por Spinoza), ou seja, o julgamento, a proibição, a recompensa, o castigo, etc. Dessa forma, a educação gera, às vezes, restrições, mitos e ilusões. Mas Spinoza não propôs regras de agir (Moral), ao contrário, mostra os objetivos, no final da Parte II da *Ética*, de uma doutrina que reflete o agir (Ética) e a potência dos seres, pois a grande questão não é perguntar pelo que devemos fazer (dever-ser), mas o que podemos (poder-ser).

Numa perspectiva spinozana, os educandos, da infância à fase adulta, não podem ser reprimidos pelo medo e pela opressão de métodos pedagógicos tradicionais. A educação deve ter como fim não só a racionalidade, mas o incentivo e a liberdade para expandir este uso a partir de novas visões (em Spinoza, a intuição); uma educação

¹⁶ Assim definiu Spinoza o desejo ativo ou racional: “[...] o desejo que se origina da razão, isto é (pela Prop.13 da Parte 3), que é engendrado em nós enquanto agimos, é a própria essência ou natureza do homem enquanto concebida determinada a fazer o que é concebido adequadamente pela só essência do homem [...]” (SPINOZA, 2015, p. 473).

libertária¹⁷ que deve garantir a todos o acesso aos seus direitos e potências (na política spinozana, direito e potência são a mesma coisa) a fim de que todos vivam em concórdia. O sábio (*sapiens*), para Spinoza, é aquele que se dedica ao esforço de contribuir com a sociedade comum. A relação entre a ética e a educação exige que entendamos que aquela demole alguns poderes morais e métodos pedagógicos impotentes, como algumas restrições e obediências que impedem o aumento de nossas potências de pensar e agir livremente. A maioria dos métodos tem estimulado uma conduta passiva e heterônoma devido às prescrições e às normatizações. O método, muitas vezes, acaba tomando força própria, impossibilitando que os educandos pensem por si mesmos. Assim, não há método certo e preciso para fazer alguém pensar, pois o pensamento em si mesmo, parte do próprio pensar. Como diz Spinoza, no *Tratado da Reforma da Inteligência*, o método filosófico é reflexivo (uma ideia da ideia ou ideia verdadeira). Assim, o educador tem como papel utilizar suas forças e pensamentos ativos para estimular seus educandos, para que estes façam o mesmo, ou seja, reflitam e pensem por si mesmos.

CONCLUSÃO:

Pelo exposto acima, nosso problema acerca da educação na ética de Spinoza perpassou por algumas discussões, como a epistemologia e a psicologia, a saber, a teoria dos três gêneros de conhecimento (a imaginação, a razão e a intuição), e a teoria dos afetos, como o esforço (*conatus*) ou potência humana. Tomando como obras principais, a *Ética* e o *Tratado da Reforma da Inteligência*, buscamos explicitar, com o apoio de estudiosos spinozanos que trabalham a educação em Spinoza, desde os primeiros (Rabenort e Ravà) aos mais recentes (Juliana Merçon), a educação como uma possibilidade ético-afetiva de ensino a partir da filosofia prática de Spinoza. Ou seja, a educação como fomentadora de potências alegres, de encontros alegres que possibilitem para os educandos um agir e um pensar mais ativos, mais livres e isso inclui o direito de pensar criticamente a realidade na medida em que deve ser respeitada as singularidades

¹⁷ Para um estudo sobre a educação libertária em Spinoza cf. BONADIA, F. O. O espinosismo é uma forma de educação libertária? In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.45, 2019, pp. 1-17. Poderíamos falar também, analogamente, de uma educação libertadora considerando a preocupação, a partir do pensamento de Spinoza, com a autonomia pedagógica frente ao autoritarismo das educações tradicionais e com a liberdade civil ante as dominações de um governo tirano, caso do monárquico ou teocrático.

dos indivíduos, bem como, conscientizando-os também da necessidade da coletividade dessas potências (*conatus*). Assim, compreendemos ao longo da pesquisa, que a educação pode ser inferida na obra spinozana, mesmo com todas as dificuldades de interpretação e sistematização (tarefa esta que deve nos caber enquanto leitores e pesquisadores de Spinoza). No primeiro momento da nossa exposição, mostramos como o conhecimento em Spinoza, bem como, os processos constantes de aprendizagem humana, pois uma vez que nascemos com um conhecimento mais “inferior” ou cujo grau é menor (a imaginação, primeiro gênero de conhecimento), isso não nos impossibilita para o esforço em conhecer mais adequadamente (como é o caso do segundo e terceiro gênero de conhecimento, a saber, a razão e a intuição). No entanto, considerados variações de uma mesma atividade do indivíduo, os gêneros de conhecimento não apresentam uma ascese, do mais inferior ao superior no sentido de um saber ascético e perfeito, mas sempre um processo de construção e desconstrução daquilo que conhecemos.

No segundo momento, tratamos a problemática dos afetos e da potência (*conatus*), ou seja, o esforço ou a potência do ser de perseverar na existência, presentes na Parte III da *Ética*. Por fim, e como consequência da teoria afetiva, a reflexão sobre uma educação spinozana a partir da teoria dos afetos ativos, ou seja, uma educação conforme afetos alegres (como o amor e a alegria) que proporcionam um aumento da potência humana e, conseqüentemente, a liberdade de conhecer, pensar e agir. Assim, ao defendermos uma educação movida por afetos ativos (que aumentam nossa potência), somos contrários a uma forma de ensino tradicional movida por afetos passivos (que diminuem nossa potência), nos levando à imaginação e à submissão e comprometendo o conhecimento, o pensamento livre e a ação autônoma. A educação afetiva spinozana é a expressão do *conatus* de um ou mais indivíduos, ou seja, a potência da multidão que tem um esforço maior para a produção de afetos alegres, garantindo sua existência e seu conhecimento não só voltado para a razão, mas também para o social. Assim, não apenas a ética, mas também o social e a política¹⁸ (para

¹⁸ Assim, embora este estudo tenha se delimitado à problemática da educação a partir da ética spinozana, fica em aberto como nova proposta de pesquisa o desdobramento dessa questão da educação no pensamento político de Spinoza, em obras como o *Tratado Teológico-Político* (1670) e o *Tratado Político* (1677). Além disso, discutir numa proposta futura, a necessidade de pensar uma educação afetiva spinozana frente às atuais crises na educação contemporânea tais como acontecem, por exemplo, no Brasil.

Spinoza, campo das paixões ou afetos) nos levam a pensar a educação como esforço afetivo coletivo para o bem comum, ao atuar na organização de encontros visando à concórdia, à ajuda mútua e às regras para um viver em comum.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABREU, L. M. de. O lugar da Pedagogia em Spinoza. In: *Filosofia e Educação*. Uberlândia-MG, v.5, n.1, abril, 2013, pp.8-24.
- BONADIA, F. O. O espinosismo é uma forma de educação libertária? In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.45, 2019, pp. 1-17.
- GOMES, C. W. B. O Ensino ético dos afetos em Benedictus de Spinoza. In: *Revista Ideação*, Bahia, n. 35, Jan./ Jun. 2017, pp. 449-480.
- MERÇON, J. *Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação*. Campinas-SP: Editora Alínea, 2009.
- _____. O desejo como essência da educação. In: *Filosofia e Educação*. Uberlândia-MG, v.5, n.1, abril, 2013, pp.25-51.
- RABENORT, W. L. *Spinoza como Educador*. Tradução do Coletivo GT Benedictus de Spinoza. Fortaleza: EdUECE, 2018. (Col. *Argentum Nostrum*).
- RAVÀ, A. A Pedagogia de Espinosa. Tradução de Fernando Bonadia de Oliveira, Emanuel Angelo da Rocha Fragoso, Homero Santiago e Kácia Natália de Barros. In: *Filosofia e Educação*. Campinas, v.5, n.1, abril, 2013, pp. 261-276.
- SPINOZA, B. *Breve Tratado*. Tradução, introdução e notas: Emanuel Angelo da Rocha Fragoso e Luis César Guimarães Oliva. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Filo/Espinosa).
- _____. Correspondência Completa e Vida. In: *Obra Completa II*. Tradução de J. Guinsburg, Newton Cunha e Roberto Romano. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- _____. *Ética*. Edição bilíngue Latim-Português. Tradução: Grupo de Estudos Espinosanos. Coordenação: Marilena Chauí. São Paulo: Edusp, 2015.
- _____. *Tratado da Reforma da Inteligência*. Tradução, introdução e notas: Lívio Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- TEIXEIRA, L. *A doutrina dos modos de percepção e o conceito de abstração na filosofia de Espinosa*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SOBRE OS MOTIVOS DA AVERSÃO AO MAGISTÉRIO: TESTANDO UMA HIPÓTESE DE ADORNO

John Karley de Sousa Aquino*

Larissa de Freitas Gonçalves*

Jennifer Negreiros Sousa*

Resumo: Em recentes pesquisas se verificou que, mundialmente, a carreira de professor tem despertado cada vez menos interesse. O ensaio do filósofo alemão Theodor Adorno busca explicar os motivos desse desinteresse, porém aponta a necessidade de testar suas hipóteses por meio de pesquisas empíricas. Diante disso, este trabalho pretende, dentro de suas limitações, verificar a validade empírica das hipóteses adorniana da aversão ao magistério. Para este fim, realizou-se o acompanhamento de escolas do município de Itapipoca e a aplicação de um questionário. A análise dos resultados aponta, de um modo geral, que as hipóteses levantadas por Adorno são válidas, apesar de ocorrerem divergências em pontos específicos.

Palavras-chave: Adorno; Magistério; Escola;

Abstract: In recent research has revealed that worldwide the career of teacher has aroused increasingly less interest. The essay of the German philosopher Theodor Adorno seeks to explain the reasons for this disinterest, but points to the need to test their hypotheses by means of empirical research. This study intends, within its limitations, check the empirical validity of the hypotheses adorniana of aversion to the magisterium. To this end, we carried out the monitoring of schools of the city of Itapipoca and the application of a questionnaire. The analysis of the results of the research indicate in a general way that the hypotheses raised by Adorno are valid, despite differences occur at specific points.

Keywords: Adorno; Teacher; School;

INTRODUÇÃO

O professor é um dos protagonistas do processo pedagógico. Profissão ora louvada, ora vilipendiada, o magistério é uma carreira controversa que ao mesmo tempo em que inspira, afasta a juventude. Em recente pesquisa se verificou que a carreira

* Professor EBTT/IFCE (Campus Itapipoca). Doutorando em filosofia pelo programa de pós-graduação em filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Vice-coordenador do Grupo de Pesquisa Atualidade do Pensamento Político de Herbert Marcuse (GP-MARCUSE UECE) e membro do Grupo de Estudos Marxistas (GEM-UFC) e do Coletivo Centelha (IFCE). E-mail: johnksousa@gmail.com.

* Professora EBTT/IFCE (Campus Itapipoca). Mestre em engenharia civil pelo programa de pós-graduação em Engenharia Civil da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: larissa.de.freitas@hotmail.com.

* Aluna do curso técnico integrado em edificações do Instituto Federal do Ceará (IFCE/Campus Itapipoca). Bolsista PIBIC Jr. E-mail: jennegreiros@outlook.com.

docente tem despertado menos interesse entre os jovens estudantes do ensino médio. Mundialmente apenas 4,2% dos alunos do ensino médio afirmam querer ser professor; no Brasil o desprendimento é ainda maior onde apenas 2,4% dos estudantes de ensino médio, particularmente alunos do 3º ano da educação básica, pretendem ingressar no magistério¹⁹. Enfim, existe um desânimo generalizado pela profissão.

A questão que surge é sobre qual(is) o(s) motivo(s) desse desinteresse pela carreira. Essa questão é o fio condutor do importante ensaio do filósofo alemão Theodor Adorno (1903-1969). O frankfurtiano tenta responder esse problema a partir de algumas conjecturas, porém reconhece o caráter meramente hipotético de suas respostas aos motivos da aversão ao magistério, estas que, segundo o mesmo, deveriam ser posteriormente testadas e se possível comprovadas com pesquisas empíricas²⁰.

O presente artigo é o resultado de um projeto de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Jr (PIBIC Jr.) do Instituto Federal do Ceará (IFCE) que teve como principal referencial teórico as reflexões filosóficas e hipóteses do filósofo Theodor Adorno, sobretudo sua obra *Educação e Emancipação*.

O trabalho pretende, dentro de suas limitações, verificar a validade empírica dessa instigante questão adorniana de que haveria, inconscientemente, uma aversão ao magistério que levaria as pessoas a não se interessarem pela carreira. A fim de investigar essa interessante hipótese, após o estudo bibliográfico iniciamos uma pesquisa de campo *quantitativa-descritiva* com uma amostragem *não aleatória e sim intencional*²¹. Como instrumento de coleta de dados recorreremos a um *questionário* do tipo *estruturado disfarçado* que tenta, através do cruzamento de informações, descobrir a importância de um assunto para a pessoa indiretamente.

O recurso ao questionário para pesquisa de campo possui suas vantagens e desvantagens conforme Carnevalli, Miguel,

As vantagens do uso do método do questionário em relação às entrevistas são: utiliza-se menos pessoas para ser executado e proporciona economia de custo, tempo, viagens, com obtenção de uma amostra maior e não sofre influência do entrevistador. Dentre as desvantagens pode ser citadas: *baixo índice de devolução*, grande quantidade de perguntas em branco;

¹⁹ É o que aponta o relatório *Políticas Eficientes para Professores*.

²⁰ ADORNO, 1995, p. 95.

²¹ CARNEVALLI, MIGUEL, 2001.

dificuldade de conferir a confiabilidade das respostas; *demora na devolução do questionário* e a impossibilidade do respondente tirar dúvidas sobre as questões o que pode levar a respostas equivocadas²².

Dessa forma selecionamos quatro das cinco escolas estaduais situadas no município de Itapipoca que são as seguintes: EEM Joaquim Magalhães, EEFM Anastácio Alves Braga, EEMTI Coronel Murilo Serpa e EEEP Rita Aguiar Barbosa. A escola indígena Broelhos da Terra não foi selecionada devido à distância, o que tornava inviável a ida periódica à instituição. As escolas foram visitadas e acompanhadas durante o período de agosto de 2018 a julho de 2019 e ao final aplicamos um questionário aos agentes implicados no processo pedagógico, a saber, alunos, professores e gestores, no intuito de constatar a veracidade da ideia de Adorno.

Como os motivos da aversão ao magistério são tanto conscientes quanto inconscientes, decidimos como Adorno recorrer ao aparato conceitual freudiano, como forma de entender as manifestações ou encobrimento do inconsciente por parte dos agentes questionados. Segundo o psicanalista Sigmund Freud o *ego* desenvolve como um mecanismo de defesa o recurso às racionalizações, isto é, respostas que encobrem ou dissimulam de maneira inconsciente as respostas ou motivos reais que o sujeito, por exemplo, prefere esquecer ou se envergonha de dizer.

Cientes da possibilidade de respostas racionalizadas, principalmente por parte dos professores, elaboramos um questionário em que as primeiras quatro perguntas referiam-se a importância do professor, sua valorização, etc, questões que a maioria das pessoas tende a responder de maneira padronizada. Afinal, quem irá dizer que a profissão professor não é importante mesmo que ache que não é? As perguntas intermediárias, a cinco e seis, são perguntas menos significativas, estando ali mais para desviar o foco de quem está respondendo, sendo as quatro últimas realmente importantes para nossa pesquisa, pois se referem ao interesse, ou não, pelo ingresso no magistério por parte dos professores e alunos. Nosso objetivo é contrastar as primeiras respostas que acreditamos serem, em geral, positivas, com as últimas que, possivelmente, irão contrariar as primeiras.

I. REFERENCIAL TEÓRICO

²² CARNEVALLI, MIGUEL, 2001.

Propomos neste texto, baseando-se nas ideias contidas em *Tabus acerca do Magistério*, de Theodor Adorno, comprovar a hipótese do autor sobre as aversões direcionadas aos educadores existentes na sociedade por meio das pesquisas realizadas em campo, como orienta o texto base utilizado neste artigo²³.

Tido muitas vezes como pauta de pesquisas e discussões, o magistério constantemente traz todo o seu universo à atualidade com novos questionamentos a serem feitos. A profissão de professor - desde o seu surgimento na Grécia Antiga com os sofistas – foi alvo de menosprezo e julgamentos depreciativos. Xenofonte definiu os sofistas como “prostitutas do saber”. Segundo o discípulo de Sócrates, “se alguém vender, por dinheiro, a sua beleza a quem a quiser, chama-se prostituição, (...). E com a sabedoria passa-se o mesmo: àqueles que a vendem por dinheiro chamam-lhes sofistas (que é o mesmo que prostitutas)”²⁴. Como relata Adorno, diferente do que diz o senso comum, o professor foi historicamente desconsiderado socialmente, não existindo um suposto tempo áureo da docência em que o professor era respeitado e admirado. O professor foi o sofista, o padre do baixo clero, uma profissão feminina (as *normalistas*). A própria palavra pedagogia remete ao desprestígio social. Pedagogo era originalmente o escravo grego que conduzia a criança à escola, literalmente o que conduz a criança (*paidó* = criança; *agogé* = condução).

A ocupação do professor se tornou motivo de repulsa entre os universitários mais qualificados para a atividade, tamanho menoscabo encontrado atualmente. Bem como as motivações psicológicas para esse fato, existem aquelas ligadas à realidade material – como bem colocado por Adorno. Sabe-se que, de acordo com Marx, a realidade material é determinante²⁵ na constituição da consciência. O magistério adquiriu historicamente uma imagem de profissão de fome, baixos salários, trabalho excessivo e de desvalorização de seus esforços, o que contribuiu para que a despeito das políticas de valorização da carreira persistisse a imagem perpetuada ao longo do tempo. Quanto à questão salarial, apesar das melhorias, permaneceu a discrepância em relação às demais, persistindo no imaginário social a imagem de uma profissão mal remunerada.

²³ ADORNO, 1995, p. 95.

²⁴ XENOFONTE, 2009, p. 107.

²⁵ MARX, 2007, p. 39-49.

Quanto às motivações psicológicas, é possível perceber o desprezo social enfrentado por esse profissional nos diversos termos pejorativos atribuídos ao mesmo. Adorno cita em seu texto algumas expressões utilizadas como forma de ofender o professor e que não se distanciam quando se trata do nosso país, apesar dos contextos históricos e espaciais distintos. Além disso, os docentes são, muitas vezes, identificados por seus alunos como substitutos paternos, o que dificulta a distinção entre vida pessoal e vida profissional, de modo que os alunos acabam reproduzindo com os professores a mesma relação ambígua que estabeleceram com seus pais, ou seja, uma relação de admiração e hostilidade, respeito e desobediência,

Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo – e seu trabalho em seres humanos vivos é tão objetivo quanto o do médico, nisto inteiramente análogo – e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões. Pois seu trabalho realiza-se de sob a forma de uma relação imediata (...) ²⁶.

Adorno coaduna com essa relação comportamental entre professor e aluno ao afirmar que aqueles educadores que se comportam de maneira semelhante aos seus educandos passam a desfrutar de maior prestígio por parte desses jovens, os quais deixam de enxergar essa parcela de professores como alvo de rancor e possuidores do autoritarismo responsável pela opressão de seus comportamentos,

No estereótipo de “estar fora da realidade” fundem-se os traços infantis de alguns professores com os traços infantis de muitos estudantes. [...] Talvez seja por isto que os professores que jogam futebol ou são bons de copo sejam tão populares com os alunos, na medida em que correspondem à imagem de mundanidade deles. (...) Reina uma espécie de antinomia: o professor e os alunos praticam injustiças uns em relação aos outros (...) ²⁷.

Trabalhar como professor também significa sofrer certa indiferença, já que outras profissões, por exemplo, médico, engenheiro, advogado etc, são prestigiadas e tidas como mais importantes que a própria docência. Há também a indiferença quanto àqueles que lecionam no primeiro e no segundo grau e àqueles que fazem parte do ensino nas universidades. Para reafirmar esse aspecto vale ressaltar que em algumas sociedades, como a norte-americana e a alemã, o título de “professor” só é conferido àqueles que educam nas universidades. Em inglês, por exemplo, *teacher* é o licenciado que ministra aulas no ensino básico, enquanto *professor* é o professor de nível superior, corroborando, portanto, o texto de Adorno,

²⁶ ADORNO, 1995, p. 111.

²⁷ ADORNO, 1995, p. 108 e 109.

(...) a opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças. O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado. (...) É digno de nota que os professores que gozam de maior prestígio na Alemanha, ou seja, justamente os acadêmicos universitários, na prática muito raramente desempenham funções disciplinares e, ao menos de modo ideal e para a opinião pública, são pesquisadores produtivos que não se fixam no plano pedagógico (...)²⁸

Tal fato pode ser explicado quanto à forma que a sociedade trata os dois lados de uma mesma realidade: no primeiro caso, apesar de serem tão professores como qualquer um que faz parte do magistério, esses profissionais são vistos como inferiores por trabalharem com crianças e adolescentes. Apesar de possuírem a sua importância, continuam hierarquicamente abaixo dos professores das universidades, que são enxergados como donos do verdadeiro conhecimento e que, por trabalharem com adultos, acabam ofuscando a imagem do professor de primeiro e de segundo grau.

Essas duas extremidades – educação básica e educação superior – são enxergadas de maneiras distintas e, isto posto, tratadas de forma desigual. Tal perspectiva pode ser explicada por meio da carência no incentivo à pesquisa aos estudantes que até então não se encontram na universidade, enquanto o docente assume uma imagem de profissional pouco produtivo e manipulador do seu público. Se esta associação for feita corretamente, é possível perceber que os professores brasileiros desse grau de ensino, junto aos seus alunos, sofrem de certa limitação de liberdade intelectual, já que o apoio ao trabalho científico é escasso e, ao passo dos acontecimentos atuais, tende a diminuir.

No processo educacional, analisando o contexto brasileiro, quando se trata das relações entre professor e aluno é possível notar desavenças entre ambos. De acordo com Adorno, essa relação pode se tornar conflituosa quando o docente é visto como autoritário ou amigável quando o comportamento do profissional se assemelha ao dos discentes. De certo, nota-se equívocos entre as duas partes, como afirmado pelo autor²⁹. Entretanto, essa resistência por parte das crianças e dos adolescentes é vinda de um estereótipo ligado ao professor que foi prorrogado por meio destas relações familiares. Hoje o descrédito do magistério surge também quando os pais prejulgam o educador como um ser alienante, dando propriedade ao discente de continuar a desprezar àquele que compartilha conhecimento. Os educadores que levam em consideração medidas

²⁸ ADORNO, 1995, p. 103.

²⁹ ADORNO, 1995, p. 108-110.

mais diretas, de maneira a impedir reações indesejadas, impondo certo receio aos estudantes, se tornam indiferentes e resultam em obstáculos ainda maiores. À vista disso, a atitude de repreender e discutir é o que o faz um ser mais humanizado, e assim, o afasta de ações que possam vir a distanciá-lo ainda mais de seus alunos,

Assim pode-se notar que não exagerei ao me referir a uma antinomia. A solução, se posso dizer assim, pode provir apenas de uma mudança no comportamento dos professores, eles não devem sufocar as suas reações afetivas, para acabar revelando-as em forma racionalizada, mas deveriam conceder essas reações afetivas a si próprios e aos outros, desarmando desta forma os alunos. Provavelmente um professor que diz ‘sim, eu sou injusto, eu sou uma pessoa como vocês, a quem algo agrada e algo desagrada’ será mais convincente do que um outro apoiado ideologicamente na justiça, mas que acaba inevitavelmente cometendo injustiças reprimidas.³⁰

Torna-se necessário, também, evidenciar outro importante fator de aversão ao magistério. Tal razão vem sendo mantida de maneira menos evidente. Trata-se da valorização da força e o descrédito da inteligência. Observando a nossa sociedade e a educação oferecida, é possível perceber o enaltecimento de práticas reprodutivistas, onde as crianças desenvolvem maior interesse por brincadeiras que se associem à força física – as “coisas de soldados”, como afirma Adorno³¹. O intelecto, desde o princípio da história do ensino, esteve separado da força. Os grandes guerreiros citados nos livros eram valorizados por suas vitórias em batalhas notáveis e pela agilidade com suas armas, enquanto os professores, lembrados como herdeiros dos escribas, se tornavam cada vez mais desacreditados. Decerto, ao compreender essa questão, é possível entender uma grande problemática de nosso país: a valorização das armas como elemento essencial na vida do povo brasileiro e os ataques à educação, ao mesmo tempo que o processo educacional apenas reproduz as técnicas já existentes.

Todas as crianças revelam afinal uma forte tendência a se identificar com ‘coisas de soldados’, como se diz tão bem hoje em dia; lembro apenas o prazer com que os meninos se fantasiam de cowboys, e a satisfação com que correm ‘armados’ por aí. Ao que tudo indica, eles reproduzem de novo, ontogeneticamente, o processo filogenético, que gradualmente libertou os homens da violência física³².

Um motivo de aversão ao magistério apontado por Adorno que nos chamou atenção foi a de que para as pessoas o professor se associaria a imagem de um sujeito sofrido, de uma vida difícil, dura e *sem prazer*, aparentemente *deserotizado*, ou seja, uma vida pouco ou quase nada erotizada, um sujeito *castrado* do ponto de vista

³⁰ ADORNO, 1995, p. 112.

³¹ ADORNO, 1995, p. 102.

³² ADORNO, 1995, p. 101

psicanalítico, “um ser tendencialmente excluído da esfera erótica”³³. O professor parece não ser um indivíduo feliz e isso afastaria o interesse dos alunos pela docência, afinal, como Freud bem colocou, nosso aparelho mental se orienta originalmente pela busca por prazer e para evitar o desprazer. Se associao a imagem do professor a infelicidade, a castração, acabamos afastando a juventude de qualquer interesse pela docência.

Identificados os motivos da aversão ao magistério no texto de Adorno, iremos apresentar o resultado da nossa pesquisa que visa justamente comprovar essa hipótese.

II. METODOLOGIA

A definição da amostragem, como relatado na introdução, foi realizada em quatro escolas de ensino de segundo grau, sendo uma delas também de ensino técnico. As instituições de ensino selecionadas são da rede estadual do Ceará da cidade de Itapipoca – CE.

As questões foram elaboradas a partir do estudo do Projeto Político e Pedagógico de cada instituição, englobando os principais objetivos que cada documento apresenta, além de questões sobre a profissão de professor e sua desvalorização na sociedade.

Os dados foram coletados da seguinte maneira: as perguntas foram reunidas em três questionários direcionados para três grupos - Alunos, Professores e Gestores. Para cada grupo, foram disponibilizadas dez questões com duas ou mais opções, sendo possível que apenas uma delas fosse marcada. Os questionários foram entregues aos coordenadores responsáveis de cada instituição e depois recolhidos com as vantagens e desvantagens já apontadas por Carnevalli, Miguel³⁴.

No total foram entregues 300 questionários, os quais foram elaborados respeitando a posição de cada grupo, possuindo perguntas gerais e específicas para cada um. Para o grupo **Alunos**: foram disponibilizadas dez perguntas objetivas, em 200 questionários; **Professores**: oito questões objetivas e duas questões abertas, em 88 questionários; **Gestores**: dez perguntas objetivas, em 12 questionários.

III. RESULTADOS E DISCUSSÃO

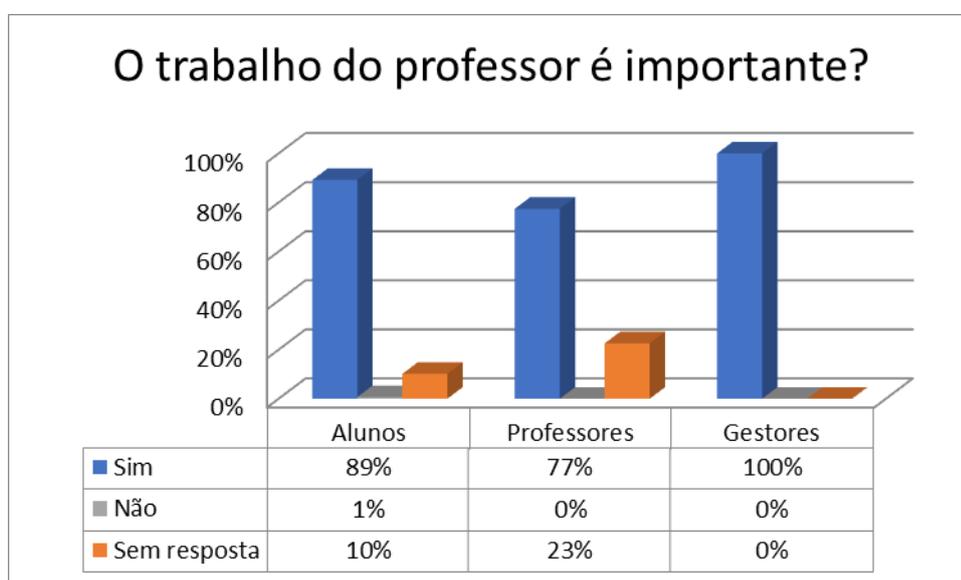
³³ ADORNO, 1995, p. 107.

³⁴ CARNEVALLI, MIGUEL, 2001.

Conforme previsto, no processo alguns questionários não foram repassados pelos coordenadores e a devolução de outros ocorreu sem que estes fossem respondidos. No total, dos 300 questionários fornecidos, apenas 218 foram restituídos. Dos 200 questionários disponibilizados para os alunos apenas 148 foram devolvidos, dos 88 disponibilizados aos professores, 62 foram devolvidos e dos 12 entregues aos gestores apenas 08 foram respondidos e devolvidos.

A primeira pergunta (P1) aplicada a todos os grupos, como esperado, foi respondida positivamente pela maioria, como mostra o Gráfico 1:

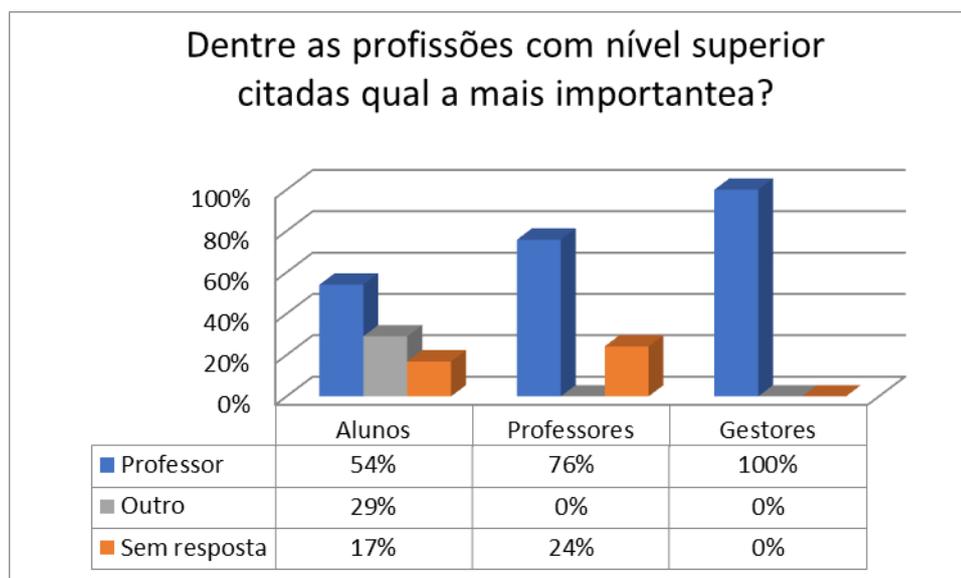
Gráfico 1: O trabalho do professor é importante?



As respostas mostram o consenso que o professor, independente de qual área, é um profissional considerado importante.

A segunda pergunta (P2) cujas respostas foram limitadas a cinco profissões, a saber, “advogado, médico, engenheiro, administrador ou professor”, nos três grupos, a opção professor foi considerada a mais importante em relação às demais conforme o gráfico abaixo,

Gráfico 2: Dentre as profissões com nível superior, citadas, qual a mais importante?



A terceira (P3) e quarta (P4) pergunta dos três questionários eram relativas à questão salarial. A P3 perguntava se os professores deveriam receber melhores salários em que, por unanimidade, foi respondido que sim. A P4 era mais específica, questionamos: “*os professores deveriam receber os mesmos salários de outras profissões com o mesmo nível de ensino como advogado, engenheiro, arquiteto etc?*”, já que dentre as profissões de nível superior o professor é reconhecidamente o que tem o menor salário. Segundo o *Anuário Brasileiro da Educação* com base nos dados coletados pela *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* (Pnad), em 2018, o rendimento médio do professor de educação básica graduado equivalia a 69,8% do salário de um profissional com mesmo nível superior. Comparado aos profissionais da área da saúde a diferença salarial é ainda maior, os professores recebem em média apenas 50% do que esses profissionais recebem³⁵.

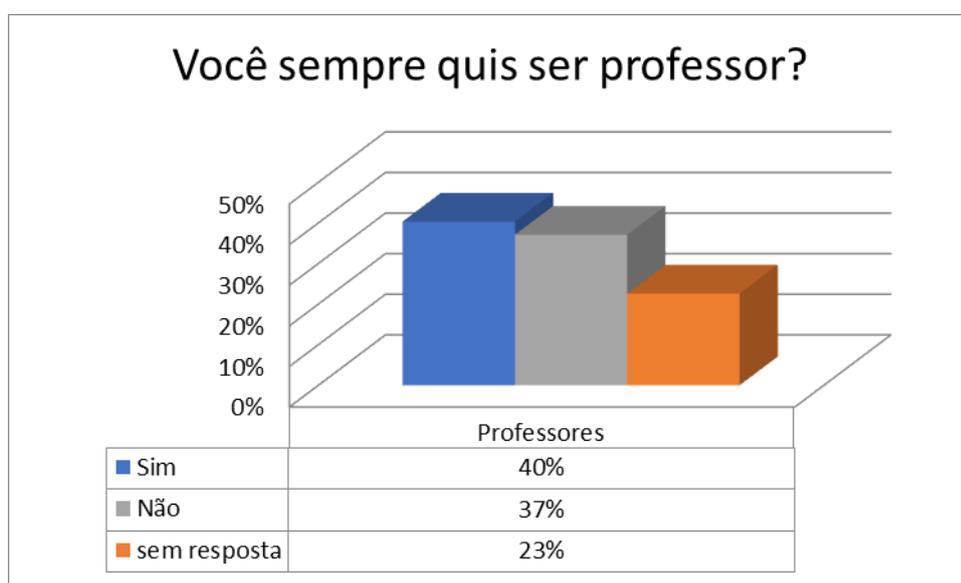
A maioria absoluta dos professores, gestores e alunos concordaram que os professores deveriam sim receber o mesmo salário que as demais profissões de nível superior (84% dos alunos disseram “sim”, dos professores e gestores que responderam todos concordam que os professores deveriam sim receber o mesmo salário que as demais profissões de nível superior). Na sexta pergunta do questionário de professores e gestores (P6) a maioria dos dois grupos se posicionavam favoráveis a greves por melhorias salariais. Dos 48 professores que responderam apenas 03 eram contra a greve, enquanto que dos 08 gestores que responderam essa pergunta, somente 01 era contrário

³⁵ Anuário Brasileiro da Educação, 2019, p. 111.

a greves por motivos salariais. Dentre os alunos, a maioria apoia greves dos professores por reajuste ou aumento salariais (85 apoiam, 37 apoiam com ressalvas, 11 se disseram contra e 15 não responderam).

Enquanto a maioria dos alunos apontaram que a profissão professor é importante e que isso deveria refletir em melhores salários ou igualdade salarial com outras profissões, os mesmos, em sua maioria absoluta (80%), responderam na sétima pergunta (P7) que não querem ser professor, enquanto que apenas 10% desses alunos demonstram interesse pela profissão, dados apontados no Gráfico 3,

Gráfico 3: Você sempre quis ser professor?



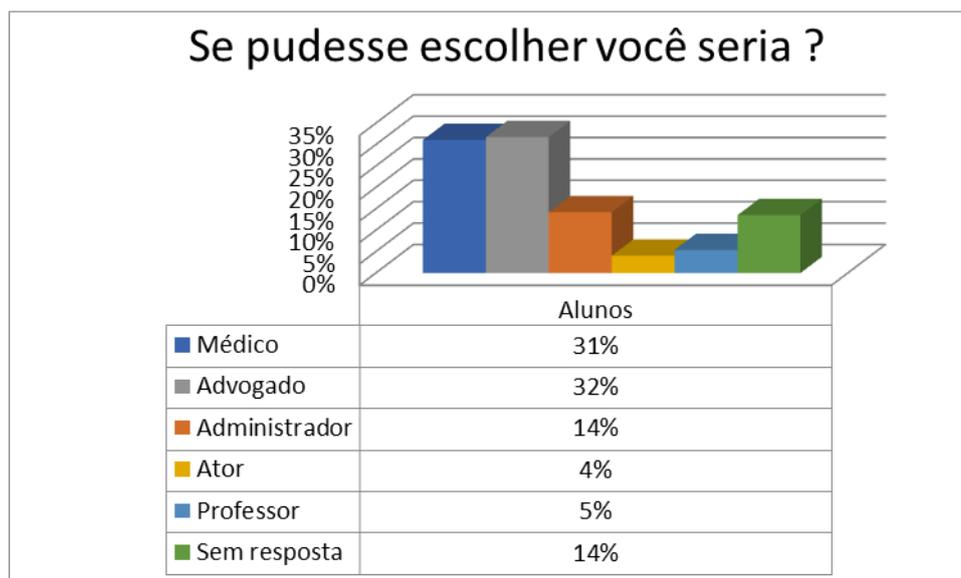
Esses resultados corroboram com a tese de Adorno de que os pré-universitários não se interessam pela docência, assim como aponta a pesquisa feita pela *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE) que apresenta que a indisposição em seguir carreira no magistério é um fenômeno mundial, não especificamente brasileira. O relatório *Políticas Eficientes para Professores*³⁶ constatou que 4,2% dos alunos do ensino médio querem ser professor, enquanto no Brasil apenas 2,4% dos nossos pré-universitários pretendem ingressar no magistério. É visível que o desinteresse pela carreira de professor é geral e pode ser facilmente verificada nos números da ampla concorrência dos vestibulares nas nossas universidades. Tomando a

³⁶ “Só 2,4% dos jovens brasileiros querem ser professor” (<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,so-2-4-dos-jovens-brasileiros-querem-ser-professor,70002364548>).

USP como referência é possível verificar que a concorrência para o vestibular de 2019³⁷ nos cursos de filosofia (licenciatura) e pedagogia foi de 5,13 e 5,43, respectivamente, enquanto que nos cursos de medicina e psicologia a concorrência foi de 115,24 e 61,78, respectivamente, sendo esse um padrão que se repete nas demais universidades públicas do país³⁸. A resposta dos alunos das escolas estaduais de Itapipoca não foge desse padrão de rejeição ao ingresso na carreira do magistério.

Entre os alunos a maioria não considera ser professor preferindo, em caso de escolha, outras profissões de maior prestígio. Na nona pergunta (P9) do questionário aplicado aos alunos obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 4: Se pudesse escolher seria médico, advogado, administrador, ator ou professor?



Das 148 respostas obtidas, apenas 5% (08 alunos) disseram que escolheriam ser professor, 01 aluno a mais do que os que disseram que queriam ser ator (4%), enquanto, por exemplo, 47 disseram querer ser advogado (32%). O resultado demonstra de fato a aversão dos alunos ao magistério, não sendo essa profissão a primeira opção da maioria dos alunos.

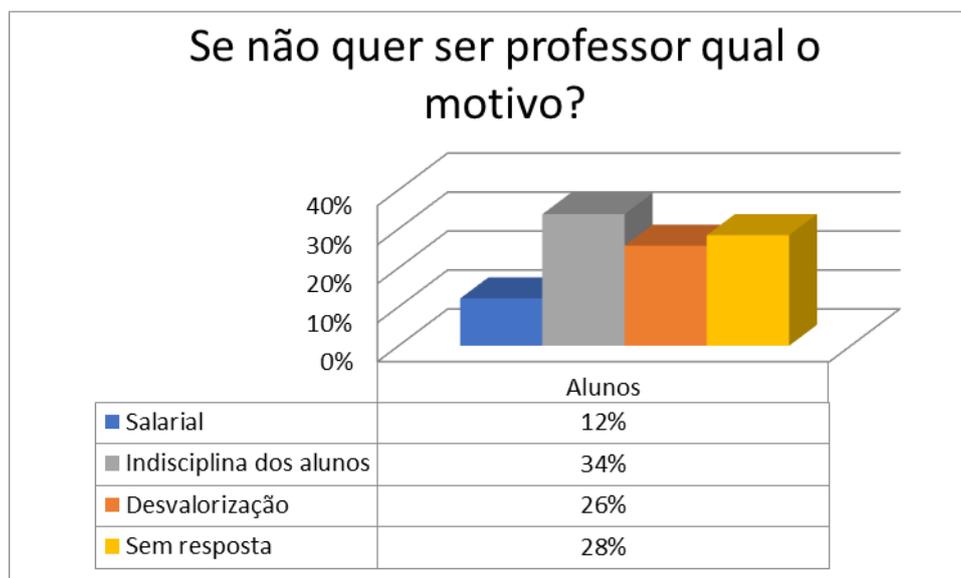
Buscando entender o motivo do aluno não querer adentrar no magistério, realizamos a oitava pergunta (P8). Questionamos aos alunos o seguinte: “*se não quer ser (professor) qual o motivo? Salarial, indisciplina dos alunos, desvalorizado*

³⁷ https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2018/11/relacao_candidato_vaga_completa_2019.pdf

³⁸ Por exemplo, no vestibular de 2019 da UFRGS a concorrência para filosofia foi de 2,48 por vaga e de pedagogia de 3,92, enquanto para medicina foi de 76,4 e psicologia de 25,33 (<https://www.ufrgs.br/vestibular/cv2019/densidade/>)

socialmente”, no que obtivemos resultados semelhantes ao da pesquisa feita pelo *Todos pela educação* (2018). As respostas obtidas estão contidas no Gráfico 5:

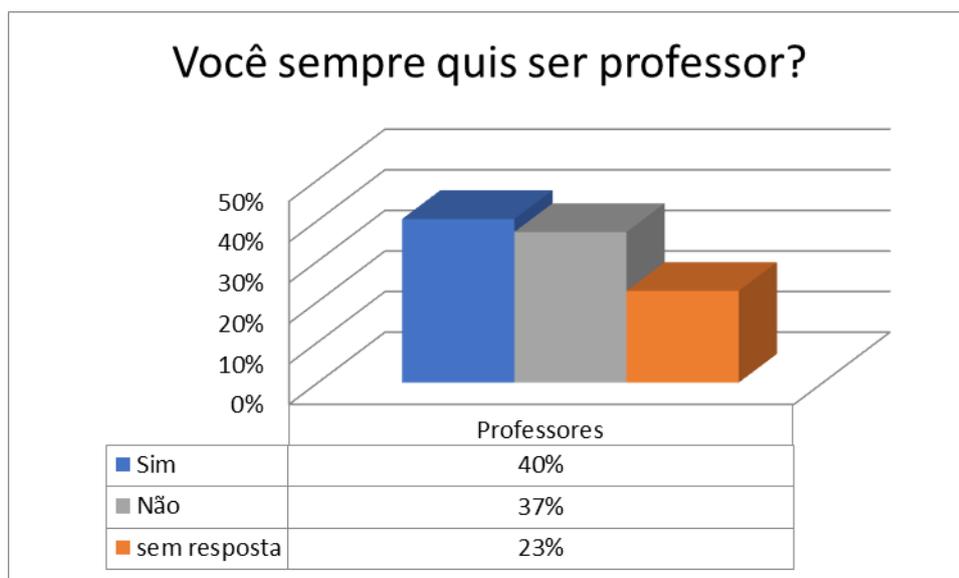
Gráfico 5: Se não quer ser qual o motivo? Salarial, indisciplina dos alunos, desvalorizado socialmente



Para nossa surpresa, já que esperávamos outro resultado, os principais motivos para a falta de interesse dos alunos quanto a profissão professor, não é a motivação salarial, que é o primeiro motivo apontado por Adorno como fator de aversão à profissão, mas fatores mais subjetivos como a própria indisciplina dos alunos e a desvalorização social do professor.

No caso dos professores, a sétima pergunta (P7) questionava: “*sempre quis ser professor?*”,

Gráfico 6: Você sempre quis ser professor? Sim ou não



Dos 48 questionários respondidos, 25 disseram que “sim”, sempre quiseram ser professores, enquanto 23 afirmaram que “não”. Apesar disso é possível perceber que, mesmo entre os professores, não existe convicção na escolha da carreira por meio da oitava questão (P8) sobre “*qual profissão você queria antes de ser professor*”, onde a maioria respondeu médico, advogado e psicólogo, sendo essa questão aberta, ou seja, sem opções. Verifica-se que os professores seguiriam se tivessem opção uma das carreiras ditas de “prestígio” ao invés do magistério. Afirmando o que já era observado por Adorno: a maioria dos professores se tornam professores por falta de opção e não por convicção³⁹.

Resultados semelhantes aos observados em outra pesquisa *Profissão professor* feita pelo *Todos pela Educação* publicada em julho de 2018, onde se constatou que 49% dos professores não recomendam seguir a carreira no magistério para seus alunos, enquanto apenas 23% recomendam⁴⁰.

Na mesma pesquisa também se perguntou aos entrevistados os fatores que os levaram a seguir carreira, onde 34% respondeu que o principal fator era o “*prazer de ensinar/transmitir conhecimento*”, a mesma resposta verificada na nossa pesquisa. A maioria dos professores na nona pergunta (P9) “*Qual o motivo de ser professor? Especifique os dois principais motivos*” respondeu como principal motivo o poder ajudar pessoas e o prazer de ensinar. Neste estudo, acredita-se que a resposta

³⁹ ADORNO, 1995, p. 95.

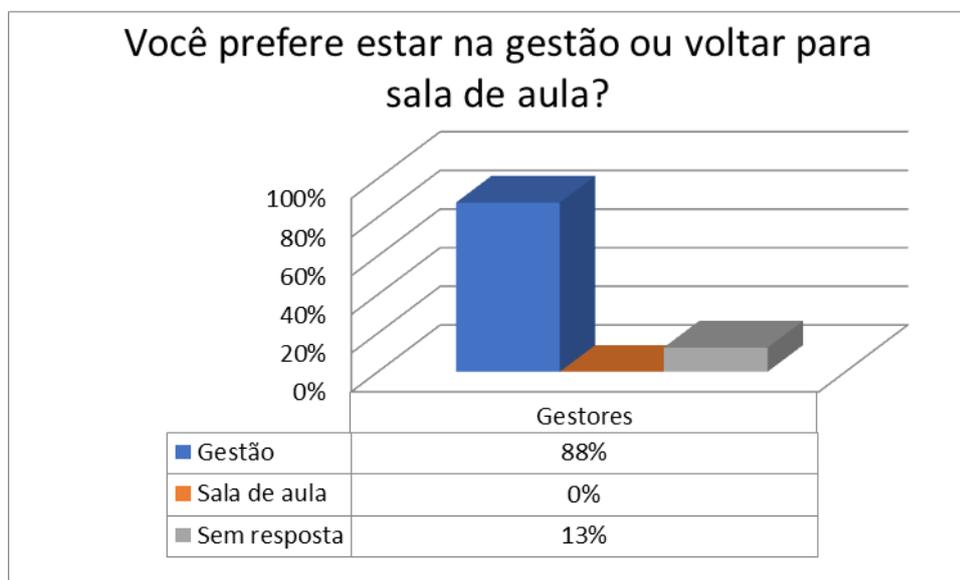
⁴⁰ TODOS PELA EDUCAÇÃO. Profissão professor, julho de 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/23.pdf?750034822>

racionalizada⁴¹ dos professores sobre o motivo de terem ingressado na carreira do magistério não é a principal motivação para a maioria dos licenciados. Racionalização é, na psicanálise, um mecanismo de defesa do *ego*⁴² que visa justificar ou idealizar uma decisão ou pensamento para o próprio sujeito, a fim de tornar essa deliberação ou ideia aceitável para si, escondendo as reais motivações, de modo consciente ou não. Assim, entende-se que aqueles que ingressam nas licenciaturas o fazem por falta de opção, seja por não conseguir passar no vestibular para o curso que realmente deseja ou por saber que não tem condições de concorrer.

Fato confirmado pela pesquisa do *Todos pela educação* (2018) que identificou que 72% dos professores da educação básica são oriundos da escola pública e de origem popular, ou seja, filhos das classes mais baixas da sociedade. Para os jovens de origem pobre e com pais de baixa escolaridade, vindos da escola pública, a profissão de professor se torna uma opção exequível, diferente do ingresso na carreira na área da saúde ou jurídica, de difícil acesso para os alunos da rede pública.

Entre os gestores verificou-se que a maioria prefere estar na gestão a voltar para a sala de aula, como mostra o Gráfico 7,

Gráfico 7: Você prefere estar na gestão ou voltar para sala de aula?



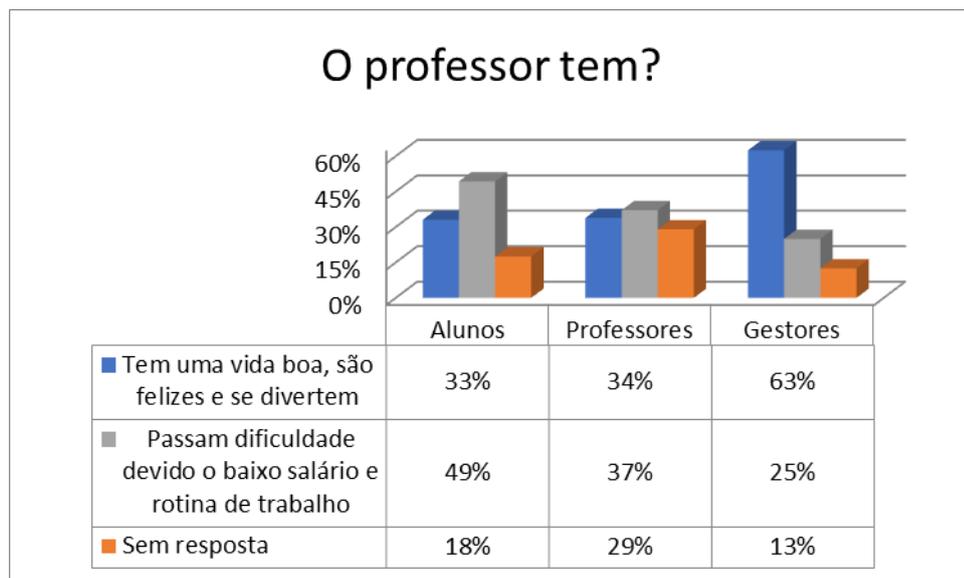
⁴¹ FREUD, 1949, 64-65.

⁴² “Funciona como um dos Mecanismos de Defesa, aos quais o indivíduo recorre para defender-se de perigos reais ou fictícios, cujo objetivo é proteger a integridade do Ego na luta contra ideias ou afetos dolorosos ou insuportáveis” (<https://www.febrapsi.org/wp-content/uploads/2017/02/racionalizacao--joyce-goldstein.pdf>).

Os gestores preferem estar na rotina burocrática, no trabalho administrativo do que fazendo aquilo para o qual se formaram que é ministrar aulas, preparar e corrigir provas, acompanhar alunos etc. Os gestores, pelo que se pode perceber, são professores que não querem voltar a ser professor.

Na última pergunta (P10) do questionário dos três grupos, perguntou-se como consideravam a vida do professor, como aponta o Gráfico 8:

Gráfico 8: Os professores têm uma vida boa, são felizes e se divertem ou passam dificuldades devido o baixo salário e rotina de trabalho?



É notável que, com exceção dos gestores, que são professores que não estão e nem querem voltar para a sala de aula, alunos e professores consideram que os professores não tem uma vida boa, não são felizes e não se divertem, mas que passam por dificuldades devido o baixo salário e rotina de trabalho, comprovando a hipótese de Adorno da imagem do professor como um indivíduo “quase castrado, da pessoa neutralizada ao menos eroticamente, não livremente desenvolvida, esta imagem de pessoas descartada da concorrência erótica (...)”⁴³. Essa imagem gera uma repulsa por parte da juventude e das demais pessoas que, além da aversão, sentem compaixão do professor de vida sofrida e socialmente desvalorizado, conseqüentemente, afastando-os da docência, afinal ninguém quer viver uma vida infeliz e desprazerosa.

As respostas apresentadas comprovam o explícito reconhecimento social do professor, apesar da aversão existente a profissão. Esse apoio à valorização da carreira e

⁴³ ADORNO, 1995, p. 107.

importância da profissão não reflete entre os alunos, assim como entre os professores, a vontade e o propósito de ser professor. Ou seja, verificou-se que, apesar da maioria dos alunos, professores e gestores concordarem que o professor é socialmente importante, que merecem melhores salários e que, entre diversas profissões, ela é a mais importante (um discurso cotidianamente reproduzido), não existe nenhuma disposição entre os jovens de se tornarem professor. Entre os que já são professores nem sempre essa foi a primeira opção de carreira e se pudessem escolher estariam em outra profissão, do mesmo modo que entre os gestores, é unanimidade que estar na gestão é preferível a ter que voltar para a sala de aula. Em conclusão, comprova-se a hipótese de Adorno sobre a aversão ao magistério.

CONCLUSÃO

O Estudo observou que apesar do reconhecimento da importância da profissão e de que ela deveria ser valorizada e receber um salário igual às demais, existe de fato uma antipatia ou desmotivação em relação à profissão, não só entre os alunos, mas também entre os professores e gestores. Os alunos não se interessam por ingressar na carreira, os professores parecem não estar convictos de sua escolha, enquanto os gestores, professores temporariamente fora da sala de aula, preferem o conforto da sala da direção do que o chão da sala de aula.

Observamos que os alunos e os próprios professores consideram a vida do professor uma vida difícil, dura, com pouco prazer, devido à rotina de trabalho, as dificuldades da sala de aula e o retorno financeiro insuficiente. A imagem do professor como o “coitadinho”, que trabalha e faz muito, mas sem nenhum reconhecimento, além das dificuldades aparentemente inerentes à profissão (como baixos salários, desprestígio, condições de trabalhos desfavoráveis e ambiente escolar insalubre), afasta a juventude e desmotiva os atuais professores a permanecerem no magistério. A imagem do profissional cansado, maltratado e desrespeitado pelos alunos e pela gestão, além de não ser reconhecido socialmente, causa uma aversão ao magistério que acaba afastando os bons alunos das licenciaturas e bons profissionais da sala de aula. Uma realidade que precisa urgentemente ser alterada ou continuaremos perdendo bons “cérebros” para outras profissões, comprometendo as nossas escolas com professores que na maioria das vezes estão ali por não conseguirem ingressar em outra carreira ou apenas temporariamente, saindo da sala de aula caso consiga algo melhor. Essa mudança pode

ocorrer através de incentivo à formação continuada, equiparação salarial com outras profissões de nível superior e melhores condições de trabalho, tornando a profissão tão atrativa quanto qualquer outra de nível equivalente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Tabus acerca do magistério*. In: *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

GOLDSTEIN, Joyce. *Alguns dos vocabulários mais usados em psicanálise: racionalização*. Disponível em: <<https://www.febrapsi.org/wp-content/uploads/2017/02/racionalizacao--joyce-goldstein.pdf>>. Acesso em 03 de julho de 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da educação básica, 2019*. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf>. Acesso em 02 de julho de 2019.

CARNEVALLI, José Antônio, MIGUEL, Paulo Augusto Cauchick. *Desenvolvimento da pesquisa de campo, amostra e questionário para realização de um estudo tipo survey sobre a aplicação do qfd no brasil*. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2001_tr21_0672.pdf>. Acesso em 02 de julho de 2019.

FREUD, Anna. *El yo y los mecanismo de defensa*. Traducción de Y. O. de Cárcamo y C. E. Cárcamo. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1949.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Tradução de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Profissão professor, julho de 2018*. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/23.pdf?750034822>. Acesso em 02 de julho de 2019.

XENOFONTE. *Ditos e feitos memoráveis de Sócrates*. Tradução de Ana Elias Pinheiro. Coimbra: Editora da Universidade de Coimbra, 2009.

PALHARES, Isabela. *Só 2,4% dos jovens brasileiros querem ser professor*. Estadão, São Paulo, 24 de junho de 2018. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,so-2-4-dos-jovens-brasileiros-querem-ser-professor,70002364548>>. Acesso em 03 de julho de 2019.

CONSIDERAÇÕES PARA UM ENSINO DE FILOSOFIA DO CUIDADO DE SI⁴⁴

Antônio Alex Pereira de Sousa*
Paulo Venício Braga de Paula*

Resumo: o artigo apresenta sugestões para que o ensino de Filosofia no Ensino Médio possa se aproximar do que chamamos de um ensino para o cuidado de si. A partir da leitura foucaultiana do cuidado de si e de entrevistas realizadas com professores de Filosofia da etapa final da Educação Básica, tecemos algumas considerações para que instâncias e atores diversos da sociedade, que são responsáveis pela educação formal, possam fomentar uma educação, especialmente no que se refere ao ensino de Filosofia, que forme integralmente os discentes brasileiros.

Palavras-chave: Cuidado de si; Ensino de Filosofia; Ensino Médio.

CONSIDERATIONS FOR IS CARE PHILOSOPHY EDUCATION

Abstract: The article presents suggestions so that the teaching of philosophy in high school can approach what we call a teaching for self-care. From the Foucaultian reading of self-care and interviews with Philosophy teachers of the final stage of Basic Education, we make some considerations so that different instances and actors of society, which are responsible for formal education, can foster an education, especially in the field. which refers to the teaching of philosophy, which fully forms the Brazilian students.

Keywords: Take care of yourself; Philosophy teaching; High school.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Filosofia na etapa final da Educação Básica vem se mostrando um fecundo espaço para a reflexão de problemas filosóficos e educacionais. As considerações deste texto, por exemplo, surgiram de um trabalho de pesquisa a nível de mestrado que teve por objetivo refletir a possibilidade do cuidado de si, conceito

⁴⁴ O presente artigo é espelhado em parte da pesquisa de mestrado realizado por Antônio Alex Pereira de Sousa, no programa de pós-graduação profissional em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, que teve como orientador o professor Dr. Fernando Ribeiro de Moraes Barros.

* Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará, graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará, Professor de Filosofia do Ensino Médio na rede estadual de educação do Ceará (SEDUC/CE) e Professor de Filosofia na Faculdade Ratio. E-mail: alexsousa.filosofia@gmail.com.

* Mestre em Planejamento em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Informática Educativa pela Universidade Estadual do Ceará, Especialista em Administração Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA. Licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual do Ceará. Professor de Nível Superior de cursos de Graduação e Pós-Graduação. Professor da Rede Pública do Estado do Ceará. E-mail: pauloveniciobg@gmail.com.

analisado por Michel Foucault em seus últimos cursos e obras⁴⁵, como meio para pensar a Filosofia no Ensino Médio.

Das diversas ideias importantes para o desenvolvimento da pesquisa, citamos as de cuidado de si, mestre do cuidado e práticas de si. O cuidado de si (*epiméleia heautoû*)⁴⁶ pode ser entendido como a incitação feita pelo mestre do cuidado para que o discípulo pudesse ter cuidados consigo mesmo, podendo ser entendido, também, como um

“ocupar-se consigo mesmo”, “ter cuidados consigo”, “retirar-se em si mesmo”, “recolher-se em si”, “sentir prazer em si mesmo”, “buscar deleite somente em si”, “permanecer em companhia de si mesmo”, “ser amigo de si mesmo”, “estar em si como numa fortaleza”, “cuidar-se” ou “prestar culto a si mesmo”, “respeitar-se”, etc. (FOUCAULT, 2014a, p. 13.)⁴⁷

Para que essa incitação fosse realizada, os mestres do cuidado lançavam mão de práticas que levavam os discípulos a ter esses cuidados consigo mesmo. O mestre tem esse estatuto, saber ensinar os outros a cuidar de si mesmos, justamente por aplicar a si mesmo essas práticas que os levavam a domínio de si característico da *epiméleia heautoû*. Entre elas estão a meditação, a escrita, o silêncio, a abstinência, o uso da fala franca etc. Em nossa pesquisa, trabalhamos com duas práticas que concluímos ser as mais utilizadas pelos professores de Filosofia no Ensino Médio, a escrita e a fala. Assim, deslocamos os conceitos de escrita de si e *parresia* (fala franca), para pensar a prática docente dos filósofos que ensinam na Educação Básica.

⁴⁵ *Subjetividade e Verdade* (2016), curso de 1980-1981; *A Hermenêutica do sujeito* (2014b), curso de 1981-1982; *O governo de si e dos outros* (2010), curso de 1982-1983; *A coragem da Verdade* (2014a), curso de 1983-1984; *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres* (2009); *História da sexualidade 3: o cuidado de si* (2014c).

⁴⁶ O termo *epiméleia heautoû*, que na tradução realizada por Michel Foucault significa ter cuidados para consigo, é utilizado por ele, inicialmente, nos seus cursos ministrados no Collège de France. No curso de 1983-1984, intitulado *A coragem da Verdade* (2014a), o termo *epiméleia heautoû* é menos utilizado que nos cursos dos anos anteriores e a análise da obra prioriza a *parresia* em Sócrates e nós filósofos helenísticos, especialmente os cínicos. Uma das traduções presentes no dicionário grego-francês de Bailly, *Dictionnaire Grec Français* (2000), traduz o termo *Epimeleia* (ἐπιμέλεια) por surveillance, gouvernement e administration (p. 339) que, respectivamente, poderia, de forma geral, ser traduzido por fiscalização, governo e administração; já o termo *Heautoû* (εαυτοῦ) é traduzido por de soi-même, à soi-même e soi-même (p. 239) – entre outras -, que podem ser compreendidas, dentro de cada contexto, como si mesmo. Essa tradução se aproxima, semanticamente, da presente na obra *Léxico do Novo Testamento – Grego/Português* (2005), de Wilbur Gingrich e Frederick Danker, que traduz *Epimeleia* (ἐπιμέλεια) por cuidado e atenção (p.82).

⁴⁷ Para Foucault, esses termos foram ressignificados pelo cristianismo medieval, passando a ser entendido como um incentivo a um individualismo exacerbado, argumento utilizado para desqualificar o cuidado de si. Para mais, ver a aula de 6 de janeiro de 1982 (FOUCAULT, 2014a) e a entrevista *A ética do cuidado de si como prática de liberdade* (FOUCAULT, 2012a, p. 264), como também na obra de Muchail (2011).

Partindo dessa compreensão de cuidado de si e entendendo que as características desses mestres do cuidado, como Pitágoras, Sócrates, Platão, Sêneca, Marco Antônio, Epicuro, Diógenes de Sínope e outros, poderiam ser deslocadas para pensar a prática de docentes de Filosofia do Ensino Médio no presente, pontuamos algumas considerações que, se atenta por aqueles as analisam, poderiam ser meios para uma elevação do seu nível de ensino e para um aprendizado significativo, deste importante saber, pelos discentes secundaristas.

Lançando mão das informações obtidas no processo de pesquisa bibliográfica, especialmente das obras de Michel Foucault, e de entrevistas realizadas com os docentes e vivências do professor de filosofia pesquisador, apresentaremos algumas questões para que o ensino de filosofia, num futuro próximo, possa se realizar por outras formas, na qual o cuidado de si seja uma possibilidade. As entrevistas foram desenvolvidas com docentes de escolas públicas do Ensino Médio, nas quais seguiram o modelo semiestruturado, que parte de perguntas objetivas, mas com possibilidade de criação de novas que surgem no decorrer da entrevista (JUNIOR, 2011), dando um teor mais volátil.

Segue, então, sugestões extraídas das falas dos docentes entrevistados acerca de atores diversos responsáveis por fazer a educação, como a Universidade, a Secretaria de Educação, as gestões e os docentes, principalmente os de Filosofia, para que um ensino para o cuidado de si, termo que pensamos ser adequado para uma pensarmos uma formação integral e ética, que dê autonomia aos estudantes, possa ser realizado.

2. NAS UNIVERSIDADES

A Universidade é uma instituição que trabalha com especialização, mas daquele que ela forma é exigido ministrar conteúdos gerais. Essa paráfrase da fala de um dos professores entrevistados mostra, superficialmente, o possível descompasso que há entre a formação dos professores de filosofia nas Universidades do Ceará, quiçá no Brasil, e a prática docente dos professores na educação básica. Partindo dessas e de outras questões observadas durante a pesquisa, sugerimos algumas reflexões que os curso de licenciatura em filosofia devem realizar para que a formação dos futuros professores possa atender as demandas escolares.

- Projeto Pedagógico (PP): é necessário que as licenciaturas em filosofia realizem uma profunda reflexão dos seus objetivos e das suas estruturas, que passa por uma revisão curricular articulada com uma reelaboração do PP dos cursos revendo suas estratégias e a especificidade da licenciatura em relação aos cursos de bacharelado em filosofia. Em decorrência de muitas faculdades e universidades oferecem, com o mesmo quadro de docentes, bacharelado e licenciatura em filosofia, muitos dos professores ministram suas aulas não priorizando a licenciatura, já que a forma de ensinar na universidade está relacionada, diretamente, com a forma de pesquisa do bacharelado, que se caracteriza por uma especialização de estudo de temas filosóficos, deixando em segundo plano as questões pertinentes a formação do professor de filosofia. Essa questão dificulta a criação de um projeto coeso e coerente que atenda a especificidade do curso de licenciatura em filosofia. Junto a isso, é necessário que todos os professores do curso participem desse processo, pois, além se colocarem como partícipes do processo, precisam rever sua cultura de ensino que relega o ensino a segundo plano na formação;
- Formação: os professores da licenciatura em filosofia devem refletir e rever seu papel na formação de professores para o ensino médio. Um espaço para isso é a semana pedagógica de cada curso, mas também o trabalho e esforço individual de cada professor. Essa reflexão deve estar inicialmente, como acima apresentamos, na criação de um novo currículo ou PP dos cursos, mas cada professor deve refletir sobre seu papel e sua especificidade dentro do processo de formação do professor de filosofia para a educação básica. Neste processo, é importante que os cursos priorizem na lotação das disciplinas chamadas pedagógicas, como práticas de ensino e estágios, professores que tenha pesquisa na área, pois o que geralmente ocorre é a lotação, para essas disciplinas, de docentes que pesquisam conteúdos estritamente filosóficos, deixando para segundo ou terceiro plano questões específicas para a formação dos professores de filosofia. Outra questão que deve ser refletida pelas licenciaturas é o ensino de “novas” competências exigidas dos professores do Ensino Médio e citadas de forma indireta em várias entrevistas, como habilidades com a oratória, expressão corporal, equilíbrio emocional, criatividade etc. Com isso, os cursos universitários devem criar novas disciplinas que atendam essa demanda, decisão mais adequada, pois se tornaria parte da cultura

dos cursos, ou fazer parcerias com outras instituições, que consideramos não adequadas, pois as colocaria como de menor importância na formação dos professores, competências que são exigidas nas salas de aula da educação básica no Brasil, principalmente nas escolas públicas;

- Pesquisa: mesmo com a legislação brasileira definindo que os cursos de licenciatura em filosofia devam, exclusivamente, formar professores, e não pesquisadores⁴⁸, o cenário atual exige que os professores criem formas novas de docência, e a pesquisa se apresenta como um dos meios mais eficazes para que isso aconteça. Desse modo, é na universidade que se deve iniciar o fomento à pesquisa. Os professores das licenciaturas devem, para isso, realizar pesquisas sobre ensino de filosofia que, não necessariamente, seja sobre o ensino médio, mas também sobre seu ensino no próprio nível superior. É nesse vácuo, por exemplo, que surgiu o grupo de trabalho (GT) da ANPOF Filosofar e Ensinar Filosofia, no qual professores universitários discutem sobre o ensino de filosofia. Essa tese que defendemos não afirma que os professores devam enviar suas pesquisas ou participar do GT citado, mas é um exemplo que contempla a fala aqui proposta. Ora, sabemos que a especialização é uma característica da Universidade, e que a maioria dos professores desenvolvem pesquisas em torno de um pensador, um tema ou um período, como a filosofia medieval, antiga etc. Para que os estímulos a pesquisa sobre o ensino de filosofia pelos professores universitários ocorram é preciso incentivo e fomento, financeiros, acadêmicos, ético etc. Pensamos, assim, que o ensino de filosofia passaria a ser um objeto de pesquisa dos docentes das licenciaturas em filosofia e, conseqüentemente, dos seus alunos de graduação, já que apresentando suas pesquisas estimulariam os futuros professores a também realizarem. Uma mudança nesse sentido afetaria, diretamente, o modo como os professores universitários veem sua prática pedagógica, tendo efeitos diretos no modo ensinar filosofia nas salas de aula da educação básica.

⁴⁸ Os cursos deverão formar bacharéis ou licenciados em Filosofia. O bacharelado deve caracterizar-se principalmente pela pesquisa, em geral direcionada aos programas de pós-graduação em Filosofia, bem como ao magistério superior. A licenciatura, a ser orientada também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, volta-se sobretudo para o ensino de Filosofia no nível médio. Ambos os cursos devem oferecer substancialmente a mesma formação, em termos de conteúdo e de qualidade, organizada em conteúdo básicos e núcleos temáticos. (BRASIL, 2001, p. 4)

Os cursos de licenciatura em filosofia, assim como os cursos de formação de professores em geral, precisam estar antenados a todas as transformações que passa a educação básica, pois se o objetivo de um curso é formar pessoas para atender essa demanda específica, deve-se observar o que ela necessita. No caso do ensino de filosofia, argumentamos que os futuros professores deste saber não devem ser formados somente para ensinar a teoria de cada filósofo, dando uma importância singular a questão do conteúdo. Se assim continuar, a educação básica continuará a passar por reformas e o ensino superior continuará caminhando, como muitos casos, por estradas que não serão as mesmas dos futuros professores da educação básica e ensinará caminhos que nunca olharam se chega ao sugerirá meios que não são eficientes para se chegar ao ponto definido. É urgente que as licenciaturas em filosofia pensem, de forma próxima, o que a escola necessita para, com isso, pensarem suas formas de se organizar, formar e pesquisar. Isso envolve, além das questões citadas acima, um diálogo com várias instâncias externas a universidade, como as secretárias de educação e os professores que estão no chão da escola.

NAS SECRETÁRIAS DE EDUCAÇÃO (SEDUC'S)

Nas entrevistas que realizamos com os professores de filosofia do Ensino Médio que trabalhavam rede pública do estado do Ceará, não fizemos questionamento que envolvessem, diretamente, a Secretaria de Educação (SEDUC). Entretanto, das questões colocadas por eles, principalmente as relacionadas com a questão da formação, pontuaremos algumas que devam ser objeto de atenção das pastas estatais responsáveis pela educação.

- **Segurança Jurídica e Proteção:** as SEDUC's devem fomentar uma segurança jurídica para os professores de filosofia quanto a permanência, mesmo com a reforma do Ensino Médio⁴⁹, de um currículo que atenda a formação filosófica básica dos estudantes do Ensino Médio. Desse modo, não seria possível que um contexto específico ou argumentos questionáveis, como a falta de verba para manter determinados professores, sejam justificativas para retirada de um saber tão importante na formação dos estudantes secundaristas. Junto a isso, é importante que as secretarias apoiem, estimem e dialoguem com instituições

⁴⁹ BRASIL, 2017.

que tenham práticas ou iniciativas de apoio ao ensino de filosofia, como aquelas que incluíram em seus vestibulares conteúdos de filosofia e criam eventos acadêmicos sobre o tema⁵⁰;

- Formação Continuada: um dos papéis das SEDUC's é possibilitar e fomentar a formação continuada de professores⁵¹, que deve atender as necessidades pedagógicas dos professores, dos estudantes e das escolas. Os estados já têm experiências e práticas diversas quanto a isso⁵², mas algumas podem contribuir com uma prática de ensino mais eficiente e estimule os docentes a criarem práticas pedagógicas inovadoras. Ora, a pouco sugerimos que a Universidade deve observar as novas habilidades que são exigidas dos professores no Ensino Médio, como a oratória, a expressão corporal, equilíbrio emocional e criatividade. A Instituição de Ensino Superior deve ser o lugar de ensino dessas questões, mas ela atende, prioritariamente, aqueles quem adentram nos cursos de licenciatura, não os professores que já estão na sala de aula. Neste vácuo é que as SEDUC's devem criar formações que atendam a demanda dos docentes, pois eles não estão mais dentro da academia:
- Estímulo à Pesquisa: as SEDUC's devem fomentar que seus professores sejam, também, pesquisadores, pois essa prática modifica o modo do docente ensinar e o estimula a criar estratégias pedagógicas. Esse estímulo pode se dar, primeiramente, no aumento nos ganhos salariais, o que envolve, especialmente, a criação de um Plano de Cargos e Carreiras (PCC) bem estruturado e constantemente atualizado, o que não ocorre em vários estados brasileiros. No estado do Ceará, por exemplo, a ascensão profissional horizontal, que não se dá pela realização de cursos *stricto* ou *lato sensu*, tem como pontuação a participação em eventos acadêmicos e publicados de artigos em revistas científicas, e a própria SEDUC criou uma revista onde os docentes do Ensino

⁵⁰ O curso de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará realizou no ano de 2018 um evento em parceria SEDUC/CE – I Encontro Metropolitano dos Professores de Filosofia - que levou professores da rede para participarem de evento onde e discutiu o ensino de filosofia.

⁵¹ Art. 62 (BRASIL, 1996)

⁵² A secretaria de educação do estado Ceará conta com a experiência do Centro de Educação a Distância (CED), que oferece formação continuada para seus docentes e discentes.

Médio possam publicar artigos⁵³. As SEDUC's, com esse exemplo, devem estimular e informar diretamente aos docentes através de seus gestores, meios e recursos digitais, como e-mails, torpedos e mensagens, para que os docentes se sintam estimulado a pesquisar, pois grande parte dos professores de rede básica, que trabalham, muitas vezes, com a repetição e desenvolvimento de atividades burocráticas, se distanciam e não olham com importância a pesquisa e a formação continuada. As secretarias devem estimular, também, meios de permanência dos professores nos cursos de pós-graduação, principalmente nos novos mestrados profissionais *stricto sensu*. Em vários estados os professores não têm horas liberadas para poderem realizar suas pesquisas nestes tipos de mestrado. No estado Ceará, por exemplo, mesmo em um contexto diferenciado, o professor deve escolher entre passar 120 dias com 50% da carga horária reduzida ou 60 dias com 100% fora da sala de aula, enquanto professores que estão nas pós-graduações acadêmicas tem 100% de suas horas durante toda a realização do curso⁵⁴. Se as pesquisas nos mestrados profissionais contribuem, diretamente, com o contexto escolar, por que a liberação para sua realização é diferente? Isso não é um argumento para reduzir o tempo de liberação do professor para a realização um mestrado ou doutorado em pós-graduações a nível acadêmico, mas é necessária uma reflexão para as tornar equitativas e evitar problemas futuros, como a saúde dos professores, e potencializar a criação de boas pesquisas. Além disso, as SEDUC's devem estar atentas a demanda que o meta 16 A do Plano Nacional de Educação (PNE) colocou para ser cumprida até 2024⁵⁵, que prevê no mínimo 50% dos professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

As Secretarias estaduais de educação dos estados, bem como das instâncias municipal e federal, devem fortalecer seus sistemas e buscar meios para transformar as escolas em espaços de formação integral e possibilitar aos professores que tenham, no

⁵³ A secretaria de educação do estado do Ceará conta a experiência da revista Docentes, onde artigos sobre ensino, principalmente dos professores da rede, são publicados. Para mais, acessar o site: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/index.php/revistadocentes/issue/view/8>

⁵⁴ CEARÁ, 2000.

⁵⁵ BRASIL, 2015. Até o momento, a percentual de professores pós-graduados no Brasil estava em 30,2%, como diz o site do Governo Federal. Acesso: 24/02/2019. Site: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php

decorrer de sua vida profissional, formação continuada que ressoe dentro da sala de aula. Para isso, elas devem conhecer a realidade de cada disciplina e estabelecer uma rede que possa suprir as necessidades dos professores, especialmente os de filosofia. É fato que, muitas das questões acima pontuadas, não são exclusivas da filosofia, com exceção da matemática e português, as duas disciplinas que são obrigatórias segundo o Novo Ensino Médio. Essa preocupação aumenta quando se refere a uma disciplina como a filosofia que, historicamente, tem saídas e retornos dos currículo da educação básico e sofre com a falta de pesquisa, desconhecimento e preconceito. É papel das SEDUC's, desse modo, criar mecanismos para a permanência e o fortalecimento do ensino de filosofia dentro do espaço escolar.

NAS ESCOLAS E COM OS PROFESSORES

Apresentamos, nos três primeiros tópicos deste capítulo, questões gerais sobre o ensino de filosofia em torno da figura do professor e do estudante, bem como do uso da fala e da escrita pelos docentes. Mesmo com os exemplos e as reflexões sobre vários pontos, sugeriremos algumas questões para que os professores de filosofia no Ensino Médio planejem suas aulas no sentido de uma formação em filosofia para o que chamamos de cuidado de si.

- Práticas: os professores de filosofia devem observar que a constituição de uma subjetividade, na qual o indivíduo tem um domínio de si mesmo, necessita passar por exercícios que se exerçam sobre si mesmo, como a fala (*parresia*) e a escrita de si, e que fomentem a transformar da sua subjetividade através da reflexão sobre a verdade, na qual os sujeitos tenham uma atitude ativa diante do processo de aprendizagem. Neste processo de subjetivação de si a memória se apresenta como uma faculdade humana importante, mas não basta para que o cuidado de si se realize, já que uma formação através de estratégias que confie, única e exclusivamente, à memória sua realização não garante a constituição de um domínio de si que é base para uma ética. Nesse contexto, encontra-se a crítica defendida nesta pesquisa acerca do modo conteudista de ensinar filosofia, pois seguir a história da filosofia ou a escolha de temas como norte para as aulas de filosofia é, na maioria das vezes, confiar à memória a maior responsabilidade no processo de subjetivação.

- Planejamento: em muitos momentos deste terceiro capítulo frisamos a importância da visão estratégica em torno do planejamento das aulas de filosofia, pontuando a importância do conceito de prova de verdade, como entendida por Foucault nas suas obras sobre o cuidado de si. É preciso que o professor crie práticas de si que proporcionem ao discente provar a verdade filosófica que está sendo levada pelo professor. Isso se relaciona com a crítica a lógica conteudista de ensino de filosofia, como citamos acima, que afirma o processo de filosofar do aluno como consequência da aquisição de conteúdos básicos a sua formação. A lógica do cuidado exige uma outra forma de organização que tenha a existência como ponto de partida e as práticas de si como instrumentos para a constituição da subjetividade. Essa visão estratégica acerca do ensino pode suscitar um entendimento distorcido em torno da nossa compreensão de um ensino de filosofia para o cuidado de si, já que poderia ser tornar um exercício de poder que discipline o estudante. Contudo, como citamos no segundo capítulo, a liberdade é a condição de possibilidade para a existência de um *êthos*, e o ensino para o cuidado parte desse princípio que se contraria a uma docência que disciplina e anula as liberdades. O cuidado de si potencializa a liberdade através das práticas de verdade, e não a reduz. Para que isso se realize, é preciso que o professor planeje sua prática pedagógica com vista a maximizar a liberdade do docente, e não exercer um poder que a diminua.
- Criatividade: o professor de filosofia tem que usar a criatividade, não no sentido neoliberal que a palavra passou a ter, mas no sentido da criação de novos meios e exercícios para que haja uma prova de verdade e fomente uma subjetividade outra nos discentes do Ensino Médio. Como observamos nos tópicos dois e três deste capítulo, a criação de novas formas de ensinar, através de instrumentos conhecidos, como a fala e a escrita, surgem como meios reais para a criação de práticas pedagógicas que estimulem a constituição de uma subjetividade ética e resistente.
- Métodos: a busca por um método de ensino, em qualquer disciplina, é algo que exige, além de uma reflexão teórica que justifique as etapas a serem seguidas, uma experimentação que comprove sua eficácia. Essa relação teoria/prática, tão

presente no método científico, deve ser, também, um elemento primordial no ensino de filosofia que propomos neste trabalho, pois compreendemos que ela deva partir de problemas existenciais. Neste contexto, é necessário entender que partir de problemas não se confunde com uma mera contextualização, já que este seria o deslocamento de uma questão conceitual para uma situação real do presente, o que muitas vezes não se consegue fazer, pois nem todo conteúdo é, nesse sentido, passível de contextualização. Assim, um método, seja ele qual for, deve problematizar, desde seu início, o presente e a vida real dos sujeitos. Junto a isso, um método que se aproxime de um ensino para o cuidado de si deve ter na relação discente/docente um pilar, já que o cuidado dos outros terá na relação de amizade uma potência única; não basta ensinar um conteúdo, é preciso uma relação diferenciada que mostre ao outro como cuidar de si mesmo, e ensine como relacionar o agir e o pensar para que vida se torne ética. O método deve ter, em seu processo, exercícios de si que proporcionem ao discente provar a verdade, pois, do contrário, o ensino de filosofia corre um sério risco de ser um contedismo deslocado da realidade. Dos diversos métodos analisados, a pedagogia do conceito de Sílvio Gallo se aproxima da nossa ideia de ensino de filosofia para o cuidado, pois, ao final da prova de verdade, o aluno terá conseguido chegar à criação de um conceito.

Todas essas sugestões devem ser pensadas junto ao problema das condições que o professor de filosofia está submetido para realizar seu trabalho. A formação, a carga horária, a quantidade de turmas, a quantidade de alunos, o preconceito, a falta de uma identidade no histórico escolar, são questões que dificultam o ensino de filosofia na educação básica. Por isso, o filósofo que é professor no Ensino Médio deve estar preparado e atento as questões acima pontuadas para que tenha os efeitos desejados de um ensino de filosofia, e, com isso, mostrar para a sociedade que a filosofia é um saber necessário para a formação dos estudantes secundaristas do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas instituições que se relacionam com o ensino de Filosofia, como a escola, a universidade e as secretarias de educação, necessitam a todo momento refletir sobre suas práticas, verificando as prioridades, seus objetivos e a relação que deve

estabelecer entre si. Deste modo, buscamos apresentar questões importantes para que o ensino, especialmente de Filosofia, possa ser fomentado no sentido de constituir subjetividade éticas. Assim, um ensino para o cuidado de si, mote para o desenvolvimento da presente pesquisa, potencializa-se com as orientações sugeridas.

Para que o ensino de Filosofia, componente curricular que historicamente luta por espaço no currículo do Ensino Médio, possa ser fortalecido continuamente, se faz necessário, além de uma preocupação com as práticas, os métodos, a carga horária etc., ações que se aproximam de uma ideia de política pública, como as que sugerimos acima, fortalecem em outros campos o ensino em geral, mas especialmente a Filosofia, já que é um saber que rapidamente se apropria de novas práticas pedagógicas. O ensino de Filosofia no presente necessita, assim, para que fomenta um ensino para o cuidado de si, estar relacionado com outras instâncias da sociedade, como a universidade, as secretarias de educação e as escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAILLY, Anatole. *Le Grand Bailly - Dictionnaire Grec – Français*. Paris: Hachette, 2000.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parecer 492/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 2001.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Estabelece a Lei do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parte IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas - volume 3**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília, 2015.

CEARÁ. DECRETO Nº25.851 - Disciplina os afastamentos de servidores públicos estaduais para fins de realização de estudos pós-graduados. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 12 abr, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 13ª ed. São Paulo: Edições Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. **O governo de Si e dos Outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. Tradução, Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade In: _____ **Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a. p. 258-280.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: curso dado no Collège de France (1983-1984)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do Sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e Verdade**. São Paulo: editora Martins Fontes, 2016.

GINGRICH, Wilbur; FREDERICK, Danker. **Léxico do Novo Testamento: Grego / Português**. São Paulo: Editora Vida Nova, 2005.

JUNIOR, Oriomar Skalinski. Técnicas de entrevista e sua aplicação em pesquisas científicas. In. TOLEDO, C; GONZAGA, M. (Org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 173-202.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, mestre do Cuidado: textos sobre A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

**UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO À LUZ DE MATTHEW
LIPMAN: O ATO DE PENSAR DAS CRIANÇAS POR MEIO DE UM
PROCESSO DE INTERVENÇÃO**

Caroliny Santos Lima*
George Ribeiro Costa Homem*
Rita de Cassia Oliveira*

Resumo: O presente estudo aborda a extensão da filosofia para crianças a partir do entendimento que é um espaço ideal para o desenvolvimento de investigações filosóficas. Esse trabalho é fruto de uma pesquisa que nasce no Mestrado Profissional da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Para alcançarmos essa dimensão, objetivamos construir uma proposta metodológica de ensino de Filosofia para crianças à luz de Matthew Lipman na perspectiva de formar um estudante que desenvolva uma educação para o pensar. Seguindo essa delimitação, a pesquisa caracterizou-se como intervenção por utilizar passos metodológicos da pesquisa-ação tendo como alcance uma escola pública municipal.

Palavras-chave: Filosofia. Crianças. Pensar filosófico.

**PROPOSITION DE MÉTHODOLOGIE POUR ENSEIGNER À LA LUMIÈRE
DE MATTHIEU LIPMAN: LA RÉFLEXION DES ENFANTS À TRAVERS UN
PROCESSUS D'INTERVENTION**

Résumé: La présente étude porte sur l'extension de la philosophie aux enfants, étant entendu que c'est un espace idéal pour le développement des investigations philosophiques. Ce travail est le résultat d'une recherche qui est né dans le Master professionnel de l'Université fédérale de Maranhão - UFMA. Pour atteindre cette dimension, nous visons à construire une proposition méthodologique pour l'enseignement de la philosophie aux enfants à la lumière de Matthew Lipman afin de former un élève qui développe une éducation à la pensée. Suite à cette délimitation, la recherche a été caractérisée comme une intervention utilisant des étapes méthodologiques de la recherche-action ayant pour objet une école publique municipale..

Mots-clés: philosophie. Les enfants. Pensée philosophique.

* Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas - GRAJAU/CAMPUS VI. Atua na área de Educação, Fundamentos da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação. Estudos Pedagógicos, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia para Crianças, Relações Étnico Raciais, Educação para a diversidade, O pensar na Educação Infantil. E-mail: karol.lay@hotmail.com

* Mestre em Educação e Gestão do Ensino da Educação Básica – UFMA. Professor de Filosofia, Ética no IFMA-Campus Alcântara . Experiência na área de Filosofia, com ênfase em METODOLOGIA CIENTÍFICA e ÉTICA. E-mail: george.homem@ifma.edu.br

* Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Associada I da Universidade Federal do Maranhão. Membro do GT Hermenêutica da Associação de Pós Graduação em Filosofia – ANPOF. E-mail: rcoliveira30@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a temática UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO À LUZ DE MATTHEW LIPMAN: o ato de pensar das crianças por meio de um processo de intervenção. Essa pesquisa nasce no seio do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, Mestrado Profissional da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. A questão problematizadora central que nos impulsionou é: De que forma é possível construir uma proposta metodológica de ensino de Filosofia para crianças à luz de Matthew Lipman na perspectiva de formar um estudante que desenvolva uma educação para o pensar. Convém destacar que para essa produção, fizemos somente um recorte dessa investigação.

As diversas situações que serão levantadas aqui, assim como as inquietações que foram problematizadas, os diversos acontecimentos que cotidianamente ocorriam “no chão” da instituição, corroboraram para que este espaço se revelasse como um campo rico e vivo no processo de intervenção e construção desse trabalho e, mais tarde, em meio a tantas inquietações, se apresentasse como possibilidade de mais estudos, reflexões e análises mais aprofundadas que pudessem levar os alunos a pensar reflexivamente no dia a dia da vida escolar.

As intervenções foram realizadas no espaço da UEB Henrique de La Roque Almeida, uma escola pública municipal da cidade de São Luís - MA, localizada no Bairro da Vila Embratel, um bairro periférico. A pesquisa foi realizada na escola Anexo⁵⁶, no seguimento do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa foram: professoras⁵⁷, pais e alunos. Nesse percurso, desenvolvemos o referencial teórico, fazendo a relação entre a Filosofia e a infância, nesse ímpeto, não fizemos uso somente dos pressupostos teóricos de Matthew Lipman, mas também de seus seguidores como outros estudiosos que influenciaram a formação do seu

⁵⁶ Realizamos a pesquisa na escola Anexo, pois era onde estava localizada o ano que delimitamos para atender e por previsto em seu plano de ensino temáticas da Filosofia como forma de temas transversais.

⁵⁷ As professoras entrevistadas foram as Pedagogas, pois as escolas municipais não contam com a obrigatoriedade do ensino de Filosofia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, colocando-a como obrigatória no Ensino Fundamental, apenas como tema transversal, logo, não possuía professores de Filosofia, justamente por estar diante dessa realidade é que levantamos a nossa problematização, conscientes que no Município São Luís não há um currículo escolar para a disciplina de Filosofia. Nesse sentido, a nossa pesquisa, como proposta do Mestrado Profissional buscou construir um produto que insira a proposta de Filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman, mesmo assumindo uma transversalidade.

pensamento, como Sócrates, Charles Pierce, Vygotsky e John Dewey e autores que abordam a infância. Para encaminhar a intervenção, traçamos os passos metodológicos para as análises e interpretações dos sujeitos à luz desses eixos teórico-metodológicos firmados na pesquisa.

Na nossa experiência, observamos que muitos docentes⁵⁸ no seu fazer pedagógico com crianças não as incentivam a dialogarem, não as ajudam a superarem suas dificuldades em assimilar determinado conteúdo e de auxiliá-las em desenvolver um pensamento crítico, a questionar e fazer perguntas. Dessa forma, acredito que a proposta filosófica de ensino para crianças de Matthew Lipman permitirá aos professores incentivarem o exercício do pensar por meio da Filosofia.

Destacamos que para esse trabalho ser feito, estudamos as turmas especificamente, sua realidade, suas particularidades, dificuldades e habilidades de pensamento e suas exterioridades sociais a serem trabalhadas. Assim, cada roteiro pensado para desenvolver com a turma demonstra o crescimento dela e prepara para as experiências seguintes. Partindo desse olhar, propomos uma adaptação da proposta de Lipman para esse contexto único e específico, trabalhando com os alunos questões próprias de seu cotidiano, por meio de investigações filosóficas, objetivando o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Nesse caminho proposto, sabe-se que estudar crianças é mais complexo e difícil que com adultos, pois nos instiga a sermos especialmente criativos. Sobre essa especificidade, salienta Graue e Walsh (2003, p. 120) que “ao fazer trabalho de campo com crianças, têm de se encontrar permanentes maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos das suas vidas”.

Lóris Malaguzzi (1999, apud FARIA, 2003), educador responsável pelo desenvolvimento do projeto de educação realizada em Reggio Emilia e idealizador da Pedagogia da escuta que valoriza as crianças e respeita-as dando voz e vez às mesmas, fala em seu poema, *As Cem Linguagens*, sobre como as crianças possuem cem modos de agir, cem modos de ser, cem modos de pensar; portanto, tantas maneiras de construir e viver a infância, assim, diversas infâncias:

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos. Cem pensamentos.
Cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem sempre. Cem modos

⁵⁸Nos referimos aos docentes das escolas em que trabalhamos.

de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem línguas (e depois cem, cem, cem). Mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos; De fazer sem a cabeça; De escutar e de não falar; De compreender sem alegrias; De amar e de maravilhar-se; Só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe; E de cem; Roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe, enfim, que as cem não existem. A criança diz: Ao contrário, As cem existem (LORIS MALAGUZZI, 1999 apud FARIA, 2003, p.73).

No intuito de não só colher dados de seu modo de pensar, mas também de estimulá-los a pensar, iniciamos a intervenção explicando para os alunos sobre o que seria feito e a temática que abordaríamos. Em seguida, explicamos com clareza as regras para o bom desenvolvimento das tarefas. Em nossas primeiras observações, notamos que as crianças ficavam extremamente preocupadas com as atividades a serem realizadas no caderno e livro, já nos abordando na entrada sobre qual atividade seria realizada, perguntando constantemente qual disciplina seria dada. Nesse momento, explicamos detalhadamente o que iria ser feito, detalhando etapa por etapa, tentamos manter ao máximo a atenção das crianças.

Conversamos com as crianças sobre a dinâmica da investigação, dissemos que nas aulas que ministraríamos existiam algumas etapas a serem seguidas: leitura individual ou coletiva do texto, levantamento de questões (colocando em cada uma a autoria), agrupamento das questões por temas e a discussão normalmente iniciada com a organização dos assuntos. Nesse caminho, convém destacar que o professor é um facilitador do diálogo e mantém uma relação horizontal com seus alunos, fazendo também parte da Comunidade de Investigação.

Nesse caminho da intervenção pedagógica, usamos os instrumentos de pesquisa como as observações, entrevistas, grupo focal, questionários e intervenções em sala até chegar ao produto da intervenção pedagógica, destacaremos aqui uma parte dessas intervenções

1 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS: a visão do aluno sobre a rotina o processo de investigação na sala de aula

No processo de intervenção, nos deparamos com um espaço cercado por mesas e cadeiras enfileiradas, e essa questão estrutural da escola campo de pesquisa foi uma das grandes dificuldades em realizar a investigação filosófica, pois as salas eram pequenas, sendo impossível criar um círculo que oportunizasse às crianças se verem mais facilmente, quase impossibilitando uma. Esse espaço revela que o movimento das crianças não é considerado e que as propostas estão na mão do adulto que é o único que precisa ser visto e ouvido.

Mesmo com essas dificuldades estruturais, propusemos aos alunos a dinâmica dialógica, na qual todos iriam trocar informações e propor novas problematizações; para isso, delimitamos bem as regras e como se daria o desenvolvimento da dinâmica da aula. Uma vez que os alunos demonstraram engajamento em refletir sobre o assunto, iniciamos a investigação seguindo os passos metodológicos de Lipman .

Destacamos que a primeira fase de nossa investigação se deu pelo estudo sistemático dos planos de ensino das disciplinas, para depois partirmos para a organização dos temas. Esse levantamento também consistiu num grupo de questões problemáticas na comunidade por meio de pesquisa com os pais. As questões mais presentes foram agrupadas e problematizadas por meio de perguntas. Foi a partir deste mapeamento inicial que selecionamos os temas e subtemas respeitando o que professores planejaram para seu trabalho.

A proposta das aulas de Filosofia voltada para as crianças à luz de Matthew Lipman, só foram possíveis, após análise dos conteúdos programáticos das disciplinas contidas nos planos das professoras e, constatação juntamente com elas que muitos dos conteúdos previstos nos planos abordavam temáticas que são discutidas pela Filosofia, sendo possível serem inseridos na metodologia da Filosofia para crianças.

Após essa fase, demos início à primeira intervenção lendo o texto “Tucano-de-bico-verde”. O texto foi lido duas vezes, decisão tomada a partir das observações realizadas em sala, quando notamos que a professora titular da sala o faz costumeiramente, para que os alunos consigam compreender a temática do texto. Posteriormente dividimos as estrofes do texto entre os alunos para que os mesmos memorizassem para em seguida recitarem juntos em uma leitura colaborativa. Alguns alunos demonstraram dificuldades nessa etapa da atividade, pois apresentaram

problemas de memorização. Após algumas tentativas a atividade foi realizada com sucesso e os alunos demonstraram uma grande excitação ao concluí-la.

Ao utilizarmos a técnica da memorização, nos apoiamos em Vygotsky (2001) quando o mesmo aponta que a memorização pode ser potencializada com exercícios, práticas de repetição. Por exemplo, iniciando a discussão sobre o uso de relações especiais (associações) como possibilidade de controlar/melhorar a memorização, tendo como referência a memória mediatizada por instrumentos externos (como a escrita) ou internos (linguagem).

Vygotsky (2001) ainda salienta a importância da imitação nesse processo, pois oferece a oportunidade de reconstrução (interna) daquilo que o sujeito observa externamente. A imitação pode ser entendida como um dos possíveis caminhos para o aprendizado, um instrumento de compreensão do sujeito. Nesse sentido, é válido ressaltar que a imitação de modelos na teoria Vygotskyana assume um papel de grande importância, pois amplia a capacidade cognitiva individual.

Em seguida, propusemos que os alunos fizessem perguntas sobre o tema do texto: o tucano. Inicialmente os alunos não compreendiam a regra de realizar somente perguntas, sem responder, pois, no início queriam responder às perguntas realizadas pelos colegas; assim, tivemos que repetir a regra algumas vezes, as perguntas foram registradas no quadro.

Nesse momento instigamos o ato de perguntar, e destacamos que:

As crianças começam a pensar filosoficamente quando começam a perguntar por quê? A pergunta “por quê?” é sem dúvida a favorita das crianças pequenas, mas não é uma pergunta simples. Normalmente atribuem-se duas funções principais a essa pergunta. A primeira é descobrir uma relação causal, e a segunda é determinar uma finalidade (LIPMAN, 1994, p. 85).

O que vemos nesse caminho do perguntar é uma dinâmica dialógica, uma vez que os alunos estão engajados em refletir sobre o assunto proposto e a todo o momento examinam e avaliam suas próprias falas e as dos colegas, a fim de evidenciar sua verdade ou apontar possíveis lacunas. É esse movimento que proporciona a elaboração conceitual.

Para encerrar esse momento, os alunos copiaram no caderno o texto trabalhado, muitos já o recitavam, pois já o haviam memorizado. Foi solicitado, ainda, que

realizassem uma pesquisa sobre a vida do tucano, para que no próximo encontro conseguissem encontrar respostas às perguntas levantadas pela turma.

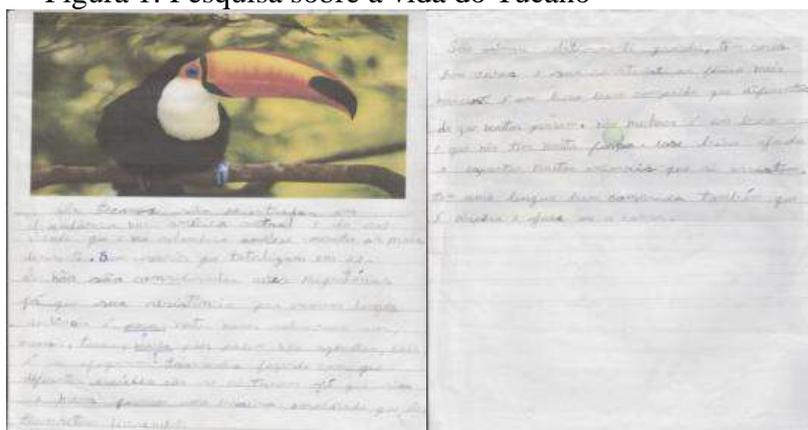
Baseamo-nos, nesse momento, em Muraro (2012, p. 58) quando destaca que:

Quando o tempo dessa aula em que foram levantados e escolhidos os temas não permitir continuar com a discussão, podemos solicitar aos alunos uma pequena pesquisa que será a “deixa” para a aula seguinte. Da mesma forma, o professor poderá se preparar melhor para trabalhar esse tema com outras atividades, textos, estratégias, avaliações, etc.

Muitas vezes o tempo previsto para uma aula não permite ir além desse trabalho, mas é possível iniciar a discussão e abrir espaço para novas proposições. Nesse sentido, propusemos à turma uma atividade de pesquisa para o próximo encontro e que eles buscassem respostas para as perguntas levantadas a fim de discutirmos.

Esse momento inicial deixou-nos felizes, pois observamos que os alunos mostraram interesse em fazer perguntas, até os alunos mais tímidos participaram dessa tarefa, mesmo inicialmente demonstrando receios. Na semana seguinte, tomamos as pesquisas que os alunos realizaram em casa e nos impelimos em dialogar sobre o que eles pesquisaram. Esse momento foi muito enriquecedor, pois os alunos puderam confirmar ou refutar as indagações que realizaram na primeira intervenção. Trouxemos abaixo uma das pesquisas realizadas por um aluno. Vejamos:

Figura 1: Pesquisa sobre a vida do Tucano⁵⁹

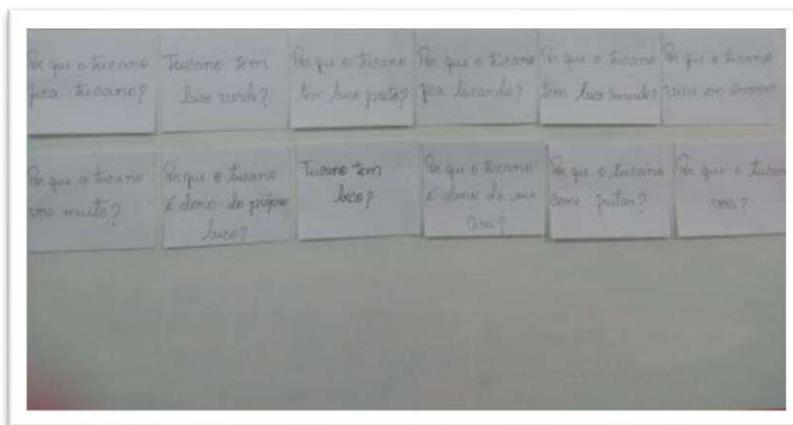


Fonte: arquivo da intervenção

⁵⁹ A imagem é somente ilustrativa, não sendo relevante para esse momento o conteúdo do texto, por isso, não faremos a sua transcrição.

Para a melhor visualização das perguntas e ajudar a lembrá-las, as trouxemos anotadas e as colocamos no quadro. Cada aluno foi reconhecendo a sua pergunta e realizava a afirmação ou refutação da resposta, com a ajuda dos colegas em comunidade.

Figura 2: Perguntas sobre o texto: “Tucano-de-bico-verde”⁶⁰



Fonte: arquivo da intervenção

No desenvolvimento dessa atividade, procuramos desenvolver nos alunos não só a habilidade de perguntar como também a de classificar, ao separarmos as perguntas por grupo de semelhanças. Explicamos que não queríamos que somente respondessem a perguntas, mas que se tornem investigadoras e questionadoras. A princípio, o que notamos é que esse desenvolvimento é processual, pois inicialmente as perguntas foram as mais variadas possíveis, algumas fora do contexto, perguntas que induzem ou já direcionam a uma resposta, perguntas ambíguas, redundantes etc. Apesar dessas perguntas não terem caráter filosófico, elas deram margem a discussões entre os alunos.

Partimos da compreensão que à medida que as crianças forem criando essa prática tenderiam a melhorar o nível filosófico de suas perguntas, bem como a qualidade das perguntas em outras áreas do conhecimento.

Nessa etapa da atividade três alunos não quiseram participar. Em conversa com a professora titular sobre essas crianças, ela nos relatou que duas delas possuíam dificuldades de aprendizagem e uma era muito tímida. Assim, na proposta de Filosofia

⁶⁰ Transcrição das perguntas levantadas pelos alunos: 'Porque o tucano fica tucano? Tucano tem bico verde? Porque o tucano tem bico preto? Porque o tucano fica bicando? Porque o tucano tem bico amarelo? Porque o tucano vive em árvores? Porque o tucano voa muito? Porque o tucano é dono do seu próprio bico? Tucano tem bico? Porque o tucano é dono da sua asa? Porque o tucano come frutas? Porque o tucano voa?'

para crianças, o professor deve estar sempre atento a essas questões explícitas e implícitas que surgem na fala ou no comportamento.

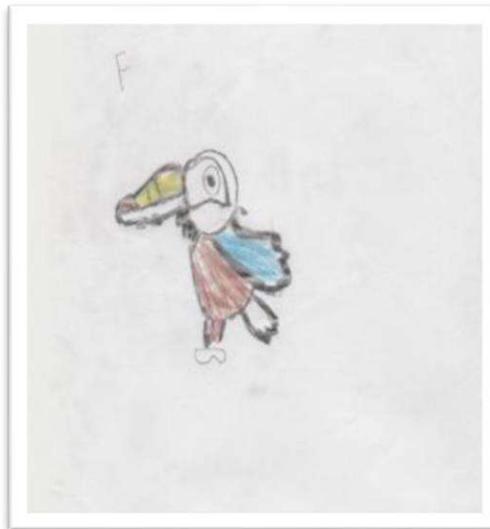
Após esse momento, resolvemos fazer uso do desenho para fechar a temática abordada; para tanto, solicitamos que os alunos desenhassem como para eles era um tucano, selecionamos alguns desses desenhos, como vemos abaixo:

Figura 3: Produção do aluno: Tucano



Fonte: arquivo da intervenção

Figura 4: Produção do aluno: Tucano



Fonte: arquivo da intervenção

Para a análise dos desenhos, utilizamos os estudos de Vygotsky, partindo da compreensão de que são constituídos socialmente e, porém, não se buscou uma análise interpretativa das produções gráficas das crianças em si, mas sim compreendê-las a partir de suas próprias verbalizações. Foi também valorizado nas análises não só o produto final, mas todo o processo de sua produção.

Nesse processo de produção, o que notamos nas conversas entre as crianças foi o cuidado em apresentar um bom desenho. O aluno da figura 4 destacou: “tenho que caprichar no desenho para a tia”. O aluno da figura 3 revelou: “o desenho não tá bonito, mas parece um tucano, tia”. Logo, é por meio do desenho que o pensamento e a emoção se objetivam e a criança “libera seus repertórios de memória” (VYGOTSKY, 1991, p. 127).

O desenho, segundo Gobbi (2005), está conjugado à oralidade e fornece informações sobre como as crianças percebem a realidade na qual estão inseridas. Pereira (2005) enfoca, ainda, a importância do acompanhamento da produção do

desenho e do registro das verbalizações durante o processo para utilizar o desenho infantil como material de estudo para a compreensão do pensamento da criança.

Vygotsky (1998) cita dois autores que indicam a idade em que ocorre o enfraquecimento do interesse pelo desenho. Para Luquens é entre 10 e 15 anos, e para Barnés, essa transição ocorre entre 13 e 14 anos. Considerando que as crianças investigadas tinham entre 7 e 8 anos de idade, estavam, portanto, no período em que o desenho é um meio de comunicação frequente.

O desenho infantil é aqui compreendido à luz da perspectiva histórico-cultural em Psicologia, para a qual o processo de desenhar em si é tão relevante quanto o restante da pesquisa. A teoria de Vygotsky (2001, p. 40) traz um avanço na compreensão sobre o desenho, pois considera que "[...] a) a figuração reflete o conhecimento da criança; e b) seu conhecimento, refletido no desenho, é o da sua realidade conceituada, constituída pelo significado da palavra". Percebe-se, então, que a importância não incide sobre o produto, mas sim na significação que o autor atribui ao próprio processo de desenhar e sobre o que é possível compreender da realidade a partir da imagem produzida.

Vygotsky compreende o desenho infantil como uma forma de expressão da imaginação criadora do homem. Isto pode ser compreendido também em relação ao desenvolvimento da linguagem verbal, pois "[...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal". Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram "conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos" (VYGOTSKY, 2007, p. 127).

O uso do desenho como procedimento para coleta de informações mostrou-se propício para ser aplicado na população-alvo desta pesquisa, pois o desenho traz preciosas informações sobre os significados que são compartilhados socialmente, ainda que sua leitura possa ser tarefa árdua em razão de sua dimensão imagética. Porém, os sentidos que o autor em particular atribui ao desenho produzido, somente ele poderá explicar. A verbalização sobre o seu desenho é, pois, ferramenta importante para se compreender o contexto histórico-cultural em que a criança vive e os sentidos atribuídos por ela a esse contexto.

Na semana seguinte iniciamos a intervenção na outra turma. O procedimento foi o mesmo: iniciou-se explicando aos alunos que se realizaria a leitura de um texto: "a

casinha pequena” e que após essa leitura seriam feitas algumas perguntas sobre o texto e que posteriormente iríamos montar uma peça teatral sobre a história do texto e em seguida faríamos a divisão dos personagens da peça entre os alunos.

Em seguida, após a leitura da história abordou-se a narrativa do texto e problematizamos a história perguntando sobre as consequências do desemprego para a vida do personagem Anastásio. Nesse momento os alunos queriam falar ao mesmo tempo (deveríamos ter pensado em uma regra para essa participação), a maioria dos alunos quis participar e opinar nesse momento.

Nesse momento da intervenção buscamos uma postura decisiva nesse processo. Estando atentos e dispostos a escutar o que os alunos tinham a dizer, observando atentamente o caminho que percorrem para chegar às suas descobertas. Além disso, foi necessário se colocar na figura de investigador também, não necessariamente para responder às dúvidas dos alunos, mas a fim de contribuir para o levantamento de novas hipóteses, ajudando-os a refletir sobre os caminhos propostos e auxiliando na construção de novas perspectivas.

Na discussão da temática, os alunos levantaram questões como trabalho autônomo, infantil, aposentadoria e até fraudes (um aluno relatou que algumas pessoas fingem estar com alguma doença para se aposentar pelo INSS). Essas foram as falas que mais chamaram nossa atenção ao perguntarmos como o personagem da história poderia solucionar o problema do desemprego.

J: “Ele poderia fingir que está doente e se aposentar pelo INSS”.

L: “A esposa dele pode fazer lanche para vender”.

Y: “Eles podem usar o dinheiro da aposentadoria da sogra dele até ele arrumar um emprego”.

B: “Ele pode fazer outro trabalho, como motorista”.

Como notamos nas falas das crianças, “não há como ensinar a pensar sem tensões incontornáveis” (KOHAN, 2011, p. 9). Isso implica dizer que não podemos nos esquivar de perceber que os alunos, a partir das experiências que trazem de vida, parecem estar sugerindo sentidos significativos para o ato de ensinar. Assim, o que notamos nessa etapa da investigação é que a Filosofia está presente na fala das crianças, no movimento de um exercício de pensamento que busca abrir esse pensar ao ainda não pensado, isso significa dizer que o que se aprende na prática filosófica desses alunos

muitas vezes se funde no espaço que a Filosofia abre para a própria voz da criança, aspectos defendidos pela proposta de Lipman. Isso é evidenciado nas falas dos alunos.

Notamos que a ausência de um direcionamento ou de uma condução das ações das crianças no que se referem as suas próprias perguntas, mesmo não gerando resultados, estruturou uma arena de possibilidades muito mais adequada à criação do novo, do inesperado e do diferente no processo de conceitualização das crianças.

Isso nos leva a pensar o que Lipman buscou identificar em seu programa, quando destaca que alguns aspectos filosóficos de fundo estão presentes na experiência da criança e isto as leva a perguntar, uma vez que “as perguntas filosóficas que as crianças fazem com mais frequência são de caráter metafísico, lógico ou ético” (LIPMAN, 1994, p. 61).

Dito isso, após ouvirmos as crianças, ressaltamos que o papel da Filosofia é criar os sentidos da experiência pela reflexão, especialmente às questões relativas ao campo da aprendizagem escolar. “O que a filosofia pode fazer é oferecer ao estudante um sentido intelectual de orientação de modo que se possam abordar os temas do curso com maior segurança” (LIPMAN, 1994, p. 44).

Na semana seguinte retomamos o texto trabalhado na intervenção passada, realizamos a leitura individual para lembrá-los, trouxemos anotadas as questões que foram levantadas (colocamos em cada uma a sua autoria), e fomos agrupando-as por temas e semelhanças, realizamos a Comunidade de Investigação. A discussão começou a ser levantada com a organização dos assuntos por tema.

Fomos apontando os questionamentos e seguindo a mesma organização de fala da intervenção passada; fomos ouvindo o que as crianças tinham a dizer. Nesse percurso, foram sendo levantadas outras questões que não foram previstas na aula passada.

Como destaca Muraro (2012, p. 58), estudioso da proposta de Lipman de Filosofia para crianças: “algumas vezes no processo de Filosofia com crianças, há um tema, um problema ou mesmo uma parte do texto sobre o qual uma criança gostaria de perguntar algo”; foi o que aconteceu. Um dos alunos pediu a fala e disse que tinha algo no texto que ele ainda não tinha entendido, ele disse: “uma coisa ainda não entendi nesse texto, porque o Anastásio foi procurar um sábio?”.

Após esse questionamento, convidamos a turma para ajudá-lo a tirar a sua dúvida ou a encontrar uma boa resposta para o seu questionamento, solicitamos que fossem em forma de perguntas, as respostas que obtivemos foram essas:

Aluno A: “Porque precisava da opinião de alguém mais velho?”

Aluno B: “Porque um sábio sabe de tudo?”

Aluno C: “Para saber o que fazer?”

Aluno D: “Porque poderia arrumar um emprego?”

Aluno E: “Para mostrar que a vida dela não era tão ruim?”

Como podemos ver, as crianças levantaram várias hipóteses sobre o questionamento do aluno. Perguntamos se ele estava satisfeito com as sugestões, ele respondeu que sim. No surgimento de novas questões, a postura do professor é de fundamental importância, pois “isso coloca o professor na situação de alguém que questiona ou investiga tanto quanto a criança” (LIPMAN, 1994, p.53).

Lipman define esse paradigma como:

1. A educação é o resultado da participação em uma comunidade de investigação orientada pelo professor, entre cujas metas encontra-se o desenvolvimento da compreensão e do julgamento adequado. 2. Os alunos são estimulados a pensar sobre o mundo quando o *nosso* conhecimento a seu respeito revela ser ambíguo, equívoco e inexplicável. 3. Presume-se que as disciplinas onde ocorrem questionamento não sejam nem coincidentes nem completas; conseqüentemente, sua relação com os temas são bastante problemáticas. 4. A postura do professor é de falibilidade (aquela que está pronta para admitir erros) no lugar daquela que se faz valer da autoridade. 5. Há a expectativa em torno dos alunos de que estes pensem e reflitam, e que desenvolvam cada vez mais o uso da razão, assim como a capacidade de serem criteriosos. 6. O enfoque do processo educativo não é aquisição de informações, mas sim a percepção das relações contidas nos temas investigados (LIPMAN, 1994, p. 29).

Dito isso, convém destacar que a Comunidade de Investigação vai produzindo determinados consensos que, em geral, são sobre as regras, os critérios, as normas ou mesmo o resultado, enfim, sobre algum procedimento da investigação, pois estes, devem sempre permanecer sujeitos a questionamentos e a novas investigações.

A maior dificuldade na realização da tarefa foi o nível de concentração dos alunos. A sala pequena, com pouca ou quase nenhuma ventilação e a empolgação dos alunos era bem grande. Outra dificuldade que encontramos diz respeito ao nível de leitura dos alunos, pois tivemos problemas para escolher os alunos para representar os

personagens, pois muitos alunos ainda não estão no nível alfabético, daí a dificuldade na realização dessa atividade.

Apesar das dificuldades supracitadas, a atividade foi muito boa, os alunos participaram ativamente. Percebemos que se divertiram enquanto a realizava. A atividade fez com que os alunos refletissem sobre a condição de vida de muitas famílias e imaginassem alternativas para se viver com o desemprego, tema que parece algo comum à realidade dos alunos.

Vygotsky (2009, p. 25) considera a imaginação como “uma condição totalmente necessária para quase toda atividade humana” e evidencia que esse processo de readaptar-se e criar o novo baseado em experiências anteriores ou, ainda, de antecipar situações não vivenciadas, apoiado apenas em relatos ou experiências de outrem, contribui para o desenvolvimento humano. Contudo o ambiente não contribuiu adequadamente para a atividade. A sala não tem ventilação e por conta disso os alunos pedem com frequência para saírem para tomarem água.

Ao logo de todos os processos de intervenção, pudemos perceber que por meio de aulas de Filosofia pode-se oferecer uma oportunidade de colocar em ação o pensamento do aluno, de fazê-lo pensar filosoficamente. Não é de se esperar que a turma toda tenha se interessado da mesma forma pela temática, mas a maioria dos alunos mostrou-se contente e empolgada com a metodologia que foi apresentada. Uma das alunas, quando questionada se havia gostado, disse: “nas aulas com a senhora a gente pode falar, eu gostei muito”.

Assim, o que importa é que, para essa criança, em um estilo bastante singular, interrompeu-se o fluxo dos movimentos lineares de aprendizagem comuns nas aulas tradicionais, para desenvolver um pensamento próprio, em busca de uma solução própria. Em vez de responder teoricamente o que significa pensar, os alunos dizem por que e para que é interessante pensar.

Tratando-se do produto investigativo e sua aplicabilidade, um Caderno de Orientações Didáticas foi construído a partir das realizações das intervenções juntamente com as sugestões das professoras e do próprio levantamento das crianças. Assim, todas as atividades e sugestões de atividades foram construídas com base na metodologia elaborada por Lipman e seus seguidores: as fábulas, algumas situações de investigação filosóficas, músicas, poesias, releituras etc. Para isso, elaboramos três

roteiros de investigação filosófica, assim como outras atividades correlacionadas às temáticas; elaboramos um material que fique de apoio para que o professor consiga trabalhar temas filosóficos em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os espaços de interações na educação a partir de vivências e experiências devem oportunizar a produção da cultura na infância, a criação e a invenção, que possibilitem às crianças a liberdade, a espontaneidade, a vivência do lúdico, do brincar, da imaginação e especialmente a sociabilidade entre as crianças pequenas, grandes, indígenas, negras, brancas, deficientes, com diferentes orientações espirituais e oriundas de diferentes classes sociais.

Após essas constatações, partimos para as intervenções, momento de oportunizar às crianças um espaço que possibilite o pensar e as façam refletir sobre questões que fazem parte do seu contexto. Embora o apreço e o gostar de crianças tenha facilitado bastante o processo de conquista e entrada no universo infantil e da instituição, o processo foi difícil, e somente o gostar não foi e não é suficiente. Para trabalhar neste espaço e com estes sujeitos, para pensar e refletir sobre estes, criando e recriando saberes é preciso atribuir além dos sentimentos, a epistemologia da prática. Somente dessa forma, a partir da inserção no cotidiano educacional e da ação-reflexão neste mesmo, foram adquiridas e construídas minhas próprias ideias e a possibilidade de uma intervenção que surtisse efeito nas e para as crianças.

O que notamos é que para as crianças, a aula de Filosofia foi uma forma de exercitar o pensar, de se posicionarem sobre o que estão estudando, de encontrarem respostas juntas, e em uma das suas formas mais interessantes, eles puderam colocar a extensão das suas experiências, possibilitando vivenciar o pensamento em ato, desestabilizando ideias e valores pré-estabelecidos, tornando-se impossível pensar da mesma maneira, pois ao falarem sobre a sua experiência filosófica, indicam uma dimensão mais dinâmica do pensar na escola, o qual se caracteriza pela presença de um perguntar investigativo e problematizador.

Neste percurso, observamos o significativo avanço que surge em relação à infância, compreendida como uma nova possibilidade para pensar e compreender o que

é ser criança, tendo a Filosofia como um dos caminhos possíveis para sua afirmação. Abre-se uma imagem muito mais afirmativa sobre a infância, que a retira da condição de simples etapa cronológica ou como um momento meio/passagem para a vida adulta, possibilitando-nos a pensá-la como força e não como incapacidade; pensá-la a partir do que ela porta, não do que lhe escapa; pensá-la como o que é, não como o não ser.

Desse modo, o que pretendíamos colocar em evidência ao longo de todo esse trabalho é que não só o filosofar tem a dizer e a dar à criança, mas, complementarmente, o que pode a infância dizer e oferecer à Filosofia. Assim, um dos primeiros sentidos propostos nesse encontro entre a Filosofia e infância reside justamente no fato de garantir uma visão afirmativa da infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARIA, Ana Lúcia G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Mariana (orgs). **Educação infantil pós – LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores associados, 4ª edição, 2003, p.067-100.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: A.L.G. FARIA; Z.B.F. DEMARTINI; P.D. PRADO (orgs.), **Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças**, 2ª ed., Campinas, Autores Associados, 2005. p. 67-92.

GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teoria, método e ética**. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KOHAN, Walter Omar. **Sócrates e a Educação: o enigma da Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia na sala de aula**. Trad. Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

MURARO, Darcísio Natal. **A educação filosófica: fundamentos e metodologia**. Curitiba: IFEP, 2012.

VYGOTSKY, L.S. VYGOTSKY, L.S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 4. ed., Madrid, Akal, 1998, 127 p.

VYGOTSKY, L.S. VYGOTSKY, L.S. **Manuscrito de 1929**. Educação e Sociedade, 2001.

VYGOTSKY, L.S. VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

A EDUCAÇÃO NO MEDIEVO E O *DE MAGISTRO* DE TOMÁS DE AQUINO

Lucas Lagasse Corrêa*

Resumo: O artigo visa analisar, com uma breve contextualização, a obra *De Magistro* (Sobre o Mestre) de Tomás de Aquino. Nela a gnosiologia do Doutor Angélico é explanada e se vê as influências aristotélicas e agostinianas em sua argumentação. O intuito dessa análise é mostrar como a educação ou ensino teve lugar de discussão no medievo, e mais ainda, que foi tratada pelo Aquinate num exercício dialético que merece a atenção dos pesquisadores da filosofia da educação.

Palavras-chave: Escolástica. Educação. Mestre. Aluno. Gnosiologia.

MEDIEVAL EDUCATION AND THOMAS AQUINAS' *DE MAGISTRO*

Abstract: The article aims to analyze, with a brief contextualization, the book *De Magistro* (About the Master) by Thomas Aquinas. In it Doctor Angelico's gnosiology is explained and the Aristotelian and Augustinian influences are seen in his argument. The purpose of this analysis is to show how education or teaching took place in the medieval discussion, and even more, that it was treated by Aquinate in a dialectic exercise that deserves attention from the philosophy researchers of education.

Keywords: Scholastic. Education. Master. Student. Gnosiology.

1. INTRODUÇÃO

É possível falar em educação no período medieval, em especial na escolástica sob a pena de Sto. Tomás de Aquino? Sim, é possível.

Passou-se o preconceito para com o período medieval, advindo da Modernidade e de um espírito anti-metafísico, bem como um romantismo segundo o qual a Idade Média seria a época de ouro, cume da civilização e período inatingível pelos homens atuais (GODOI, 2013, p. 61). É preciso emergir a Idade Média, em suas nuances, para

* Licenciado em Filosofia pela Católica de Vitória - Centro Universitário; Mestrando em Filosofia pelo PPG-FIL/UFES. Professor Efetivo na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU). Bolsista FAPES. E-mail: lucslagasse20@gmail.com.

que possamos analisá-la conforme ela se permite ser e sobre os inúmeros temas possíveis, tais como o direito, a filosofia, a educação, economia, etc.

Trataremos da educação tendo em vista a fundação das escolas e da universidade medieval, que "não é uma criação arbitrária" (OLIVEIRA, 2006, p. 66), mas uma instituição que se consolidou em torno de professores reconhecidos e seus alunos-discípulos em tempo e espaços diversos. Cada universidade medieval surge com uma história própria, por uma organização eclesial, por um apoio imperial, pela eminência de um intelectual, por "desenvolvimento espontâneo" (VERGER, 1990, p. 41, apud OLIVEIRA, 2006, p. 73), ou seja, escolas pré-existentes que deram base à criação de Universidades como a de Paris, Bolonha e Oxford.

A escolástica alcança seu cume dentro da Universidade, e é nessa instituição que Tomás de Aquino passa grande parte de sua vida, sendo também professo⁶¹ na ordem dominicana. A integração de Aquino com seu tempo (GODOI, 2013, p. 62) - fundação das universidades, redescoberta de Aristóteles, contato com a filosofia árabe, e criação das ordens mendicantes, que são quatro fatores determinantes para a transformação da Europa do século XIII - "pode ser constatada pelas referências e citações encontradas em suas obras" (COSTA, 2002, p. 104, apud GODOI, 2013, p. 63).

Existe uma Questão Disputada⁶², na qual se constata quatro artigos relacionados a questão da educação, do ensino. É a Questão Disputada sobre a Verdade, cuja questão 11 – chamada *De Magistro* - é dividida em quatro artigos, nos moldes das famosas questões disputadas: Pergunta inicial, teses a favor, teses contrárias, o Respondo ou Resposta (com o artigo onde Sto. Tomás expõe seu pensamento e solução para a pergunta inicial), e as respostas às teses contrárias.

⁶¹ Aquele que professa, que promete cumprir as regras de determinada ordem religiosa.

⁶² Astorga (2013) diz ser a *Disputatio* empreendida pelo Aquinate como resultado da "adaptação e depuração técnica de discussão aristotélica, que por sua vez se origina na maiêutica socrática". O modelo de Santo Tomás se inicia com "a apresentação do problema de que se vai tratar, o que é feito, de modo geral, em termos breves e precisos..." : *Utrum homo possit docere et dici magister, vel solus Deus* – Se o homem pode ensinar e ser dito mestre, ou se somente Deus, por exemplo. Se Tomás de Aquino responde negativamente a primeira assertiva é porque irá defendê-la, podendo haver nuances nesse esquema, em outras questões disputadas. Segue, então, os argumentos que corroboram a segunda tese da assertiva, em seguida os argumentos contrários aos anteriores e que "quase sempre antecipam a resposta que será dada", em apoio à primeira assertiva ("Se o homem pode ensinar e ser dito mestre). "Passa-se então à referida solução central (o corpus) do problema. Por fim, dá-se réplica a cada um dos argumentos movidos" em contrário a tese defendida.

Em nosso artigo analisaremos os 4 artigos, a saber: 1) Se o homem pode ensinar e ser dito mestre ou se somente Deus; 2) Se alguém pode ser dito mestre de si mesmo; 3) Se o homem pode ser ensinado pelo anjo e 4) Se ensinar é ato da vida ativa ou contemplativa. Esses artigos estão baseados nas questões desenvolvidas por Santo Agostinho quanto a linguagem, ao uso de sinais e a possibilidade de alguém ensinar ou transmitir a verdade, e estão contextualizadas na teoria do conhecimento segundo o mesmo Aquinate.

Nossa pesquisa deseja demonstrar que desde sempre a educação é questão discutida, necessária e vinculante a qualquer filosofia em sintonia com seu tempo, podendo o resgate histórico-filosófico dessa discussão, aqui sob a ótica medieval, dizer algo para o vigente século, ávido por soluções para seus problemas na área educacional.

2. EDUCAÇÃO NA IDADE MÉDIA

2.1 - As escolas

Segundo Manacorda (1992, p. 111), a transição da Antiguidade para a Idade Média - que se divide em Alta e Baixa - vê surgir duas formações escolares: a episcopal (catedral) e a cenobítica (monacal). O nível cultural dessa época é baixíssimo entre os bárbaros, e também entre o clero católico. As escolas catedrais estavam situadas nas cidades que possuíam uma Catedral, um Bispo, ou nas paróquias nas pequenas cidades. As demais escolas cresciam em torno dos mosteiros nos campos.

As escolas episcopais/paroquiais recebiam os meninos desde cedo, e funcionavam como preparação para o sacerdócio. Os Concílios de Toledo (527) e Vaison:

Sugerem também que os adolescentes, atingida a idade de dezoito anos, tenham a liberdade de escolher entre o matrimônio e o sacerdócio. Assim, a formação dos sacerdotes era também uma forma possível de instrução para os leigos. (MANACORDA, 1992, p. 116)

Portanto, segue-se por resultado uma ascensão na escala social que projetou gente simples a grandes empreitadas civis e eclesiais, tal como constata Nunes (1979, p. 57):

Além disso, muitos homens de humilde extração projetaram-se na vida social do seu tempo, tais como Sugério, filho de servos, que governou a França durante a cruzada de Luís VII; Maurício de Sully, bispo de Paris que fez construir Notre Dame, nasceu de um mendigo; São Pedro Damiano, famoso reformador e sábio, guardou porcos na infância, e um dos luminares da ciência medieval, Gerberto de Aurillac, foi pastor; o papa Urbano VI era filho de um modesto sapateiro, enquanto o grande papa Gregório VII era filho de cabreiro.

As escolas cenobíticas, dos mosteiros, recebia as crianças "oferecidas" pelos pais para a vida monástica, um destino por certo diverso e melhor daquelas crianças (MANACORDA, 1992, p. 117), e reuniam-se em trono, principalmente, da regra de S. Bento – uma reelaboração e restauração do monaquismo no Ocidente. Evidentemente essas regras tratavam do dia a dia do Mosteiro, o que inclui, então, a alfabetização, a instrução das crianças e dos monges, as disposições para a liturgia e o trabalho, os castigos, etc. Nessas *Regula Benedicti* vê-se a pedagogia cristã se formando, na qual a submissão infantil aos seus responsáveis é alinhada à consideração da idade da criança, o que é possível ler na regra 70: "Quanto às crianças até a idade de quinze anos, que todos as tratem com cautelosa disciplina e vigilância, mas nisto também com moderação e prudência" (S. BENTO apud MANACORDA, 1992, p. 118).

A regra 30 esboça que a idade e inteligência da criança devem ser consideradas, pois ela não entenderia a gravidade da excomunhão⁶³ e do pecado grave, portanto a correção de suas faltas viria nos jejuns e nas punições físicas (açoites), visto a incapacidade dela de entender: "o castigo é mais eficaz que a persuasão" (Ibid, p. 119). Esse sadismo pedagógico sempre foi operante em qualquer lugar e cultura: Neemias (XIII, 25) batia e arrancava os cabelos das crianças hebreias, que voltavam do cativo babilônico sem falar a língua hebraica, e até a pouco tempo a palmatória ainda estava presente nas salas de aula do Brasil. Contudo, a Regra Beneditina regula inclusive o castigo, sendo este permitido e aplicado com autorização do Abade e ao modo como reza a *Regula*. O ensino no mosteiro relacionava "trabalho manual e trabalho intelectual" (MANACORDA, 1992, p. 121), *ora et labora*, reza e trabalha: as instruções, o ensino, tinham em vista tanto a oração quanto o trabalho. Esse sistema

⁶³ Pena máxima do Direito Canônico, a declaração de que um fiel batizado perde a comunhão com a Igreja.

educacional e monacal espalhou-se pela Europa inteira no século VIII, sendo os mosteiros considerados os guardiões da cultura e da disciplina.

As escolas urbanas, já estabelecidas desde o século VII, têm com o imperador Carlos Magno (742-814 d. C.) consolidação e impulso, visto que o império tinha caráter religioso (*Sacrum Imperium*). Igreja e Estado fomentaram e mantiveram o andamento das escolas básicas, sementes da futura Escolástica, que surgiria nos séculos seguintes (Ibid, p. 131).

A educação, ou ensino, tendo em vista o trabalho, eram comandadas por corporações de ofícios, *colegia artificum*: de ourives, artesões, sapateiros, alfaiates, pintores, manipuladores do cobre e do ferro. Eram as chamadas artes "iliberais" ou servis, que faziam oposição às Artes Liberais, das quais trataremos como prévia do ensino superior no medievo (MANACORDA, 1992, p. 139).

2.2 - A Escolástica

As Artes Liberais eram "o conjunto de estudos que antecedia o ingresso na Universidade" (NOGUÉ, 2008, p. 7, apud JOSEPH, 2008), eram compostas por sete matérias: o *Trivium* (Gramática, Retórica e Lógica) e o *Quadrivium* (Aritmética, Geometria, Música e Astronomia). A raiz de tais artes provém desde o mundo grego até a Patrística, ou seja, da Antiguidade mesmo, resultante da "confluência heterogênea de várias doutrinas" (Ibid, p. 9). Mas a forma mais definitiva das Artes Liberais nasce com o impulso Carolíngio, mediante Alcuíno (735-804) organizador da escola em *Aix-en-Chapelle*.

Assevera Nasser (2008, p. 15, apud JOSEPH, 2008) sobre as Artes Liberais:

Uma vez vencido o desafio da mente, o *trivium*, o estudante medieval passava ao *quadrivium*, o mundo das coisas, e dele, lá pelos vinte anos, se pudesse e quisesse, para a educação liberal superior, que na época se resumia na teologia, direito canônico e medicina, as faculdades das universidades do século XIII.

(...) A escolástica (...) foi construída sobre os alicerces do *trivium*: a gramática zela para que todos falem a mesma coisa, a dialética (retórica) problematiza o objeto de discussão (disputatio), e a lógica é antídoto certo contra a verborragia vazia, o conhecido *fumus sine flamma*.

Portanto, o *Trivium* abarca as artes liberais ligadas a mente, enquanto o *Quadrivium* está para a matéria. É uma educação liberal, que impõe formas a mente (JOSEPH, 2008, p. 31); interdisciplinar, pois não se trata de mero acúmulo de informações, mas de associação de ideias e matérias; e sua função é "treinar a mente para o estudo da matéria e do espírito, que juntos constituem a substância da realidade" (Ibid, p. 33). As Artes Liberais eram, pois, uma educação universal, em preparação ao ensino superior, este mais estrito. Daí percebe-se a capacidade de argumentação dos escolásticos ao tocar qualquer assunto: Alberto Magno, Tomás de Aquino e Boaventura, por exemplo, com suas inúmeras obras, de variados assuntos, desde física e direito civil, até metafísica e teologia.

A Escolástica é definida por Nunes (1979, p. 244) como "um conjunto de doutrinas literárias, filosóficas, jurídicas, médicas e teológicas, e mais outras científicas, que se elaboraram e corporificaram no ensino das escolas universitárias do século XII ao XV". A escolástica nasceu e se desenvolveu nos recintos monásticos, chegando ao aperfeiçoamento nas cátedras universitárias. Segundo o mesmo autor (Ibid, p. 245) "o pensamento medieval foi determinado essencialmente pelos dois fatores da *auctoritatis* e da *ratio*", e a esses dois fatores deve o desenvolvimento da Escolástica, que tem seu período áureo na Universidade. A autoridade no campo da teologia é o ensinamento da Igreja, a Bíblia, as obras dos Santos Padres e os Concílios; no direito são os livros do *Corpus Iuris Civilis*, e em medicina, as obras de Hipócrates e Galeno, dos médicos árabes e judeus. A razão, humana, é "o uso constante do raciocínio, a prática da reflexão filosófica, a disposição do pensamento em argumentações silogísticas, o recurso a dialética, o gosto das discussões" (NUNES, 1979, p. 245). Os textos (autoridade) e o poder da razão tem igual valor para o filósofo escolástico: "Não importa quem diz, mas a validade do que se diz" (AQUINO, *De modo studendi*), ou seja, toda autoridade deve ser lida com reverência, mas, com o mesmo fervor, sua obra deve passar pelo crivo da razão, em busca da validade, e conseqüentemente, da verdade de suas afirmações.

A didática básica da escolástica consistia na leitura e no comentário dos textos (Cf. NUNES, 1979, pgs. 248-250). Isso se dava em três formas: 1ª) a *lectio*, leitura inicial e de formação da cultura; 2ª) a *collatio*, ou *expositio*, espécie de conferência, exposição, em resposta as dúvidas das leituras; e a 3ª) a *quaestio disputada*, a disputa, nascida de questões proeminentes das duas primeiras formas, que eram o exercício

próprio do mestre universitário com seus alunos. No percorrer do ano haviam duas Disputas Solenes, na Quaresma e no Advento, cujos assuntos poderiam referir-se a qualquer tema. Não havia monotonia na universidade medieval. Os debates e investigações eram a alma da mesma.

2.3 - A universidade

Falcón (2015, pp. 13-14 apud HASKINS, 2015) ilustra bem o surgimento da Universidade em torno dos mestres:

A raiz das universidades, sempre foi, ao que tudo indica, um professor. Alguém que se destacava no ensino de alguma disciplina, e eis que acorriam alunos de toda parte, seja para matar a curiosidade ou para obter desempenho superior em alguma profissão nobre (como advocacia, medicina ou teologia). (...) De fato, parece ser uma lei universal do empreendimento pedagógico: o professor é a pessoa mais importante, aquela que determina o sucesso e o fracasso das escolas e faculdades e, em última instância, do aprimoramento cultural de todo o mundo.

A universidade era "feita de homens" - *bâtie en hommes* - (HASKINS, 2015, p. 18), uma sociedade de mestres e estudantes. Já se distinguia das antigas escolas, catedrais e cenobíticas, pois oferecia algo a mais aos alunos: um mestre em uma determinada área que lhes interessava, e não estava mais delimitada às sete Artes Liberais.

O termo "universidade" não tem ligação com universalidade da educação ou com o universo, mas quer referir-se à totalidade do grupo, seja de barbeiros, de carpinteiros ou de estudantes. Woods (2008, p. 47) elenca as características que diferenciavam a escola medieval da universidade nascente:

Uma universidade possuía um núcleo de textos obrigatório, com base nos quais os professores faziam as suas preleções e, ao mesmo tempo, expunham ideias próprias. Caracterizava-se também por estabelecer currículos acadêmicos bem definidos, que duravam um número de anos mais ou menos fixo, assim como por conferir diplomas. A concessão do título de "mestre" permitia, a quem o recebesse, o acesso ao grêmio dos docentes, tal como um artesão elevado a mestre era admitido no grêmio da sua profissão. Embora muitas vezes as universidades tivessem de batalhar junto das autoridades externas pela

sua autonomia, geralmente conseguiam-na, assim com o seu reconhecimento legal como corporações.

No século XII, a educação básica em França e nos Países Baixos era confiada às escolas catedrais - Liège, Reims, Paris, Orleães e Chartres, esta última a mais famosa, no entanto nunca se tornou uma universidade, enquanto as demais se tornaram. Paris, uma universidade de mestres, possuía faculdade de artes, direito canônico, medicina e teologia. Tomás de Aquino estudou nela, e posteriormente foi professor na mesma, por mais de um período de sua breve vida.

A Universidade, "associação de mestres e estudantes dedicados a uma vida comum de estudos" (HASKINS, 2015, p. 42), continua a existir até hoje, bem como as escolas, apesar de toda mudança do mundo. Permanece, também, o currículo de estudos, tempo e disciplina, os diversos graus acadêmicos, etc.

3. O DE MAGISTRO DE SANTO TOMÁS DE AQUINO

O profícuo magistério de Santo Tomás é constatado nas inúmeras viagens e obras que fez e escreveu, entre Itália e França. No prólogo da Suma Teológica, bem como no início de outras obras, ele dedica seu escrito aos jovens, dizendo-lhes escrever de maneira clara e concisa. Atentemo-nos, agora, ao *De Magistro*, pertencente às *Questiones Disputatae de Veritate*⁶⁴, sendo a Questão XI.

3.1 Artigo I – Se o homem pode ensinar e ser dito mestre ou se somente Deus⁶⁵

O Aquinate elenca 18 argumentos em contrário ao ensino do homem e deste ser chamado mestre, dando primazia ao ensinamento divino. Logo após, escreve 6

⁶⁴ Essas questões disputadas são da ordem de 29, totalizando 253 artigos, dos quais 4 trataremos aqui. A primeira questão – O que é a verdade? – deu nome a todo o conjunto, que tem traços filosóficos e teológicos, abordando a ciência de Deus, o conhecimento dos anjos, o conhecimento humano, o problema no bem. No geral as Questões Disputadas sobre a Verdade se dividem em dois blocos: a verdade e o conhecimento (1-20) e o bem e o apetite pelo bem (21-29). Cf. GODOI, Rodrigo Aparecido de. A concepção educacional de Tomás de Aquino: um estudo do De Magistro. *Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia*, Vol. V, nº 14, Pouso Alegre, 2013, p. 64-65.

⁶⁵ Cf. AQUINO, Santo Tomás. *De Magistro: Sobre o mestre*. Questões Discutidas sobre a Verdade, XI. Introdução, tradução e notas por Maurílio J. O. Camello. UNISAL, Lorena, 2000, p. 51-62 para a tradução em português, ou *De Veritate*, q. 11, a. 1. para a versão original latina.

argumentos em favor do ensino do homem, seguido então de sua resposta. Ele termina com uma réplica aos argumentos contrários, uma vez que assume a posição de distinção do modo de ensino do homem para com o modo de Deus, e da possibilidade de ambos ensinarem – ou seja, conduzir a outrem a um conhecimento - e serem ditos metes, salvaguardada as devidas proporções.

Segundo Santo Tomás, “somos proibidos de chamar alguém de mestre (cf. Mateus 23,8) de modo a atribuir-lhe o magistério que a Deus compete” (*De Veritate*, q. 11, a. 1 ad 1)⁶⁶. Ensinar, portanto, é termo equívoco⁶⁷, Deus e o homem o fazem de modo diverso. Portanto aquela proibição dada por Cristo (conforme citação acima) não deve ser entendida como uma proibição absoluta. Há um magistério divino (Revelação) e a sabedoria dos homens. Estes não podem atribuírem-se a si aquele magistério.

Deve-se constatar uma doutrina importante para o esquema da gnosiologia tomista: as primeiras concepções do intelecto. Elas são uma resposta à doutrina da iluminação divina de Agostinho, pois são a luz natural da razão, impressa por Deus em nós de uma vez por todas, não necessitando de recebermos uma iluminação divina a cada operação do intelecto. Essas primeiras concepções estão em nós como em potência, e ao serem conduzidas por um agente externo - o que pode ser tanto por um homem/professor (agente extrínseco próximo) como por Deus (1º agente) – são levados a ato, ou seja, ao conhecimento, aquisição de ciência⁶⁸. Contudo Deus seria, ao mesmo tempo, um agente externo-interno ao intelecto, pois inculcando no homem a luz natural, pode ainda lhe conduzir e ensinar algo a partir do interior da mente humana. Logo, o ensino de Deus é interior, enquanto o ensino humano é exterior à mente humana.

⁶⁶ Quer dizer, *De Veritate*, questão 11, artigo 1, resposta ao argumento 1. Na tradução portuguesa: AQUINO, Santo Tomás. *De Magistro: Sobre o mestre*. Questões Discutidas sobre a Verdade, XI. Introdução, tradução e notas por Maurílio J. O. Camello. UNISAL, Lorena, 2000, p. 58.

⁶⁷ Quando um termo (nome) é comum e a realidade diferente dizemos que é “**equívoco**” (equos voce – mesma voz para razões/coisas diferentes), como “carneiro”, que significa o macho do cordeiro, a máquina de bater estaca, o signo do zodíaco (Áries), ou manga que pode significar a fruta ou a parte da roupa, etc.

⁶⁸ Ciência - Em seu sentido amplo e clássico, no qual se insere Sto. Tomás de Aquino, a ciência é um saber metódico e rigoroso, isto é, um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados, e suscetíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino (Cf. ABBAGNANO, 2007, p. 136). O mesmo Aquinate, na *Suma Teológica* (I-II, q. 57, a. 2, Resp.) diz que a ciência é o hábito (intelectual) das demonstrações: a partir do raciocínio silogístico, a premissa média dá a causa da propriedade que se predica do sujeito. E conhecer a causa é o que busca a ciência. Nota-se que aqui se está no âmbito da Terceira Operação do Intelecto, o raciocínio. Haveria muito que se dizer, mas extrapolaria o escopo deste artigo.

O Aquinate, em sua Resposta⁶⁹ traça um paralelo da educação – *ex-ducare*, trazer para fora, tirar de dentro (PRADO, 1991, p. 28) – com a medicina. Explica ele que nas coisas naturais há dois tipos de potência: 1ª) a potência ativa completa – o princípio intrínseco leva ao ato perfeito, como na cura, na qual a natureza mesmo leva o doente à saúde; e a 2ª) potência passiva – em que o princípio intrínseco não conduz ao ato, como do ar não se produz fogo, pois naquele não há alguma virtude que faça esse surgir, sendo necessário um princípio extrínseco para colocar o ar (em potência) em combustão (ato). Seguindo o raciocínio, o médico é um agente extrínseco, que auxilia a natureza (agente intrínseco), fornecendo-lhe os instrumentos que ela utiliza para a cura, tal se dá também na aquisição da ciência: esta existe no homem em potência passiva e ativa, o que quer dizer que o homem é capaz de aprender por si e por outem.

Portanto, a razão natural conhece coisas desconhecidas – chama-se isto de invenção – através de coisas já conhecidas por ela mesma; está-se aqui no âmbito do raciocínio, terceira operação do intelecto. Mas quando algo é ministrado externamente à mesma razão, chama-se disciplina:

Assim como alguém se cura destes dois modos: ou apenas pela operação da natureza ou pela natureza com a ajuda da medicina, assim também há dois modos de adquirir a ciência: um, quando a razão natural por si mesma chega ao conhecimento das coisas desconhecidas - e tal modo chama-se invenção; outro, quando à razão natural algo é ministrado externamente como ajuda, e esse modo chama-se disciplina. (*De veritate*, q. 11, a. 1, *Resp.*)

Um trecho do Comentário aos Analíticos Posteriores de Aristóteles esclarece o termo *disciplina*: “... a recepção de toda disciplina se faz a partir de um conhecimento preexistente⁷⁰. O nome de doutrina ou disciplina compete à aquisição de conhecimento, pois a doutrina é a ação do que faz conhecer algo, e a disciplina é a recepção do conhecimento, de outro”⁷¹. (Livro I, lição I, 1.)

⁶⁹ Resposta, é o artigo direto no qual o autor dá a tese final dele, solucionando a questão. Conforme a nota de rodapé nº2, um artigo se desenvolve com a Pergunta, os Argumentos negativos (que dão resposta negativa à pergunta), os Argumentos a favor, seguidos da Resposta (em forma de artigo, em um único texto), que por sua vez é procedida das respostas aos argumentos negativos.

⁷⁰ Quer dizer, preexistente em quem transmite o conhecimento.

⁷¹ Tradução nossa da versão espanhola.

Continua Santo Tomás (*De Veritate*, q. 11, a. 1, *Resp.*), dando como que uma definição aproximada do que é ensinar: “Assim como o médico causa a saúde no doente com a operação da natureza, também se diz que o homem causa a ciência em outro, pela operação natural da razão desse: e isso é ensinar”.

Um dos argumentos iniciais deste artigo 1, especificamente o argumento 8, se baseia na doutrina agostiniana de que só Deus é quem ensina *internamente* a verdade, e assim o homem é somente aquele que disponibiliza a ciência, e não aquele que a causa (em outrem). Em resposta ao *De Magistro* de Santo Agostinho, assevera o Aquinate (*De Veritate*, q. 11, a. 1, ad 8): “Agostinho (...) ao provar que só Deus ensina, não quer excluir que o homem ensine exteriormente, mas dizer que só Deus ensina interiormente”. Fica salvaguardado, pois, os distintos modos de educar ou ensinar, o de Deus (internamente) e o do homem (externamente).

O argumento inicial 11, contrário à possibilidade de um homem ensinar a outro, diz o seguinte:

Ciência não é senão a representação das coisas na alma, pois se diz que a ciência é assimilação do que sabe ao sabido. Mas um homem não pode representar na alma de outro as similitudes das coisas: estaria assim operando internamente nesse o que pertence só a Deus. Logo, um homem não pode ensinar a outro. (*De Veritate*, q. 11, a. 1, arg. 11)

Eis aqui uma definição de ciência como um conhecimento representativo das coisas na alma. Diz-se *uma* definição, pois há outras (“conhecimento pelas causas”, “conhecimento certo, necessário e atual de algo”). Essa definição está baseada na filosofia aristotélica. É do Estagirita a fórmula que diz que:

a alma (...) se identifica, de algum modo, com todos os entes. É que os entes são, com efeito, sensíveis ou entendíveis, a ciência identifica-se de alguma maneira, com as coisas cientificamente cognoscíveis, e a percepção sensorial, por seu turno, identifica-se com as coisas sensíveis. (Sobre a Alma, III, 8, 431b-20).

A ciência se debruça sobre objetos inteligíveis, quer dizer, as formas abstratas e universais, enquanto a percepção sensorial fixa-se tão somente nas coisas sensíveis e singulares. Essa é a distinção do homem para com os demais animais: estes possuem e

limitam-se pela percepção sensível, enquanto aquele, além desta mesma percepção, possui uma alma que, ao conhecer, recebe outras formas em si, conhece por similitude. Ora, o processo do entendimento chamado abstração, pela qual a forma de algo se dá na alma inteligível - e isso é um movimento da potência ao ato, da potência do intelecto de receber formas em ato - é um processo individual. Informar, ou produzir formas na alma inteligível, segundo o Aquinate, poderia ser algo que Deus faça, se assim Ele o quer (tal como expresso na teoria da iluminação divina, segundo Agostinho); por isso só Deus poderia ser propriamente dito mestre e o homem não poderia ensinar outrem, já que ele não produz essas formas na alma inteligível.

A resposta do Aquinate para esse argumento inicial reza o seguinte:

No discípulo se representam as formas inteligíveis das quais se constitui a ciência aceita por meio do ensinamento, de modo imediato através do intelecto agente, mas de modo mediato, por meio daquele que ensina. O que ensina propõe, com efeito, os sinais das coisas inteligíveis, das quais o intelecto agente recebe as intenções inteligíveis, e as representa ao intelecto possível. Donde as palavras mesmas do que ensina ouvidas, ou vistas quando escritas, desse modo se têm para causar a ciência no intelecto, assim como as coisas que são fora da alma, pois de umas e outras o intelecto recebe as intenções inteligíveis, embora as palavras do que ensina mais proximamente se têm para causar a ciência do que os sensíveis existentes fora da alma, enquanto sinais das intenções inteligíveis. (*De Veritate*, q. 11, a. 1, ad 11)

O início da resposta traz a noção do intelecto agente (que é par do chamado intelecto possível) e da mediação ou não do ensino (apreensão das formas inteligíveis). Tem-se aqui, brevemente, esboçado a gnosiologia do Aquinate. Recapitula-se o seguinte: o chamado conhecimento sensível, presente no gênero vivo dos animais (brutos e racional), é aquele proveniente dos sentidos, que alcança tudo aquilo que é composto de matéria, todos os concretos singulares da realidade sensível; contudo, a alma humana conhece de uma maneira distinta e superior aos dos animais: como estes, tem o homem os cinco sentidos externos (visão, audição, olfato, paladar, tato) que alcançam impressões sensíveis parciais, que são unificadas pelo sentido interno *sensu communis*, com sede no cérebro; há um outro sentido interno chamado *imaginação*, muito importante para o entendimento humano; a imaginação produz uma imagem sensível que comporta variações materiais e acidentais de algo: por exemplo, uma imagem de

homem, grande, baixo, gordo, magro, branco, negro – essa imagem provém de tudo que a experiência transmite. Até aqui está o homem par a par com os animais, no âmbito do conhecimento sensível. O intelecto humano tem dois princípios: o intelecto possível - que possivelmente pode conhecer tudo que há, e está em potência para o segundo princípio: – e o intelecto agente – que abstrai da imagem sensível, de homem, por exemplo, aquilo que é essencial a esta imagem de homem (descarta todas as características materiais e acidentais, ficando só com a essência desta imagem). Ao abstrair da *imagem sensível (ou phantasma)* a chamada *espécie inteligível*, o intelecto agente marca-a no intelecto possível, fazendo-o funcionar, quer dizer, entender, inteligir, conhecer, pensar. Essa é a primeira operação do intelecto, a abstração da essência das coisas.

Diz o Estagirita, fundando a distinção dos princípios ativos e possíveis do intelecto:

Uma vez que, na natureza no seu todo, algo existe que é matéria para cada gênero (ou seja, aquilo que é, em potência, todas aquelas coisas), e uma outra coisa, que é a causa e o que age, por fazer todas as coisas (como, por exemplo, a técnica em relação à sua matéria), na alma tem de existir também, necessariamente, tais diferenças. Existe, pois um entendimento capaz de se tornar todas as coisas, e outro existe capaz de fazer todas as coisas (...). (*Sobre a Alma*, III, 5, 430a - 10-15).

O Aquinate, ao comentar este trecho, em seu *De Anima* diz o seguinte:

Em toda natureza que é algumas vezes em potência e outras em ato, é preciso afirmar algo que se comporta como matéria e algo que é como causa agente e eficiente que se relaciona às coisas que serão produzidas, como a arte a respeito da matéria. Pois bem, a alma na parte intelectual algumas vezes está em potência e outras em ato. Necessário é que existam na alma intelectual estas diferenças, a saber, que uma seja o intelecto no qual podem fazer-se inteligíveis todas as coisas, e este é o intelecto possível de que mais a cima se falou, e outro é o intelecto que pode fazer inteligíveis em ato todas as coisas, ele que se chama intelecto agente (...). (*De anima*, III, L. 10, 728).⁷²

A resposta para o argumento 11 assevera que o intelecto agente age no indivíduo imediatamente, quer dizer, sem outros meios senão que com sua própria operação,

⁷² Tradução nossa do espanhol.

fazendo o mesmo indivíduo alcançar o conhecimento da essência de algo. Quando há uma pessoa que ensina, um mestre ou professor, este age mediadamente, quer dizer, ele intermedia - através de sinais (fala, escrita) - as espécies inteligíveis e o intelecto agente. As últimas linhas dessa resposta ao argumento 11 dão a impressão de que o Aquinate valoriza a mediação daquele que ensina: causar ciência tanto o intelecto agente quanto o mestre irão causar, mas as palavras deste último são mais próximas do interessado em aprender.

3.2 Artigo II – Se alguém pode ser dito mestre de si mesmo⁷³

Esse artigo se inicia com 6 argumentos a favor do que se pode chamar "autodidatismo", ou seja, que a pessoa aprenda por si própria, sem ajuda de outrem, que se ensine a si mesma; seguidos de 2 argumentos contrários a essa teoria. Dá o Aquinate o seu Respondo, e por fim as réplicas aos argumentos iniciais, indicando, por tanto, não ser favorável - absolutamente – que alguém possa “ser dito mestre de si mesmo”.

A base dessa questão já foi elencada no artigo I, com a distinção entre *invenção* (descoberta) e *disciplina* (ensino), sendo a primeira uma atividade interna da própria mente, e a segunda uma atividade proveniente do mundo externo a esta.

Mesmo elogiando a aquisição da ciência por invenção, ou seja, que alguém seja causa do seu próprio saber, Sto. Tomás deixa patente que nem por isso alguém "pode ser dito mestre de si mesmo, ou que ensina a si mesmo" (*De Veritate*, q. 11, a. 2, *Resp.*). Quer dizer, mesmo que alguém aprenda alguma ciência por si mesmo, isso não é ensinar-se a si. Diz o Aquinate:

O ensinamento, porém, implica perfeita ação da ciência no docente ou no mestre; daí que convém que aquele que ensina (...) tenha a ciência que causa no outro, explícita e perfeitamente, como naquele que aprende por meio do ensinamento. Quando, entretanto, a ciência é adquirida por alguém por meio de um princípio intrínseco, aquilo que é causa agente da ciência não tem a ciência a ser adquirida senão em parte, ou seja, o quanto relativo às razões seminais da ciência, que são os princípios comuns, e assim de tal causalidade não pode ser extraído o nome de docente ou de mestre, falando de modo próprio.” (*De Veritate*, q. 11, a. 2, *Resp.*)

⁷³ Cf. AQUINO, Santo Tomás. *De Magistro: Sobre o mestre*. Questões Discutidas sobre a Verdade, XI. Introdução, tradução e notas por Maurílio J. O. Camello. UNISAL, Lorena, 2000, p. 63-65; para a tradução em português, ou *De Veritate*, q. 11, a. 2, para a versão original latina.

Para que haja ensino, o docente deve ter em si a ciência, em ato, que vai causar no outro, que está em potência para recebê-la. Quando o homem adquirir uma ciência por si mesmo isso indica que existe nele uma causa agente da ciência parcial – as razões seminais ou princípios comuns, ou primeiros princípios do intelecto, dos quais já se disse no artigo 1 – para a mesma ciência. Então não se pode dizer que o homem ensina a si mesmo, tal como se outrem provocasse nele a ciência.

Tomás de Aquino faz duas comparações, sintéticas e interessantes, entre ensinar, a lei natural e a medicina. Estão no argumento 5 e 6 e nas suas respectivas réplicas.

No 5º argumento inicial, ele diz que alguém pode chegar à virtude por si e por outros, tal como na aquisição da ciência. Recorda que, se não há um instrutor exterior (uma lei promulgada) há, então, uma lei natural, da qual S. Paulo já falava em Romanos II, 14 em relação aos pagãos. Logo é possível que por si mesmo alguém adquira ciência, e conseqüentemente seja dito mestre de si mesmo. Contudo, o Aquinate assevera, na réplica, que a Lei está para a ação prática, enquanto os primeiros princípios estão para a especulação, e nessa, apesar de serem causa principal, os primeiros princípios não dispensam ou substituem causas externas que os levem a ciência em ato. Logo, "a lei natural é causa principal, interior, mas imperfeita na aquisição da virtude" (ACKER, 1935, p. 92 apud AQUINO, 2000, p. 81). Concluindo, portanto, a impossibilidade de alguém ser dito mestre de si mesmo.

No 6º argumento diz Sto. Tomás: "O que ensina é causa da ciência, como o médico o é da saúde, como foi dito. Ora, o médico cura a si mesmo. Logo, também alguém pode a si mesmo ensinar" (*De Veritate*, q. 11, a. 2, arg. 6). Como réplica o mesmo santo responde que o médico cura, não tendo a saúde em ato, mas tendo o conhecimento necessário para tal, da mesma forma que o mestre ensina enquanto possui a ciência em ato. Logo, uma pessoa sem saúde (em ato) pode tê-la em potência pelo conhecimento dos meios para obtê-la, mas uma pessoa que tem em ato a ciência não pode não tê-la para que possa a si mesmo ensinar. Escreve o Doutor Angélico:

O médico cura enquanto previamente tem a saúde não em ato, mas no conhecimento da arte; o mestre, porém, ensina enquanto tem a ciência em ato. Donde, aquele que não tem a saúde em ato, pelo fato de ter a saúde no conhecimento da arte, pode em si mesmo causá-la; não pode, porém, acontecer que alguém tenha em ato a ciência, e não tenha, de

modo que assim possa a si mesmo ensinar. (*De Veritate*, q. 11, a. 2, ad 6)

Patente fica que o Doutor Angélico dá primazia ao ensinamento vindo do exterior, de um mestre, se negar a possibilidade de se aprender sozinho.

3.3 - Artigo III – Se o homem pode ser ensinado pelo anjo⁷⁴

Nessa questão, em que filosofia e teologia sagrada se entrelaçam, o Aquinate apresenta 17 argumentos contrários a possibilidade de o homem ser ensinado por um anjo, seguido de 6 favoráveis a tese. Depois vem o Respondo e as réplicas às 17 argumentações iniciais. Nesse jogo dialético da *Disputatio*, a questão é posta como diz o título acima: “Se o homem pode ser ensinado pelo anjo”, os argumentos iniciais são negativos à essa possibilidade, mas a solução tomista é a contrária, quer dizer, o homem pode sim ser ensinado por um anjo.

Existem duas maneiras de o anjo agir em relação ao homem: 1^a) ao nosso modo, no qual o anjo assume uma forma material e instrua o homem por locução sensível, não se diferenciando, portanto, do ensinamento humano; 2^a) ao seu próprio modo, qual seja, invisivelmente⁷⁵. Nessa segunda maneira é que se detém o artigo. Diz o Aquinate:

Deve-se dizer que o anjo opera com relação ao homem de duas maneiras. Primeira, segundo nosso modo, quando aparece sensivelmente ao homem, ou assumindo um corpo, ou de qualquer outro modo, e o instrui pela locução sensível. E assim agora não perguntamos sobre o ensinamento do anjo; desse modo o anjo ensina não diferentemente que o homem. Segunda, a nosso respeito opera o anjo por seu modo, isto é, invisivelmente; e segundo esse modo pelo qual o homem possa ser ensinado pelo anjo eis a intenção da questão. (*De Veritate*, q. 11, a. 3, *Resp.*)

Tomás de Aquino trata do lugar do anjo: este é intermediário entre Deus e o homem, inferior àquele e superior a este. Logo, seu modo de ensinar segue a mesma hierarquia, é inferior ao modo de Deus ensinar, pois não é capaz de infundir a luz da

⁷⁴ Cf. AQUINO, Santo Tomás. *De Magistro: Sobre o mestre*. Questões Discutidas sobre a Verdade, XI. Introdução, tradução e notas por Maurílio J. O. Camello. UNISAL, Lorena, 2000, p. 66-74; para a tradução em português, ou *De Veritate*, q. 11, a. 3. para a versão original latina.

⁷⁵ Dado a imaterialidade do anjo, em que no modo ordinário não se tem contato pelos cinco sentidos.

natureza (razão natural) e a da graça no homem, mas seu ensino é superior ao deste, pois pode fortalecer a luz natural infundida por Deus (*De Veritate*, q. 11, a. 3, *Resp.*).

Segundo o Aquinate, há dois modos do homem receber conhecimento: “pelo lume intelectual e pelas primeiras concepções por si mesmas conhecidas” (cf. *Idem*). Este “lume” é o intelecto agente, conforme explicação dada em seguida. Ambos os modos, em relação a Deus, são d’Ele como que efeitos, uma vez que ao criar o homem, Deus “adornou a mesma alma da luz natural, e lhe imprimiu o conhecimento dos primeiros princípios que são como que sementes das ciências” (*Idem*). Um homem em relação a outro homem não é causa absoluta da ciência, no âmbito da luz (lume) intelectual, haja vista que ambos estão em pé de igualdade - a ordem da natureza de ambos é igual; um homem só pode ser causa de conhecimento de outro quando leva a ato o que estava em potência nos primeiros princípios - e isso se dá por sinais sensíveis diversos (leitura, aula, etc.) (*Idem*).

Já o anjo, cuja luz natural é mais perfeita do que a do homem, “de uma e outra parte pode ser para o homem causa de saber, porém de modo inferior em relação a Deus, e superior em relação ao homem” (*Idem*). Finalizando o Respondo, Tomás de Aquino diz como o anjo ensina, de acordo com aqueles dois modos de aprender (a luz intelectual e os primeiros princípios):

Da parte da *luz*, com efeito, embora não possa infundir a luz intelectual, como Deus faz, pode, porém, corroborar com a luz infusa, para que veja de modo mais perfeito. Tudo aquilo que é, em algum gênero, imperfeito, quando é em contato com o mais perfeito naquele gênero, mais é corroborada sua virtude; assim como vemos nos corpos, que o corpo localizado é fortalecido pelo corpo localizador, o que se compara ao mesmo como o ato à potência, de acordo com *Física IV*.

Da parte dos *princípios*, também pode o anjo ensinar ao homem, não conferindo o conhecimento dos primeiros princípios, como faz Deus, nem propondo a dedução das conclusões dos princípios sob os sinais sensíveis, como faz o homem; mas formando na imaginação algumas espécies, as quais podem ser formadas a partir da comoção de um órgão corporal, como se evidencia nos que dormem e doentes mentais, que são dominados por diversas imagens, segundo lhes sobem à cabeça. E desse modo, pela mistura de outra espécie, pode acontecer que aquelas coisas que o mesmo anjo conhece, por imagens mostre desse modo àquele com o qual se relaciona, como diz Agostinho no

Livro XII do *Comentário Literal ao Gênesis* (cap. XII). (*De Veritate*, q. 11, a. 3, *Resp.*)

Ou seja, o anjo pode corroborar com o intelecto agente do homem, haja visto que a luz intelectual que ele tem é mais perfeita que a deste, e quando algo mais perfeito entra em contato com o imperfeito acaba elevando este no grau de perfeição; ademais, o anjo pode formar na imaginação (um dos sentidos internos, como visto anteriormente) do homem espécies sensíveis, das quais virá o conhecimento.

Dois argumentos, com suas réplicas, chama-nos a atenção: o 12 e o 16:

O 12º argumento, contrário ao ensinamento do anjo, diz que "todo conhecimento é por alguma espécie" (*De Veritate*, q. 11, a. 3, arg.12), e para que o anjo ensinasse seria preciso que causasse no homem uma espécie para que ele conhecesse. Isso se dá de suas formas: ou por criação da espécie, o que não compete ao anjo, ou pela iluminação das espécies que estão nas imagens, resultando no intelecto possível as espécies inteligíveis⁷⁶. Mas essa última alternativa resultaria na tese averroísta já refutada por Santo Tomás (na obra *A Unidade do Intelecto contra os averroístas*), segundo o qual, o intelecto agente, que ilumina as imagens e as imprime no intelecto possível, é uma substância separada de cada homem individual (e, mais especificamente na tese de

⁷⁶ Intelecto – agente e possível (Cf. ABBAGNANO, 2007, p. 571-575): "Este termo (intelecto) foi constantemente usado pelos filósofos com dois sentidos: 1º) genérico, como faculdade de pensar em geral e 2º) específico, como uma atividade ou técnica particular de pensar. Com este segundo significado, esse termo é entendido de três maneiras diferentes: a) como I. intuitivo; b) como I. operante; c) como entendimento, inteligência ou intelecção. (...) Esse significado genérico foi conservado na tradição filosófica até o Romantismo. Sto. Tomás expressava-o contrapondo o I. aos sentidos: "O substantivo I. implica certo conhecimento íntimo; intelligere é como 'ler dentro' (intus legere). Isso é evidente a quem considera a diferença entre o I. e os sentidos: o conhecimento sensível concerne às qualidades sensíveis externas; o conhecimento intelectual penetra até a essência da coisa" (*S. Th.*, II, 2, q. 8, a.1).

A escolástica medieval, sobretudo com Tomás de Aquino desenvolve o conceito aristotélico de intelecto, definindo-o como faculdade do entendimento humano, do pensamento conceitual, de pensar por ideias gerais.

Intelecto agente ou ativo (*intellectus agens*): segundo a tradição aristotélica e escolástica, trata-se do intelecto como agente, isto é, transformando as sensações em percepções e tornando-as abstratas, inteligíveis, como conceitos. Daí a fórmula "Nada está no intelecto que não tenha estado antes nos sentidos". Na tradição agostiniana, especificamente, o intelecto agente é interpretado como a Luz Divina, a iluminação, que caracteriza nosso entendimento e torna possível o conhecimento humano.

Intelecto paciente ou passivo (*intellectus patiens*): segundo a tradição aristotélica e escolástica, o intelecto passivo opõe-se ao ativo, sendo considerado como a capacidade de receber e ordenar os conceitos e ideias que resultam do processo de abstração realizado pelo intelecto agente.

Formas inteligíveis: Princípio que determina a matéria, fazendo dela tal coisa determinada: aquilo que, num ser, é inteligível. A matéria e a forma constituem o par central da física aristotélica. A forma é aquilo que, na coisa, é inteligível. podendo ser conhecido pela razão (objeto da ciência): a essência, o "definível". A matéria é considerada como um substrato passivo que deve tomar forma para se tornar tal coisa. Matéria e forma só podem ser dissociadas pelo pensamento.

Averróis mesmo, único e universal). Diante disso, o anjo não poderia ensinar. Contudo, esclarece o Doutor Angélico, na réplica, que o anjo não cria a espécie em nossa mente, nem ilumina as imagens de modo imediato, mas une o anjo a sua luz com a luz do nosso intelecto, o que mais eficazmente ilumina as imagens. E se o anjo iluminasse imediatamente, não se seguiria a tese de Averróis, pois então não teríamos um único intelecto agente universal, mas vários, tantos quantos são os anjos (*De Veritate*, q. 11, a. 3, ad.12). Ressalte-se que aqui se está falando da espécie inteligível, resultado da ação do intelecto agente no intelecto possível, e não das espécies sensíveis, as quais são formadas pela imaginação, e que, conforme o Respondo do artigo em questão, o anjo pode formar no mesmo sentido interno da imaginação.

O 16º argumento é de comparação, mais simples que o anterior. Tomás cita Agostinho, que dizia que o agricultor não é o criador, mas o estimulador da natureza, agindo exteriormente. Assim, o anjo não poderia ser nosso mestre, conquanto estimule o nosso intelecto ao conhecimento. Na réplica, o Doutor Angélico explica que "criar" é uma noção que se aplica absolutamente à causa primeira, Deus; "fazer" já pertence ao sentido e uso comum, das causas segundas, da mesma forma "ensinar". “E assim só de Deus se diz "criador", fazedor e docente pode dizer-se tanto de Deus, do anjo, quanto do homem” (*De Veritate*, q. 11, a. 3, ad. 16).

3.4 - Artigo IV⁷⁷ – Se ensinar é ato da vida contemplativa ou ativa⁷⁸

Seguindo o método dialético, o Aquinate elenca 5 argumentos em favor que ensinar seja da vida contemplativa, 2 contrários (ensinar como da vida ativa), seguido do seu Respondo e das réplicas aos primeiros argumentos.

Com Tomás de Aquino, distingamos a vida contemplativa da vida ativa quanto a matéria e o fim de cada uma.

⁷⁷ Cf. AQUINO, Santo Tomás. *De Magistro: Sobre o mestre*. Questões Discutidas sobre a Verdade, XI. Introdução, tradução e notas por Maurílio J. O. Camello. UNISAL, Lorena, 2000, p. 73-77; para a tradução em português, ou *De Veritate*, q. 11, a. 4. para a versão original latina.

⁷⁸ Vida – ativa e contemplativa: S. Tomás afirmava que Vida significa "a substância à qual convém por natureza mover-se ou conduzir-se espontaneamente e de qualquer modo à ação" (S. Th., I, q. 18, a. 2); portanto, a alma é seu princípio (Ibid., I, q. 75, a. 1). A vida contemplativa seria um ideal da vida dedicada exclusivamente ao conhecimento; a vida contemplativa é não só a bem-aventurança última e perfeita a ser obtida na outra vida, como também a bem-aventurança menor e imperfeita que se pode alcançar nesta. Diametralmente oposta a contemplação, está a vida ativa, ligada as atividades manuais, ou mesmo a teorias tendo em vista a prática manual.

A matéria da vida ativa são as coisas temporais, e seu fim "é a operação pela qual se procura a utilidade dos próximos" (*De Veritate*, q. 11, a. 4, *Resp.*). A matéria da vida contemplativa "são as razões conhecíveis das coisas, nas quais o contemplativo insiste" (*De Veritate*, idem), seu fim está na visão/contemplação da verdade, imperfeitamente nesta vida, e perfeitamente na vida futura.

Ensinar, segundo Sto. Tomás, encontra dúplice matéria: uma, a própria coisa que se ensina e, outra, aquele ao qual se transmite o conhecimento. Logo, em razão da primeira matéria – a coisa que se ensina, o conteúdo –, ensinar pertence a vida contemplativa, já que se trata de verdades, de razões; e por conta da segunda matéria – o aluno, ao qual se transmite o conhecimento –, ensinar pertence também à ativa. Diz Tomás:

No ato de ensinar, encontramos dúplice matéria, para cujo sinal também o ato de ensinar se une com duplo acusativo. É assim uma sua matéria a própria coisa que se ensina; outra aquele ao qual se transmite a ciência. Pela razão da primeira matéria, o ato de ensinar pertence à vida contemplativa, mas pela razão da segunda, pertence à ativa. (*De Veritate*, q. 11, a. 4, *Resp.*)

Mas o fim do ensino pertence somente à vida ativa, pois sua matéria última (transmitir a ciência), a qual o fim se intenciona, pertence a ela. Em suma, o Aquinate afirma que ensinar pertence mais à vida ativa, do que à contemplativa, mas que há sim participação da contemplação no ensino.

No 2º argumento inicial, indicando que ensinar não pertence a vida ativa, o Aquinate relembra um comentário de Gregório, sobre o livro de *Ezequiel*, que trata da ordem da vida ativa e da contemplativa, e afirma que a contemplação da verdade precede o ensinamento, portanto ensinar não pertenceria a vida ativa (*De Veritate*, q. 11, a. 4, arg. 2). A resposta a esse argumento diz o seguinte:

(...) É preciso saber, porém, que a ativa precede a contemplativa com relação àqueles atos que, de modo algum, convêm com a contemplativa. Quanto, porém, àqueles atos que recebem matéria da vida contemplativa, é necessário que a ativa siga a contemplativa. (*De Veritate*, q. 11, a. 4, ad 2).

Ou seja, com relação àquelas verdades contempladas, elas são resultadas da vida ativa do homem, de seu labor, de suas artes, de seus experimentos. Então a vida ativa

precederia a contemplativa. Entretanto há, na consideração das verdades reveladas divinamente, uma primazia da vida contemplativa, a qual seguirá a vida ativa do homem, na obediência e observância dos Mandamentos, por exemplo.

Saliente-se um argumento a favor de que ensinar seja da vida ativa, presente no *Sed Contra* (mas, em contrário): ensinar faz parte das obras de misericórdia - e tanto as corporais quanto as espirituais pertencem a vida ativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas medievais, em especial as cenobíticas, preservaram, em meio as invasões bárbaras, a tradição de ler e escrever, junto a isso os estudos dos antigos filósofos e demais autores, ao mesmo tempo em que, com as escolas paroquiais, lançavam base para o futuro surgimento das universidades.

No contexto do século XIII, vemos na Questão 11 do *De Veritate*, de Santo Tomás de Aquino, não um tratado educacional completo e cabal, mas uma reflexão filosófica sobre as relações entre mestre e aluno, reflexão essa que sintetiza filosofia, teologia, e educação, ampliando as possibilidades dessa última acontecer sem uma visão fragmentada e utilitarista, como é visto nos atuais sistemas educacionais. Percebe-se, na obra analisada, que o aluno tem papel primordial na educação, visto que é ele quem adquirir conhecimento, alcança a verdade e pensa por si mesmo, tudo isso ajudado pelo mestre/professor, que atualiza as potencialidades de seus alunos.

O professor tem função semelhante a do médico e do agricultor, de auxiliar ao que naturalmente o aluno tende, não o de mero "conscientizador"/doutrinador, ou de um animador de debates. Mesmo o aluno sendo agente principal, ele não pode dar a si o que não possui, por isso a necessidade do mestre. Contra essa visão do professor como conscientizador, Dom Lourenço de Almeida Prado, em seu clássico "Educação - ajudar a pensar, sim. Conscientizar, não.", na esteira de Sto. Tomás de Aquino, propõe a verdade como cerne do processo educativo (1991, p. 27), e essa verdade como que ilumina a inteligência de dentro pra fora; O contrário da educação é o adestramento, a imposição de fora pra dentro de certas regras e hábitos, que surgem sob a batuta de "conscientização" (Idem, p. 28). Essa conscientização "reduz o ser inteligente, que é o

homem, a um simples manualista ou robô (...) menospreza a aquisição de conteúdo nas salas de aula, sob a afirmação de que o importante é a obtenção de boa entrosagem social” (Idem, p. 39).

Nas escolas atuais vê-se que cada matéria/disciplina fragmenta o aluno, e não o leva a um desenvolvimento integral. Se a Filosofia o faz um pouco crítico, a necessidade de uma vaga no mercado de trabalho o obriga a fazer exercícios de disciplinas consideradas “mais importantes” no momento de matérias “menos importantes”. A atual crise educacional é, além dos problemas políticos e ideológicos, uma crise de identidade, uma crise cultural. Numa escola de nível médio não se tem claro quais são os valores que a rejam, as metas para se alcançar, os métodos para se trabalhar.

No *De Magistro* o mestre está para o aluno, para ajudá-lo a chegar as verdades das coisas, e não as suas verdades; ele é diferente do aluno, o que difere muito do costume usual de querer igualar aluno e professor na sala de aula. Se se argumenta que a igualdade entre aluno e professor é necessária para o aprendizado de ambos, cabe lembrar que o aprendizado de ambos é diferente essencialmente.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Santo Tomás. **A unidade do intelecto, contra os averroístas**. Trad. de Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento. São Paulo: Paulus, 2016.

AQUINO, Santo Tomás. **Comentario al Livro del Alma de Aristóteles**. Trad. de Maria C. D. M. de Gandolfi. Fundação Arché, 1979.

AQUINO, Santo Tomás. **Comentario de los Analíticos Posteriores de Aristóteles** - trad. Ana Mallea y Marta Daneri Rebok. Navarra, Espanha: EUNSA, 2002.

AQUINO, Santo Tomás. *De Magistro: Sobre o mestre*. Questões Discutidas sobre a Verdade, XI. Introdução, tradução e notas por Maurílio J. O. Camello. UNISAL: Lorena, 2000.

AQUINO, Santo Tomás. **De modo studendi**. Disponível em <http://www.corpusthomicum.org/xas.html>. Acesso em 02 out. 2019.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ASTORGA, Luiz. **A disputatio de Santo Tomás de Aquino: uma síntese dupla**. IHU On-line, nº 421, ano XIII, 2013. Disponível em http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5037&secao=421. Acesso em 02 out 2019.

ARISTÓTELES. **Sobre a Alma**. Trad. de Ana Maria Lóio. Universidade de Lisboa, 2010.

BÍBLIA de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2008.

GODOI, Rodrigo Aparecido de. A concepção educacional de Tomás de Aquino: um estudo do De Magistro. **Theoria** – Revista Eletrônica de Filosofia, Pouso Alegre, Vol. V, nº14, p. 61-83, 2013.

HASKINS, Charles Homer. **A ascensão das universidades**. Tradução de Nilton Ribeiro. Santa Catarina: Livraria Danúbio Editora, 2015.

JOSEPH, Miriam. **O Trivium: as artes liberais da lógica, gramática e retórica**. Tradução e adaptação de Henrique P. Dmyterko. São Paulo: É Realizações, 2008.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação - Da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Ed. Cortez, 1992.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da Educação na Idade Média**. São Paulo: EPU/Ed. Da Universidade de São Paulo, 1979.

PRADO, Lourenço de Almeida. **Educação: ajudar a pensar, sim. Conscientizar, não**. Rio de Janeiro: Agir, 1991.

OLIVEIRA, T. A universidade medieval: uma memória. **Mirabilia**, Maringá, nº 6, Jun-Dez, p. 64-78, 2006.

WOODS JR., Thomas E. **Como a Igreja Católica construiu a civilização Ocidental**. Tradução de Élcio Carillo; revisão de Emérico da Gama. São Paulo: Quadrante, 2008.

A EDUCAÇÃO ENTRE A UTOPIA E A CIÊNCIA

Rafael Britto de Souza*

Vicente Thiago Freire Brazil*

Resumo: Não seria exagerado afirmar que o pensamento utópico no campo pedagógico é tão antigo quanto este o é no campo político, *vide* a *República* de Platão. Pretende-se elencar alguns argumentos que explicitem ao mesmo tempo a atração de muitas teorias pedagógicas pela forma de pensamento utópico e as implicações que este tipo de pensamento pode produzir, tanto do ponto de vista teórico, quanto do ponto de vista social. Partindo da leitura de Karl Popper e Comte-Sponville, categorizamos as implicações do pensamento utópico em suas consequências antropológicas e epistemológicas. Terminamos por concluir que o preço desta atração para o campo da educação pode ser a impossibilidade da ciência, o atraso na solução gradual de problemas pontuais, e o embargo da democracia.

Palavras-Chave: Utopia; Falsificacionismo; Projeto Pedagógico.

EDUCATION BETWEEN UTOPIA AND SCIENCE

Abstract: It would not be an overstatement to say that the utopian thinking in pedagogical literature is as old as the field itself, *vide* the *Republic* of Plato. In this paper we put forward some arguments that explicit the attraction of this line of thinking in educational literature and its theoretical and social implications. The anthropological as well as the epistemological consequences of the utopical thinking in education are discussed according Karl Popper and Comte-Sponville. The paper concludes its reasoning by delineating the argument that the utopian thinking in education can be dangerous when it leads to the abandonment of gradual solution of complex problems and democratic solutions in name of a more perfect and total transformation of reality that nonetheless is not feasible in the present moment.

Keywords: Utopia; Falsifiability; Pedagogical Project.

Considerando bem tudo, prefiro o Moreira ao mundo astral; prefiro a realidade à verdade; prefiro a vida, vamos, ao mesmo Deus que a criou. Assim, ma deu, assim a viverei. Sonho porque sonho, mas não sofro o insulto próprio de dar aos sonhos outro valor que não o de

* Professor Assistente da UECE. Doutor em Avaliação Educacional pela UFC (2018). Possui graduação em Psicologia pela Unifor (2011) e graduação em Pedagogia pela UFC (2003). Possui mestrado em Filosofia pela UECE (2007) e mestrado em Psicologia pela UFC (2008). Atuando principalmente nos seguintes temas: pragmatismo, epistemologia, behaviorismo, estereótipos, identidade e psicologia social experimental. E-mail: rafael.britto@uece.br.

* Professor Assistente da UECE. Doutor em Filosofia pela UFC. Desenvolve pesquisas na área da Filosofia da Educação, em Filosofia Antiga, Ensino de Filosofia e Filosofia da Religião. E-mail: vicente.brazil@uece.br.

serem o meu teatro íntimo, como não dou ao vinho, de que, todavia, me não abstenho, o nome de alimento ou de necessidade da vida. (PESSOA, p. 210).

As utopias, enquanto descrições de sociedades não-existentes, mas desejáveis, povoam o pensamento político ocidental há alguns séculos. A história das idéias pedagógicas, por sua vez, também se mostra recheada de utopias, não sendo um exagero dizer que as utopias pedagógicas originaram-se simultaneamente às políticas, caso se considere a *República* de Platão como a primeira utopia ocidental e se entenda esta obra como uma utopia fortemente orientada pela necessidade de remodelar os cidadãos mediante uma prática educativa formal.

Obviamente, um conceito que é tão pervasivo e pode ser encontrado em diversos autores de diversas áreas do conhecimento e momentos históricos distintos não é um conceito unívoco. Mas não é apenas a definição de utopia que varia. Não existe consenso também acerca de uma taxonomia (religiosas, políticas, tecnológicas, comportamentais), da utilidade social, da valoração ou da função das utopias dentro dos sistemas teóricos.

Como um caso exemplar das confusões terminológicas que podem se originar da falta de precisão conceitual acerca das utopias, veja-se Marx. Karl Marx (1988) criticou, no *Manifesto do Partido Comunista*, Robert Owen, Saint-Simon e Charles Fourier por considerá-los socialistas utópicos. Neste contexto, Marx utilizou-se do adjetivo ‘utópico’ de forma depreciativa, como aquilo que se opõe ao científico, no caso seu próprio modelo de socialismo. O modelo proposto por Marx, de uma coletivização dos meios de produção, gerado pelo próprio desenvolvimento dos meios de produção capitalista, culminando em uma ditadura inevitável do proletariado, foi por sua vez, criticado por Popper (1974) como sendo ele mesmo utópico.

O epíteto de “utópico” atribuído por Popper a Marx era pejorativo, pois segundo sua leitura, a teoria social de Marx, entre outras características, pecava por apresentar uma visão determinista da história, era ingênua por acreditar que mudanças radicais e globais poderiam suplantam satisfatoriamente as funções desempenhadas pelas instituições sociais vigentes e também seria totalitária, haja vista a potencial justificativa dada a qualquer sacrifício presente no altar da utopia vindoura da sociedade sem classes.

Certamente Marx criticava a utopia como oposto à ciência, mas isto não o deteve de construir uma utopia profética, que contradiz uma leitura científica da história e agride o princípio da falseabilidade inerente a qualquer saber científico (POPPER, 2010).

Outros autores, com Paulo Freire (1982) acreditavam serem necessárias utopias, não como previsão do futuro, mas como estimulantes do processo político-pedagógico de crítica do mundo existente tendo em vista a criação de um mundo vindouro mais humano.

A questão do sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem a ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópico no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos exploradora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas. (Freire, 1982, p.100).

Marx e Freire certamente se referiam a realidades conceituais diferentes quando falavam de utopia. Para Marx, utopia aparece como um termo pejorativo, que se opõe à revolução e à ciência (os socialistas utópicos). Em Freire, utopia aparece como um ideal de libertação, que se opõe à domesticação e à conivência com uma sociedade injusta. Em Popper, por seu turno, a utopia aparece como incompatível tanto com ciência como com uma sociedade justa.

Popper se apresentar como o filósofo social que melhor articulou uma crítica às utopias. Sendo, para ele, a tarefa de elaborá-las e perseguí-las um dos grandes empecilhos à melhoria dos problemas sociais concretos.

Há muitos problemas urgentes que poderiam ser resolvidos, pelo menos parcialmente, como ajudar os fracos e doentes e os que sofrem injustiças e opressões; combater o desemprego, promover igualdade de oportunidades, evitar crimes internacionais, como a extorsão e a guerra urdidas por pessoas semelhantes a deus, dirigentes onipotentes e oniscientes. Tudo isso poderíamos conseguir se parássemos de sonhar com ideais distantes e parássemos de lutar pelos nossos projetos utópicos. (POPPER, 1981, p.5).

O pensamento utópico, como entendido por Popper (1988, v1. p.173) parte do pressuposto de que qualquer ação racional deve iniciar pelo estabelecimento prévio de seu fim, seguido da escolha dos meios mais adequados à sua consecução. Assim, em termos políticos, o pensamento utópico pressuporia que:

Apenas quando este fim definitivo for determinado, pelo menos em toscos traços, apenas quando estivermos de posse de um projeto da sociedade que visamos, só então poderemos começar a considerar os melhores meios de sua realização e traçar um plano para a ação prática. (POPPER, 1988, v.1, p.173).

Ao longo de sua obra de filosofia social, Popper elenca vários problemas, teóricos e práticos, associados a esta ideia aparentemente inofensiva e razoável. Nos deteremos especificamente em algumas questões antropológicas e epistemológicas.

Crítica Antropológica às utopias

Do ponto de vista antropológico, esta postura se enreda em um de dois problemas. Ou pressupõe que os homens tais como existem no presente se adaptariam e desfrutariam da vida na sociedade atualizada no futuro utópico; ou, por outro lado, pressupõe um descompasso entre o ser humano atualmente existente e o ser humano necessário à vida no modelo de sociedade almejada e capaz de ser feliz nela.

No primeiro caso, há um problema lógico. Pois se os homens das sociedades atuais da forma como vivem, desejam e satisfazem suas necessidades pudessem ser igualmente ou mais felizes nesta utopia, então de duas uma. Ou a utopia não é tão diferente assim da sociedade atual, eliminando a necessidade de uma mudança tão abrangente na sociedade. Ou então, as pessoas deveriam ser reeducadas em vistas a serem capazes de apreciar a vida e contribuir adequadamente para o funcionamento da sociedade remodelada pela utopia.

A primeira alternativa exclui a necessidade de utopias, não sendo preciso, portanto, discorrer sobre ela. O problema com a segunda alternativa não é apenas de ordem prática, uma vez que toda utopia implicaria necessariamente não apenas a remodelação da sociedade como um todo, mas também dos homens atuais em homens adequados a estas sociedades remodeladas. Ou seja, as utopias seriam não apenas

sociedades imaginadas ideais, mas acabariam por pressupor também a existência de um ser antropológicamente distinto do homem tal qual o conhecemos hoje.

Para Popper (2010) portanto, parece escapar ao bem-intencionado utopista o fato de que este projeto implica uma admissão de fracasso, antes mesmo que ele o lance. Isto porque o projeto utópico de remodelação global das instituições sociais substitui a demanda de que construamos uma nova sociedade, na qual o homens e mulheres possam viver bem, pela exigência complementar de que ‘moldemos’ esses homens e mulheres para que eles se enquadrem em uma nova sociedade imaginada pelos utopistas (POPPER, 2010, p.303-4).

A grande quantidade de utopias pedagógicas, assim como a atração dos pedagogos por projetos de engenharia social utópicos pode ser remontada, entre outros fatores, a esta interdependência inerente das utopias à projetos educacionais de remodelação dos homens ou de modelação das crianças para adequarem-se à vida social nas utopias do porvir.

Quando os educadores não são atraídos às utopias pelo papel proeminente que desempenhariam nelas, observa-se uma criação de utopias pelos próprios educadores como forma de exaltação do seu próprio trabalho educativo. Como lembra Paulo Freire “Sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida” (Freire, 2000, p.124). Ou seja, parece que a construção da visão da educação como uma instituição social inerentemente transformadora e libertadora, pairando alguns centímetros acima das demais determinações sociais vigentes, pressupõe ou a inserção da educação em um projeto utópico existente, ou a construção propriamente pedagógica de uma utopia. A alternativa, bem mais prosaica e realista, seria encarar a educação como uma instituição social como qualquer outra, funcionalisticamente integrada às demais forças sociais. Uma instituição na qual caberia aos professores ensinarem os valores e conhecimentos importantes para o funcionamento e melhoria gradual dos sujeitos e da sociedade na qual estes estão inseridos.

Críticas epistemológicas às utopias

Do ponto de vista epistemológico, projetos de engenharia social utópica careceriam invariavelmente de atributos necessários à sua inclusão no rol de teorias ou propostas científicas. Isto seria verdade, na concepção popperiana (2010), independente do conteúdo específico de qualquer utopia.

A concepção de ciência de Popper parte do pressuposto de que “o trabalho do cientista consiste em formular e testar teorias” (Popper, 2010, p.131). Assumidamente pintando um quadro simplificado, mas esclarecedor dos cientistas e das teorias científicas, Popper afirma que estes:

Trabalham com conjecturas ousadas e com tentativas severas de refutar as próprias conjecturas. Meu critério de demarcação entre ciência e não ciência é uma simples análise lógica desse quadro. Sua fecundidade demonstrará até que ponto ele é bom ou ruim. As idéias ousadas são hipóteses ou conjecturas novas e arrojadas. E as rigorosas tentativas de refutá-las são debates críticos e testes empíricos severos. Quando uma conjectura é ou não é arrojada, no sentido que proponho aqui? Resposta: ela só é arrojada quando assume grande risco de ser falsa – quando as coisas podem ser diferentes e, na sua época parecem ser diferentes. (POPPER, 2010, p.118).

O falsificacionismo de Popper assume que o conhecimento científico avança pelo processo de conjecturas e refutações. Não sendo um verificacionista, Popper não pressupõe que a ciência se distinga do senso comum por ter provado verdadeiras suas teorias. Tendo contornando o clássico problema da indução, sintetizado por Hume, Popper compreende a assimetria entre asserções universais e particulares. Sabe assim que a indução é insatisfatória como prova definitiva de verdade: “jamais poderemos fornecer razões positivas que confirmem a crença em que uma teoria é verdadeira”. (Popper, 2010, p. 186).

Porém, não resvala no irracionalismo, ou ceticismo. Mantém a concepção de verdade como uma idéia reguladora (Popper, 2010, p.187) do progresso científico, que deve ser orientado para a eliminação do erro e não para a obtenção da verdade: “O jogo da ciência é, em princípio, interminável. Quem declarar, algum dia, que os enunciados científicos não requerem nenhum teste adicional e podem ser considerados definitivamente testados, retira-se do jogo”. (Popper, 2010, p. 138).

O problema da inclusão de qualquer utopia no rol das teorias deve-se à inerente inadequação antropológica dos atributos dos homens atuais à vida na utopia vindoura

(discutido anteriormente). Por este motivo não seria possível, em princípio, determinar se o fato de os homens não serem felizes naquela sociedade deve-se à falhas na sociedade, ou a falhas nos homens atuais que foram levados a viver nela, e por isso não são capazes de apreciá-la.

É claro que isso afasta qualquer possibilidade de se avaliar o sucesso ou o fracasso, pois aos que não gostam de viver na nova sociedade resta admitir que ainda não estão aptos a viver nela e que seus ‘impulsos humanos’ precisam de maior ‘organização’. Sem a possibilidade de testagem, evapora-se qualquer pretensão de que se esteja empregando um método ‘científico’. A abordagem holística é incompatível com uma atitude verdadeiramente científica. (POPPER, 2010, p. 304).

Encerraremos este pequeno esboço da relação da ciência com a utopia e da aproximação ou afastamento da educação em relação a elas, fazendo menção a pelo menos duas consequências apontadas por Popper (2010) decorrentes da adoção do pensamento utópico. Similarmente àquelas apresentadas anteriormente, estas consequências podem ser vistas como afastando o pensamento utópico dos métodos e requisitos necessários ao progresso da ciência, assim como simultaneamente, exercendo uma atração sobre os interessados em exaltar a importância ou centralidade das práticas educativas.

As consequências da adoção de utopias apresentadas abaixo seguem o raciocínio das objeções de Popper à premissa básica do utopismo, segundo a qual “um experimento social (se é que isso existe) só teria validade se fosse realizado em escala holística”. (POPPER, 2010, p.305).

O primeiro erro a ser apontado nesta premissa, segundo Popper (2010) é que ela ignora dois fatores importantes. O primeiro sendo que, de fato, boa parte de nosso conhecimento sobre o mundo social deriva de experimentos graduais, realizados cotidianamente, por comerciantes, professores, pais, empresários etc. Certamente, esses conhecimentos não aderem ao modelo de rigor dos experimentos propriamente científicos, mas tampouco são negligenciáveis. E em última instância “as duas abordagens podem ser descritas como adeptas do método de ensaio e erro” (Popper, 2010, p.306) e nada impediria que suas técnicas fossem aperfeiçoadas de modo sistemático na direção de uma maior cientificidade. Não haveria, assim motivos para descartar as mudanças de engenharia social gradual como inválidas a priori do ponto de

vista científico, e usar esta afirmação como prova da necessidade de mudanças utópicas e holísticas.

O segundo problema da pressuposição dos utopistas, é mais grave e as razões disso são tanto técnicas quanto morais (Popper, 2010, p. 307). Do ponto de vista técnico, experimentos de engenharia social utópicos, devido a sua natureza holística, nunca podem ser avaliados. Isto se deve não apenas à questão antropológica colocada acima, mas também ao problema de isolar as variáveis responsáveis ou não pelo sucesso do empreendimento. Uma vez que um número grande de instituições sociais e práticas culturais são alteradas no experimento utópico, torna-se impossível distinguir quais fatores contribuem para o sucesso do empreendimento, e quais fatores são impeditivos do mesmo.

Quando se fazem muitas coisas ao mesmo tempo, é impossível saber qual medida específica é responsável por qualquer um dos resultados; ou melhor, se atribuirmos determinado resultado a uma dada medida, só podemos fazê-lo com base num conhecimento teórico previamente adquirido, e não no experimento holístico em causa. Esse experimento não nos ajuda a atribuir resultados específicos a medidas específicas; só podemos atribuir ao experimento o resultado global, sendo difícil avaliar o que isso significa. (POPPER, 2010, p. 307).

Em outras palavras, este tipo de ‘experimento’ não contribui em nada para o progresso da ciência, pois não permite o isolamento de variáveis independentes e intervenientes, e, portanto, não aponta em que aspecto a teoria foi confirmada e em que aspecto ela foi refutada.

A consequência moral das teorias utópicas é ainda mais nefasta, também trai uma impossibilidade científica e exerce um maior empuxo em relação às teorias pedagógicas. Primeiramente, como pressupõem uma mudança holística na sociedade, precisam enfrentar oposição de muitas pessoas por um tempo consideravelmente longo. Isto implica silenciar a oposição (pelo menos a irrazoável) tempo suficiente até que os resultados da mudança apareçam. Assim fazendo, silenciam também as críticas sensatas. “Por isso, torna-se difícil avaliar os dados, isto é, as repercussões do plano em cada cidadão; sem esses dados, a crítica científica se torna impossível”. (POPPER, 2010, p. 308).

Adicionalmente, os defensores das utopias esquecem também que “[...] é fácil centralizar o poder, mas impossível centralizar o conhecimento” (POPPER, 2010, p. 308) e a unificação do saber seria condição necessária à manutenção do poder centralizado. Aí entra, de forma privilegiada, a educação e a propaganda, como formas de padronizar o conhecimento e eliminar as diferenças que potencialmente podem ser danosas à utopia. Por um processo de complementaridade, o conhecimento tende a ser destruído à medida que o poder é centralizado, uma vez que o processo de tentativa e erro, que leva ao progresso científico é embargado, ao se silenciar os críticos dos erros. Novamente, uma incompatibilidade com a ciência e uma demanda de educadores dispostos a “melhorar o mundo”.

Considerações Finais

Ao se disporem a “melhorar o mundo” mediante a adoção de utopias, os educadores certamente podem pressupor estar fazendo um trabalho de esclarecimento, libertador, ou crítico. O problema é que, ao aderirem à idéia da utopia, subscrevem também à teoria da ‘coincidência de ser e valor’, de que o normativo e o descritivo estão do mesmo lado (COMTE-SPONVILLE, 2006, p. 158). Assim, a idéia de que o reino dos fins está além do escopo das ciências sociais, como defende Popper (2010, p.300), é contrariada pelos utopistas que, como vimos, pressupõem o estabelecimento de uma meta final antes de empreenderem o processo de mudança social.

Aqui os pedagogos que partilham do pensamento utópico, resvalam inevitavelmente em Platão, como fica claro em Stalin, manifestando o caráter platônico do marxismo (COMTE-SPONVILLE, 2006, p. 162): “O desenvolvimento do inferior ao superior se faz pelo conhecimento antecipado do superior, que precede assim sua própria realização”.

Nas utopias, em geral, pode-se dizer que a pedagogia substitui a democracia. Democracia: ‘livre’jogo (regulamentado por uma lei) das forças e dos desejos. Pedagogia: supressão do erro pela revelação da verdade. É por isso que a generalização da pedagogia a toda uma sociedade sempre serve para ocultar a ausência de uma verdadeira democracia. (COMTE-SPONVILLE, 2006, p. 162).

Assim, a atração de algumas teorias pedagógicas pelas utopias, poderia ser tentativamente justificada pela importância atribuída a estas teorias no pensamento utópico, a um desejo genuíno de um mundo melhor, a uma intolerância às injustiças sociais vistas como evitáveis, entre outros fatores. O preço desta atração pode ser alto e incluir a impossibilidade da ciência, o atraso na solução gradual de problemas pontuais, e o embargo da democracia.

Referências

- COMTE-SPONVILLE, André. **Tratado do desespero e da beatitude**. Martins Fontes: São Paulo, 2006.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.
- FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador: vida e morte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, p.89-101, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.
- PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. São Paulo, SP: Companhia de Bolso, 2010.
- POPPER, Karl. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Univ. de São Paulo, 1974. 2v.
- POPPER, Karl. **Conjecturas e refutações**. Brasília: UNB, 1972.
- POPPER, Karl. **Textos escolhidos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.
- POPPER, Karl. **“Utopia e violência”**. In: O racionalismo crítico na política. Coletânea de ensaios. UNB, 1981. P. 3-12.

OS LABIRINTOS DA PROBLEMATIZAÇÃO NA APRENDIZAGEM

Marcos Ribeiro de Santana*

Resumo: O presente artigo consiste em descrever as concepções desenvolvidas na Educação, quanto a temática da aprendizagem por via da problematização. Para ilustrar essa descrição será usada a metáfora do labirinto e suas diferentes composições e saídas, para pensar a questão do problema. Abordagem que transitará por duas dimensões da aprendizagem: 1) *Resolubilidade e reprodução*, que, por um lado, transita pela transcendência platônica; e, por outro, pelo racionalismo moderno, resultando no conformismo da representação da identidade. 2) *Invenção e produção*, na perspectiva da educação conectada como pensamento da diferença, especificamente desenvolvido por Deleuze e Guattari, que consiste na produção de singularidades.

Palavras-chave: Aprendizagem. Invenção. Labirinto. Problema. Reprodução.

THE MAZES OF THE PROBLEMATIZATION IN LEARNING

Abstract : This article describes the conceptions developed in Education, regarding the theme of learning through problematization. To illustrate this description we will use the maze metaphor and its different compositions and outputs to think about the problem. Approach that will move through two dimensions of learning: 1) *Resolubility and reproduction*, which, on the one hand, transits through Platonic transcendence; and, on the other, by modern rationalism, resulting in the conformism of the representation of identity. 2) *Invention and production*, from the perspective of connected education as a thought of difference, specifically developed by Deleuze and Guattari, which consists in the production of singularities.

Keywords: Learning. Invention. Maze. Problem. Reproduction.

A problemática do Labirinto

“O labirinto já não é do conhecimento e da moral, e sim o da vida do Ser como vivente”.
(Deleuze: *Crítica e Clínica*)

“O labirinto, então, apresenta-se como criação humana, do artista e do inventor, do homem do conhecimento, do indivíduo apolíneo, mas a serviço de Dionísio, do animal-deus.” (Giorgio Colli, *O nascimento da filosofia*)

* Doutorando do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Desenvolve pesquisas na área da Filosofia da Educação e Ensino de Filosofia. E-mail: mrsantana01@yahoo.com.br

Ao abordar a temática da problematização na Educação, a trama que está em jogo é sobre os caminhos da aprendizagem, quais saídas são possíveis para que ela efetivamente aconteça. A proposta consiste em descrever a questão da funcionalidade da Educação, se ela potencializa a *produção* de pensamentos ou é apenas mera *reprodução* do conhecimento. Duas perspectivas que consideram o problema, como caminho para a aprendizagem, no entanto por duas dimensões diferentes: a) o problema relacionado à *resolubilidade* que visa a solução dada de antemão, caracterizando a aprendizagem como reconhecimento: reprodução do mesmo, da identidade, da representação universal; b) o problema que dentro dos processos educacionais implicam na *invenção* de novos pensamentos, fato que caracteriza a aprendizagem criação: produção de singularidades, da diferença, da imprevisibilidade do aprender. Para desenvolver a trama desse jogo, o artigo fará uso das concepções de *labirinto*, desde suas composições e possíveis saídas, como imagem ilustrativa para pensar o problema no cenário da Educação. O foco consiste em explorar as composições e as soluções de saídas do labirinto deslocando para os processos educacionais, quando utiliza o problema como caminho para a aprendizagem.

O relato da origem do labirinto aparece no mito do Minotauro. Como se trata de uma narrativa mitológica há inúmeras descrições sobre o enredo do mito⁷⁹. Nesta perspectiva, será apresentada uma breve síntese para situar a relação do labirinto com a temática abordada por esse artigo. A história se passa na Ilha de Creta e nela havia uma grande tensão entre Minos e seus irmãos, Sarpédon e Radamanto, pelo poder do governo da Ilha. Na ocasião Minos acaba por se tornar Rei e para ter o aval de todos em Creta, ele pede apoio a Poseidon. Como sinal desse apoio, o deus dos mares, fez sair do mar um touro branco para que o rei Minos o sacrificasse em louvor ao deus Poseidon. Encantado com a beleza do touro, Minos ao invés sacrificar o touro que lhe foi presenteado, acaba por oferecer outro touro, de beleza inferior ao touro branco. Fato percebido por Poseidon que não gostou nada da ardilosa ação de Minos e irritado resolveu se vingar.

A ira de Poseidon começa a se manifestar quando faz Pasífae, esposa de Minos, se apaixonar loucamente pelo belo touro branco. Encantada pelo touro, Pasífae o procura, mas é rejeitada por ele, pois ela não o atrai. Pasífae não desiste de seu desejo e

²BRANDÃO, *Mitologia Grega*. Petrópolis: Vozes, 1986. BULFINCH. *O Livro de Ouro da Mitologia*. Ediouro, 2006

pede ajuda a um grande inventor, engenheiro, arquiteto da época, Dédalo, que estava em Creta a serviço do rei Minos. Dédalo se prontificou a ajudar a rainha e construiu uma novilha de bronze. Ele a fez oca para que ela entrasse em seu interior com a finalidade de seduzir e atrair o belo touro branco; e, assim, conseguir enganá-lo. Foi o que aconteceu, o touro se encantou com a novilha, sem perceber que Pasífae estava dentro. Então ele se uniu a ela, gerando desse enlace o nascimento de um monstruoso ser, que trazia como características físicas: o corpo de homem e a cabeça de touro. Esse ser monstruoso passa a ser denominado de Minotauro.

Quando o rei Minos se depara com o filho de Pasífae, com aquelas características, não o reconhece como filho e envergonhado pede para que Dédalo construa um labirinto, para nele colocar o Minotauro. Entre inúmeros corredores, diversas salas, centenas de galerias, compostas para confundir e enganar até os mais perspicazes dos homens, a criança monstruosa crescia distantes dos olhares dos cretenses. Mas isso não bastou para o rei Minos para diminuir toda sua vergonha. Após vencer a batalha contra os atenienses, exigiu um sinistro tributo à Atenas: a cada ano, lhe fossem enviados sete rapazes e sete moças, que seriam lançadas no labirinto para servirem de alimento ao Minotauro. E assim foi por anos, nos confusos caminhos tortuosos do labirinto, o terror se espalhava a aqueles jovens, que ao deparem perdidos naquele lugar, acabavam sendo encontrados por aquela criatura monstruosa e mortífera.

Em Atenas, não contente com a situação pavorosa imposta pelo rei Minos, Teseu, herói ateniense, é destinado ao lado de os outros jovens a serem devorados pelo Minotauro, no labirinto. Antes de seguir viagem, ele consulta o oráculo de Delfos que lhe anuncia que somente sairia vivo do labirinto, caso se deixasse ser conduzido pelo amor. Ao chegar à ilha, Teseu desperta a paixão de Ariadne, filha de Minos e Pasífae, que se encanta pelo jovem ateniense. Sabendo do destino trágico de Teseu, estando ele condenado ao labirinto, ela resolve salvá-lo. Orientado pelo raciocínio de Dédalo, Ariadne dá a Teseu um novelo, para ser desenrolado na medida em que entrasse no labirinto, não perdendo o caminho de volta; e também lhe entrega uma espada. No labirinto, Teseu mata o Minotauro e facilmente através do fio condutor, entregue por Ariadne, encontra a saída. Livre do Minotauro e do labirinto, Teseu e seus companheiros fogem de Creta e com eles a Ariadne. Porém, em seguida, ela é abandonada por Teseu, encontrando refugio em Dionísio.

Quando Minos soube da proeza de Teseu e sabendo que Dédalo foi cúmplice do ocorrido, mandou aprisioná-lo no labirinto juntamente com seu filho Ícaro. Pai e filho estavam destinados à morte se a astúcia e a criatividade de Dédalo não se manifestasse. Mais uma vez o engenhoso Dédalo encontrou uma saída, fez com penas de aves, dois pares de asas, coladas com cera, uma no seu corpo e a outra no corpo do filho. Antes de executar seu plano, Dédalo orienta Ícaro para não voar muito alto, pois ao se aproximar do sol, derreteria a cera; e nem muito baixo, pois a umidade tornaria as penas pesadas e ele cairia. E assim foram. Porém, Ícaro não seguiu o conselho do pai e chegou demasiadamente perto do sol, fazendo com que a cera de suas asas derretesse, dispersando pelos ares as penas. Sem o que fazer, com os braços desnudos e clamando em vão pelo pai, Ícaro cai nas águas do mar Egeu e Dédalo foge para Cumas, cidade grega perto do sul da Itália.

Diversas interpretações foram construídas, ao longo da história, a partir da análise do mito do Minotauro; porém, o foco da abordagem desse trabalho se ocupará com a investigação das múltiplas perspectivas de concepções sobre o *labirinto*, seus componentes, seus formatos e suas possíveis saídas ou não. Destaca-se que, no sentido geral, o *labirinto* foi construído como um jogo, tendo como finalidade a procura do caminho verdadeiro, entrelaçados por diversos caminhos falsos. Nesse jogo, quanto mais ocultar a solução verdadeira, quanto desafiador ao conhecimento ele for, mais atraente e envolvente será; e conseqüentemente terá mais valor. “O labirinto esconde a verdade e oferece mentiras. Quanto mais habilmente ocultar a solução verdadeira, quanto mais ele for sedutor e enganador, mais ele será interessante. Pois o homem se encanta com a mentira, e principalmente com o sofisma enganador”⁸⁰.

Para vencer o *labirinto*, a saída exige conhecimento, ou seja, é preciso conhecer o caminho verdadeiro e escapar do engano e da mentira. No mito há três possibilidades de saídas: a de Teseu, a de Dédalo e a de Ariadne. No caso de Teseu, ele encontra no fio condutor o meio *racional* para sair do labirinto; assim, a razão é o mecanismo capaz de conhecer o real e de chegar à verdade sobre a natureza das coisas. Já Dédalo encontra no voo a saída, ele abandona a realidade existente e *transcende* para outra realidade; assim, o meio que ele adota é a *transcendência*, algo que pertence à outra natureza, que é exterior e superior, estando além da possibilidade da experiência. Enquanto Ariadne,

⁸⁰ MONTFORT, Associação Cultural. *Capítulo XI Tirésias reencontra Édipo*. Periódico Eletrônico, São Paulo, 25 de jan. 1994. Disponível em: <<http://www.montfort.org.br/index.php?>

embora não esteja no labirinto geométrico, mas no labirinto da vida, preso ao poder do pai (Estado), ao amor de Teseu, encontra a saída pela *experimentação*, quanto aproxima de Dionísio, o criador: aquele que potencializa metamorfoses e faz surgir o devir, fazendo a vida jorrar.

Ao pensar o *labirinto*, enquanto possuidor de diversos caminhos, que desenrolam de um ponto de partida ou de vários pontos ou, ainda, que estabelece um caminho que leva a uma saída ou caminhos que não levam a lugar nenhum, ele ilustra a temática do problema, na questão da aprendizagem. O que implica na necessidade de entender as diversas concepções de labirintos possíveis e também as inúmeras possibilidades da utilização do problema no campo educacional. Quanto a questão do labirinto, na obra *Pós-escrito Nome da Rosa* (1985), Umberto Eco destaca a existência de três tipos de labirintos: o *grego*, o *maneirista* e o *rizoma*. O *grego* é composto por um só caminho: que segue da entrada ao centro. O *maneirista* constituiu um formato que se assemelha a uma árvore, com galhos, ramos e raízes espalhados, assim, o mesmo é o labirinto com uma única saída verdadeira e muitos caminhos falsos. O *rizoma* é composto por caminhos que se interligam, não havendo centro nem periferia, mas um percurso criativo que possibilita conexões, encontros antes não imaginados. Perspectiva que inspira pensar o *problema*, na ótica desses três tipos de *labirinto*, ou seja, em três possibilidades de pensar a aprendizagem, dentro da esfera da Filosofia da Educação.

O labirinto filosófico

“A forma geométrica do labirinto, com sua insondável complexidade, inventada por um jogo bizarro e perverso do intelecto, alude a uma perdição, a um perigo mortal que incidia o homem, quando este se arrisca a enfrentar o deus-animal.”

(Giorgio Colli, *O nascimento da filosofia*)

Na obra *Diferença e Repetição*, precisamente no capítulo III “A *imagem do pensamento*”, Deleuze (2018) afirma que o pensamento não é “natural” no ser humano, como uma essência inata, mas produzido e forçado por um problema. Condição que faz com que a Educação considere o enfrentamento do *problema*, como potencializador da produção da aprendizagem. Assim, é preciso confrontar as duas dimensões que aparecem a Educação, como afirmado anteriormente, numa perspectiva filosófica, quanto à construção do conhecimento: a primeira, a *resolubilidade*, em que a solução já

existe de antemão, fazendo do conhecimento uma *reconhecimento*, fato que o associa à filosofia idealista transcendente de Platão; e, de outras maneiras, nas filosofias idealistas racionalistas da modernidade. A segunda dimensão está situada na perspectiva da *invenção*, precisamente na criação de pensamentos, presente na filosofia da diferença, em especial Deleuze e Guattari.

Para desenvolver essa discussão sobre as possibilidades de compreender as vias da aprendizagem na Educação o texto estabelecerá uma conexão com os diferentes modos de composição do *labirinto*: o *grego*, o *maneirista* e o *rizoma* e as respectivas saídas. Embora a história do mito do Minotauro, com Teseu, Dédalo e Ariadne, aconteceu no mesmo labirinto, para ilustração da saída, alinhado a temática apresentada no artigo, pode-se pensar em concepções de labirintos distintos para cada um dos personagens, devido ao problema que cada um deles enfrenta. A pretensão é associá-los ao um pensamento filosófico, por exemplo: Dédalo, no labirinto *grego* e a filosofia transcendente de Platão; Teseu, no labirinto *maneirista* e a filosofia racionalista moderna; e Ariadne, no labirinto *rizoma* e a filosofia da diferença.

Dédalo ao se deparar no *labirinto grego*, composto por um só caminho, o dá entrada ao centro, encontra como única saída: a *verticalidade*, o voo, abandonando a realidade existente para outra realidade. Ao fazer esse procedimento, Dédalo adota a *transcendência* como caminho, fato que o aproxima da filosofia transcendente inspirada no pensamento de Platão. No labirinto filosófico platônico a questão que se coloca é a busca pela identidade, pelo fundamento – a unidade. A saída, a solução, Platão encontra na *transcendência*, algo que pertence à outra natureza, que está para além da experiência imanente, uma realidade superior a ela. Essa *transcendência* é embasada na *Teoria das Ideias*, em que Platão defende a tese da existência de duas realidades: o *Mundo Inteligível* e do *Mundo Sensível*. Aspecto que implica na constatação de um dualismo que opõe *mundo inteligível* ao *mundo sensível*. O primeiro é pautado pela *forma pura*, denominada de ideia, compreendendo o *mundo das essências* – o mundo verdadeiro, cujo princípio original é a *Ideia do Bem*. O segundo corresponde ao *mundo das aparências*, apresentando a realidade terrena como uma *forma deficitária*, por ser *cópia* das ideias.

O *mundo inteligível* é o fundamento (o modelo) para o *mundo sensível*. São duas realidades opostas, porém ligadas pelo método dialético. Segundo Platão, a *physiqué*⁸¹ o espírito (alma) se eleva do mundo *sensível* ao mundo *inteligível*, através da dialética passando das simples aparências aos objetos, em seguida, dos objetos às ideias abstratas, até finalmente, das ideias abstratas as ideias verdadeiras, sendo a principal a *Ideia de Bem*. Isto acontece por um processo de *reminiscência*, atribuído à alma (espírito) racional. Ou seja, a alma, para Platão, é eterna, participa do *mundo inteligível*, conhece e adquire as ideias. Ao se encarnar no corpo, portanto, nascer no *mundo sensível*, a alma, encarcerada nos limites do corpo, esquece todas as ideias. E pelo exercício do método dialético (acima citado), ela vai se *recordando*, daquilo que já conhecia. A *teoria das ideias* influenciará toda história do pensamento ocidental, no sentido de que quando pensar o problema, a luz de Platão, na busca pelo conhecimento, a solução já está dada, a saída já existe e o conhecimento, nada mais é, do que reconhecimento, reprodução do mesmo. E ao associar a fundamentação do conhecimento na *Ideia de Bem*, a filosofia platônica instaura a afinidade do conhecimento com a moral, a um ideal ascético.

No caso de Teseu, no sentido figurado, ele está no labirinto *maneirista*, que se assemelha a uma árvore, fazendo do labirinto o lugar com uma única saída entre muitos caminhos falsos. Ele encontra uma saída *horizontal* através do fio condutor. Teseu, para esse fim, faz uso da razão, a ela é dada a exclusividade da capacidade de conhecer à verdade sobre a natureza das coisas; semelhante à filosofia moderna, centrada na razão, que através da elaboração do *método* (fio condutor), o *sujeito* obtém o conhecimento verdadeiro. Assim, na modernidade a *Ideia de Bem* perdeu espaço e foi ocupado pela *identidade do conceito*, fundamentado no sujeito pensante, originalmente constituído no *cogito* cartesiano. A ele foi atrelado uma ramificação conceitual, que envolvem o subjetivo, a memória, a reconhecimento, a consciência de si. Toda essa estrutura conceitual, enraizada no sujeito pensante e desenvolvida por um mecanismo metódico, que almeja a

⁸¹ O termo grego *physiqué*, utilizado por Platão foi traduzido por alma no contexto da filosofia medieval. Uma palavra mais próxima que expressa o sentido de *physiqué* seria mente, no latim *mens*. No entanto, a palavra mente, em português, não existe em francês, Deleuze a traduz por “espírito” e utiliza em determinadas situações as palavras “espírito” e “alma” para se referir ao sentido de mente (*mens*). Desse modo, alma e espírito não se refere a perspectiva teológica cristã criada na idade média e aplicado atualmente.

verdade. Neste aspecto o pensamento potencializado pelo problema desencadeia na resolubilidade, enquanto reconhecimento, reprodução e representação.

A condição de labirinto *maneirista* aproxima da metáfora do conhecimento, apresentado na modernidade como uma árvore, com profundas e extensas raízes (fundamento), com tronco sólido (filosofia) e galhos ramificados por diversos lados (ciências), formando uma grande copa. Fato que implica olhar o problema, também, como uma espécie de labirinto *maneirista* (árvore). Ou seja, para que o conhecimento seja arbóreo, o problema que o gera, também deve ser. E o que nutre essa árvore é a razão, condicionando o problema a uma ordem racional. Dessa maneira, o sistema arborescente representa um ordenamento mecânico do conhecimento, estruturado pela racionalidade, tal como pensada por Descartes e desenvolvidas, por diversas maneiras, por toda modernidade, culminando nas ciências modernas e na instauração da sociedade capitalista. Mecanismo que resultou nos processos de subjetivação, que consiste no bloqueio da produção desejante; fazendo a singularidade perder o lugar para a individuação, constituída por padrões universais. A consequência dessa universalidade gerou o totalitarismo político, a exploração dos meios naturais, o preconceito à diversidade e a dominação do homem pelo homem. Assim, o *fio condutor* da razão levou a objetivação, a manipulação, o controle e fez dela um dispositivo moral.

É importante destacar que para Deleuze (2018) essas duas abordagens, a transcendência platônica e o racionalismo moderno, figuram o que ele denomina de *imagem dogmática do pensamento*. De modo geral, ela pode ser compreendida por três itens, segundo Zourabichvili (2016, p.39)⁸² “1) na crença num pensamento natural; 2) no modelo geral da reconhecimento; 3) na pretensão ao fundamento”. Na especificidade de cada item, o primeiro, sobre a questão do *pensamento natural*, ele se desenvolve em três argumentos: a) refere-se ao fato de que o pensador deseja e ama o verdadeiro e procura naturalmente a verdade, ela que pertence de direito ao pensamento; e, essa verdade, está associada a Moral. b) É necessário evitar as forças que impedem o funcionamento natural do pensamento, que afasta da verdade e leva ao erro, tais como, as paixões, o

⁸²A abordagem de Zourabichvili se refere diretamente as obras deleuzeanas *Nietzsche e a filosofia*, no capítulo 3 *A Crítica*, no tópico *Nova imagem do pensamento*, que apresenta três teses essenciais que aparece na imagem dogmática do pensamento. Em *Proust e os signos*, no capítulo *A Imagem do Pensamento*, destaca os três pressupostos da imagem dogmática do pensamento. Em *Diferença e repetição*, no capítulo 3 *A imagem do pensamento*, que descreve os oito postulados da imagem dogmática do pensamento.

interesse pelo sensível, a tudo que diz respeito a dimensão do corpo. c) Para alcançar a verdade, o pensador além evitar as forças avessas, as paixões, o sensível, ele necessita de um *método* preciso que oriente para o caminho correto, o resultado exato. Completa Zourabichvili (2016, p.40) “O pensamento é naturalmente bem orientado, de sorte que, se estamos não só em busca do verdadeiro, mas também em busca do caminho que leva ao verdadeiro (a orientação), é preciso [supor] que o pensamento tenha sido desviado, distraído por forças nocivas que lhe são alheias”.

Em relação ao *modelo geral da reconhecimento*, item dois, consiste no fato de que ao pensar a verdade sobre o objeto, o submete ao princípio da identidade para que seja conhecido, porém, esse conhecimento na realidade, nada mais é do que um reconhecimento. Pois, o pensamento reconhece, antecipando-se de algum modo, o que identificou, como algo homogêneo e estável, ou seja, a verdade. Portanto, o reconhecimento da verdade presume a existência de uma realidade anterior que é idêntica a si. Esse reconhecimento está ligado a transcendência. Assim, “a imagem dogmática do pensamento se deixa reconhecer quando liga fora e transcendência, quando remete necessariamente a um além a garantia necessária do *a priori* que ela postula e impõe aqui mesmo, neste mundo” (ZOURABICHVILI, 2016, p.41). Desse modo, em toda reconhecimento há submissão do pensamento ao *a priori* e a *transcendência*, cuja funcionalidade está relacionada, segundo Deleuze (2018, pp.183s), a dois aspectos: o *erro*, definido como estado negativo do pensamento; e o *saber*, que se caracteriza como elemento do verdadeiro, que alcança a verdade vista como algo idêntico e permanente.

Por fim, o terceiro item, *a pretensão ao fundamento*, aponta que na filosofia tradicional, na relação pensamento e verdade, teve sempre como finalidade a busca pelo *começo*, o *princípio fundacional*. Isto porque “a filosofia exige um fundamento como marca de que ela, enfim, começou a pensar, que ela deixou deveras o horizonte de um pensamento tão apenas possível (opinião, a *doxa*)” (ZOURABICHVILI, 2016, p.44). Isto implica que as filosofias tradicionais exigiam um fundamento como pressuposto para todo pensamento como critério para torná-lo válido e verdadeiro. Destaca-se que dentro da perspectiva do fundamento estão associados os conceitos de identidade, essência, substância, ideia, que compõem a dimensão da representação.

Voltando a questão do *labirinto*, na obra *Crítica e Clínica*, especificamente no texto *O mistério de Ariadne segundo Nietzsche*, Deleuze (2011) afirma que Teseu é a figura do herói hábil que decifra enigmas, supera o labirinto e vence o touro, tornando-se o homem sublime que prefigura a teoria do homem superior, na perspectiva nietzschiana. Lembrando que essa teoria do homem superior, para Nietzsche, trata do anseio mais profundo e perigoso do humanismo: a pretensão de levar a humanidade à perfeição, ao acabamento, à totalidade, à realização. O que, em termos deleuzianos, é o objetivo visado pela *imagem dogmática do pensamento*. Essa busca acaba por negar a terra, abandonar a vida terrena, ora em prol de um *além-mundo* ora se fechando no sujeito pensante, sob o domínio e controle da razão, caracterizando uma falsa afirmação da vida. Algo contrário à proposta deleuziana que pretende fazer o caminho inverso, ou seja: “deveria fazer como o touro; e a sua felicidade deveria cheirar a terra e não a desprezo pela terra” (DELEUZE, 2011, p.130). Perspectiva esta que potencializa a vida, em toda sua concretude imanente.

Segundo Deleuze, o homem superior ao explorar o labirinto do conhecimento, este se apresenta disfarçado de moralidade. Fato que faz do fio condutor dentro do labirinto um fio moral, ou melhor um ideal moral, disfarçado de ideal ascético e religioso. “Do ideal ascético ao ideal moral, do ideal moral ao ideal de conhecimento: é sempre o mesmo empreendimento que se persegue, o de matar o touro, isto é, negar a vida, esmagá-la sob um peso, reduzi-la às suas forças reativas” (DELEUZE, 2011, p.131). A consequência desse ideal, na perspectiva nietzschiana e descrita por Deleuze, resulta numa falsa afirmação da vida e implica que o homem sublime não precisa mais de um Deus, ele é substituído pelo humanismo. Significando que o homem carrega a si mesmo e para si, os valores heroicos e morais que estão para um *além* vida, cuja a consequência conduz à negação da vida, da realidade existente.

Ao amar Teseu, Ariadne participa desse ideal moral que nega a vida. Ela é iludida pela aparência da falsa afirmação, em que o Teseu é o modelo. E quando é abandonada por Teseu, sente a aproximação de Dionísio, que é a afirmação pura e múltipla, da vontade afirmativa da vida. Ao contrário de Teseu, Dionísio não carrega nada e não se encarrega de nada, alivia tudo o que vive. “Sabe fazer aquilo que o homem superior não sabe: rir, brincar, dançar, isto é, afirmar. Ele é o Leve, que não se reconhece no homem, sobretudo no homem superior ou no herói sublime, mas só no

além-do-homem, no além-do-herói, em outra coisa que não o homem” (DELEUZE, 2011, p.133). Abandonada por Teseu (herói), Ariadne para não se enforcar no fio da moral, encontra carícia em Dionísio, ativando a alma, deixando-a leve. A aproximação a Dionísio faz acontecer uma *transmutação* em Ariadne e também no seu espírito, surgindo uma potência de vontade que diz sim a vida. “Só Dionísio, o artista criador, atinge a potência das metamorfoses que o faz devir, dando testemunho de uma vida que jorra; *eleva a potência do falso a um grau que se efetua não mais na forma, porém na transformação – ‘virtude que dá’*, ou criação de possibilidades de vida: transmutação” (DELEUZE, 2011, p.136). Ou seja, abandona o *ressentimento*, a razão e a moral, representada pela figura de Teseu, para aproximar da *afirmação*, dizendo sim a vida, deixando se envolver por Dionísio, para que a vida possa jorrar. Dessa maneira: “o labirinto já não é o caminho no qual nos perdemos, porém, o caminho que retorna. O labirinto já não é o do conhecimento e da moral, e sim o da vida e do Ser como vivente” (DELEUZE, 2011, p.137).

Esta transmutação implica afirmar que “todos os símbolos de Ariadne mudam de sentido quanto são referidos a Dionísio, em vez de serem deformados por Teseu” (DELEUZE, 2011, p.134). Assim, a história do labirinto do Minotauro, que aparentemente, se limita a duas saídas, a *vertical – transcendente* de Dédalo e a *horizontal – racionalista* de Teseu, ganha outra possibilidade e outras saídas. Essa nova possibilidade situa dentro do labirinto *rizoma*, o labirinto da vida de Ariadne. Esse labirinto é composto por caminhos que se interligam, não havendo centro nem periferia, mas um percurso criativo, numa saída *transversal*, que se relaciona com múltiplas conexões, estabelece inúmeros encontros e produz novos pensamentos. Agora Ariadne, não é mais vista como imagem que tece o fio (moral), mas aquela que tece a teia (rizoma), que possibilita múltiplas saídas.

O rizoma, pensado por Deleuze e Guattari, é um sistema que se conecta por diversas formas e produz diferentes maneiras de pensar. Ele é apresentado pelos autores a partir de seis princípios que o compõem; resumidamente⁸³, são eles: 1) *princípio de conexão*: qualquer ponto pode ser conectado a outro ponto; 2) *princípio de Heterogeneidade*: contra todo tipo de homogeneização e de hierarquização; 3) *princípio*

⁸³ Para uma maior compreensão sobre os princípios básicos do conceito de rizoma, conferir: DELEUZE e GUATTARI, *Mil Platôs*, vol.1, 2011(2ª edição) pp. 22-34; e para um deslocamento do rizoma na educação cf. GALLO, S. *Deleuze & a Educação*, 2003, pp.85-99.

de Multiplicidade: sempre o múltiplo nunca é reduzido na unidade; 4) *princípio de Ruptura assignificante*: não há significação e sim linha de fuga, ele é sempre um *devoir*; 5) *princípio de Cartografia*: mapas de múltiplas entradas, mapa de regiões insuspeitas, de exploração de novas regiões; 6) *princípio de Decalconomia*: mapa pode ser copiado, criar novos territórios e estabelecer multiplicidades, sem paralisar o pensamento, a produção. Assim, os traços do rizoma nunca são os mesmos, pois se diferenciam entre si, funcionando por um jogo de signos e de não signo. Também não é composto por unidades e sim por dimensões, não tendo começo nem fim, mas um meio pela qual ele cresce e transborda. Aliás, “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*.” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.48). Ou seja, é no meio, entre as coisas, que ele obtém sua força. Feito de linhas de fuga, o rizoma se opõe a árvore, não sendo assim, objeto de reprodução, mas de produção, algo sempre desmontável, modificável, com muitas entradas e saídas, num movimento *transversal*.

Nesta perspectiva, o rizoma difere do sistema arbóreo, pois para os autores a “lógica da árvore é a do decalque e da reprodução” (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p.29). Assim, a consequência ao pensamento, estruturado no paradigma da árvore, é a sobreposição (decalque) do conhecimento sobre o outro (reprodução), servindo como referência, como verdadeiro. A árvore inspira, segundo Deleuze e Guattari, uma imagem triste do pensamento que visa imitar o múltiplo a partir de uma unidade superior. Para eles: “os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas” (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p.36). A lógica arborescente trata da imposição do verbo *ser*, a marca da identidade, da representação. Já o rizoma não opera pelo decalque (reprodução) e sim pelo mapa (produção). Ele é tecido pela conjunção *e...*, a potencialidade da diferença. Outra marca do rizoma consiste no fato de que ele não funciona pela racionalidade e sim está inteiramente voltado para a experimentação, ancorada no real, constituindo uma experimentação-vida. Além do que “o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p.30). Caso o rizoma fosse algo fechado, como o arbóreo, não haveria desejo, porque, segundo Deleuze e Guattari (2011, p.32), é pelo rizoma que o desejo se move e produz: “Toda

vez que o desejo segue uma árvore acontecem as quedas internas que o fazem declinar e o conduzem à morte; mas o rizoma opera o desejo por impulsões exteriores e produtivas”.

É dentro desse panorama do *labirinto*, nas diversas possibilidades de pensá-lo, suas composições e saídas, que se seguirá o desenvolvimento do artigo, para pensar como funcionam os processos educacionais, que seguem esses mesmos ordenamentos conceituais. O olhar sobre essa temática partirá da ótica do pensamento de Deleuze e Guattari. Perspectiva que implica na crítica ao *conformismo* da reprodução da identidade, da reprodução do mesmo, que tem influenciado os programas e os currículos educacionais; para apostar na criação da *diferença*, na produção de singularidade, na invenção de novos problemas e novos conceitos, como experimentação-vida.

Labirinto educacional

“E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado - o saber - para dele extrair os princípios transcendentais”

(Deleuze, *Diferença e Repetição*)

Ao manter na dinâmica do *labirinto* e suas interfaces, há a possibilidade de pensar também num *labirinto da educação*, ou melhor, múltiplos *labirintos* que constitui a educação, com suas diversas composições e possíveis saídas. Isto significa que nos processos educacionais a aprendizagem está envolvida também pela circularidade do campo problemático (pensamento-aprender), que implica pensar a sua composição e suas condições de solução, a partir das duas referências, citadas anteriormente: 1) resolubilidade e reprodução; 2) invenção e produção. O primeiro caso, o problema implica numa resposta fundamentada na transcendência, de perspectivas metafísicas e racionais, que resultam na universalidade; tal consequência faz com que a estrutura da educação esteja moldurada, por um lado, na transcendência platônica; e, por outro, no racionalismo moderno. O segundo caso, o problema evidencia respostas, mergulhadas na imanência, resultado de uma potencialidade criativa, que visa a singularidade. Lembrando que essa resposta é sempre provisória, pois ela suscita novos problemas que provocam novos pensamentos; condição que faz com que a perspectiva da educação esteja conectada como pensamento da diferença, especificamente desenvolvido por Gilles Deleuze e Felix Guattari.

Diante desse cenário em que o problema situa, o foco desse trabalho é olhar para os labirintos da educação a partir da concepção da filosofia da *diferença* e estabelecer uma crítica às filosofias *transcendentes* e *racionalistas*. Ou seja, a questão da problematização, enquanto via de acesso para a aprendizagem, deslocando de um conhecimento como algo dogmático e moral, cuja consequência é paralisar o pensamento, numa mera representação, para colocá-lo no plano das possibilidades de produção de novos pensamentos.

A primeira crítica a atenção é dada sobre as abordagens da educação, presente na história ocidental, que figuram na mesma trama do *labirinto grego*, cuja única possibilidade de saída é a *verticalidade*, a *transcendência*. O voo *idealista*, que estabeleceu o ideal de escola, de professor, de aluno, de conhecimento, entre outros ideais. Nesta concepção a aprendizagem se efetiva a partir das *formas puras* (como modelo) para as formas *deficitárias* (cópia), como foram elaboradas por Platão. Fato que resultaria na condição do aprender como reconhecimento, que consiste em saber sobre algo que já se sabia, mera reprodução do mesmo. Aspecto totalmente visível na Educação atual, quando o docente, aparado por um ideal de conteúdo (modelo) e em que *a priori* está definido o começo, o meio e o fim de suas estratégias metodológicas, transmite um ensinamento predefinido ao estudante. Este tem que aprender o que lhe foi transmitido, como garantia do ensinamento adquirido (cópia). Sob o julgo da aplicação de uma avaliação, que verifica e valida se o conhecimento aprendido pelo estudante equivale à *verdade* que lhe fora ensinada. Abordagem que faz da aprendizagem uma cópia do conhecimento ideal, caracterizando apenas como mera reprodução, não havendo espaço para a produção de conhecimentos novos.

A consequência deste processo educacional consiste no privilégio de certa identidade, a constituição de uma Ideia pura de educação, que acaba por reproduzir cópias dessa Ideia. Desse modo, os programas educacionais, que se segue desse modelo transcendente, está fundamentado num mundo inteligível, organizado, hierarquizado por objetivos, estratégias, tempo previsto, metodologia, resultados esperados, didáticas, avaliação e recuperação. Um programa educacional que existe *a priori*, de forma idealista, deslocada da realidade (sensível) dos estudantes, não havendo brechas para o pensamento criar algo diferente. Em muitos casos esses programas educacionais são oferecidos por instituição de ensino privado, que oferece a custo altíssimo a instituições

públicas, principalmente na rede de ensino fundamental, no governo municipal. Nesse caso o estudante, preso nesse labirinto educacional está condenado a ser modulado segundo um padrão definido, que anula sua singularidade e neutraliza o seu desejo, desconsiderando sua realidade existente. Procedimento que faz com que a Educação fique à sombra, submissa às representações e se concretiza como reprodutora de universais. Assim, a função dos procedimentos educacionais é atuar como repetidor de cópias que reproduz o modelo, gerando naqueles que participam do processo educativo um controle no modo de agir, de fazer, de dizer, de sentir e de pensar. Isto significa que a partir desse referencial platônico, há uma previsibilidade do saber, a resolubilidade. Ou seja, há um processo de fundamentação da educação, para obter um resultado definido. Condição que faz do saber algo qualificativo, extremamente importante, tornando o aprendizado valorizado para quem possui esse saber dado.

Outra perspectiva de educação, também idealista, não mais presa as Ideias puras transcendentais, mas delineada pela constituição do sujeito pensante, fundamentado na razão humana. Trata-se da composição de um labirinto da educação que se assemelha ao *labirinto maneirista* (árvore), tendo na *horizontalidade* do fio condutor (método) da *razão* a única saída (verdade). Fato que faz do conhecimento uma grande árvore, ramificada por áreas do saber. E nessa grande copa do conhecimento há a tentativa de fazer da educação uma ciência, estruturada no problema hipotético, no método, na investigação e no resultado preciso. A Educação enquanto ciência prioriza a formação humana, preterivelmente racional, no âmbito de uma identidade, tendo como pretensão de levar a humanidade à perfeição, ao acabamento, à totalidade, à realização. Ela também aborda uma produção crítica, reflexiva, problematizadora, a partir dos próprios parâmetros estabelecidos por ela. Além de ter a função de classificar, subdividir as áreas de conhecimento, numa espécie de compartimento do saber, em muitas vezes sem comunicação entre elas, não havendo conexão entre as diversas áreas do conhecimento. Cabe também a essa padronização racional da educação definir e avaliar os processos educacionais e metodológicos quanto ao que é o ensino, como e o que deve ser ensinado e os caminhos (métodos) para uma aprendizagem correta e obter resultados precisos.

Assim, dentro desse *labirinto maneirista* a educação traça, enquanto *fio condutor*, as regras metodológicas e avaliativas, um modelo que se repete, sedentário e que estratifica o pensamento, mantendo o *status quo*. E a Educação, nesse ordenamento

científico, se constituiria apenas como *reflexão*, ou seja, refletir sobre algo já dado. Aspecto que, não faria da Educação um potencializador de produção de pensamentos. Pois, a reflexão, cuja origem, no verbo latino *reflectere*, significa “voltar atrás”, trata-se de re-pensar, retomar, reconsiderar os dados disponíveis na história do conhecimento, buscando e avaliando os seus significados. Na reflexão, não há criação, apenas análise, exame, revisão, acúmulo e dados. E a consequência, desses procedimentos educacionais, faz com que o saber possa ser verificado, comprovado, tornando a educação quantitativa, tudo é medido e controlado: o professor que ensina um conteúdo curricular, através de um método, por meio de estratégias de ensino, para visar um resultado, cujo critério demonstração é afirmar se o aluno aprendeu ou não e quanto aprendeu, daquilo que foi transmitido. A diferença entre a Educação transcendental, pautada no modelo platônico, está no fato de que na Educação racionalista faz do docente e do estudante sujeitos, portadores de uma interioridade fundamental. Essa interioridade se relaciona com a exterioridade por via da representação. Ou seja, há um fundamento interior no sujeito que é capaz, através da razão, representar o mundo exterior e estabelecer a verdade.

Frente a essas duas abordagens de educação, presa nos labirintos *grego* e *maneirista*, cujas saídas se limitam a *transcendência* e ao *racionalismo*, os jovens estão enclausurados em um sistema escolar padronizado. A consequência desse aprisionamento são os corpos disciplinarmente regidos por normas racionalistas. Elas controlam o pensamento definindo o modo de ser, agir e sentir matando assim o desejo, a potencialidade da própria escolha de se tornar aquilo que se propõe a ser. Fato que faz da escola um lugar em que os jovens se sentem perdidos, pelos sinuosos caminhos traçados pela educação, que visam metas, resultados, dados e esquecem a singularidade da vida dos estudantes. Perspectiva ilustrada na música *Pressão social*, da banda Plebe Rude: “Há uma espada sobre a minha cabeça / É uma pressão social que não quer que eu me esqueça / Que tenho que estudar / que eu tenho que trabalhar / que tenho que ser alguém / não posso ser ninguém”. E o resultado dessa pressão social é evidente na educação, em que tem que estudar para a construção de uma identidade (que tenho que ser alguém) e obter um lugar de *status* social (que eu tenho que trabalhar). A consequência a própria música sinaliza: “Que a minha vitória é a derrota dele / e o meu lucro é a perda de dele / que eu tenho que competir / que eu tenho que destruir”. Ou

seja, uma Educação que não leva em conta o desejo, a vida, a singularidade do jovem estudante e nem a realidade que ele está inserido, mas a uma condição social condicionada pelo Estado e pelos interesses de quem governa esse Estado.

Dentro desse panorama, convém localizar a educação dentro de um labirinto *outro*; o labirinto *rizoma*, com suas possibilidades de saídas *transversais*, por meio da *experiência*. Um labirinto cujo percurso não é percorrido pelos “o *logos*, o filósofo-rei, a transcendência da Ideia, a interioridade do conceito, a república dos espíritos, o tribunal da razão, os funcionários do pensamento, o homem legislador e sujeito”. (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p.48), o que implicaria no decalque que volta sempre ao mesmo, presumindo a “competência”, como critério para saber se está no caminho certo para a saída. No entanto, o *labirinto rizoma* funciona pelo mapa que tem múltiplas entradas e o que está questão é a “performance” (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p.30), ou seja, a passagem, o movimento que suscita pensamentos. Desse modo, os educadores criariam, a partir de sua experiência e da realidade de seus estudantes, performances de ensino em que envolveria a produção de pensamentos. E os estudantes experimentaria ao seu modo a melhor maneira de produzir pensamentos, a partir dos próprios problemas. Assim a consequência dessa educação, constituída pelo labirinto *rizoma*, possibilitaria aos estudantes um encontro com o mundo e com a vida para inventar algo novo e singular. Ela criaria performances educativas que consiste mais em experimentar o mundo e expressar desse encontro novos pensamentos, e não a mera reprodução de uma representação mental, atribuído à razão a condução única para o conhecimento verdadeiro, cujos critérios buscados e os resultados já estão predefinidos.

Ao pensar a Educação, dentro do *labirinto rizoma* implica que todos os envolvidos no processo educacional têm “o direito aos próprios problemas”, tal como Deleuze (2018), afirma em *Diferença e Repetição*. O que compreende, também, na condição de poder inventá-los e conseqüentemente criar saídas para eles, novos pensamentos. Saídas essas sempre singulares. Em outras palavras, quando o problema é trabalhado no campo da educação, isto interfere potencialmente no aprender, pois é: “(...) entender que toda aprendizagem começa com a invenção de problemas” (KASTRUP, 2001, p.19). Destaca-se que, em Deleuze (2018), o aprender passa pelo problema, ele força a pensar, o que implica na aprendizagem, não sendo ela uma reprodução, nem reconhecimento, mas criação de algo novo. Além do problema, outro modo

de aprender, segundo Deleuze (2003), é emitido pelo encontro com os signos, que acontece por diversas maneiras. Na Educação esse processo acontece quanto o estudante sente tocado pelo signo, pela diferença, instaura a experiência da problematização, inventa um novo problema e dele viabiliza a busca pela solução e de sentido: “Aprendemos por coação, forçados pelos signos, ao acaso dos encontros” (KASTRUP, 2001, p.20).

Dessa maneira, a Educação precisa possibilitar que todos envolvidos nos processos de aprendizagem começam por inventar os próprios problemas, a partir da realidade existente. Aspecto quase inexistente no atual cenário. Isto se deve pelo fato que os programas educacionais estão preocupados mais em gerar resultados, bons índices avaliativos, cujos critérios de êxito são estabelecidos por políticas públicas, que definem o que é aceitável, legítimo e verdadeiro na Educação. Nessa dinâmica as metodologias de ensino acabam por se esquecer dos problemas singulares daqueles que participam dos processos educacionais. De outro modo, a Educação ao criar um espaço para que os problemas possam ser inventados, tem ao mesmo tempo produzir encontros, conexões, na relação entre educador e educando, com o conhecimento instituído, com o meio que vive e principalmente com a própria vida, ressoando na criação de signos, novos modos pensar e intervir no mundo. Algo para além dos dados, resultados instituídos e predefinido pelas instituições políticas.

Em Deleuze, não a previsibilidade do saber, pelo contrário, o aprender é imprevisível, está “para além deste aprendizado quantificável e quantificado, há como que um ‘aprender quântico’, um ‘aprender obscuro’, como diz Deleuze, que em princípio nem o próprio aprendiz sabe que está aprendendo” (GALLO, 2012, pp.04-05). Ou seja, segundo Gallo, o aprender quântico opera como descontinuidade em relação àquilo que é ensinado. Isto consiste que não há métodos para aprender, nem currículos predefinidos e nem como planejar o aprendizado na espera de conhecimento esperado. Isto faz do aprender não seja nem qualitativo e nem quantitativo e sim quântico, produzindo um acontecimento totalmente singular e imprevisível. Perspectiva aponta que, em Deleuze (2006, p. 238), “aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro”. Por passagem, entendes que o que importa é o processo, o movimento do pensamento que produz acontecimento. Nota-se que esse movimento do pensamento, assim com o problema, para Deleuze, não é da

dimensão da ideia (razão), mas sim do corpo (sensibilidade). Uma educação que se preocupa mais com a vida do que a verdade e que pela experiência haja a potencialização e afirmação a vida, ou seja, a constituição de uma experimentação-vida.

Desse modo, parafraseando Deleuze, o labirinto da educação (rizoma) já não é do *conhecimento* e da *moral*, e sim o da *vida*, que a faz jorrar; a do *ser* como *vidente*, experimenta novas possibilidades de pensar. “*E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado - o saber - para dele extrair os princípios transcendentais*”. Na educação, dentro do labirinto *rizoma*, o aprender é tal como o rato, ou seja, aprende pela experiência, na errância; contrário aos labirintos *grego* e *maneirista*, onde não é permitido errar e o erro é sempre punido, havendo espaço somente para buscar o caminho verdadeiro. No labirinto *rizoma* o que importa, como afirmado anteriormente, é o processo, a passagem, o que possibilita acontecimento; e quando encontrar uma saída, ela será sempre singular, única nunca reproduzida. Assim, a Educação atua não como formas de interpretação/ representação/ reprodução, mas sim, como modos de experimentação/ criação/ produção do mundo, partindo da própria realidade.

Perspectiva de Educação que permite criar linhas de fuga, buscando múltiplas saídas para o aparecimento do novo na aprendizagem. Algo possível quando o problema é pensado na ótica da invenção. Nesse sentido, trata-se do exercício da experimentação que potencialize a produção de novos modos de pensar, a partir da própria vida. Um exercício de encontros: com o diferente, com os próprios problemas, com os signos que compõem a existência, para dar movimento ao pensamento e compor o mundo: “um encontro de diferenças, num plano de diferenciação mútua, em que tem lugar a invenção de si e do mundo” (KASTRUP, 2001, p.20). Uma atividade educacional que cria estratégias, diferentes caminhos, práticas pedagógicas singulares, construídas a partir da própria existência dos estudantes. Isto faz com que os processos de aprendizagem possibilitem eles criem um olhar próprio no mundo e tenham a capacidade de intervir nele. Isto faz com que os processos de aprendizagem possibilitem eles criem um olhar próprio no mundo e tenham a capacidade de intervir nele. Em suma, é trabalhar o problema como um provocador de pensamentos, uma potencialidade criativa, que produz novas perspectivas singulares que implicam um novo dinamismo para a

aprendizagem. Uma atividade criadora, que aproxima da filosofia deleuziana, na ótica da diferença, da multiplicidade⁸⁴, do devir, de uma aprendizagem como linhas de fugas “com muitas entradas e saídas” (DELEUZE, 2011, p.43).

Por fim, dentre os labirintos da educação, das várias possibilidades de composição e constituição de saídas para as questões que envolvem a aprendizagem: a verticalidade da transcendência (grego), a horizontalidade da razão (maneirista) e transversalidade da experiência (rizoma), esta última, é a que mais condiz com a produção e afirmação da vida. Percorrer a educação dentro do *labirinto rizoma* é trilhar o caminho da errância, da experimentação, do enfrentamento do problema, para potencializar pensamentos sem fronteiras, sem ficar preso as respostas dadas, mas na via da imprevisibilidade do aprender. A possível saída do *labirinto rizoma* da educação não consiste na *reconhecimento serialista*, da reprodução de subjetividades em série e sim potencializa a *invenção artesanal*, da produção de singularidades na diferença. Uma produção totalmente singular que nunca pode ser reproduzida como fundamento universal.

Referencias bibliográficas

- BRANDÃO, J. S. *Mitologia Grega*. Petrópolis: Vozes, 1986
- BULFINCH, Thomas. *O Livro de Ouro da Mitologia (A Idade da Fábula)* História de Deuses e Heróis. Trad. David Jardim Júnior. 26ª Edição. Ediouro 2006
- COLLI, Giogio, *Nascimento da filosofia*. Lisboa: Edições 70, 2010
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed.34, 2011
- _____. *Diferença e Repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- DELEUZE e GUATTARI, *Mil Platôs*, vol.1. Trad. Ana L. Oliveira, Aurélio G. Neto, Célia P. Costa. São Paulo: Ed.34, 2011(2ª edição)

⁸⁴ Para Deleuze e Guattari (2011, pp.10-11) “Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são *singularidades*; as suas relações, que são *devires*; a seus acontecimentos, que *hecceidades* (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos *livres*; a seu modelo de realização, que é o *rizoma* (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui *platôs* (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem *territórios* e graus de *desterritorialização*”.

ECO, Umberto. *Pós-escrito a "O nome da Rosa*. Trad. Letizia Zeni Antunes e Álvaro Lorencini. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

MONTFORT, Associação Cultural. *Capítulo XI Tirésias reencontra Édipo*. Periódico Eletrônico, São Paulo, 25 de jan. 1994. Disponível em: <[http://www.montfort.org.br/index.php?secao=cadernos&subsecao=religiao&artigo=labyrinthos11\(=obra](http://www.montfort.org.br/index.php?secao=cadernos&subsecao=religiao&artigo=labyrinthos11(=obra)> Acesso em: 19 out. 2019.

GALLO, S. *Deleuze & a Educação*, Belo Horizonte: Autentica, 2003.

GALLO, S. *As múltiplas dimensões do aprender*. Periódico Eletrônico, COEB, 2012 disponível: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf (obra > acesso em 25 JUL. 2017)

KASTRUP, V. *Aprendizagem, arte e invenção. Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001

ZOURABICHVILI, François. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. Trad. Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016

MONTAIGNE E OS CAMINHOS QUE DESENVOLVEM UMA CABEÇA BEM FORMADA

Matheus Passavante Amaral*

Resumo: O presente artigo tem por objetivo reconstruir e apresentar as ideias de Montaigne a respeito da educação partindo do ensaio *Da educação das crianças*. Contextualizando o gênero “ensaio” na filosofia de Montaigne, identificamos alguns valores implícitos presentes na sua argumentação sobre a educação. Apresentando suas críticas à pedagogia humanista escolástica, recuperamos duas noções fundamentais para sua reflexão sobre a educação: “cabeça bem formada” e “o comércio dos homens”. Mostrando que para Montaigne a formação se dá através da visitação do mundo, denota-se a função do professor e seus modos para conduzir seus alunos a desenvolver uma cabeça bem formada.

Palavras-chave: Cabeça bem formada. Ensaio. Educação. Preceptor. Formação moral.

MONTAIGNE AND THE PATHS THAT DEVELOP A WELL FORMED HEAD

Abstract: This article aims to reconstruct and present Montaigne's ideas about education based on the essay “On the Education of Children”. By contextualizing the genre “essay” in Montaigne's philosophy, we identify some implicit values present in his argument about education. By presenting his critiques of humanistic scholastic pedagogy, we recover two fundamental notions for his reflection on education: “a head well-formed” and “the commerce of men”. Showing that for Montaigne the formation takes place through the visitation of the world, it denotes the teacher's function and his ways to lead his students to develop a well-formed head.

Keywords: Head well-formed. Essay. Education. Preceptor. Moral Formation.

Introdução

Montaigne (1533-1592) foi um filósofo francês do período renascentista, período que marca o fim da Idade Média. Nesta época, ao buscar a autonomia do ser racional, o indivíduo descobre a historicidade do mundo humano, o valor do homem em sua natureza mundana e a importância da tolerância (principalmente religiosa), abalando então a estrutura das sociedades medievais. Montaigne, sujeito histórico e consciente

* Licenciado em Filosofia (2016) pela UFPE, Mestre em Filosofia (2019) pelo Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo UFPE. Atualmente participa do Grupo de Estudos e Pesquisas Foucault e Educação: Reverberações e Ensaio de Pensamento (Centro de educação - UFPE). Contato: passamath@gmail.com.

dos valores de sua época, estuda em sua obra o indivíduo como centro único de todas as experiências humanas. Sua obra, *Ensaaios* (primeira publicação em 1580), reúne assistematicamente abordagens tanto sobre temas clássicos e cultos, quanto temas banais como a flatulência, pois esses temas banais também compõem a realidade humana. Auxiliado pelo pensamento antigo, o ensaísta pretende, explorando e indagando as condutas humanas, conhecer a si mesmo para então compreender o ser humano, ambição que resulta numa obra mais permeada por dúvidas e menos por afirmações.

Uma das indagações apresentadas nos *Ensaaios* – obra dividida em três livros com diversos capítulos – é a respeito da maneira como a educação havia sendo praticada em sua época. Esse assunto é tratado no capítulo XXVI, que tem por título “Da educação das crianças”. Apesar do título, Montaigne está preocupado com a formação do homem, em como torná-lo instruído para as coisas mais urgentes e proveitosas da vida humana, torná-lo um praticante da *arte de viver bem*. Para tal, é importante que na sua juventude o indivíduo seja encaminhado a tomar consciência de sua finitude, de sua liberdade e limitações, e então viver uma vida virtuosa, forte, sábia e bela. A educação que o encaminha para o desenvolvimento dessa consciência não pode ser praticada de maneira rígida, pois a juventude também é um momento importante para a livre expressão individual. O jovem deve pensar por si mesmo, julgar por si mesmo, ser autor de suas próprias ideias; a educação, segundo Montaigne, deve dar ao jovem as ferramentas necessárias para que ele o faça de maneira independente e mais apropriada.

Para Montaigne, portanto, a estrutura da educação vigente em sua época era malsucedida no que ensinava e como ensinava. Enquanto ele defendia a necessidade de uma formação moral, as escolas de sua época priorizavam a formação para erudição, eloquência ou ganho profissional. A educação naquela ocasião, criticada pelo autor, promovia homens de *cabeça cheia* quando deveriam conceber homens de *cabeça bem formada*. A educação não deveria voltar-se para o conhecimento acumulado por seus alunos, mas para a sua formação moral, pois o fruto dos estudos é tornar-nos melhores, mais sábios, mais avisados. O conhecimento acumulado, independentemente da quantidade, deve ser uma ferramenta para o exercício do julgamento e para a formação do caráter. O ensino deve girar em torno das atividades do aluno, e não do

conhecimento por ele adquirido. Por esta razão é necessário desenvolver uma *cabeça bem formada*, que valorize a prática do saber.

O trabalho “*Montaigne e os caminhos que desenvolvem uma cabeça bem formada*” tem por objetivo apresentar as opiniões deste autor a respeito da educação. Pretende-se denotar os cuidados necessários para uma boa formação do homem – mostrar como experimentar os caminhos torna uma *cabeça bem formada* – e expor o que para o autor são as finalidades fundamentais de uma educação benéfica. Para tal objetivo faz-se necessário a explanação a respeito de sua maneira de escrever, ou de “ensaiar”, a identificação dos valores existentes por trás de suas ideias, a apresentação da ideia de *cabeça bem formada* através de sua crítica ao sistema pedagógico humanista. Então, será denotada a função do preceptor no processo de aprendizado e os meios através dos quais ocorrerão as atividades que contribuirão para o desenvolvimento de uma *cabeça bem formada*.

Sobre o escrever em ensaios e as motivações de Montaigne

É impossível separar um capítulo dos outros quando se trata dos *Ensaio*s de Montaigne. Eles se completam entre si ainda que sua organização tenha caráter assistemático e impremeditado. As mudanças de postura e as contradições cometidas pelo autor ao longo dos escritos devem ser respeitadas no contexto da obra, isto é, devemos compreender o método utilizado pelo autor para reconstruir e expressar seus raciocínios e posições. Portanto, a fim de evitar conclusões apressadas⁸⁵, provocadas geralmente pela má compreensão do significado filosófico da escolha por esse gênero literário (ensaio), e proporcionar uma interpretação ainda mais apropriada das ideias do autor, faz-se necessário uma contextualização do capítulo que escolhemos. Então, o relacionaremos com a obra inteira, pois os preconceitos das generalizações descuidadas nos cega para a coerência da filosofia montaigneana⁸⁶.

⁸⁵ Que geralmente caem na acusação do suposto aristocracismo ou individualismo ausente de questões sociais. (THEOBALDO, 2008, p. 16).

⁸⁶ “[...]identificar a particularidade de sua filosofia, mediante uma generalização descuidada, com a contradição pode nos cegar de saída para a eventual coerência filosófica, que no caso exista, está a movimentar esse pensamento, mesmo (e talvez particularmente) em suas contradições aparentes ou efetivas” (EVA, 2007, p. 24).

A palavra “ensaio” até Montaigne tinha uma conotação de “tentativa”, “experiência” ou “preparação”. O gênero literário chamado ensaio está ligado à prosa, ou seja, é um gênero caracterizado pelo modo natural de falar ou escrever conforme utilizado na vida cotidiana, sem metrificações ou ritmos regulares provocados intencionalmente. Segundo Massaud Moisés, o ensaio é uma discussão livre e pessoal a respeito de um assunto qualquer, onde o ensaísta não se preocupa em adornar sua expressão ou em justificar suas ideias:

[...] preocupa-o, fundamentalmente, desenvolver por escrito um raciocínio, uma intuição, a fim de verificar-lhe o possível acerto: redige como se buscasse ver, na concretização verbal, em que medida é defensável o seu entendimento do problema em foco. (MOISÉS, 2004, p. 177).

O ensaísta está preocupado em tornar concreto o seu pensamento através da escrita e avaliar seus pensamentos por meio deles. Ensaaios não têm caráter persuasivo, mas caráter comovedor. Fica ainda mais claro na obra de Montaigne como ele, sem muito esforço, estabelece um diálogo íntimo com o leitor, seja pelos assuntos abordados ou por sua maneira coloquial de escrever sem perder a fluidez e profundidade.

A motivação central de Montaigne para escrever os *Ensaaios* é a do autoconhecimento. Sua maneira de se autoconhecer é opinar a respeito dos valores comuns de sua época. Assim, os *Ensaaios* podem ser encarados como um catálogo das opiniões recebidas, opiniões que naturalmente seguem de comentários perspicazes, permeados de significados filosóficos. Ora, o gênero literário em voga na época, bastante utilizado pelos humanistas escolásticos era o tratado. Esse gênero não daria liberdade e independência suficiente para que Montaigne efetivasse o objetivo fundamental de seu projeto, o do autoconhecimento. O próprio autor demonstra essa vontade de autenticidade e simplicidade:

Quero ser como sou em quaisquer circunstâncias e não apenas no papel. Empreguei toda a minha arte e meu engenho em melhorar. Não estudei com o objetivo de aprender a escrever e sim de me conhecer. Todos os meus esforços visaram a vida e pouco me incomodei com criar uma obra literária. (MONTAIGNE, 1962 apud ANTUNES, 2012, p. 36).

O ato de escrever em ensaios não é ingênuo ou aleatório. A escrita coloquial corrobora também, como indica Burke⁸⁷, com sua postura possivelmente cética de justaposição de ideias e suspensão de juízo, revelando também o descompromisso com sistemas estritos e rigorosos sobre uma totalidade. Escrever em ensaio também faz parte de sua crítica à erudição escolástica. Sobre esse tema é oportuno o comentário de Adorno a respeito:

[...] o ensaio não almeja uma construção fechada, dedutiva ou indutiva. Ele se revolta sobretudo contra a doutrina, arraigada desde Platão, segundo a qual o mutável e o efêmero não seriam dignos da filosofia; revolta-se contra essa antiga injustiça cometida contra o transitório, pela qual este é novamente condenado no conceito. O ensaio recua, assustado, diante da violência do dogma [...]. (ADORNO, 2003, p. 25).

É desprendido de dogmas, correntes filosóficas, religiões, partidos políticos, métodos e sistemas que Montaigne é “antes do Iluminismo um crítico das autoridades; antes da psicanálise um frio observador da sexualidade humana; e, antes do nascimento da antropologia social, um estudioso imparcial de outras culturas” (BURKE, 2006, p. 9). Ele investiga a natureza humana tentando alcançar seus sentidos, revelando-a em sua indefinição, tomando o indivíduo como centro único de toda experiência humana, ainda que costume rebaixar suas potencialidades, nos ensinando a respeitar a diversidade humana. E não pretende, sobre isso, elaborar máximas ou construir axiomas em um tratado absurdamente elaborado e sistemático, como faziam os escolásticos eruditos e pedantes. Em suas próprias palavras:

Minhas ideias são o que as fez a natureza. Para formá-las procurei não seguir nenhuma regra [...]. A que doutrina se ligam? Só o soube depois de as expor e julgar do resultado: pertenço a uma nova espécie, sou um filósofo que se tornou filósofo por acaso e sem premeditação. (MONTAIGNE, 1962 *apud* ANTUNES, 2012, p. 42).

Montaigne se distancia de qualquer âncora totalizadora, como afirmado.

O capítulo “Da educação das crianças” nos *Ensaio*s e seus valores implícitos

⁸⁷ “Outra vantagem do estilo vulgar é que um coloquialismo bem empregado é um instrumento adequado para uma das atividades literárias favoritas de Montaigne, a de rebaixar as potencialidades humanas.” (BURKE, 2006, p. 86) e “O ensaio, em seu sentido pessoal, era um sapato sob medida para o pé de Montaigne, um gênero que o levaria a falar sobre si mesmo, a questionar o que os outros tomavam por garantido sem comprometer-se com nenhuma solução, e a fazer digressões. A digressão era um artifício retórico típico, mas não nessa escala. Seu livro é em muitos aspectos extraordinariamente aberto, franco e direto, e nos fala através dos séculos como poucos livros do século XVI o fazem” (BURKE, 2006, p. 88).

Em 1579 Montaigne recebe a notícia de que a mulher de um amigo e vizinho seu estava grávida, a Sra. Foix. Então, ele dedica um ensaio a respeito da educação de um rapaz de família nobre, então surgiu o capítulo “Da educação das crianças”. E como é típico de seus ensaios, ele escreve suas opiniões tomando como ponto de partida sua própria experiência, ou seja, a experiência de um fidalgo que descende de família burguesa recém enriquecida, direcionando suas opiniões a respeito da educação para o primeiro filho de uma condessa de família nobre. Além disso, podemos dizer que o autor não está interessado em propor uma mudança institucional na educação, portanto não lhe interessa fórmulas, matérias escolares ou metodologias pedagógicas fechadas e acabadas, o autor é inclusive contra elas. Mas, as questões que dirigem o ensaio XXVI também são a respeito de como educar e para quê educar. Neste capítulo, o autor pensa os caminhos a serem percorridos pelo educando para alcançar sua formação, de modo que ele não atravesse indiferentemente os caminhos, mas que seja um caminhante ativo em sua jornada.

Segundo Danielle Antunes (2008, p. 47), há uma ideia de formação humana que está por trás de todos os escritos dos *Ensaio*s e que influencia diretamente nas suas ideias sobre a educação. Expõe Antunes:

Para nosso autor, o homem é um ser em formação, e só através da experiência formativa pode atingir o seu fim, que é tornar-se mais sábio e melhor. Viver é a possibilidade de autoformar-se, de melhorar-se. E por ser o homem de natureza desconhecida, é, portanto, sensato empreender-se na busca pelo conhecimento de si e de sua natureza. (ANTUNES, 2012, p. 49).

A questão que se segue tem relação com o conceito de natureza humana, o que Montaigne entende por natureza? Ao longo dos ensaios vários significados de “natureza” são tomados pelo autor. E como é do feitio dos ensaios nunca encerrar definições, ele não chega a definir o que de fato é “natureza”. No entanto, dois sentidos parecem ser os mais evidentes e influentes para a ideia da educação: o sentido de “princípio de vida e de movimento de todas as coisas existentes, isto é, como substância; e como lei que governa todas as coisas existentes, como ordem, necessidade” (ANTUNES, 2012, p. 52). Em ambos os sentidos que são empregados nos ensaios podemos identificar o poder que a natureza tem. Segundo esse ponto de vista, e devido a esse poder que “é, ao mesmo tempo, movimento, substância, totalidade,

necessidade, lei universal, princípio de vida, força criadora, Deus...” (ANTUNES, 2012, p. 54), devemos procurar conduzir nossas vidas e a educação das crianças através dessa natureza. Porém, essa condução não é tão simples. Ele afirma:

Os ensinamentos com que nos encoraja a ciência são, em geral, mais aparentes do que eficientes; ornamos mais do que frutificamos. Abandonamos a natureza e queremos dar-lhe lições, a ela que tão seguramente nos conduzia. Entretanto, os vestígios de sua orientação, o pouco que resta de seus exemplos nos rústicos, são coisas que a ciência se vê forçada a solicitar-lhe a fim de fornecer a seus discípulos exemplos de constância, de pureza e de tranquilidade. Estranhamos ver seus adeptos imitarem essa tola simplicidade quando querem pôr em prática os mais elementares princípios da virtude; e constatar que nossa sabedoria precisa aprender com os próprios animais as lições indispensáveis aos atos mais graves e importantes da existência: como viver e morrer, poupar nossas forças, amar e educar os filhos, praticar a justiça. Singular testemunho da fraqueza humana! A razão que orientamos como desejamos, e anda sempre a inventar alguma novidade, não deixa que subsista em nós nenhum vestígio da natureza. (MONTAIGNE, 2002 *apud* ANTUNES, 2012, p. 52).

Se Montaigne defende uma educação voltada para o ensino conduzido pela natureza, ao mesmo tempo que aponta certo distanciamento nosso para/com ela, como deve se dar essa formação humana? Já que a formação humana através da natureza é declaradamente uma atividade difícil, devemos nos empenhar para compreender nossos próprios costumes a partir de artifícios humanos tais como a filosofia, a história, as artes, a conversação e o exercício físico, buscando neles uma simplicidade natural (ANTUNES, 2012, p. 55). O “seguir a natureza” que o autor propõe não deve ser entendido como um retorno a uma vida selvagem, mas é o reconhecimento desses artifícios como constituintes da natureza humana⁸⁸.

Ora, dizia Montaigne “o proveito de nosso estudo está em tornarmo-nos melhores e mais avisados” (MONTAIGNE, 1972, p. 82). Tornar-se melhor, dentro da perspectiva de formação humana supracitada, está relacionado com a ideia de Bem. O Bem, na formação do homem, tem por objetivo a construção da virtude, o desenvolvimento da inteligência e da sabedoria. Tal objetivo está intrinsecamente ligado

⁸⁸ “O movimento que Montaigne empreende, segundo Starobinski, é o movimento da busca do ser por entre o parecer; Montaigne inicia-se na busca pela essência, mas só encontra a realização desta na aparência [...] Parte da aparência em busca pela essência, e ao deparar-se apenas com aparências e em nenhum momento com essências puras [...]” (ANTUNES, 2012, p. 48), é daí que segue tal inferência em relação aos artifícios serem pertencentes à natureza humana.

à excelência moral, à maneira de ser e agir do homem que cultivava valores tais como a moderação, sensatez, discernimento, modéstia, humildade, lealdade e aptidão para a arte do bem viver, que é a busca pela felicidade na adaptação ao meio⁸⁹. São esses valores indicados por Montaigne ao expressar-se sobre “saber viver e morrer bem”⁹⁰. Ele preza, também pelo desenvolvimento de uma comunicação mais flexível voltada para o homem em sua moralidade e sua diversidade (THEOBALDO, 2007, p. 15). Suas preocupações revelam que a educação no contexto dos ensaios é pensada mais por um viés da filosofia moral e social do que através de preocupações pedagógicas propriamente ditas.

Montaigne se preocupa com a maturidade da criança, então suas ideias são voltadas para prevenir que quando adulto o homem não sofra pela falta de educação (de aviso e postura adequada diante das diversas situações e experiências humanas). Diversas partes dos ensaios alertam para os perigos de uma má formação humana quando jovem. Desta maneira o autor propõe que a criança seja preparada para tudo, de maneira que saberá como se por diante das situações, tanto futuras como presentes, sem que para isso tenha em mãos fórmulas já fornecidas por terceiros, afinal as fórmulas usadas por um podem não caber a outros. Montaigne pretende dar as instruções necessárias para que a criança seja senhora de si mesma, independente.

Crítica de Montaigne a educação humanista e a ideia de cabeça bem formada

Montaigne se empenha para escrever uma carta sobre a educação e isso revela sua oposição ao ensino que era praticado na época, de outro modo não seria necessário tal empenho. A função que a escola (a formação humanista) tinha, observou Montaigne, era a de formar os indivíduos para a eloquência, erudição e ganho profissional, portanto era inútil e ineficiente para tornar o homem mais capaz e preparado para a vida. A escola ignorava os valores mais urgentes da educação para a formação moral. Aqui é expressiva sua inquietação para a lacuna mantida pela pedagogia humanista:

Não cessam de nos **gritar** aos ouvidos como que por meio de um funil, o que nos querem ensinar, e o nosso trabalho consiste em **repetir**. Gostaria que corrigisse este erro [...]. É indício de azia e

⁸⁹ Tais valores podem ser conferidos em MONTAIGNE, 1972, p. 83-85.

⁹⁰ “Porque me parece que os primeiros raciocínios de que lhe devem embeber o espírito são os que deverão regular-nos os costumes e os juízos, os que lhe ensinarão a conhecer-se, a saber viver e morrer bem” (MONTAIGNE, 1972, p 85).

indigestão vomitar a carne tal qual foi engolida. O estômago não faz seu trabalho enquanto não muda o aspecto e a forma daquilo que se lhe deu a digerir. (MONTAIGNE, 1972, p. 81, grifos meus).

A maior parte das ideias apresentadas no “Da educação das crianças” são dirigidas ao instrutor, pois não é só aos assuntos ensinados pela pedagogia humanista que Montaigne se opõe, mais ainda ele se opõe à maneira como esses assuntos são trabalhados. A questão da imposição (gritar) e reprodução (repetir) está no centro da crítica, pois essas práticas não permitem o exercício da inteligência nem da liberdade, ferindo de maneira desrespeitosa a expressão individual e à condição humana. Enquanto a escola pretendia ensinar ela fazia apenas com que as crianças memorizassem seus ensinamentos. “Saber de cor não é saber: é conservar o que se entregou à memória para guardar. Do que sabemos efetivamente, dispomos sem olhar para o modelo, sem voltar os olhos para o livro” (MONTAIGNE, 1972, p. 82). Não adianta memorizar as matérias dadas se isso não ajuda o aluno a crescer enquanto indivíduo capaz de deliberar bem sobre as questões práticas de sua vida. Os assuntos trabalhados devem ser importantes para construir esta capacidade.

A tradição humanista valorizava profundamente o estudo das letras (era essencial que o aluno aprendesse o latim para ter acesso aos textos clássicos). Acreditava-se que foi pelo exercício da palavra que o homem construa uma vida civilizada, atingindo uma suposta plenitude da condição humana. Essa crença é o que apoiava os ensinamentos humanistas, uma formação baseada na literatura que valoriza o contato com a tradição antiga e o exercício da eloquência. É evidente que esses valores explícitos na tradição humanista afastam ou criam um distanciamento entre o indivíduo e os interesses mais urgentes da vida prática, bem como tolhem a liberdade do indivíduo, no momento que ele não pode se expressar ou escolher seus valores independentemente, já que seus valores serão aqueles que os humanistas impunham. Os valores humanistas também promovem um afastamento das palavras às coisas, pois se o indivíduo não consegue explicar o mundo através dos conhecimentos transmitidos a ele, há um déficit nessa educação, pois compreender o mundo é mais urgente que ser erudito ou eloquente.

É essa a postura crítica em relação ao humanismo que Montaigne expressa quando cita Cícero, “se seus conhecimentos lhe servem, não para mostrar o que sabe

mas para ordenar seus hábitos; se domina e obedece a si próprio” (MONTAIGNE, 1972, p. 89). A crítica que aparece ao longo do “Da educação das crianças” segue um mote: mais vale agir adequadamente do que falar bem ou saber mais. Assim, o ensaísta reprova e discorda das técnicas mnemônicas como meios para o acúmulo de conhecimento e reclama para uma educação pela ação, pelo movimento do próprio aluno.

O quadro da crítica de Montaigne à pedagogia humanista fica ainda mais preciso quando ele afirma que essa maneira antiquada de ensinar produz homens de *cabeça cheia*, noção contrária à de *cabeça bem formada*. É evidente que essa maneira humanista de ensino através da imposição e da repetição forma uma *cabeça cheia*, pois o aluno retém um conhecimento que lhe foi imposto de maneira autoritária e ainda o reproduz sem ter atribuído um significado mínimo ao que foi decorado. Quando o autor se dirige a Sra. Foix, na intenção de aconselha-la a escolher um preceptor para o seu filho que fosse “um guia com cabeça bem formada mais do que exageradamente cheia” (MONTAIGNE, 1972, p. 81), ele explica que é mais importante analisar os costumes e os entendimentos do preceptor do que sua ciência. A *cabeça bem formada*, em termos montaignianos, é denotado pelos bons costumes e pelo entendimento acerca do mundo humano, sendo assim, as características decisivas para um bom preceptor vão além dos livros. O indivíduo com a cabeça bem formada exerce a sua sabedoria na prática pois ele é capaz de compreender a vida do homem (THEOBALDO, 2008, pp. 59-60).

A *cabeça bem formada* é caracterizada pelo entendimento acerca do mundo dos homens, que não é um entendimento passivamente absorvido, é um entendimento que foi resultado de suas próprias conclusões, de sua experiência na prática. Isso não quer dizer uma rejeição completa dos conhecimentos livrescos, mas esse deverá ter utilidade para ser posto em prática. O preceptor, como veremos adiante, tem, entre outras, a função de ensinar seu aluno a pôr em prática tais conhecimentos. Ter a *cabeça bem formada* é também conhecer a linguagem dos homens pois é através dela que o homem interage com seu meio, significando e resignificando sua realidade. Para Montaigne, mais vale uma cabeça que saiba usar os conhecimentos que possui do que uma que apenas sabe reproduzir os conhecimentos que tem decorados. Também, mais vale saber falar com exatidão do que falar de maneira bela, porém vazia.

A função do preceptor

Considerando suas motivações para escrever os *Ensaaios*, os valores de formação moral humana que permeiam toda a obra, a crítica ao pedantismo humanista, que ensinavam para a erudição e não para a formação moral, a diferença entre *cabeça cheia* e *cabeça bem formada*, como, então, se dá uma educação com esses valores? Como preparar um indivíduo que viva sua vida a sua maneira, que leve uma vida satisfatória? Qual é a função do professor e seus objetivos? E quais caminhos deverão percorrer os aprendizes para que tenha uma *cabeça bem formada*?

As ideias pedagógicas de Montaigne expressas nesse ensaio dedicado a Sra. Foix começam pela importância de escolher bem um preceptor. Como já dito, é exigência principal que o preceptor tenha a *cabeça bem formada* – pois é importante que ele saiba exercer sua sabedoria na prática – e tenha, igualmente, uma maneira de ensinar diferente da pedagogia humanista tradicional:

[...] para um rapaz que mais desejaríamos honesto do que sábio, seria útil que se escolhesse um guia com cabeça bem formada mais do que exageradamente cheia e que, embora se exigissem as duas coisas, tivesse melhores costumes e inteligência do que ciência. Mais ainda: que exercesse suas funções de maneira nova. (MONTAIGNE, 1972, p. 81).

O autor denota alguns modos que devem ser evitados pelo preceptor de *cabeça bem formada* em sua nova maneira de ensinar: evitar a erudição livresca e o ensino das inutilidades das ciências; evitar o autoritarismo sobre o aluno; sua atividade não deve ser voltada para julgar a quantidade de saber acumulado, mas dar atenção às transformações morais e a formação do caráter de seu aprendiz; evitar o monólogo e aulas exageradamente cheias de conteúdo; jamais privar o aprendiz de exercer seus julgamentos. A nova maneira de ensinar está intrinsecamente ligada às atividades práticas do aluno mais do que ao acúmulo de conteúdo adquirido por ele. Não é estritamente necessário seguir programas de matérias estabelecidos rigorosamente, mais importa saber aplicar os saberes na vivência.

A diversidade humana também deve ser admitida no ensino, pois a nova maneira de ensinar está diretamente ligada às atividades do aluno, e cada aluno terá uma maneira diferente de lidar com o processo de aprender. Portanto, é necessária uma observação

por parte do preceptor, ele deverá estudar o aprendiz, em seus atos espontâneos, para se adequar às suas capacidades de aprender⁹¹. O preceptor deve verificar a maneira como o aluno age para acompanhá-lo mais adequadamente sem deixar de agir pedagogicamente junto a ele. A atividade de observar o aprendiz deve permitir que o preceptor conheça as capacidades do aprendiz, sem se preocupar em identificar aptidões naturais⁹², pois “as habilidades naturais e as características afetivas que permitiriam prever as inclinações para certas atividades são ‘incertas’, o que impede qualquer tipo de predição” (THEOBALDO, 2008, p. 64). Afinal, a educação é para a formação moral e não para desenvolver habilidades a fim de determinar quais funções sociais (como profissão ou cargos) o educando deve exercer.

Além de respeitar a diversidade humana ao proporcionar uma educação individual permitida pela observação das atividades do aluno, defende Montaigne, a maiêutica tem um enorme papel nesse processo de ensino. “Sócrates, e posteriormente Agesilau, obrigavam os discípulos a falarem primeiro e somente depois falavam eles próprios” (MONTAIGNE, 1972, p. 81). Da mesma forma que a conversa entre o discípulo e o preceptor pode estimular na criança o interesse por diversos assuntos e debates, ao mesmo tempo que o preceptor pode observar os interesses espontâneos da criança, o diálogo também diminui entre eles a distância provocada pela autoridade do mestre. Esse envolvimento oferecido pela maiêutica permite a manifestação espontânea do aluno gerando um espaço muito mais construtivo, pois permite ao preceptor tanto abrir caminhos para o discípulo como possibilitar que ele percorra bem um caminho escolhido por ele próprio⁹³ (THEOBALDO, 2008, p. 70).

A maiêutica também tem a função de desenvolver no aprendiz a habilidade do julgamento, que irá poupá-lo da aceitação irrefletida (seja de doutrinas, preceitos, costumes, etc.). Irá desenvolver a capacidade pessoal de conceber e emitir suas próprias opiniões, uma vez que as verdades alheias são absorvidas e julgadas, elas promovem

⁹¹ “É bom que faça trotar essa inteligência à sua frente para lhe apreciar o desenvolvimento e ver até que ponto deve moderar o próprio andar, pois em não sabendo regular a nossa marcha tudo estragamos. É uma das mais árduas tarefas que conheço colocar-se a gente no nível da criança; e é característico de um espírito bem formado e forte condescender em tornar suas as ideias infantis, a fim de melhor guiar a criança” (MONTAIGNE, 1972, p. 81).

⁹² “[...] minha opinião é que as encaminhemos sempre para as coisas melhores e mais proveitosas, sem levar demasiado em consideração as cegas indicações e prognósticos que tiramos da infância” (MONTAIGNE, 1972, p. 80, grifo meu).

⁹³ “[...]indicando-lhe por vezes o caminho, ou lho permitindo escolher” (MONTAIGNE, 1972, p. 81).

uma postura pessoal diante dessas verdades⁹⁴. A habilidade de julgamento deve ser desenvolvida para a formação da opinião pessoal, para a partir dela alcançar uma boa formação moral.

O sucesso da nova maneira de ensinar defendida por Montaigne, que visa a formação moral, a formação do homem capaz, depende, como pudemos ver, de dois fatores no ato do ensino. Primeiro, depende da observação por parte do preceptor que adapta ao seu aluno sua maneira de ensinar. Segundo, depende da interação entre eles através da maiêutica, permitindo que o aluno seja um participante ativo no próprio processo de aprendizagem ao formar suas próprias opiniões. Essas são as maneiras pelos quais o preceptor conduzirá sua pedagogia. No entanto, resta apresentar os meios segundo os quais o aprendiz alcançará a formação moral e a *cabeça bem formada*.

O “comércio dos homens”: os caminhos pelos quais será guiado o aprendiz

Esta passagem nos dá uma pista de quais meios são esses:

Ora, para exercitar a inteligência, tudo o que se oferece aos nossos olhos serve suficientemente de livro: a malícia de um pajem, a estupidez de um criado, uma conversa à mesa, são, como outros tantos, novos assuntos. Para isso, o comércio dos homens é de evidente utilidade, assim como a visita a países estrangeiros; [...] para observar os costumes e o espírito dessas nações e para limar e polir nosso cérebro ao contato dos outros (MONTAIGNE, 1972, p. 82).

O “comércio dos homens”, nome dado ao conjunto de quatro situações – são elas: conversação, viagens, contato com a história e frequência do mundo – é o meio pelo qual o aluno terá uma boa formação moral, ser capaz de desenvolver a *cabeça bem formada*. O comércio dos homens é importante para o aluno observar os costumes e as condutas de onde pertence, pois é nessa observação que iniciará o desenvolvimento das habilidades necessárias para o bem agir e para o bem viver. Serão apresentadas, através desse comércio, as lições sobre a diversidade de costumes, os diferentes modos de conduta e pontos de vista. É no comércio dos homens que se dá o conflito existente entre as opiniões pessoais e os costumes que permeiam a vida em sociedade, portanto é

⁹⁴ “[...] os elementos tirados de outrem, ele os terá de transformar e misturar para com eles fazer obra própria, isto é, para forjar sua inteligência” (MONTAIGNE, 1972, p 82).

na convivência social que os valores considerados adequados serão construídos e reiterados. Isso não significa uma aceitação imediata aos paradigmas socialmente estabelecidos, mas compreendê-los tomando-os como parâmetro para exercitar o julgamento a fim de tornar melhores e mais adequadas as opiniões pessoais.

Todas as atividades do “comércio dos homens” visam o contato do aluno com a diversidade de costumes e as inúmeras possibilidades de organização e comportamento em sociedade, para através dessa atividade exercitar o julgamento e formar suas próprias opiniões. Cada uma das atividades tem uma função específica. Por exemplo, as viagens tem a função de fazer o aluno experimentar tal inquietação (que é estar em contato com o diverso, diferente do habitual) longe dos confortos da família; a frequência aos livros permite o conhecimento dos grandes homens do passado, possibilitando o aluno uma gama maior ainda de influências para sua própria formação; a frequência ao mundo tem a função de exercer tudo o que foi aprendido, e o momento dessa execução é outro momento de aprendizado importante para a formação. Todas elas são ocasiões apropriadas para praticar o exercício do julgamento, porém a atividade mais proveitosa e natural, que expressa a importância do “comércio dos homens” na formação educacional, é a conversação.

Também na conversa em sociedade o preceptor tem fundamental papel, o de mostrar ao aluno como tirar proveito de uma simples conversa. A participação no comércio dos homens não deve ser passiva ou ingênua, como mostra Theobaldo:

O essencial da orientação pedagógica para a conversação é articulado em duplo viés: ao lado do aprendizado dos costumes (pois estes, em sua diversidade, constituem rica matéria de formação) e das condutas em companhia, é preciso também aprender a tirar proveito de uma conversa, saber conduzi-la e nela participar de tal forma que uma simples conversa possa ser transformada em exercício do julgamento (THEOBALDO, 2008, p. 108).

Na conversação a função do preceptor é alimentar as disposições que beneficiem o aprendizado, abrindo espaço para a aprendizagem das lições dessas atividades. Para isso, por exemplo, o preceptor deve conduzir o aluno a evitar a exibição de suas próprias opiniões e conduzi-lo a ouvir mais seu interlocutor, de outra maneira tal exibição impediria o aluno de conhecer o outro, fazendo ruir o objetivo da atividade. O preceptor também deve conduzir seu aluno para a autocorreção, afinal, ele aprenderá

também na conversação que todo mundo tem defeitos e ninguém está ausente de cometer tolices, assim ensinando-o a ser flexível com as opiniões alheias contrárias às suas. Deve ser evitado o vício das técnicas e regras discursivas, muito utilizadas pelos humanistas escolásticos, pois elas interferem e inibem o andamento natural do debate, limitando o exercício do julgamento pessoal independente.

Montaigne também indica a maneira como a conversa deve ser exercida, e o preceptor tem a função de ensiná-lo a conversar dessa maneira, a maneira que seria mais adequada. O aluno, diz o ensaísta, deve dirigir os argumentos de maneira a confrontar as contradições apresentadas pelo seu interlocutor, promovendo assim o exame das opiniões opostas, corrigindo-as ou corroborando-as, mas sempre exercitando a capacidade para compreender os argumentos alheios. É necessário, também, que o aluno saiba reconhecer e admitir o caráter persuasivo de um argumento melhor ou contrário ao seu. É notável a importância que Montaigne dá, na atividade da conversação em sociedade, para a livre manifestação das opiniões pessoais. Para ele, o aluno deve ter um comprometimento empenhado em suas próprias convicções⁹⁵, e suas opiniões não devem estar comprometidas com motivações externas, alheias, como sobre autoridades. No entanto, seu limite é o dever público, o respeito aos costumes de sua sociedade, pois como o próprio Montaigne fala citando Cícero:

As licenças poéticas não são permitidas senão aos grandes poetas; assim também somente as almas superiores e ilustres têm o privilégio de se alçarem acima dos costumes: “se Sócrates e Aristipo nem sempre respeitaram os usos e costumes de seu país, não julgue que possa agir do mesmo modo; grandes e divinos méritos lhes autorizaram tais licenças”. (MONTAIGNE, 1972, p. 83).

A importância da livre expressão se dá devido à possibilidade de mudar de opinião, pois as opiniões devem estar sempre abertas à correção. Portanto, é necessário que o preceptor ensine a distinção entre submeter-se a autoridades públicas e deixar-se escravizar pelas ideias. Em outras palavras, o aluno deve saber “o que é fruto do próprio discernimento e os compromissos sociais nos quais se está envolvido por obrigação, por ‘dever público’” (THEOBALDO, 2008, p. 139).

⁹⁵ “[...] se defende uma causa é porque a aprova; e não fará como aqueles que vendem em moeda sonante a liberdade de poder refletir e reconhecer seu erro” (MONTAIGNE, 1972, p. 83).

Com a mesma independência e espontaneidade que o aluno deve expressar-se, deve também buscar o aprendizado. Isto quer dizer que para o aluno aprender ele deve ser motivado a buscar esses conhecimentos. Fazê-lo procurar o aprendizado também é função do preceptor, ou seja, também é sua função conduzi-lo às coisas melhores da vida. É nessa atividade espontânea de frequência ao mundo através da conversa que ocorrerá a significação (ou resignificação) das experiências cujo aluno entrou em contato. Em contrapartida, se o aluno está aprendendo por obrigação, sua tendência será entregar à memória a aprendizagem irrefletida, demonstrando assim uma atividade passiva e declaradamente débil aos parâmetros propostos por Montaigne.

Em síntese, as lições aprendidas através da conversação – e de todo o comércio dos homens – são a de aprender a ouvir, ter adequação e clareza na argumentação, o reconhecimento de seus próprios defeitos, ser flexível com opiniões contrárias e aprender com tudo e todos, afinal “[...] para exercitar a inteligência, tudo que se oferece aos olhos serve suficientemente de livro” (MONTAIGNE, 1972, p. 82). São essas lições que o aprendiz deve aprender para ter uma *cabeça bem formada*:

Estas lições, o jovem as traduzirá em ações, e as aplicará aos atos de sua vida. Ver-se-á assim se é prudente em seus cometimentos, se é bondoso e justo no seu proceder; se é sensato e gracioso no seu falar [...]. O verdadeiro espelho de nossos pensamentos é a maneira de vivermos (MONTAIGNE, 1972, p. 89).

Entende-se que a presença do preceptor também de *cabeça bem formada* é indispensável ao processo da formação humana, conduzindo o aprendiz às experiências mais importantes do processo de formação, dando bases para o aluno alcançar sua independência e a disposição para as melhores coisas. Como diz Montaigne a respeito do aprendiz: “Que sua conduta se acomode aos costumes e que possa fazer todas as coisas, mas só goste de fazer as boas” (MONTAIGNE, 1972, p. 88).

Conclusão

O capítulo dedicado por Montaigne para expressar diretamente suas ideias de educação é o “Da educação das crianças”, texto base para este trabalho. Apesar deste título, Montaigne está preocupado com a formação do homem, em como torná-lo melhor, isto é, educar um homem para uma *cabeça bem formada*, pois sabe exercer seus

conhecimentos na prática, que domina a arte de viver bem. Este ensaio está inserido em um contexto complexo, contexto que influenciará as ideias do autor bem como a maneira de expressá-las, portanto entender o contexto é indispensável para entender suas ideias.

Montaigne escreveu suas ideias em ensaios, um gênero que o permitiria cumprir com seu objetivo principal: conhecer a si próprio. Ao mesmo tempo expressar-se em ensaios também era uma crítica ao estilo escolástico tradicional de escrever em tratados extremamente regulados. É nesse contexto que o ensaio “Da educação das crianças” está inserido. Nele são apresentadas as opiniões do autor sobre como educar e para quê educar, sem que a atividade esteja empenhada em matérias escolares ou metodologias pedagógicas fechadas. O que sustenta as ideias pedagógicas do ensaísta é o valor da formação humana relacionada ao constante movimento de tornar-se melhor, postura que só será adotada se o indivíduo em formação for instruído para uma *cabeça bem formada*.

A apresentação da ideia de *cabeça bem formada* é também uma crítica direta à tradição humanista escolástica que tinha seu próprio método de ensino. O autor acusa a pedagogia humanista de inútil e ineficiente para tornar o homem capaz e mais preparado para a vida, pois seus ensinamentos visavam mais a eloquência, erudição e o ganho profissional, esquecendo-se, portanto, da formação humana dos indivíduos. Tal pedagogia humanista produz indivíduos de *cabeça cheia* pois eles são obrigados a reter informações e repeti-las numa avaliação, portanto usam da memória, enquanto o que deveria ser promovido era indivíduos de *cabeça bem formada*, isto é, indivíduos que entendem de maneira ativa o mundo, que sabe uma coisa não por que ouviu alguém falar, mas porque aprendeu na prática. Portanto, o indivíduo de *cabeça bem formada* é aquele que exerce o seu conhecimento na prática, sabe pensar, e não deixa os outros pensarem por ele.

A primeira vez que Montaigne se refere ao termo *cabeça bem formada* é quando pretende indicar um preceptor adequado. Esse preceptor, que deve ele mesmo ter uma *cabeça bem formada*, seria um professor ideal, pois é a partir dessa característica que decorrerá todas as outras necessárias para um ensino adequado. Primeiramente o preceptor deve evitar todos os vícios propagados pela tradição humanista, tais como erudição,

ensino estrito através dos livros e a memorização, autoritarismo sobre o aluno, entre outros. O preceptor deve entender a diversidade humana e usar dessa sabedoria para adaptar-se ao aluno, o que permitiria otimização do ensino, e uma grande ferramenta para alcançar seu objetivo é a maiêutica. Tais características possibilitarão o preceptor a guiar seu aprendiz pelos caminhos que tornam a *cabeça bem-feita: o comércio dos homens*.

O *comércio dos homens* é como Montaigne chama ao conjunto de situações que possibilitarão seu desenvolvimento adequado, ou seja, formar sua “cabeça bem-feita”. As situações são: a conversação, viagens, contato com a história e a frequência do mundo. Esses são os caminhos que o aprendiz precisa percorrer, conduzido pelo preceptor, para que tenha uma formação para a capacidade e independência, características adquiridas quando sua cabeça estiver bem formada, maturada.

Ora, todo esse estudo sobre as ideias de Montaigne mostra que tais reflexões podem ser muito bem colocadas ao nosso tempo, não de maneira a segui-las à risca (afinal seria totalmente inviável haver um preceptor para cada aprendiz, e fazê-los viajar, etc.), porém, na contemporaneidade tem a função de estimular em nós o exercício do julgamento e da autorreflexão a respeito da situação atual dos nossos sistemas de educação. É evidente as semelhanças entre a pedagogia humanista com as pedagogias exercidas atualmente, principalmente ao notarmos que a função das escolas, em sua grande maioria, está comprometida com a aprovação de seus alunos nas famigeradas universidades públicas, esquecendo, portanto, o real sentido da educação que é tornar o homem mais capaz para a vida, promover uma *cabeça bem formada*.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor. **Notas de Literatura I: O ensaio como forma**. Tradução e apresentação de Jorge M. B. de Almenida. São Paulo: Editora 34, 2003.

ANTUNES, Danielle. **Da educação das crianças em Montaigne: uma ideia de formação humana**. Tese (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BURKE, Peter. **Montaigne**. Trad. Jaimir Conte. São Paulo: Loyola, 2006.

EVA, Luiz. **A figura do filósofo**. São Paulo: Loyola, 2007.

- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.
- MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**. Trad. Sérgio Milliet. 1ª ed. São Paulo: Abril S.A., 1972.
- THEOBALDO, Maria Cristina. **Sobre o “Da educação das crianças”: a nova maneira de Montaigne**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- STAROBINSKI, Jean. **Montaigne em Movimento**. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

DO PODER SOBERANO AO BIOPODER: UM DIÁLOGO ENTRE FOUCAULT E ESPOSITO

Henrique Lima da Silva*

Resumo: Em nosso texto buscaremos expor, segundo os estudos de Michel Foucault (1926/1984), o surgimento de uma nova prática de poder denominada pelo autor de bio poder. Esta nova forma, caracteriza-se como bio poder ou bio política que, por sua vez, é fruto de algumas transformações no campo do saber, partindo do princípio em que o saber não está dissociado de uma forma de poder. No entanto, no contexto das investigações foucaultianas, nos deparamos com outra forma de poder, qual seja, o poder soberano. Com isso, temos o intuito, de entender o surgimento dessa nova forma de poder, bem como como se deu a passagem do poder soberano ao bio poder, se é que houve tal passagem. Sem deixar de analisar as considerações do pensador posterior a Foucault, Roberto Esposito. E por fim demonstrarmos o paradigma da imunidade, segundo Esposito.

Palavras-Chaves: Foucault. Esposito. Bio-Poder.

DE LE POUVOIR SOBÉRANNE À LA BIPOUVOIR: UN DIALOGUE ENTRE FOUCAULT ET ESPOSITO

Résumé: Dans notre texte, nous chercherons à exposer, selon les études de Michel Foucault (1926/1984), l'émergence d'une nouvelle pratique du pouvoir appelée par l'auteur d'un biopouvoir. Cette nouvelle forme, biopouvoir ou biopolitique, est à son tour le résultat de certaines transformations du champ de la connaissance, telles que l'émergence de nouvelles formes de connaissance, car, selon Foucault, la connaissance n'est pas dissociée du pouvoir. Cependant, cette nouvelle forme de pouvoir politique rencontre une autre forme de pouvoir, à savoir le pouvoir souverain. Avec cela, nous entendons comprendre l'émergence de cette nouvelle forme de pouvoir, ainsi que le déroulement de la transition du pouvoir souverain au pouvoir biologique. D'après les réflexions du penseur d'après Foucault, Roberto Esposito. Et enfin, nous démontrons le paradigme de l'immunité, selon Esposito.

Clès à mots : Foucault. Esposito. Bio-puissance.

Introdução

O presente texto tem como intuito expor o conceito de biopolítica para o Foucault. Assim como entender como tal conceito foi elaborado nas obras foucaultiana. Nesse sentido, buscamos entender primeiramente, a partir do método genealógico, a investigação do surgimento de uma nova forma de poder, qual seja, o biopoder. Sem está dissociado de uma forma de saber, pois conforme Foucault ressalta todo poder não se dissocia de um saber. Essa nova forma de poder, não entendida como centralizador,

* Doutorando em Filosofia UFC. Membro do GT Spinoza ANPOF. E-mail: henriquecaute@gmail.com.

na medida em que o poder só é exercido e ninguém o detém de maneira absoluta. Com efeito, Foucault demonstra o surgimento de uma técnica de poder no séc. XVII, onde teremos a centralidade nos corpos dos indivíduos. Essa técnica de poder Foucault chamará de disciplina. A disciplina será uma técnica de poder que tem como por objetivo docilizar os corpos, de promover a vida, mas a sujeitando. Com essas novas práticas de poder tendo como objeto a população teremos a biopolítica e conseqüentemente novas forma de saber. No segundo momento do nosso texto tomaremos como norte uma questão levantada por Roberto Esposito acerca da passagem do poder soberano ao biopoder, que ao seu ver não foi respondido de maneira clara por Foucault. E por fim o paradigma da imunidade levantado por Esposito.

Genealogia e o problema do poder.

Foucault, em seus escritos, mais precisamente os da década de setenta, explica o surgimento de uma nova forma de poder ou tecnologia de poder⁹⁶ que substitui o paradigma anátomo-política do corpo humano para o que o francês chama de biopolítica, transformação essa que se encontra precisamente na passagem dos séculos XVII ao XVIII. É nesse momento que os interesse de Foucault se volta para o poder e seu papel na produção de saberes. Sob a perspectiva do estudo sobre os saberes, Foucault pretende explicar a existência e as transformações dos saberes entendido como parte das relações de poder ou mesmo com dispositivo político. Utilizando para isso a análise que chamará de genealógica, termo de origem nietzscheano. O uso desse termo, como observou Roberto Machado⁹⁷, é feito por Foucault, de maneira mais acabada, em sua obra *Vigiar e Punir*, onde vemos explicitamente o conceito de genealogia e seu uso preciso por parte do autor sobre aquilo que irá chamar de alma moderna:

Objetivo deste livro: uma história correlativa da alma moderna e de um novo poder de julgar; uma genealogia do atual complexo científico-judiciário onde o poder de punir se apoia, recebe suas justificações e suas regras, estende seus efeitos e mascara sua exorbitante singularidade.⁹⁸

A genealogia é compreendida como a história da alma moderna correspondente a uma nova forma de poder julgar. Este não dissociado de um aparato científico

⁹⁶ FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. 2005, p. 288.

⁹⁷ MACHADO, Roberto. *Ciência e saber a trajetória da arqueologia de Foucault*. 1981, p. 187.

⁹⁸ FOUCAULT. *Vigiar e Punir*. 1987, p. 34.

judiciário em que o poder de punir se apoia e justifica suas regras. Nesse sentido, como podemos observar nessa citação, as formas de poder estão associadas à constituição de um saber ou mesmo se vale dela para legitimar-se. Em uma última análise, a genealogia constitui-se como a história das condições políticas que possibilitam os discursos. Todo poder não se dissociar de um saber.

[...] apreender o poder sob o aspecto da extremidade cada vez menos jurídico de eu exercício: era a primeira instrução.

[...] trata-se de não analisar o poder no nível da intenção ou da decisão, de não procurar considera-lo do lado de dentro, de não formular a questão (que acho labiríntica e sem saída) que consiste em dizer: quem tem o poder afinal? O que tem na cabeça e o que procura aquele que tem o poder? Mas sim de estudar o poder, ao contrário, do lado em que sua intenção - se intenção houver – está inteiramente concentrada no interior das práticas reais e efetivas; estudar o poder, de certo modo, do lado de sua face externa, no ponto em que ele está em relação direta e imediata com o que se pode denominar, muito provisoriamente, seu objeto, seu alvo, seu campo de aplicação, no ponto, em outras palavras, em que ele se implanta e produz seus efeitos reais. Portanto, não: por que certas pessoas querem dominar? O que elas procuram? Qual é sua estratégia de conjunto? E sim: como as coisas acontecem no momento mesmo, no nível, na altura do procedimento de sujeição, ou nesses processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos.⁹⁹

Uma coisa importante no campo da genealogia, no estudo de Foucault, é que ela permite produzir um papel de deslocamento da relação ciência e política mais precisamente no que diz respeito ao Estado. Nos estudos da formação das instituições, no nascimento da sociedade capitalista e dos dispositivos de sexualidade, de maneira precisa e minuciosa, Foucault percebe uma ausência de semelhança entre poder e Estado. Esse tipo de resultado podemos verificar nos estudos anteriores feitos por Foucault sobre o fundamento dos saberes graças a política, sobretudo, no que diz respeito aos saberes específico, tais como a medicina ou mesmo a psiquiatria. Nesses estudos iremos nos deparar não com uma relação direta com o Estado, entendido em seu sentido mais clássico, compreendendo o Estado como único e exclusivo detentor do poder. O que Foucault conclui de sua análise é a compreensão do poder como articulação locais, de maneira específica e circunscrita. Ou mesmo exercícios de poder, tal como o francês afirma, o poder não é detido a grosso modo por ninguém, o poder é

⁹⁹ Ibid, 2005, p. 33.

sempre exercido por alguém que si difere do poder centralizador do Estado. Devemos entender com isso, não que não há o poder num Estado, mas que o poder atravessa todas as relações que escapam até mesmo ao próprio Estado.

Sob essa perspectiva genealógica nos é permitido desenvolver uma concepção não jurídica do poder, a qual se difere do poder enquanto lei. Uma lei preestabelecida obtida em vista do poder soberano, onde se tem como pilar o contrato. Com efeito, o poder para Foucault é entendido como uma rede que perpassa todo o tecido social. O poder não pode ser entendido puramente em seu sentido negativo, é necessário entendermos o poder em seu sentido positivo. Entendendo positivamente sob seu aspecto enquanto aceito coletivamente, exercido de modo coletivo. Com efeito, o estudo do poder em Foucault pode se torna mais claro se estudarmos outras questões que estão diretamente ligadas ao problema do poder, qual seja, a da disciplina.

Poder e disciplina: o esquadramento dos corpos.

No texto *Vigiar e punir* (1975) e também nos cursos de *Collège de France* na década de 1970 Foucault demonstra o surgimento de uma técnica de poder no séc. XVII, onde teremos a centralidade nos corpos dos indivíduos. Essa técnica de poder Foucault chamará de disciplina. A disciplina não é um método propriamente dito, assim como podemos pensar sobre o prisma do poder, ela é propriamente um dispositivo. E para ser mais categórico, um dispositivo de poder, segundo Foucault: “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” ”¹⁰⁰. Como claramente percebemos, as disciplinas incidem suas práticas diretamente aos corpos, esquadramando-os, manipulando seus gestos com o fim na docilidade dos mesmos. Foucault em *Vigiar e punir*¹⁰¹ descreve como a disciplina criou novos mecanismo ao decorrer nos séculos e como ela se diferencia das demais práticas de dominação.

O processo disciplinar existe há muito tempo, localizado nos conventos, no exército, e nas oficinas, no entanto, Foucault pontua que no decorrer do século XVII e XVIII ela se tornará uma fórmula geral de dominação. Se diferindo da escravidão, na

¹⁰⁰ FOUCAULT, *Vigiar e punir*. 1987, p. 164.

¹⁰¹ *Ibidem*.

medida em que não se fundamenta numa relação de apropriação dos corpos. Se diferencia também da domesticidade, uma relação de dominação constante, global e maciça, não analítica e ilimitada, estabelecida pela vontade da força do patrão conforme o prazer de seus caprichos. Ela se difere ainda de outras formas de submissão tais como: a da vassalagem, entendida como uma relação de submissão altamente codificada, que se estabelece fundamentalmente pela relação de obediência; e a do ascetismo e da disciplina do tipo monástico, que tem como função de renúncia e implica na obediência a outrem e sua finalidade é o domínio de cada um sobre o seu corpo. Não podemos deixar de notar a importância do corpo enquanto objeto de dominação e sobretudo as considerações de Foucault sobre como o corpo foi compreendido na história e a partir desta compreensão pôde-se elaborar estratégia de dominações e resistência.

O corpo – e tudo o que diz respeito ao corpo, a alimentação, o clima, o solo – é o lugar da *Herkunft*: sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito.

O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as idéias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está, portanto, no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo.¹⁰²

No corpo que encontramos as marcas dos acontecimentos passados, as expressões dos conflitos e lutas que se nulificam e recriam-se nos conflitos intermináveis. A genealogia busca entender essas marcas do corpo na história, isto é, não sob o ponto de vista fisiológico ou pelo menos de maneira exclusiva, dado que os dados fisiológicos fogem à história, adverte Foucault: “ ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destruído por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências”. O corpo não é só um receptáculo passível apto a receber as animações ativas de uma suposta alma, com quem queria uma certa tradição. Se ele é a superfície das inscrições dos acontecimentos, esses mesmos acontecimentos que no próprio corpo se desatam e entram em conflitos, o corpo também é resistência. A dimensão dos estudos sobre o corpo é vasta no pensamento de Foucault buscaremos

¹⁰² FOUCAULT. *Microfísica do poder*. 1979, p. 15.

entender, sobretudo, como a disciplina incide seu mecanismo sobre o corpo. Qual então o papel da disciplina no que diz respeito aos corpos? A disciplina é compreendida como “irmã gêmea” do corpo, no sentido que ela nasce junto com a criação de uma arte do corpo.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente.¹⁰³

A disciplina, juntamente com a arte do corpo, foi capaz de formar o aumento das habilidades de corpo e sua sujeição, no entanto, com a precisa agudez de considerar um mecanismo dubio na medida que é favorável a suas habilidades e também o torna tanto mais obediente e útil. Se por um lado ela aumenta as potencialidades do corpo de um outro o faz, do ponto de vista político, mais obediência e útil a interesses outrem. Um instrumento clássico nas leituras foucaultianas acerca da representação da questão da disciplina é o dispositivo panóptico, formulado por Jeremy Bentham do séc. XIX.

A biopolítica segundo Foucault.

A biopolítica é um conceito que aparece em algumas obras de Foucault, onde em cada uma temos sua ampliação. Foucault usou o termo biopolítica pela primeira vez em uma conferência no Rio de Janeiro: *O nascimento da medicina social*.¹⁰⁴ Por sua vez o conceito de biopolítica será mais trabalhado no livro *Vigiar e punir* e nos cursos no Collège de France *Em defesa da sociedade* (1975/1976) e ainda em *Segurança, território, população* (1977/1978) e por fim em *nascimento da Biopolítica* (1978/1979). Serão nesses textos, oriundo dos cursos ministrado pelo autor, onde encontraremos seu melhor acabamento. No entanto, como veremos o tema biopolítica permitiu a aberturar de novas problemas ou menos uma nova abordagem e alcances nos

¹⁰³ Id. *Vigiar e punir*. 1987, p. 164.

¹⁰⁴ Cf. “Minha hipótese é que com o capitalismo não se deu a passagem de uma medicina coletiva para uma medicina privada, mas justamente o contrário; que o capitalismo, desenvolvendo-se em fins do século XVIII e início do século XIX, socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia bio-política”. (FOUCAULT, *O Nascimento da Medicina Social*. In: *Microfísica do Poder*. 1979, p. 47).

campos de investigações da política e sociedade. Suscitando dentre os estudiosos posterior novas inquietações como veremos mais na frente.

Na leitura de Foucault, o mundo ocidental, mais especificamente no séc. XVIII, obteve uma grande transformação em seu mecanismo de poder. Reconhecidamente por Foucault o poder soberano é o direito de causar a morte ou deixar viver. Esse poder soberano foi ao longo dos tempos sendo substituído por um novo tipo de poder, a qual seja, o biopoder.¹⁰⁵ Nesse sentido, o século XVIII é marcado com algo muito importante para a dimensão da biopolítica. Foucault irá identificar com a inserção da vida na história, compreendida no âmbito do saber e dos mecanismos de poder e controle. Foucault pontua as seguintes transformações do século XVIII no âmbito da saúde e controle populacional:

São esses fenômenos que se começa a levar em conta no final do século XVIII e que trazem a introdução de uma medicina que vai ter, agora, a função maior de higienização pública, com organismos de coordenação dos tratamentos médicos, de centralização da formação, da normalização do saber, e que adquire também o aspecto de companhia de aprendizado da higiene e de medicalização populacional.¹⁰⁶

Os processos vitais dos homens passam a serem controlados e modificados por meio de um mecanismo e formas de prolongamento e potencialização vitais, este mecanismo constitui como uma nova dimensão que a vida acabará de ganhar. Compreende-se como uma nova descoberta da vida em seu sentido biológico que irá refletir na política. Não nos esqueçamos que a constituição de saber não está dissociada de uma forma de poder e controle. A exemplo das disciplinas que visão por um lado o poder enquanto algo positivo que ao mesmo tempo torna os corpos dóceis. O que o caracteriza como uma nova forma de poder ou política é o fato de que essa nova técnica de poder se ocupa do controle do homem enquanto espécie. Nesse sentido, a população será um novo objeto de pesquisa para dar conta de um novo campo do coletivo, que até então não era um problema no campo dos saberes.

Esse novo corpo, enquanto população, é um corpo entendido como múltiplo, enumeras cabeças, diz Foucault: “A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como um

¹⁰⁵ Essa tese, como veremos, não é ponto comum entre os estudiosos do tema.

¹⁰⁶ FOUCAULT, 2005, p. 291.

problema biológico e como problema de poder”¹⁰⁷. Com efeito, os problemas políticos e científicos surgem como único em vista do surgimento desse corpo social entendido como a população, isto é, não deixando de ser uma questão biológica. É sob essa nova perspectiva que temos a classificação do homem enquanto espécie e o estabelecimento para ele de uma nova regulamentação. Não só levado em conta, para sua descrição de natalidade e mortalidade, morbidade e longevidade, mas também como regra prática de comparações e combinações, isto é, em vista de um vislumbre do futuro, e assim temos o surgimento de outros tipos de saberes, tais como a estatística e outros saberes.

Como esses novos tipos de saberes temos um tipo de poder que se atarefa de promover a vida e de contrapartida instaurar normas, não podemos deixar de dissociar que um poder ao mesmo tempo que se encarrega de promover a vida ele também cria necessidades de criações de mecanismo de regulamentação. Esses são os princípios básicos que constitui essa nova forma de poder que Foucault usou para classificar a biopolítica. Veremos agora como esse conceito tão caro ao pensamento foucaultiano foi interpretado por estudiosos posteriores, mais especificamente, na figura de Roberto Esposito.

A natureza da passagem do poder soberano ao biopoder.

Roberto Esposito¹⁰⁸, em sua análise sobre a biopolítica, não deixa de fazer um recorte preciso sobre o surgimento dessa nova forma de poder reiterando sua importância, bem como a relevância de seu esclarecimento. O autor busca apontar, até mesmo como uma certa insuficiência nas exposições foucaultianas, um momento caro à formulação do pensamento de Foucault sobre tal tema. Se trata da natureza da passagem entre o exercício do poder como poder soberano ao biopoder ou poder biopolítico”¹⁰⁹. Um segundo ponto, entendido como um desdobramento do primeiro, e dele indissociável, que o autor assinala é a ambiguidade com que essa transição é avaliada. No que diz respeito ao surgimento da biopolítica que significa a ultrapassagem da violência patente por um poder soberano moderno analisada por Foucault com a origem das formas mais sutis, no entanto, mais poderosas do exercício do poder. A assunção do

¹⁰⁷ Ibidem, p. 293.

¹⁰⁸ ESPOSITO, Roberto. *Bios Bio política e filosofia*. 2010.

¹⁰⁹ Idem, 2010.

problema da constituição do poder soberano e sua transição ao biopoder não é ponto passível entre os estudiosos do pensamento foucaultiano, com efeito, retomada por pensadores contemporâneos de grande porte de George Agambem a Antonio Negri. No entanto, nem muito menos representa uma vertigem ao pensamento de Foucault.

Em alguns textos, tais como *A vontade de Saber* em *História da sexualidade*, Foucault tende a considerar a passagem do poder soberano ao poder biopolítico como uma ruptura. Por meio dessa passagem, temos um novo tipo de poder caracterizado por um exercício de violência explícita sobre a vida, a qual se encontra em seu estado de sujeição. Em outras palavras, trata-se de um tipo de poder que se revela como poder de matar ou suspender de forma soberana a execução, substituída gradualmente por um poder novo. Poder este que inverte essa relação, e se constitui como um poder de disciplina, de punir, de rentabilizar e exercitar a vida dos corpos. Seja como uma forma de promover a saúde, nos diversos locais tais como nos campos: da higiene, da longevidade. E sob esse aspecto Foucault pensa uma vida em agrupamento humano denominado de biopolítica da população. A inversão do direito de fazer morrer ou deixar viver é substituída por um poder de fazer viver ou se relançar a morte.

Esposito observa que se tais leituras nos encaminham para uma interpretação de ruptura da passagem de um poder soberano a um poder biopolítico, tese fundamentada a partir das obras aqui citadas, bem como também em *Vigiar e punir* (1975). Entretanto, essa tese pode se confrontada se tomarmos outro horizonte referencial. No curso de 1976, mesmo ano de publicação de *Vontade de Saber*, Esposito observa a moderação de Foucault sobre a tese de ruptura e transição entre essas duas formas de poder. Entende o primeiro não como uma substituição do anterior, mas como complemento. Em *História da sexualidade* (1976) Foucault sustenta que “Poder-se-ia dizer que ao velho direito de fazer morrer ou deixar viver se substitui um poder de fazer viver ou relançar na morte”¹¹⁰. A tese de ruptura também endossada pelas análises desenvolvidas por Foucault em *Vigiar e Punir* no que diz respeito a questão da punição ao longo da modernidade, mais especificamente em torno da transição da pena enquanto suplício para a pena enquanto disciplina prisional.¹¹¹

¹¹⁰ ESPOSITO, apud, 2010, p. IX.

¹¹¹ Cf. “O encarceramento que a realiza sempre comportou um projeto técnico. A passagem dos suplícios, com seus rituais de ostentação, com sua arte misturada a cerimônia do sofrimento, a penas de

No entanto, nos cursos de *Collège de France* Foucault modera a tese de ruptura da transição entre poder soberano ao poder biopolítico, entende este não como uma substituição do anterior, mas como complemento.

E eu creio que, justamente, uma das mais maciças transformações do direito político do século XIX consistiu, não digo exatamente em substituir, mas em completar esse velho direito de soberania – fazer morrer e deixar viver – como outro direito novo, que não vai apagar o primeiro, mas vai penetrá-lo, perpassá-lo, modificá-lo, e que vai ser um direito ou melhor, um poder exatamente inverso: poder de “fazer” viver e de “deixar” morrer. O direito de soberania é, portanto, o de fazer morrer ou de deixar viver. E depois, este novo direito é que se instala: o direito de fazer viver e de deixar morrer.¹¹²

Analisando essa questão, a partir dessa possível lacuna foucaultiana, a proposta de Esposito surge como uma alternativa importante para o debate da biopolítica. Com o intuito de responder tais inquietações Esposito parte do conceito de imunidade, a qual, pela sua compreensão etimológica se relaciona com o conceito de comunidade. E dela inesperável, com o surgimento da comunidade cria-se o conceito de imunidade, como é observado por Esposito:

Comunidade e imunidade não são duas polaridades históricas, ou dois blocos de significado, que são opostos de fora um para o outro. Eles formam um todo no qual, entretanto, de tempos em tempos, os dois paradigmas são confrontados em modos e quantidades diferentes. Sem comunidade não poderia haver imunidade ou imunização, o que sempre ocorre em relação à comunidade. Uma comunidade é sempre imunizada. Hoje pode-se dizer que as comunidades, todas as comunidades existentes, estão cada vez mais imunizadas. Como eu já disse, o problema não é aquele, impossível, de desativar todos os mecanismos imunológicos ao mesmo tempo. Nós não sobreviveríamos a tal gesto. Em vez disso, trata-se de levar o nível de imunização a um limiar sustentável, sem que leve a comunidade a perder suas características originais e essenciais de abertura e alteração, que qualificam o próprio conceito de comunidade (“*communitas*”).¹¹³

Do latim, significa a negação do *munus*, que pode ser traduzida por cargo ou ofício, dom, graça ou dádiva. Retomando esses significados, Esposito pontua a comunidade

prisões enterradas em arquiteturas maciças e guardadas pelo segredo das repartições, não é passagem a uma penalidade indiferenciada, abstrata e confusa; e a passagem de uma arte de punir a outra, não menos científica que ela. Mutação técnica. Dessa passagem, um sintoma e um resumo: a substituição, em 1837, da cadeia dos forçados pelo carro celular.” (FOUCAULT, 1975, p. 215.).

¹¹² FOUCAULT, 2005, p. 287.

¹¹³ Entrevista com o filósofo italiano Roberto Esposito por Paola Cantarini. Tradução de Paola Cantarini em 02.2019. Disponível em: <http://estadodedireito.com.br/entrevista-com-o-filosofo-italiano-roberto-esposito/>. Acesso 05/05/1019.

como uma associação humana baseada na ideia mutua de pertença e partilha entre os homens que a compõem. De uma dádiva recíproca e por meio dela solidificam-se esta relação de concordância.

Com a negação dessa relação (*communitas*) que surge o conceito de *immunitas*. Para Esposito seu surgimento marca de fato o desenvolvimento da política moderna. É sob ela que podemos identificar o surgimento de uma associação de homens não comunitário, de uma fonte que não se encontra na gratuidade de uma dádiva coletiva, mas na impossibilidade de qualquer relação de gratuidade. Na medida em que não havendo nada de gratuito, cada um aceita sacrificar sua liberdade individual em vista da segurança ou, o que significa a mesma coisa, a imunização da pessoa e de sua propriedade. O conceito de soberania moderno constrói-se, segundo Esposito, a partir do que o autor identificou como o paradigma imunitário. Da mesma forma que o contrato se compreende na exclusão da gratuidade, da mesma maneira a soberania moderna permite o surgimento da sociedade de indivíduos isolados.

O paradigma da imunidade segundo Esposito.

Esposito entende que o conceito de imunidade é chave interpretativa que escapou a Foucault. Dessa forma, esse conceito pode servir para preencher a lacuna interpretativo dos dois polos que abrem o conceito de biopolítica. Para começarmos, Esposito explica que a categoria de imunidade se encontra entre aquilo que constitui a esfera da vida e do direito. No âmbito do biomédico ela se refere a uma condição de fragilidade natural em vista de uma dada doença por conta de um organismo vivo. Na linguagem jurídica-política se refere à isenção, temporária ou definitiva de um sujeito em relação em determinadas obrigações. O que tipifica o paradigma da imunidade com os dois polos incindíveis da biopolítica não é somente o seu caráter relacional de vida e poder, mas sobretudo, o poder de conservação da vida. “Ao contrário de tudo que pressupõe o conceito de biopolítica – entendido como o resultado do encontro que em certo momento se dá entre os dois elementos componentes”¹¹⁴. A vida não se dá fora das relações de poder, olhando sob esse prisma a política é a possibilidade ou instrumento de conservar viva a vida.

¹¹⁴ ESPOSITO, 2010, p. 74.

A categoria de imunização nos permite ainda trabalhar entre as duas bifurcações do paradigma da biopolítica – a afirmativa produtiva e a negativa mortífera. Esposito explica como essas categorias são tratadas sob uma forma reciprocamente alternativa que não vislumbra pontos de contato: ou o poder nega a vida ou aumento e o seu desenvolvimento, ou a violenta ou exclui ou a protege e reproduz ou objetiviza ou a subjetiviza sem qualquer meio termo ou pontos de passagem. Quais são os pontos interpretativos que o paradigma da imunidade nos possibilita entender acerca dessa questão, esclarece Esposito:

Ora a vantagem hermenêutica do paradigma imunitário está precisamente na circunstância de que estas duas modalidades, estes dois efeitos de sentido, positivo e negativo, conservador e destrutor – encontram finalmente uma articulação interna, uma charneira semântica, que os coloca numa relação causal mesmo que seja do tipo negativo.¹¹⁵

Nesse sentido, a negação não é entendida como uma forma de sujeição violenta que externamente o poder impõe à vida. Mas uma forma antinômica em que a vida se conserva por meio do poder. Sob essa perspectiva que a imunização é uma proteção negativa da vida, na medida em que ela assegura, salva e conserva o organismo, o indivíduo ou mesmo o coletivo a qual ela é inerente. Entendido não de forma direta, imediata ou frontal, submete, em contrapartida, a uma condição que ao mesmo tempo lhe nega. Tal como a prática de vacinação dos corpos dos indivíduos da mesma forma também é a imunização do corpo político. Introduzindo em seu interior um fragmento de mesma substância patogênica da qual o quer proteger e bloqueia e contraria o seu desenvolvimento natural. Esposito percebe em Hobbes que o paradigma da imunização já está virtualmente fundado. Observando que Hobbes¹¹⁶ não só põe no centro de seus problemas a questão da conservação de si mais também a coloca como uma condição à sujeição a um poder coercitivo que lhe é externo.

CONCLUSÃO

¹¹⁵ Ibidem, p. 74.

¹¹⁶ Basta lembrarmos das condições do estado de natureza que levam os homens a constituírem um pacto em vista da paz. Além do princípio de auto conservação como um dos elementos da natureza humana imprescindível à análise política de Hobbes.

Conforme o exposto podemos chegar as seguintes conclusões, os mecanismos de poder ao longo do período moderno, teve transformações com o surgimento das novas formas de saber não dissociadas de uma prática de poder, tais como a disciplina e outras técnicas. Segundo Foucault não podemos falar a rigor de uma ruptura de uma passagem a outra dessas práticas de poder. Eles em certa medida coexistiram em seus devidos campos. Foucault, em seus textos, não nega o poder do Estado, no entanto, em suas investigações genealógica conclui a criação de novas práticas que escapavam ao Estado. Mesmo que em seus textos o autor não deixe muito claro a natureza dessa passagem - se é que há – podemos fazer uma leitura a partir dos recortes que tentamos fazer em nosso presente texto: que é possível entender de que maneira essas duas formas de poder, seja ele o poder soberano, seja o biopoder em certa medida coexistiram. No entanto, as questões postas por Esposito e sua resposta com o paradigma da imunidade entendido como uma categoria mais eficaz a insuficiência foucaultiana sobre o biopoder. Nos releva uma ampliação da questão tendo em vista que a imunidade recobre as duas dimensões da questão.

REFEÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ESPOSITO, Roberto. *Bio. Biopolítica e filosofia*. Lisboa: Editora 70. 2010.

ESPOSITO, Roberto. [Entrevista concedida a] Paola Cantarini. Tradução de Paola Cantarini em 02.2019. Disponível em: <http://estadodedireito.com.br/entrevista-com-o-filosofo-italiano-roberto-esposito/>. Acesso 05/05/1019.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1975.

FOUCAULT, Michel. Genealogia e Poder. In: *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade*. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MACHADO, Roberto. *Ciência e Saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio Janeiro: Graal, 1981

HUME E DELEUZE: O HÁBITO COMO SÍNTESE PASSIVA DO TEMPO

Guilherme Müller Junior*

Resumo: O propósito do artigo é o de expor a teoria do hábito em Hume a partir da interpretação de Deleuze, que concebe tal teoria na perspectiva da questão do tempo. Em um primeiro momento procuramos descrever o modo como o hábito produz a causalidade, uma vez que a relação causal é exemplar do ponto de vista da problemática temporal. Em um segundo momento tratamos do princípio do hábito como uma síntese de percepções exteriores e diferentes, princípio esse que independe da atividade subjetiva. O hábito, como procuramos mostrar, é anterior a qualquer atividade subjetiva, pois sua dinâmica é inteiramente passiva. Em um terceiro momento mostramos que essa síntese do hábito é uma síntese do tempo, uma síntese passiva do tempo, produtora, como afirma Deleuze, do presente vivo da subjetividade ativa.

Palavras-chave: Hume. Deleuze. Hábito. Tempo. Síntese passiva.

HUME AND DELEUZE: HABIT AS A PASSIVE SYNTHESIS OF TIME

Abstract: The purpose of this paper is to expose the Hume's theory of habit from Deleuze's interpretation, which conceives such theory from the perspective of the question of time. At first we try to describe the way the habit produces causality, once the causal relationship is exemplary from the point of view of temporal problematics. In a second moment we deal with the principle of habit as a synthesis of external and different perceptions, a principle that is independent of subjective activity. Habit, as we seek to show, is prior to any subjective activity because its dynamics are entirely passive. In a third moment we show that this synthesis of habit is a synthesis of time, a passive synthesis of time, producing, as Deleuze states, of the living present of the active subjectivity.

Keywords: Hume. Deleuze. Habit. Time. Passive synthesis.

1. INTRODUÇÃO

Ao contrário das interpretações habituais, partimos aqui da hipótese de que a filosofia de Hume não se explica pelo problema do conhecimento. Seu empirismo não

* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Adjunto do Curso de Filosofia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: guilhermemuller@uenp.edu.br.

tem como questão principal a origem ou o começo do conhecimento. Seu problema fundamental é o das relações entre as ideias. Uma vez que as relações não estão dadas nas coisas, nem decorrem da natureza das ideias (Cf. HUME, 2009, pp. 98, 103, 105, 115-122, 188-206)¹¹⁷, é preciso investigar como elas se formam e se unem. Inclusive, a própria possibilidade da inferência entre as ideias depende, primeiramente, da união entre elas (Cf. HUME, 2009, p. 121). Trata-se de uma consequência direta do princípio da exterioridade e separabilidade das ideias que instaura a imaginação (Cf. HUME, 2009, pp. 34, 42). Nesse sentido, o problema do empirismo de Hume não é o da origem sensível das ideias, mas o da composição das relações. Hume, no *Tratado da natureza humana*, afirma com muita clareza que a principal relação, aquela que seria a mais relevantes dentre todas as outras, é a relação de causalidade, justamente por ser aquela que nos faz passar de uma ideia dada na impressão atual a uma outra que não está dada (Cf. HUME, 2009, p. 102). Acreditamos, por isso, que a compreensão da composição causal nos levará ao âmago do seu problema das relações. Sabe-se que a origem dessa relação se encontra na dinâmica da experiência passada e do hábito (Cf. HUME, 2009, pp. 98, 116-117, 118-119, 133, 158, 180, 200, 299). Ou seja, a relação de causalidade é resultante de uma dinâmica que nada tem a ver com a razão ou o entendimento, e como tal nem mesmo preexiste aos termos envolvidos na relação (Cf. HUME, 2009, pp. 98, 120-121). Desse modo, a causalidade não decorre da natureza das coisas ou das ideias, ela não é descoberta pela razão ou pelo entendimento, e nem por eles é produzida. A causalidade é o produto de uma síntese, é a união de termos originariamente separados, exteriores e heterogêneos (Cf. HUME, 2009, pp. 48, 112). Trata-se de uma síntese do hábito que enquanto tal é uma síntese do tempo (Cf. HUME, 2009, p. 167).

Nosso objetivo aqui, em um primeiro momento, é o de expor essa dinâmica, essa síntese do tempo, a partir da perspectiva de Gilles Deleuze, especificamente em suas obras *Empirismo e subjetividade* e *Diferença e repetição*. Conforme a interpretação de Deleuze a síntese do hábito em Hume é uma síntese passiva (Cf. DELEUZE, 1988, pp. 128-129). Dessa forma, gostaríamos de mostrar que a síntese produtora da relação causal é uma síntese do tempo, e como tal uma síntese passiva, segunda a compreensão do filósofo francês. Nosso problema ainda se desdobra, em um segundo momento, na questão acerca da gênese da subjetividade, da identidade pessoal em Hume. Sendo a

¹¹⁷ Como se trata de um trabalho sobre a interpretação deleuziana de Hume, utilizaremos exclusivamente o *Tratado da Natureza Humana*, já que é a fonte principal de Deleuze.

causalidade o produto de uma síntese do tempo é preciso pressupor um plano de experiência no qual as dimensões temporais do presente, do passado e do futuro ainda não estão dados, na medida em que dependem da dinâmica do hábito para aparecer. Da mesma forma, o sujeito e sua identidade, não estão dados de saída, desde sempre, uma vez que também são produtos de outras dinâmicas, como a do hábito (Cf. HUME, 2009, pp. 283-295). Ou seja, haveria um plano de experiência anterior ao sujeito – e dele independente – no qual este poderá aparecer. O sujeito e sua identidade, dessa forma, também não seriam outra coisa senão uma síntese do tempo, produto de uma síntese passiva. Eis o que pretendemos mostrar.

2. HÁBITO E CAUSALIDADE

A dinâmica do hábito, ou costume, bem como da experiência passada e da memória, envolvem elementos heterogêneos, isto é, impressões e ideias originariamente exteriores e diferentes. A relação de causalidade decorrente dessa dinâmica é resultante de uma síntese, já que os termos estão separados na origem. Essa síntese seria necessariamente temporal, uma vez que produz a união de um termo considerado como causa (passado) com outro considerado seu efeito (futuro). É o entendimento que se pode ter da seguinte passagem de Hume:

Assim, lembramo-nos de ter visto aquela espécie de objetos que denominamos *chama*, e de ter sentido aquela espécie de sensação que denominamos *calor*. Recordamo-nos, igualmente, de sua conjunção constante em todos os casos passados. Sem mais cerimônias, chamamos à primeira de *causa* e à segunda de *efeito*, e inferimos a existência de uma da existência da outra. (HUME, 2009, p. 116. *Grifos do autor*)

A primeira frase da citação acima refere-se à memória, a segunda à experiência passada, e a terceira ao hábito. Sim, pois aquilo que Hume chama de conjunção constante, traçada pela experiência passada, apenas expõe a frequência da repetição de tais percepções: “Recordamos, igualmente, de sua conjunção constante em todos os casos passados”. Nada foi dito, ainda, sobre as conexões mesmas, mas apenas sobre conjunções de percepções mistas, heterogêneas. Não se pode confundir as conexões entre os termos com as meras conjunções entre eles. Essa distinção é fundamental, pois a conexão, ou seja, aquilo que une causa e efeito já é resultado do processo, enquanto que

a conjunção constante é tão somente a repetição de casos semelhantes, exteriores e diferentes (Cf. HUME, 2009, pp. 116-122). A conexão ultrapassa a mera conjunção, interioriza os termos originariamente separados. Mas para tanto é necessário a ocorrência da dinâmica do hábito. A inferência da existência de uma percepção a partir da outra já é o final de todo o processo, dependente de outro princípio: “Sem mais cerimônias, chamamos à primeira de *causa* e à segunda de *efeito*”¹¹⁸. Trata-se do percurso que uma reflexão de ideias, na imaginação, pode fazer até uma conexão. Hume afirma:

Os objetos não possuem nenhuma conexão que se possa descobrir; e nenhum outro princípio senão o *costume*, operando sobre a *imaginação*, permite-nos fazer uma inferência da aparição de um à existência de outro. (HUME, 2009, p. 133. *Grifo nosso*)

Nas coisas, nas percepções mesmas, não há nenhuma conexão. São todas elas exteriores e diferentes, e podem assim existir, separadamente. (Cf. HUME, 2009, pp. 82, 206, 265-266, 276, 284). Trata-se do princípio de exterioridade das impressões e ideias que instaura a imaginação como solo selvagem das percepções (Cf. HUME, 2009, pp. 34, 42). No plano originário da imaginação todas as percepções estão separadas, são diferentes e exteriores. Desse modo, não há conexão, não há relação necessária decorrente da natureza das percepções. Há, no máximo, repetições, conjunções constantes entre as percepções. Para que uma ou mais percepções se conecte com outras é necessário a dinâmica do hábito. Hume resume bem nessa passagem tal dinâmica:

Ora, como chamamos de *COSTUME a tudo aquilo que procede de uma repetição passada*, sem nenhum novo raciocínio ou conclusão, podemos estabelecer como uma verdade certa que toda a crença que se segue a uma impressão presente é derivada dessa origem. (HUME, 2009, p. 133. *Grifo nosso*)

Eis o princípio do costume ou hábito. É fundamental não perder de vista o plano da imaginação. Hume não cessa de afirmar que ela é o solo onde a experiência, em seu

¹¹⁸ É sempre importante lembrar que a inferência depende unicamente da união, isto é, da relação entre as ideias: “A inferência, portanto, depende unicamente da união das ideias” (HUME, 2009, p. 121). Nesse sentido, é preciso investigar o processo de síntese entre as ideias que antecede e possibilita a inferência entre elas. Esse processo de união, como tentaremos mostrar, é o do hábito, pois só há inferência porque há hábito, como só há atividade intelectual (juízo e inferência) porque há, anteriormente, passividade na mente (hábito).

todo, é feita (Cf. HUME, 2009, p. 298). As conexões não estão dadas, e a constância das conjunções é tão somente o em si da imaginação, pois as conjunções nada produzem, apenas indicam uma tendência em si mesma indiferente, neutra, em razão da exterioridade irreduzível das percepções na imaginação. A conjunção constante, ou repetição frequente, é a intermitência de instantes temporais em si mesmos diferentes, heterogêneos e exteriores (Cf. HUME, 2009, pp. 196-198). Como ultrapassar essa exterioridade? Como suprimir essa indiferença e neutralidade? Ou seja, como se produzem as conexões? Como produzir na intermitência dos instantes exteriores uma interioridade extensiva? É esse o problema da síntese do tempo. Hume afirma que a conjunção constante, em si mesma, nada produz, mas ela é a fonte de onde se retirará a conexão causal. É todo o problema da conexão necessário que se coloca para Hume. A necessidade, com efeito, é decorrente de uma repetição constante, e não da natureza das coisas. Hume afirma:

Portanto, nada de novo é revelado ou produzido em nenhum objeto por sua conjunção constante com outro, ou pela semelhança ininterrupta de suas relações de sucessão e contiguidade. Mas é dessa semelhança que provêm as ideias de necessidade, poder e eficácia. Tais ideias, portanto, não representam nada que pertença ou possa vir a pertencer aos objetos que estão em conjunção constante. (...). Casos similares continuam sendo a fonte inicial de nossa ideia de poder ou necessidade, mas, ao mesmo tempo, sua similaridade não faz com que tenham nenhuma influência uns sobre os outros ou sobre objetos externos. Portanto, devemos buscar a origem dessa ideia em algum outro canto. (HUME, 2009, p. 198)

Esse outro canto, que não as conjunções e as repetições constantes, é o hábito. As conjunções, em si mesmas, nada produzem, nada revelam. Elas são, em si mesmas, neutras, indiferentes, passivas. Mas é nesse meio neutro que aparecem alguns caminhos constantes, trajetórias repetitivas que esboçam regularidades, inclinações e tendências:

Descobrimos pela experiência comum, em nossas ações como em nossos raciocínios, que a perseverança constante em um certo curso da vida produz uma forte inclinação e tendência a continuar assim no futuro; embora haja graus inferiores de força, proporcionais aos graus inferiores de estabilidade e uniformidade em nossa conduta. (HUME, 2009, p. 166)

Trata-se da inclinação do espírito a esperar que tais chances se realizem no futuro, devida a sua maior força conferida pela repetição frequente. Essa constância abre a oportunidade de uma expectativa, pois é a repetição constante do nascer do sol que favorece a ideia de “amanhã” estar contida na ideia de “hoje”. O costume, ou hábito, por sua vez, realiza uma tendência, segue e consolida essa inclinação (Cf. HUME, 2009, p. 167). Segundo Deleuze, é preciso o hábito para retirar a conjunção, isto é, a repetição, de seu em si, do estado de extinção dos instantes independentes, para contrair tais percepções exteriores em um presente vivo (Cf. DELEUZE, 1988, pp. 127-131). É a fixação máxima da imaginação, é a interrupção mais expressiva do fluxo de percepções delirantes que constitui o espírito, é a máxima diferenciação daquilo que, em si mesmo, é indiferente, neutro. O território das conjunções constantes torna-se habitável, isto é, um hábito. É neste momento, neste “agora” vivo, que se projeta para o futuro um passado de repetições frequentes: “o sol nascerá”, “a chama queimar-se-á”, “a bola rolará”, “eu”. Eis a síntese do tempo, o presente vivo, que concentra o passado e o futuro como suas dimensões:

Hume explica que os casos idênticos ou semelhantes independentes se fundem na imaginação. A imaginação se define aqui como um poder de contração: placa sensível, ela retém um quando o outro aparece. Ela contrai os casos, os elementos, os abalos, os instantes homogêneos e os funde numa impressão qualitativa interna de determinado peso. Quando A aparece, aguardamos B com uma força correspondente à impressão qualitativa de todos os AB contraídos. É preciso notar, sobretudo, que não se trata de uma memória nem de uma operação do entendimento: a contração não é uma reflexão. Propriamente falando, ela forma uma síntese do tempo. (...). O tempo só se constitui na síntese originária que incide sobre a repetição dos instantes. Esta síntese contrai uns nos outros os instantes independentes. Ela constitui, desse modo o presente vivido, o presente vivo; e é neste presente que o tempo se desenrola. É a ele que pertence o passado e o futuro: o passado, na medida em que os instantes precedentes são retidos na contração; o futuro, porque a expectativa é a antecipação nesta mesma contração. (DELEUZE, 1988, p. 128)

Com efeito, Hume afirma que os objetos não possuem, *a priori*, nenhuma conexão que se possa descobrir. É tão somente o hábito, operando na imaginação, que permite a inferência da aparição de um objeto à existência de um outro não dado na

impressão (Cf. HUME, 2009, p. 133)¹¹⁹. Os instantes repetitivos, originariamente separados e diferentes, são unidos na imaginação. Produz-se, dessa forma, algo capaz de ultrapassar a impressão atual e presente à sensibilidade, em direção a algo que não estaria dado, seu futuro, em função de um passado de conjunções constantes. O passado e o futuro surgem assim como dimensões do presente. Quando se vê a chama, quando se tem tal impressão no presente atual da sensação, antecipa-se o calor: “a chama queima”. Do particular dado na sensibilidade (chama), espera-se seu efeito (calor), conforme a força de todos os casos retidos em um passado e transferidos para o futuro: “Quando A aparece, aguardamos B com uma força correspondente à impressão qualitativa de todos os AB contraídos” (DELEUZE, 1988, p. 128). Nasce, no espírito, uma diferença, nasce algo que espera. Bem se vê que a regra da síntese (A causa B) não está dada no espírito, tal como uma faculdade ativa. É a síntese que se torna uma regra que antes não estava dada. A causalidade não é aquilo que liga, ela é aquilo que é ligado. Ela nada é sem a experiência que as ideias fazem no espírito, ou seja, sem o hábito. Hume é categórico:

Nossos juízos sobre causas e efeito são derivados do hábito e da experiência. Quando nos acostumamos a ver um objeto unido a outro, nossa imaginação passa do primeiro ao segundo por uma transição natural que precede a reflexão e que não pode ser evitada por ela. (HUME, 2009, p. 180)

O hábito, inclusive, é anterior à reflexão, isto é, precede a qualquer raciocínio sobre os termos envolvidos na relação (Cf. HUME, 2009, p. 134). A conexão causal, como já é sabido, não é descoberta pela razão ou pelo entendimento, pois ela depende do envolvimento das ideias na mente. Trata-se agora de compreender essa transição natural e irrefletida da qual Hume fala a propósito do hábito, desse envolvimento das ideias entre si. Eis que surge o problema das sínteses do hábito.

3. O HÁBITO COMO SÍNTESE PASSIVA

A repetição nada muda nas percepções mesmas, mas, pelo hábito, alguma coisa muda na mente. É assim que Deleuze expõe a fórmula da contemplação em Hume: “A repetição nada muda no objeto que se repete, mas muda alguma coisa no espírito que a

¹¹⁹ Sobre o problema acerca da inferência ver nota 7

contempla (...)” (DELEUZE, 1988, p. 128). O espírito, ou mente, contempla. Ora, considerando que a mente não é diferente das ideias na mente, afirmar que ela contempla é estabelecer que as ideias se contemplam na mente. Eis a definição da mente como plano radical de experiência imanente. É Hume quem afirma:

A mente é uma espécie de teatro, onde diversas percepções fazem sucessivamente sua aparição; passam, repassam, esvaem-se, e se misturam em uma infinita variedade de posições e situações. (...). Mas a comparação com o teatro não nos deve enganar. *A mente é constituída unicamente pelas percepções sucessivas; e não temos a menor noção do lugar em que essas cenas são representadas ou do material de que esse lugar é composto.* (HUME, 2009, p. 285. Grifo nosso)

Não há diferença entre a mente e as percepções, sejam elas impressões ou ideias. A mente, como Hume afirma, é unicamente constituída pelas percepções sucessivas. Ela é um fluxo, um feixe ou uma coleção de diferentes percepções. A mente, em si mesma, é a própria imaginação como fluxo livre e desregrado das percepções, fluxo imanente tão somente a si mesmo. Não há como suprimir a imaginação, ela é aquilo que insiste (Cf. HUME, 2009, p. 298). Sim, pois como já é sabido, ela é o plano no qual todas as relações são feitas. É justamente por isso que nenhuma conexão é para ela inseparável (Cf. HUME, 2009, PP. 34, 42). Toda síntese de ideias é uma síntese de ideias diferentes e exteriores. A diferença e a exterioridade das ideias são irreduzíveis, e tal princípio instaura a imaginação como um delírio fundamental das percepções. Esse estado de delírio, de exterioridade, não muda nas repetições em si mesmas. Ao contrário, é justamente isso que define a repetição. Deleuze pergunta: “Como a repetição mudaria alguma coisa no caso ou no elemento que se repete, visto que ela, de direito, implica uma perfeita independência de cada apresentação?” (DELEUZE, 1988, p. 127). Entretanto, é na repetição, mas não por ela, que alguma coisa muda no espírito. É nesse sentido que se faz necessário o hábito, para transvazar na repetição indiferente (neutra) uma diferença (Cf. DELEUZE, 1988, p. 128). Repetição e diferença, ou ainda, repetição que se diferencia no espírito que a contempla. As ideias, diferentes e exteriores, se repetem e se contraem no espírito, elas se envolvem no ponto de reflexão, de interpenetração, fazendo o futuro se assemelhar com o passado. Nas palavras do próprio Hume:

Podemos observar, em primeiro lugar, que a suposição de que o *futuro se assemelha ao passado* não está fundada em nenhum tipo de argumento, sendo antes derivada inteiramente do hábito, que nos determina a esperar, para o futuro, a mesma sequência de objetos a que nos acostumamos. Esse hábito, ou determinação de transferir o passado para o futuro, é completo e perfeito; conseqüentemente, o primeiro impulso da imaginação nessa espécie de raciocínio é dotado das mesmas qualidades. (HUME, 2009, p. 167. *Grifos do autor*)

A imaginação é o campo de funcionamento do hábito. Hume é sempre muito insistente nesse ponto. O hábito não é uma faculdade do espírito, no sentido específico de uma faculdade, já que ele não reflete sobre as ideias. Nesse sentido, suas contrações não dependem em nada do entendimento ou da razão. O hábito, assim como a experiência passada, é um princípio da imaginação. Ou melhor, é um princípio das percepções que se refletem na imaginação. É realmente estranho que assim seja, mas não se pode perder de vista aquilo que Hume entende por mente, por espírito: fluxo de percepções, feixe de partículas. A mente é unicamente constituída por isso. A mente não é uma substância, não constitui, *a priori*, uma subjetividade substancial (Cf. HUME, 2009, pp. 266, 695). Então, como poderia haver, nesse solo movediço, um centro ou um eixo, tal como uma faculdade? O espírito, como meio de experiência, tem seus princípios, mas estes de modo algum são condicionantes.

De fato, o hábito é um princípio do espírito. Todavia, é sempre muito problemático fazer essas afirmações, sobretudo a respeito da filosofia de Hume. Com efeito, segundo ele, não existe nada além das percepções. Ou melhor, as percepções não necessitam de nada que as sustentem. É dessa forma que Hume afastará a noção de inerência das percepções, seja a uma substância material ou imaterial:

Não possuímos ideia perfeita de nada senão de percepções. Uma substância é absolutamente diferente de uma percepção. Portanto, não possuímos nenhuma ideia de substância. A inerência a alguma coisa é supostamente necessária para sustentar a existência de uma percepção. Nada parece necessário para sustentar a existência de uma percepção. (HUME, 2009, p. 266)

As percepções se bastam, elas são inerentes unicamente a si mesmas. Hume, curiosamente, confere um status de substância às percepções. Sim, pois elas, tal como são as substâncias, existem por si mesmas (Cf. HUME, 2009, p. 276). Sendo assim, um fluxo de percepções constitui uma imanência absoluta, isto é, um meio imanente a si

mesmo. Trata-se de um plano de experiência das percepções. Ora, é isso, precisamente, o que define a mente. Hume diz inequivocamente: “A mente é constituída unicamente pelas percepções sucessivas (...)” (HUME, 2009, p. 285)¹²⁰. Portanto, considerando aquilo que define o espírito, o hábito será aqui entendido como um princípio das percepções no espírito. A imaginação é uma potência da ideia como imagem, no espírito, de se neutralizar e de se repetir sem regra, de se refletir em todas as outras imagens (Cf. HUME, 2009, p. 33). A memória é outro princípio da ideia, no espírito, de se fixar e de se remeter a sua impressão original (Cf. HUME, 2009, pp. 33-34). A experiência passada é um outro princípio das ideias em relações, no espírito, que fixa as suas repetições frequentes, seccionando as conjunções constantes (Cf. HUME, 2009, pp. 117-118). O hábito, então, é outro princípio da ideia no espírito. É um princípio de contração, de envolvimento, de uma reflexão de ideias que se mostra frequente. São esses os principais princípios do espírito que o constitui como um plano de experiência imanente. São as potências das percepções em um meio de experiência que é o espírito. Com efeito, tal plano de experiência já é a imaginação, que por tais princípios experimentam suas ideias virtuais, ainda delirantes, até sua atualização: presente vivo.

Não está presente, em Hume, o par matéria-forma. As percepções não se definem como uma matéria informe que deve receber, das faculdades ativas de um sujeito, as suas formas. Não há dualismos em Hume, pois as percepções são o único material existente, como já visto. É preciso dizer, enfim, que há virtualidades nesse material constituído apenas de percepções. A imaginação, a memória, a experiência passada e o hábito, não são as formas das percepções, menos ainda condicionamentos da experiência, mas potências do material que o definem como um meio de experiência e diferenciação¹²¹.

¹²⁰ Não se trata de uma afirmação isolada. Eis uma outra também do *Tratado*: “(...) aquilo que chamamos de *mente* não é senão um feixe ou coleção de diferentes percepções, unidas por certas relações, e as quais supomos, embora falsamente, serem dotadas de uma perfeita simplicidade e identidade”. p. 240. Acreditamos que tal concepção da mente é diretriz de sua filosofia, e qualquer afirmação sobre os princípios ou as potências da mente e da natureza humana deve considerar essas linhas. É isso que nos leva a afirmar que os princípios e as potências da mente são, com efeito, princípios e potências das percepções, sejam elas ideias ou impressões que, como tais, instauram um plano de experiência radical chamado mente ou espírito.

¹²¹ David Lapoujade viu essa mesma inspiração em William James: “Ora, o material não se deixa pensar em uma relação matéria/forma, do mesmo modo também não entra nas categorias sujeito/objeto, matéria/pensamento etc. Ele é diretamente físico-mental. O material não é nem Matéria, nem Pensamento, embora sela o ‘estofa’ dos dois”. (LAPOUJADE, 2000, p. 271). De fato, o grande empirista William James define a experiência pura como um único estofa ou material, a partir do qual todo o mundo é composto: “Minha tese é que se começamos com a suposição de que existe um único estofa ou material

Desse modo, entende-se aqui a experiência empirista como uma errância, como um devir desse único material. O próprio mundo do conhecimento, isto é, o sujeito, bem como os objetos, resulta de uma experiência desse material. Não se pretende negar a existência de tal mundo do conhecimento. De fato, há sujeitos e objetos. Mas, enquanto tais, são apenas efeitos, resultados de uma experiência desse material. Hume mostra, muito claramente, o quanto a crença na existência externa das percepções, como algo contínuo emanado de objetos conectados, assim como a crença em uma substância subjetiva, a qual tais percepções supostamente se referem, é resultado de uma experiência das percepções. Ou seja, sujeitos e objetos não estão dados *a priori*. A experiência não se faz entre os dois, mas é em uma experiência das ideias que os dois podem aparecer e funcionar. É esse todo o tema que Hume desenvolve ao longo do *Tratado*, mais especialmente na *Seção VI, Parte IV do Livro I*, acerca da identidade pessoal. É desse modo que Hume entende aquilo que se chama “eu”: “Mas o eu ou pessoa não é uma impressão, e sim aquilo a que nossas diversas impressões e ideias supostamente se referem” (HUME, 2009, p. 284). Isto é, o “eu” não seria uma ideia, mas algo que sustentaria ou daria sentido às percepções. Nesse sentido, a experiência seria, para aqueles que adotam o “eu” como um pressuposto, a relação entre duas instâncias. Todo subjetivismo, seja lá qual for sua expressão, parte da crença essencial no sujeito. Sim, pois não se questiona de onde se tira tal sujeito. Desse modo, o problema da experiência, conforme Deleuze, é sempre colocado nestes termos: “como pode haver o dado, como pode algo dar-se a um sujeito, como pode o sujeito dar a si algo?” (DELEUZE, 2001, p. 94). Considera-se toda experiência como sendo subjetiva e o sujeito como o fundamento de toda experiência. Trata-se de um pensamento reduzido e redutor, que não questiona a própria gênese do sujeito, na medida em que o considera como a raiz de toda e qualquer gênese. Deleuze tem toda razão quando coloca o verdadeiro problema do empirismo, que não é o de como algo é dado a um sujeito, mas sim de como o sujeito se constitui no dado: “Eis o problema: como pode, no dado, constituir-se um sujeito que ultrapasse o dado?” (DELEUZE, 2001, p. 94).

Ora, para Hume não há nada além de impressões e ideias. O “eu” não passa de mais uma ideia. Dessa forma, é preciso investigar o processo, ou seja, a experiência a partir da qual tal ideia aparece. Hume, então, afirma que não há nada como um “eu”, tal

no mundo, um estofa a partir do qual tudo é composto, e se chamamos tal estofa de ‘experiência pura’, então (...)”. (JAMES, 2003, pp. 2-3. Tradução nossa).

qual uma substância invariável, eixo e fonte de toda e qualquer experiência. Evidente, já que o “eu” não passa de mais uma ideia:

Lamentavelmente, todas essas asserções positivas contradizem essa própria experiência que é invocada ao seu favor, e não possuímos nenhuma ideia de *eu* da maneira aqui descrita. Pois de que impressão poderia ser derivada essa ideia? É impossível responder a essa pergunta sem produzir uma contradição e um absurdo manifestos; e entretanto, se queremos que a ideia de eu seja clara e inteligível, precisamos necessariamente encontrar uma resposta para ela. Toda ideia real deve sempre ser originada de uma impressão. Mas o eu ou pessoa não é uma impressão, e sim aquilo a que nossas diversas impressões e ideias supostamente se referem. Se alguma impressão dá origem à ideia de eu, essa impressão tem de continuar invariavelmente a mesma, ao longo de todo o curso de nossas vidas – pois é dessa maneira que o eu supostamente existe. Mas não há qualquer impressão constante e invariável. Dor e prazer, tristeza e alegria, paixões e sensações sucedem umas às outras, e nunca existem todas ao mesmo tempo. Portanto, a ideia de eu não pode ser derivada de nenhuma dessas impressões, ou de nenhuma outra. Consequentemente, não existe tal ideia. (HUME, 2009, p. 284)

Não há tal ideia, isto é, o “eu” não existe do modo comumente considerado, como uma instância invariável a qual as impressões e ideias se referem. Sim, pois não há, originariamente, nada além de fluxos e feixes de percepções. É nesse solo do espírito, na experiência que as percepções nele fazem, que é preciso investigar a gênese de tal ideia. Quais relações são necessárias? Qual processo? O espírito, como meio de experiência, é um solo genético rico de virtualidades, e entre elas está o “eu” como um mero delírio ainda não atualizado. Não se perca de vista que Hume afasta qualquer noção de inerência. As percepções não são inerentes a nada, senão e elas mesmas. É isso, como aqui já visto, o que define o espírito. Hume assim continua no parágrafo seguinte:

Além disso, segundo essa hipótese, o que deve acontecer com todas as nossas percepções particulares? Afinal, elas são todas diferentes, distinguíveis e separáveis entre si, podem ser consideradas separadamente, e podem existir separadamente, sem necessitar de algo que sustente sua existência. De que maneira, portanto, pertenceriam ao eu, e como estariam conectadas com ele? De minha parte, quando penetro mais intimamente naquilo que denomino *meu eu*, sempre deparo com uma ou outra percepção particular, de calor ou frio, luz ou sombra, amor ou ódio, dor ou prazer. Nunca apreendo a *mim mesmo*, em momento algum, sem uma percepção, e nunca consigo observar

nada que não seja uma percepção. (HUME, 2009, p. 284. *Grifos do autor*)

Como se pode ver, a experiência não é feita por um sujeito portador de faculdades ativas. Ora, não há um “eu” proprietário de faculdades. É isso o que se pode concluir dessas linhas surpreendentes. Nesse sentido, só se pode encontrar a experiência no âmago das percepções mesmas, nas potências desse único material que se constitui como um plano de experiência imanente. Dessa maneira, a questão acerca do sujeito deve ser assim colocada: “como se constitui ele no dado?” (DELEUZE, 2001, p. 95)¹²². Colocando essa mesma questão nos termos aqui expostos: como na repetição frequente das ideias uma ideia de sujeito aparece? Eis toda a diferença entre uma reflexão subjetiva ativa e uma reflexão espiritual passiva. A primeira emerge da segunda, e nela se sustenta. As ideias, como imagens, atravessam e refletem, são atravessadas e refletidas livremente entre si, incondicionalmente. O espírito é o meio de experiência e transluzimento das imagens, pois as ideias são imagens (Cf. HUME, 2009, p. 25). Tais reflexões são passivas justamente porque não procedem da atividade condicionante de uma faculdade subjetiva.

4. O HÁBITO COMO SÍNTESE PASSIVA DO TEMPO

A experiência passada não condiciona as conjunções constantes, a repetição constante das ideias. Ela não dita a forma de como as ideias devem se relacionar. Esse princípio apenas secciona o território no qual determinadas conjunções de ideias se mostram constantes. Ou seja, a repetição fixada nada muda nas ideias que se repetem, pois estas, em si mesmas, permanecem exteriores e diferentes. O hábito, por sua vez, é uma potência da imagem de se envolver e contrair uma outra, na medida da força com que se repetem. É a projeção, para o futuro, do passado retido pela experiência passada. Todavia, também não há aí nenhuma operação de alguma faculdade ativa. Evidente, pois os instantes das repetições, neles mesmos, permanecem exteriores na imaginação. É preciso sempre lembrar que para a imaginação nenhuma conexão é inseparável. Isto é, nem mesmo as contrações do hábito podem suprimir a imaginação. De fato, o hábito

¹²² Deleuze assim continua: “A construção do dado cede lugar à constituição do sujeito. O dado já não é dado a um sujeito; este se constitui no dado”. (DELEUZE, 2001, p. 95)

nada muda nas repetições da imaginação, já que estas insistem como exteriores e diferentes, mas alguma coisa muda, ou nasce, no espírito que contempla tais repetições.

Hume afirma:

Em segundo lugar, é certo que essa repetição de objetos similares em situações similares não *produz* nada, nem nesses objetos, nem nos corpos externos. Pois concordar-se-á que os diversos casos da conjunção de causas e efeitos semelhantes são em si mesmos inteiramente independentes, e que a comunicação de movimento que vejo agora resultar do choque de duas bolas de bilhar é totalmente distinta daquela que vi resultar de um impulso semelhante há um ano. Esses impulsos não exercem nenhuma influência uns sobre os outros. (...). São inteiramente separados pelo tempo e pelo espaço; e um poderia ter existido e comunicado movimento mesmo que o outro nunca tivesse existido. Embora os diversos casos semelhantes que originam a ideia de poder não se influenciem mutuamente e jamais possam produzir no *objeto* uma nova qualidade que pudesse ser o modelo dessa ideia, a *observação* dessa semelhança produz uma nova impressão *na mente*; e é essa impressão que é seu modelo real. (HUME, 2009, pp. 197-198)

Deleuze observou a forma dessa contemplação da mente em relação à repetição das percepções: a repetição nada muda nos objetos, mas muda alguma coisa na mente que contempla a repetição. Trata-se da nova impressão na mente a qual Hume se refere. Na verdade, são as imagens que se contemplam e se contraem no espírito, na exterioridade que passa entre elas. Chama e calor são ideias exteriores, assim como o *tic* e o *tac*. O hábito não coloca ambas as impressões de sensação em uma interioridade, o *tic* sempre aparecerá apartado do *tac* na sensibilidade. Mas, quando uma impressão surgir (*tic*), o espírito antecipará (hábito) o aparecimento da outra impressão (*tac*), em função da ideia retida no espírito (experiência passada). Note-se que tal experiência se faz no espírito, entre as ideias mesmas, por seus próprios princípios. Contudo, a imaginação poderá sempre desfazer tal conexão, já que, originariamente, ambas as ideias são exteriores e diferentes. O hábito, portanto, não muda a imaginação, mas faz nascer, *na* imaginação, uma diferença: algo que antecipa, que espera, que faz planos, que hoje diz “amanhã”, que a “chama queima”, “que a água ferve em tais condições”, que diz “eu”.

É de fundamental importância notar que tanto a experiência passada, quanto o hábito, não condicionam a experiência que as ideias fazem. A imaginação é o solo das ideias, e, como visto, é em tal plano que as ideias se experimentam. Não há nada que

condiciona essa experiência, pois nela vigora o princípio da diferença e separação das ideias. A experiência passada não regra uma experiência, não confere uma forma à experiência, ela apenas seleciona e fixa determinadas relações que se repetem com frequência. O hábito, por sua vez, também não condiciona tais experiências das ideias retidas pela experiência passada. O hábito não impõe uma forma. Ele funciona, assim como a experiência passada, nas reflexões da imaginação. O hábito é a potência da ideia de se envolver e dobrar outras ideias, nas reflexões que elas fazem na imaginação. Tal princípio contrai as ideias dispostas, precisamente, naquelas conjunções que foram retidas pela experiência passada. É desse modo que se pode afirmar que a causalidade não condiciona uma relação, que a semelhança e a contiguidade não formam uma relação, mas são efeitos das potências das ideias que se experimentam no espírito. A semelhança e a contiguidade não aparecem sem a experiência passada, assim como a causalidade não aparece sem o hábito. Hume é explícito: “É por hábito que fazemos a transição da causa ao efeito” (HUME, 2009, p. 187). É extremamente curioso, mas essas qualidades das ideias (causalidade, semelhança e contiguidade) surgem de princípios que não condicionam a experiência que as ideias fazem. A experiência passada secciona e o hábito contrai. Assim sendo, esses princípios não podem ser tomados com uma faculdade subjetiva ativa. Ou seja, a experiência do hábito não é feita pelo espírito, mas no espírito. A síntese entre as ideias não decorre de uma atividade subjetiva, mas de uma dinâmica passiva da mente. É por isso que Deleuze pode afirmar:

Sob todos os aspectos, esta síntese deve ser denominada síntese passiva. Constituinte, nem por isso ela é ativa. Não é feita pelo espírito, mas se faz *no* espírito que contempla, precedendo toda memória e toda reflexão. O tempo é subjetivo, mas é a subjetividade de um sujeito passivo. (DELEUZE, 1988, p. 129. *Grifo do autor*)

Hume é muito claro ao afastar tal experiência de qualquer faculdade reflexiva. Nas suas palavras:

Quando seguimos apenas a determinação habitual da mente, fazemos a transição sem refletir e sem deixar passar um só momento entre a visão do objeto e a crença naquele que sempre vimos acompanhá-lo. Como o costume não depende de uma deliberação, ele opera imediatamente, sem dar tempo à reflexão. (HUME, 20019, p. 166)

As sínteses do hábito não podem ser confundidas com as sínteses ativas de alguma faculdade reflexiva¹²³. Desse mesmo modo, não se pode confundir a reflexão das propriedades intrínsecas de um sujeito, tal como se pode encontrar em Locke, com a reflexão incondicionada, com o encontro das imagens no espírito, na imaginação. A causalidade não relaciona, não compõe e nem forma uma relação, ela procede do hábito. Esse princípio precede qualquer síntese ativa. É nesse sentido que Deleuze diz que o hábito opera uma síntese passiva. Isto é, o hábito não é um princípio ativo e condicionante da experiência, ele não transforma a experiência mesma. Ele atualiza uma virtualidade da imaginação, opera uma síntese passiva originária do presente vivo. Sim, pois a imaginação complica o tempo como um todo temporal indiferenciado, na medida em que nela não estão diferenciadas as três dimensões do tempo: passado, presente, futuro. A imaginação se define como uma pura virtualidade, já que ela é a neutralidade

¹²³ As sínteses do hábito, produtoras das relações entre as ideias, são inteiramente passivas, irrefletidas, pois não dependem da atividade de uma subjetividade ativa. Hume é explícito: “O costume age antes que tenhamos tempo de refletir” (HUME, 2009, p. 134). São as sínteses passivas do hábito que possibilitam as sínteses ativas da inferência causal. Tais inferências se fundam inteiramente nas relações produzidas pelo hábito. O hábito não é responsável pela inferência, de forma nenhuma, ele apenas torna possível, ou, mais precisamente, *permite* a inferência: “Os objetos não possuem entre si nenhuma conexão que se possa descobrir; e nenhum outro princípio senão o costume, operando sobre a imaginação, *permite-nos fazer uma inferência da aparição de um à existência de outro*” (HUME, 2009, p. 133. *Grifos nossos*). A relação de causalidade deriva da experiência e do hábito, e enquanto tal possibilita a inferência: “A ideia de causa e efeito é *derivada* da *experiência*, que, ao nos apresentar certos objetos em conjunção constante, *habituá-nos* a tal ponto a considerá-los nessa relação que só com uma sensível violência somos capazes de concebê-los em uma relação diferente” (HUME, 2009, p. 158. *Grifos nossos e do autor*). Ora, como só pode haver inferência se houver união das ideias (Cf. HUME, 2009, p. 121) é preciso a dinâmica da experiência passada e do hábito para produzir tal união. É a anterioridade da experiência passada e do hábito que garante a inferência causal, pois tais princípios produzem a união, isto é, a conexão das ideias que permite tal inferência. Hume é claro: “A única conexão ou relação de objetos capaz de nos levar para além das impressões imediatas de nossa memória e sentido é a de causa e efeito; e isso porque é a única sobre a qual podemos fundar uma inferência legítima de um objeto a outro. A ideia de causa e efeito é *derivada* da *experiência*, que nos informa que tais objetos particulares, em todos os casos passados, estiveram em conjunção constante um com o outro. E como se supõe que um objeto similar a um deles está imediatamente presente em sua impressão, presumimos, a partir disso a existência de um objeto similar ao que habitualmente o acompanha” (HUME, 2009, pp. 118-119). Note-se que é a relação de causa e efeito que funda a inferência, mas é a experiência passada e o hábito que “fundam” ou produzem a relação de causa e efeito. Quanto a esse ponto Hume é ainda mais claro nessa passagem: “A conexão necessária entre causas e efeitos é o fundamento de nossa inferência daquelas e estes, ou reciprocamente. O fundamento de nossa inferência é a *transição resultante da união habitual*” (HUME, 2009, p. 199. *Grifos nossos*). Quando o próprio Hume afirma que os juízos e as inferências causais derivam do hábito e da experiência (Cf. HUME, 2009, p. 180) ele o faz justamente em razão da anterioridade desses princípios em relação à inferência, pois antes da inferência é necessário que se produza a relação que permita a inferência. É nesse sentido que afirmamos que a epistemologia de Hume, sua teoria do conhecimento, não é originária, mas derivada de uma teoria das relações, uma vez que o conhecimento, os juízos e as inferências, dependem das relações produzidas pela dinâmica do hábito na imaginação. É justamente por isso que Deleuze tem razão quando afirma, à propósito de Hume, que as sínteses ativas do entendimento se apoiam nas sínteses passivas (Cf. DELEUZE, 1988, p. 129), pois os juízos, as inferências e o entendimento têm como fundamento a dinâmica da imaginação (Cf. HUME, 2009, p. 298), que é inteiramente passiva.

da ideia com relação a sua impressão original. O antigo presente da ideia, a sua impressão original, é perdido na imaginação (Cf. HUME, 2009, pp. 32-34). A ideia, como perfeita ideia, perde sua antiga atualidade e cai em uma perfeita virtualidade. O hábito, contraindo as ideias dispostas em conjunções constantes, distribui e separada o tempo, projetando um passado para o futuro, no presente. É muito claro, em Hume, o efeito dos princípios da experiência passada e do hábito na imaginação. Trata-se, de fato, de uma síntese do tempo, já que passado e futuro não estão dados, não estão previamente distribuídos na imaginação. Eis o texto de Hume:

A experiência é um princípio que me instrui sobre diversas conjunções no passado. O hábito é um outro princípio, que me determina a esperar o mesmo para o futuro; e ambos, *atuando conjuntamente sobre a imaginação, levam-me a formar certas ideias de uma maneira mais intensa e vívida que outras que não fazem acompanhar das mesmas vantagens.* (HUME, 2009, p. 297. *Grifos nossos*)

É assim que nasce, no espírito, uma diferença. É assim que a neutralidade toma um sentido, que a indiferença se diferencia. Ora, como Hume afirma, a indiferença marca o estado original da mente. Ela é inteiramente dependente do hábito para retirar-la desse estado (Cf. HUME, 2009, pp. 158-159). Através do hábito nasce a causalidade, é traçado um caminho para a mente, fortalecendo e consolidando aquilo que era apenas uma inclinação, em si mesma neutra e indiferente. Nasce, no âmago da mais completa indiferença, algo que espera, que faz planos e que diz “eu”. O “eu” é um hábito (Cf. DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 137). O “eu” é sempre dito em um presente vivo, mesmo que diga que era ou que será. Deleuze expõe com muita precisão essa síntese do tempo em Hume a partir dos princípios da experiência passada e do hábito na imaginação:

De uma parte, Hume apresenta-nos *a experiência* como um princípio que manifesta uma multiplicidade, uma repetição de casos semelhantes; literalmente esse princípio afeta o tempo como um passado. De outra parte, ele vê no hábito *um outro princípio*, aquele que nos determina a passar agora de um objeto àquele que o acompanha, isto é, que organiza o tempo como um presente perpétuo ao qual devemos e podemos nos adaptar. (DELEUZE, 2001, p. 107)

Nas palavras do próprio Hume: “Apenas o costume nos determina a supor que o futuro seja conforme ao passado” (HUME, 2009, p. 689).

É preciso ainda distinguir dois tipos conceituais de tempo presente. O presente da sensação, isto é, a atualidade da impressão original, e o presente vivo, derivado da contração habitual. O presente da sensação é o presente da mente, é o tempo de um “sente-se” impessoal, uma vez que não há, como visto, um “eu” *a priori*. Tal presente, em si mesmo, fornece apenas singularidades, instantes separados e heterogêneos. O presente vivo, derivado da contração do hábito, projeta um passado para o futuro no “agora”. O presente da sensação é do espírito, na medida em que o presente vivo faz nascer o “eu”. É nesse presente vivo que se acredita que as percepções estejam conectadas, mas, na verdade, elas foram conectadas. Acredita-se que a chama esteja conectada ao calor, mas até chegar aí muita coisa precisou acontecer.

Originariamente, nem passado nem futuro estão dados. Como visto, essa divisão do tempo resulta do efeito da experiência passada e do hábito. O presente do espírito, a repetição intermitente dos instantes, fornece apenas singularidades em um “sente-se” impessoal. Tal presente é anterior a qualquer síntese do tempo. O presente vivo, aquele que concentra em si passado e futuro, depende de uma síntese passiva do hábito. Nesse presente, no momento em que uma impressão sensível é experimentada, antecipa-se sua ideia correlata, resultante de uma síntese do hábito. Eis que aparece a diferença, algo que espera: “não se coloca a mão no fogo, pois queima”. É esse o presente vivo. Ele é pós-síntese passiva, isto é, depende e se sustenta diretamente da síntese do hábito, sem o qual nada se esperaria. Ele é, precisamente, uma atualização de uma virtualidade da imaginação: um presente atual que concentra passado e futuro. No presente vivo o “sente-se” impessoal se dobra em um “eu sinto”. Isto é, o presente do espírito torna-se, pela síntese passiva do hábito, um presente do sujeito. Desse modo, emerge um sujeito que julga, que espera, que faz projetos, etc. Emerge um sujeito capaz de fazer síntese ativas, na medida em que pode antecipar e condicionar toda e qualquer experiência. O “eu” é uma ficção que funciona, assim como muitas outras. Hume diz:

É assim que criamos a ficção da existência contínua das percepções de nossos sentidos, com o propósito de eliminar a descontinuidade; e chagamos à noção de uma *alma*, um *eu* e uma *substância*, para encobrir a variação. (HUME, 2009, p. 287)

É realmente surpreendente, mas para Hume o “eu” é mesmo uma ficção: “A identidade que atribuímos à mente humana é apenas fictícia, e de um tipo semelhante à que atribuímos a vegetais e corpos animais” (HUME, 2009, p. 291). Com efeito, há um “eu”, há um sujeito, mas que deriva de muitas outras experiências. As sínteses ativas de um sujeito são derivadas da experiência das ideias na mente, das sínteses passivas. Ou seja, partir do sujeito como ponto de origem para o pensamento é, para este empirismo, partir de uma região limitada, opaca. Fazer do sujeito a origem de todo pensamento é ignorar sua gênese em um plano de experiência imanente, é reduzir toda a riqueza da potencialidade virtual da imaginação a um efeito limitado. No entanto, isso realmente funciona. Vive-se com um “eu”, com um sujeito. É possível realmente inverter tudo, e fazer de um caso, de uma região da imaginação, o caso e a regra do mundo inteiro. O “eu” se espalha pelo mundo sem nenhuma vergonha. Hume diz:

Essa inclinação contrária se explica facilmente. É comum observar que a mente tem uma grande propensão a se espalhar pelos objetos externos, ligando a eles todas as impressões internas que eles ocasionam, e que sempre aparecem ao mesmo tempo que esses objetos se manifestam aos sentidos. (HUME, 2009, p. 200)

Não se pode confundir as sínteses passivas da mente com as sínteses ativas do sujeito, do “eu”. A antecipação do calor, a partir da impressão do fogo, é uma síntese ativa que depende das sínteses passivas do hábito. A causalidade não é uma regra, mas torna-se regra. Sendo assim, ela se espalha pelos casos semelhantes, projetando sua regra para além dos casos contraídos. O presente vivo, derivado do hábito, ultrapassa e engole o presente da sensação. O presente do “eu” antecipa-se ao presente da mente. É desse modo que as sínteses ativas do sujeito se confundem e se sobrepõem às sínteses passivas. Todavia, as sínteses passivas são as verdadeiramente originárias, na medida em que as sínteses ativas delas derivam. Ocorre, no entanto, uma inversão, e considera-se as sínteses ativas como originárias. Hume diz explicitamente de que se trata de uma ilusão, de uma ficção que define aquilo que é o “eu”:

Essa inclinação a atribuir identidade a nossas percepções semelhantes produz a ficção de uma existência contínua; pois essa ficção, assim como a identidade, é na verdade falsa (como reconhece todos os filósofos), e não tem outro efeito senão remediar a descontinuidade de

nossas percepções, única circunstância contrária a sua identidade.
(HUME, 2009, p. 242)

A relação causal, assim como a identidade, é um efeito, um resultado da experiência das percepções no plano da imaginação. Entretanto, as sínteses ativas fazem dos efeitos da experiência imanente do espírito a causa e a condição de toda e qualquer experiência, cujo fundamento estaria em um sujeito universal. Trata-se de um decalque, daquilo que é singular e casual, em um universal e necessário. Eis que se espalham causas e identidades pelo mundo. Eis que se erige o reconhecimento, a reconhecimento, a representação e as faculdades reflexivas, os modelos do conhecimento. “Ilusões envolvem o plano” (DELEUZE; GUATTARI, p. 1992). Dessa forma, por uma ficção, torna-se possível erigir o mundo do sujeito e do objeto. Elaboram-se filosofias do sujeito a partir do qual o mundo todo é julgado, previsto, enquadrado e refletido, à sua imagem e semelhança. Coloca-se a imanência, precisamente, em uma transcendência. Nada resta, senão, os previsíveis juízos do bom senso e do senso comum. O plano dos possíveis é aí reduzido aos possíveis dados, atualizados. Assim como se deve distinguir as sínteses passivas da mente das sínteses ativas do sujeito, deve-se igualmente distinguir a experiência imanente da transcendente. O virtual não se reduz ao atual. A teoria da imaginação em Hume ensina que o plano dos possíveis jamais se esgota, não há limites, pois ele também deve concentrar o impossível. A imaginação é o plano de coexistência de todos os possíveis. Ora, o que é o impossível, senão, o possível que não está dado na atualidade, que espera ser criado e atualizado? Reduzir o plano dos possíveis àquela região atualizada da imaginação é perder o futuro como uma dimensão a ser criada, é perder o futuro como algo não dado, como uma dimensão virtual da imaginação.

A tarefa de um empirismo como o de Hume, ao que tudo indica, é o de devolver ao mundo a sua dignidade, isto é, a potência de um futuro que não está dado na atualidade. Ele nos faz ver que o presente vivo, o tempo da subjetividade atualizada, encerra o mundo entre um passado e um futuro que o espelha, fruto de um processo derivado do hábito. Justamente por isso ele nos faz ver também que o mundo não se esgota naquilo que ele se tornou, que ele não é, para sempre, o hábito contraído. Nesse sentido, o empirismo libera um plano no qual o que realmente interessa é a experiência imanente do mundo, experiência essa na qual o próprio mundo está incessantemente por vir.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e Subjetividade**. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2001.

DELEUZE, Gilles. e GUATTARI, Felix. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

HUME, David. **Tratado da Natureza Humana**. Trad. Déborah Danowski. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

JAMES, William. **Essays in radical empiricism**. New York: Dover, 2003.

LAPOUJADE, David. “Do Campo Transcendental ao Nomadismo Operário – William James”. Trad. Ana Lúcia de Oliveira. In: **Gilles Deleuze: Uma vida Filosófica**, Éric Alliez (org). São Paulo: Editora 34, 2000.

PROPOSIÇÕES E THISNESS: UMA SOLUÇÃO PRESENTISTA AO PROBLEMA DAS PROPOSIÇÕES SOBRE O PASSADO

Ícaro Coelho Martins*

José Adairtes Silva Lima*

Resumo: O Presentismo é a teoria de que tudo que existe é presente ou, falando de forma grosseira, apenas o que existe é presente. Todavia, tal como qualquer teoria metafísica, o Presentismo não está livre de críticas e objeções das mais variadas. A objeção que mais tem deixado os filósofos inquietos – e que será o foco do presente artigo – diz respeito à constitucionalidade das proposições sobre o passado. O que será tratado aqui é um meio de resolução desse problema outrora apresentado no artigo *Thisnesses, Propositions, and Truth* pelo filósofo americano, David Ingram. Ingram explora a ontologia thisness e tira seus recursos da mesma como meio de resolução do problema da constitucionalidade das proposições sobre o passado. A partir da fonte citada e da leitura de alguns outros autores será possível chegar às conclusões desenvolvidas ao longo deste trabalho.

Palavras-chave: Presentismo. Constitucionalidade das Proposições Sobre o Passado. Ontologia Thisness.

PROPOSITIONS AND THISNESS: A PRESENTIST SOLUTION TO THE PROBLEM OF PROPOSITIONS ON THE PAST

Abstract: Presentism is the theory that everything that exists is present or, grossly speaking, only what exists is present. However, like any metaphysical theory, Presentism is not free from criticisms and objections of the most varied. The objection that has left the rest of the philosophers-and which will be the focus of this article-concerns the constitutionality of propositions about the past. What will be discussed here is a means of resolving this problem once presented in the article *Thisnesses, Propositions, and Truth* by the American philosopher, David Ingram. Ingram explores the thisness ontology and draws its resources from it as a means of solving the problem of the constitutionality of propositions about the past. From the source mentioned and the reading of some other authors it will be possible to reach the conclusions developed throughout this work.

* Mestrado em andamento em Filosofia (Conceito CAPES 4). Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil. Graduação em Filosofia. Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil. E-mail: icaromartins_93@outlook.com.

* Graduando em Filosofia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). E-mail: adaister_342@hotmail.com.

Keywords: Presentismo. Constitutionality of Propositions on the Past. Thisness Ontology.

INTRODUÇÃO

O Presentismo é a teoria de que tudo que existe é presente ou, falando de forma grosseira, apenas o que existe é presente. Todavia, tal como qualquer teoria metafísica, o Presentismo não está livre de críticas e objeções das mais variadas. A objeção que mais tem deixado os filósofos inquietos – e que será o foco do presente artigo – diz respeito a constitucionalidade das proposições sobre o passado (INGRAM, TALLANT, 2018). As proposições são tomadas para ser entidades estruturadas, ou seja, quando se pronuncia um enunciado do tipo “*José ama Maria*”, a *proposição* expressa por esse enunciado é constituída por José, Maria e a propriedade relacional *ama* (KING, 2017). Isso é assim para todas as proposições, inclusive para aquelas sobre eventos passados. Uma vez que o Presentismo é a teoria de que o passado não existe, segue que o Presentismo implica num problema para a teoria padrão das proposições. Nesse caso, os detratores acham que o mais correto seria rejeitar o Presentismo em troca de outras teorias sobre a natureza do tempo que não levassem a rejeição da teoria padrão sobre a natureza constitucional das proposições (INGRAM, TALLANT, 2018).

Isso é assim porque a teoria padrão de proposições tem por fundamentos uma série de considerações oriundas da Filosofia linguagem e da Ontologia (KING, 2017). Em Filosofia da linguagem, a teoria de que as proposições são entidades estruturadas, ganha força. Pois a teoria padrão quanto ao significado de termos *naturais*, *indexicais* e *nomes* presentes em sentenças é a **Nova Teoria da Referência Direta**. Suas origens podem ser rastreadas até o famoso artigo “**Modalities and Intensional Languages**” de Ruth Barcan Marcus. Posteriormente, pelas mãos de outros filósofos, ela foi expandida. A ideia chave da **Nova Teoria da Referência Direta** quebra com o *account* tradicional mostrando que certos componentes da linguagem, como nomes e termos de tipos naturais (*natural kind terms*), possuem uma propriedade semântica fundamental, a saber: rigidez. Em razão disso, nomes próprios, por exemplo, podem se referir

diretamente aos objetos, sem a necessidade da mediação descritiva. O mesmo se aplica aos indexicais, tal como *Eu, ontem, hoje* etc., como o adicional que os valores semânticos de indexicais variam de contexto para contexto¹²⁴. Outra coisa que também deve ficar clara, é que esses enunciados não são os mesmos e as proposições as quais eles expressam também não são as mesmas.

As proposições são tomadas para ser arranjos estruturados por esses referentes – os referentes dos *termos naturais, nomes e indexicais*. Isso é devido às considerações de ordem metafísica. Por exemplo, imagine que a verdade é uma propriedade apenas de sentenças *tokens*¹²⁵. Se esse for o caso, então uma sentença tal como “*Houve um momento em que não havia nenhuma linguagem*” não pode ser verdadeira. Uma vez que o que quer que seja o seu portador de verdade¹²⁶, ele só pode ser verdadeiro no momento em que não havia nenhuma linguagem. Porém, se os únicos portadores de verdades são sentenças *tokens*, então essa sentença é falsa. Mas há razões para se pensar que essa sentença é verdadeira, pois há evidências que corroboram que a linguagem não existia no mundo – Ex: em $t + 10hs$ ($t =$ o instante do *Big Bang*); não há evidências de seres linguísticos em $t + 10hs$.

Não apenas isso, mas pode-se igualmente recorrer ao status alético dessa sentença. Assumindo que é completamente possível um momento onde não há nenhuma linguagem, mesmo assim não há quaisquer razões para negar esse status alético da sentença (KING, 2017). Porém, a verdade da sentença “*Há um momento em que não há nenhuma linguagem*” é avaliável apenas nesse mundo, chame-o de mundo W^2 , onde não há nenhuma linguagem. Logo, se essa sentença fosse uma sentença linguística, então, seria impossível dessa sentença ser verdadeira. Porém, não há quaisquer razões

¹²⁴ Mais sobre isso confira MARTÍ, 2014, p. 106-124.

¹²⁵ No contexto atual, um *token* é um exemplo particular de um *type*. Uma *sentença-token* é, portanto, uma declaração ou inscrição particular de uma *sentença-type*. Por exemplo, quando duas pessoas dizem “*João não está em casa*”, há duas *sentenças-token* e há uma *sentença-type* e, nesse sentido, eles proferem a mesma sentença; mas há dois *tokens* dessa *sentença-type*, um falado pelo primeiro indivíduo e o outro pelo segundo.

¹²⁶ Um *portador da verdade* é uma entidade que é dita como verdadeira ou falsa e nada mais. A tese de que algumas coisas são verdadeiras enquanto outras são falsas levou a diferentes teorias sobre a natureza dessas entidades. Como há divergência de opinião sobre o assunto, o termo *portador da verdade* é usado para ser neutro entre as várias teorias. Os candidatos a portadores da verdade incluem proposições, sentenças, afirmações, conceitos, crenças, pensamentos, intuições, enunciados e julgamentos, mas diferentes autores excluem um ou mais destes, negam sua existência, argumentam que eles são verdadeiros apenas em um sentido derivativo, afirmam ou assumem que os termos são sinônimos, ou procuram evitar abordar sua distinção ou não esclarecê-la.

para se pensar o contrário; segue-se disso que ela possui um status alético.

Tendo em consideração esses tópicos, o teórico presentista deve fornecer uma solução que não implique na rejeição do *account* tradicional quanto a natureza das proposições. Tal solução foi dada por David Ingram em seu artigo “*Thisnesses, Propositions, and Truth*”, onde ele apresenta uma versão do Presentismo chamada por ele de “*Presentismo Thisness*”. Essa versão recorre a ontologia *thisness* para resolução de uma série de entraves que o Presentismo enfrenta. Entre eles, está justamente o problema da constitucionalidade das proposições. Ingram fornece uma resolução a esse problema sem rejeitar a teoria padrão das proposições. Além disso, será também apresentada no decorrer do artigo algumas vantagens adicionais que a ontologia *thisness* goza e que Ingram não explora em seu trabalho, a saber: a imunidade ao “*Paradoxo do Aboutness*”, apresentado por Rasmussen em seu artigo “**About Abotuness**” (RASMUSSEN, 2014). Mais: por questões de rigor apresentaremos um modelo-estrutura da ontologia e semântica apresentadas.

1 PRESENTISMO

A despeito de haver críticas à definição tradicional do Presentismo (INGRAM, TALLANT, 2018), o que se sabe é que, majoritariamente, o presentismo é definido como a teoria que matem que tudo que existe é presente (INGRAM, TALLANT, 2018). Alguns autores poderiam achar *presente* na definição de Presentismo redundante (DEASY, 2017). Porém, isso vai depender do que se entende por *ser presente*. *Presentidade* é tomada como propriedade de eventos e de proposições ou é tomada como ausência de distância temporal (CRISP, 2007).

1.1 PRESENTIDADE COMO PROPRIEDADE

Como propriedade ela é aquilo que é expressa por eventos. Por *expressar* entende-se algo que é possuído (ORILIA, 2017). Por exemplo, o evento que diz respeito à escrita desse artigo, quando ele é escrito, expressa a propriedade de *ser presente*. Noutras palavras, o evento que diz respeito à escrita desse artigo tem a propriedade de *ser presente*. E isso é facilmente percebido quando tal é esboçado semanticamente - e.g.

“A escrita desse artigo é presente”. A cópula atribui *presentidade* ao evento que diz respeito a escrita do artigo (SMITH, 1987).

Quanto a proposições, a questão torna-se um pouco mais difícil de explicar. Mas em parte, proposições expressam propriedades temporais – e.g. *passadismo*, *futuridade*, *presentidade* – isso é assim por causa da sua constituição (SMITH, 1987). Proposições são tomadas para ser entidades estruturadas (KING, 2017). Ou seja, proposições são formadas a partir dos referentes dos termos que constituem as sentenças que são linguisticamente expressas – Ex.: “*João bebe cerveja*”, a proposição que essa sentença expressa é representada por um par ordenado contendo <João, e a propriedade de *beber cerveja*> (KING, 2017). Porém, tem-se mais recentemente contestado que proposições expressas por sentenças *tense*¹²⁷ sejam representadas por pares ordenados (SMITH, 1987). Isso deve-se ao fato de que os verbos, presentes nessas sentenças, flexionados indicando tempo atribuem a propriedade temporal pertinente a exemplificação da propriedade pelo sujeito da sentença (SMITH, 1987).

Noutras palavras, a sentença “*João bebe cerveja*” expressa a proposição que é constituída do referente do nome *João*, do referente de *bebe cerveja* e, além disso, é também constituída da propriedade de *ser presente*. Tal propriedade é atribuída pelo verbo *bebe* ao referente de *bebe cerveja*. A proposição, no entanto, trata-se de uma tripla ordenada constituída por <<João, a propriedade de *beber cerveja*> e a propriedade de *presentidade*\ser presente> (SMITH, 1987). Assim, mostra-se como proposições, além de eventos, exemplificam propriedades temporais.

1.2 PRESENTIDADE COMO AUSÊNCIA DE DISTÂNCIA TEMPORAL

Ausência de distância temporal, por outro lado, diz respeito à ideia de que não há distância temporal entre eventos (CRISP, 2007). Suponha que o *eternismo*¹²⁸ seja verdadeiro. Então a distância temporal entre a primeira vitória do ex-presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, e agora é cerca de 14 anos. A noção de distância

127 Muitas linguagens possuem meios gramaticais para indicar o tempo em que uma ação ou evento ocorre, ou quando um estado ou processo é válido. Esse fenômeno é chamado de *tense*.

128 *Eternismo* é uma abordagem filosófica para a natureza ontológica do tempo, segundo a qual todos os pontos no tempo são igualmente "reais", em oposição à ideia presentista de que só o presente é real, e à teoria do tempo crescente de Bloco Universal, em que o passado e o presente são reais, enquanto o futuro não é.

temporal tem ampla aplicação. Nesse sentido,

[...] spacetime formulations of Newtonian physics (e.g., Friedman 1983, Chap. 3) postulate a temporal distance relation linking spacetime points; relativistic spacetime theories postulate a different temporal distance relation linking spacetime points. Both theories, I say, postulate temporal distance relations (CRISP, 2007)

Portanto, quando se diz que tudo é presente se tem em mente que não há qualquer distância temporal entre eventos. Utilizando-se de uma definição semi-formal (CRISP, 2007):

X é presente =_{df} $(\forall y)(X$ não tem nenhuma distância temporal de $y)$.

1.3 CONSIDERAÇÕES SEMÂNTICAS GERAIS

Pelo que foi apresentado, podemos dizer que assumimos aqui uma *estrutura semântica* para a teoria apresentada¹²⁹. Comprometemo-nos, assim, com uma semântica composicional, i.e., uma semântica baseada no princípio da composicionalidade (PCP):

(PCP) O valor semântico de uma expressão complexa ou composta é uma função dos valores semânticos de suas partes ou componentes.

Mais precisamente, temos as seguintes regras de composição sintática e semântica:

Regras de formação sintática

$\alpha, \beta, \dots, \mu$

↓ ↓ ↓

$v = f(\alpha, \beta, \dots, \mu)$

Regras de formação semântica

$\llbracket \alpha \rrbracket, \llbracket \beta \rrbracket, \dots, \llbracket \mu \rrbracket$

↓ ↓ ↓

¹²⁹ Sigo aqui Puntel, 2008, p. 243-249.

$$\llbracket v \rrbracket = \llbracket f(\alpha, \beta, \dots, \mu) \rrbracket = \llbracket g(\llbracket \alpha \rrbracket, \llbracket \beta \rrbracket, \dots, \llbracket \mu \rrbracket) \rrbracket^{130}$$

Podemos apresentar, portando, essa semântica básica numa estrutura de primeira ordem *standard*. Assim, temos que uma estrutura semântica para linguagem de L é um par ordenado $\mathfrak{A} = \langle A, \delta \rangle$, para o qual vale:

- (1) A é um conjunto não-vazio, o *domínio objetal* ou *universo de* \mathfrak{A} , também chamado conjunto suporte;
- (2) δ é um *função designação* que, dados os símbolos de L como argumento, associa as coisas denotadas adequadas em A do seguinte modo em termos teórico-conjuntista:
 - (a) $D_I(\delta) = \hat{L}$;
 - (b) $\delta|_{Pr_L}: Pr_L \rightarrow \cup \{\mathcal{P}(A^n) \mid n \in \mathbb{Z}^+\}$
 $P^n \mapsto \delta(P^n) \in \mathcal{P}(A^n)$
 - (c) $\delta|_{Fu_L}: Fu_L \rightarrow \cup \{A^{(A^m)} \mid m \in \mathbb{Z}^+\}$
 $f_m \mapsto \delta(f^m) \in A^{(A^m)}$ (i.e. $\delta(f^n): A^m \mapsto A$)
 - (d) $\delta|_{Co_L}: Co_L \rightarrow A$; ¹³¹

No caso de variáveis, podemos estabelecer uma função de atribuição que atribui valores em A às variáveis, tornando a estrutura semântica completa; então, $\eta: Var \rightarrow A$, que associa os objetos de A às variáveis. Teríamos, portanto, a seguinte estrutura completa: $\mathfrak{A} = \langle A, \delta^* \rangle$, sendo $\delta^* = \delta \cup \eta$. No caso da propriedade de *ser presente*, contudo, dever-se-ia introduzi-la como primitiva e caracterizá-la de modo conjuntivo, estendo deste modo a poder expressivo da estrutura semântica \mathfrak{A} .

2 PRESENTISMO: PROPOSIÇÕES E THISNESS

¹³⁰ f é um função que dados certos *inputs* faz corresponder a estes certos *outputs*, i.e., f específica o modo como valores de entrada (sintáticos ou semânticos) são combinados, estruturados. Mais: o símbolo " $\llbracket \quad \rrbracket$ " indica o valor semântico da expressão contida nele; g é uma função que determina o modo semântico de estruturação dos valores de seus argumentos.

¹³¹ $D_I(f)$ = domínio do argumento da função f ; \hat{L} = o conjuntos dos símbolos de $L = Pr_L$ (conjunto dos predicados) + Fu_L (conjunto das funções de L) + Co_L (conjunto das constantes).

2.1 ONTOLOGIA THISNESS

Thisnesses são propriedades de um tipo *sui generis* (INGRAM, 2018); essa é uma propriedade particular, primitiva, puramente não-qualitativa de uma entidade. Assim, o seguinte é verdadeiro sobre o *thisness* de João, a propriedade de “ser João”: só pode ser instanciada por João; é uma propriedade simples, não estruturada, que não é redutível a qualquer propriedade puramente qualitativa de João – ou relações com outras entidades (INGRAM, 2018) – a propriedade envolve João – em certo sentido – embora não seja constituído por ele – como propriedade primitiva – e, o *thisness* de João, é algo como uma essência individual de João (ou seja, é uma propriedade essencial de João que só João poderia exemplificar) e compartilha algumas características típicas de outras propriedades – essenciais (INGRAM, 2018).

Thisnesses podem existir sem serem instanciados (INGRAM, 2018). Considere uma pessoa, Ana, que começa sua vida no tempo t e existe até t^{100} , quando ela deixa de existir. O *thisness* de Ana, a propriedade de *ser Ana*, surge com Ana no momento t e é unicamente instanciada por ela até t^{100} . Mas, quando Ana deixa de existir, ela continua existindo sem ser instanciada. Assim, sob esse ponto de vista, há *thisness* de entidades passadas e presentes, mas não há *thisness* de entidades futuras (ADAMS, 1986).

Essa visão é *prima facie* aceitável para os presentistas, que aceitam que apenas coisas presentes existem, já que é parte da natureza do *thisness* que Ana não precisa continuar existindo para que seu *thisness* continue existindo (INGRAM, 2018). E são os *thisness* presentes de entidades passadas que funcionam como substitutos – presentes – de entidades passadas.

Portanto, a ontologia *thisness* se filia a uma compreensão ontológica clássica relacional de objetos, propriedade e relações que constituem os fatos da realidade. Por conseguinte, podemos chegar à seguinte estrutura ontológica básica¹³²: a estrutura ontológica composicional básica aqui apresentada é $\mathfrak{B} = \langle \mathbf{F}, (\mathbf{c}^{\mathfrak{B}})_{c \in \mathbf{F}}, (\mathbf{R}_i^{\mathfrak{B}})_{i \in \mathbf{I}}, (\mathbf{G}_j^{\mathfrak{B}})_{j \in \mathbf{J}} \rangle$, tal que :

¹³² Sigo aqui Puntel, 2008, p. 276-285.

- (I) F é um conjunto não-vazio de fatos;
- (II) $(c^{\mathfrak{B}})_{c \in F}$ é um conjunto de constantes (objetos) estruturados em F ;
- (III) $(R_i^{\mathfrak{B}})_{i \in I}$ é um conjunto (eventualmente vazio) de relações ontologicamente interpretadas sobre F ;
- (IV) $(G_j^{\mathfrak{B}})_{j \in J}$ é uma família de funções (operações) n -árias finitas ontologicamente interpretadas sobre F ;

Os fatos, nessa estrutura, são justamente a estruturação ou combinação entre os objetos – $(c^{\mathfrak{B}})_{c \in F}$ – com as propriedades, as relações e as operações – $(R_i^{\mathfrak{B}})_{i \in I}$ e $(G_j^{\mathfrak{B}})_{j \in J}$.

2.2 PRESENTISMO, PROPOSIÇÕES E THISNESS

É comumente dito que o Presentismo esbarra com um problema sério, a saber: a natureza das proposições (INGRAM, TALLANT, 2018). Como fora dito na seção 1.1, proposições são tomadas como entidades estruturadas, e essa estrutura é constituída pelos referentes dos termos que constituem as sentenças que as expressam – ex.: “Sócrates era sábio”. Esse caso parece ser um problema ao presentista na medida em que o passado não existe, o que equivale à ausência de entidades passadas. Dessa forma, o Presentismo enfrenta um problema sobre como explicar a existência de proposições singulares sobre entidades passadas. Nesse sentido, comenta Tallant:

Presentism faces a problem about how to account for the existence of singular propositions about past entities. It seems that there are such propositions; recall that “Socrates was wise” expresses a true singular proposition, <Socrates was wise>, which must exist in order to be true. The problem arises given a standard treatment of singular propositions; that is, a proposition that’s directly about an individual x is constituted by x itself, and propositions depend for their existence upon the existence of their constituents. So, for example, <Socrates was wise> is constituted by Socrates himself and this proposition ontologically depends upon Socrates (INGRAM, TALLANT, 2018).

O seguinte argumento dedutivamente válido pode ser suscitado contra o Presentismo tendo como base essas considerações (INGRAM, TALLANT, 2018):

- (1) Se uma proposição é verdadeira, então ela existe.
- (2) <Sócrates era sábio> é verdadeira.
- (3) <Sócrates era sábio> existe. (1, 2 MP)
- (4) Se uma proposição existe e tem constituintes, então seus constituintes existem.
- (5) Sócrates é um constituinte de <Sócrates era sábio>.
- (6) Sócrates existe. (3, 4, 5 MP)
- (7) Se Sócrates existe, então o Presentismo é falso.
- (8) O Presentismo é falso. (6, 7 MP)

O argumento é formalmente válido (INGRAM, TALLANT, 2018). Para defender o Presentismo deve-se negar uma das premissas. Isso poderia ser feito de duas formas. Pode-se negar a existência de proposições e tomar em seu lugar sentenças-*token*. O que por si só implicaria na negação de 1 e por sua vez a negação de todo o argumento. Um outro modo de resistir a esse argumento é negando a premissa 5.

2.2.1 Negação da Premissa 1

A estratégia de negar 1 consiste em tomar portadores de verdade alternativos, a saber, sentenças-*tokens* (CRAIG, 2013). Porém, há uma série de razões que podem ser elencadas a favor da existência de proposições. O que inviabiliza a negação de 1. Por exemplo, considere a seguinte sentença: “Era verdade que a era vazia de enunciados linguísticos é presente”. O operador que precede a cláusula “A era vazia de enunciados linguísticos é presente” atribui *passadismo*¹³³ ao valor de verdade da cláusula supracitada (SMITH, 1993, p. 77).

Ou seja, a sentença está dizendo que a cláusula “A era vazia de enunciados linguísticos é presente” é verdadeira na **era vazia de enunciados linguísticos**. Obviamente que houvera um momento em que não havia enunciados linguísticos – Ex.:

133 A propriedade de *ser passado*.

na era jurássica. Portanto, a cláusula “A era vazia de enunciados linguísticos é presente” não pode ser um enunciado linguístico. Se assim o for, então a sentença “Era verdade que a era vazia de enunciados linguísticos é presente” é falsa, o que implicaria numa contradição. Pode-se concluir com isso que o veículo de verdade da cláusula tem que ser alguma coisa que não é um enunciado linguístico.

Considere outro exemplo: suponha que um agente x diz para um agente y que “a floresta está queimando agora”, e o agente y diz que “isso é verdade, porém, não seria verdade se você não tivesse expressado”. A conversa deles quebraria o que é conhecido como *convenções normativas da linguagem* (SMITH, 1993, p. 78). Na realidade, o agente x se surpreenderia com a afirmação do agente y . O ponto é que a “é verdade que a floresta está queimando agora” independe do agente x expressar tal sentença. Isso remete-se à ideia de que existe alguma coisa que não necessariamente precisa ser linguisticamente expressa para ser verdadeira.

Todavia, pode-se fazer como Craig e negar ambos os contraexemplos apelando para uma visão neutralista de quantificação e referência (CRAIG, 2013). Dentro dessa visão, o critério tradicional de compromisso ontológico de proveniência *quineana*¹³⁴ segundo o qual a noção de *existência* – captada na expressão “o que há” – é reduzida ao valor que variáveis desempenham. O neutralismo enfraquece o argumento tradicional de indispensabilidade para objetos abstratos ao negar que quantificar sobre ou referir-se a *abstratos* em sentenças verdadeiras compromete seu usuário com a realidade de tais objetos. Porém, algumas considerações devem ser feitas. O neutralismo, por seu compromisso com a inexistência de proposições, como o próprio Craig reconhece,

134 O critério de Quine do compromisso ontológico dominou a discussão ontológica na filosofia analítica desde meados do século XX; por isso merece ser chamado de visão ortodoxa. Para Quine, tal critério desempenhava dois papéis distintos. (1) permitiu medir o custo ontológico das teorias, um componente importante na decisão de quais teorias aceitar; portanto, forneceu um fundamento parcial para a escolha da teoria. Além disso, uma vez estabelecida a teoria total, permitiu-se determinar quais componentes da teoria eram responsáveis por seus custos ontológicos. (2) desempenhou um papel polêmico. Poderia ser usado para argumentar que as teorias dos oponentes eram mais caras do que os teóricos admitiam. E isso poderia ser usado para avançar uma agenda nominalista tradicional porque, como Quine viu, as sentenças predicativas comuns do sujeito não têm compromisso ontológico com propriedades ou universais. Mais sobre isso veja KRAUSE, 2017.

compromete-se com um *deflacionismo*¹³⁵ sobre verdade. Ou seja, o neutralismo compromete seu partidário com a rejeição da verdade como propriedade substancial de proposições (CRAIG, 2013).

Porém, pode-se argumentar a favor da existência de verdade como propriedade substancial de proposições. E dessa forma, falsear o neutralismo. Há bons motivos para pensar que é parte da natureza da verdade *depend* (INGRAM, TALLANT, 2017). E esses motivos são provenientes da teoria dos *fazedor-de-verdade* ou *verificador* (*truthmakers*). Conforme Armstrong:

My hope is that philosophers of realist inclinations will be immediately attracted to the idea that a truth, any truth, should depend for its truth upon something ‘outside’ it, in virtue of which it is true (ARMSTRONG, 2004, p. 7).

Como o próprio Armstrong alude, a verdade depende de alguma coisa externa no mundo. Disso, como faz Ingram e Tallant, pode-se tirar conclusões sobre a sua natureza (INGRAM, TALLANT, 2017). Por mais que Armstrong não tenha querido com isso inferir uma teoria da verdade, pode-se concluir que essa descrição geral, acerca da dependência da verdade, deve estar no centro de qualquer teoria sobre a natureza da verdade (INGRAM, TALLANT, 2017). Essas intuições são tão fortes, que é difícil pensar em alguma verdade que possa falhar em *depend*. Nesse sentido:

We ask, if Truthmaker (or something like it) is true, why should it be the case that truths don’t float free of being? Why can’t a truth float free in this way? Why can’t a truth fail to depend upon the world? One answer—our preferred answer—is that it’s at least part of the nature of what it is to be a truth, that is, a true proposition, to depend upon the world. That may seem somewhat abstract. To get a feel for our claim, compare it to some others. First, Aristotelian universals cannot fail to be instantiated in the world. This is (at least in part) because they have the natures that they do. It’s of the nature of an Aristotelian universal to exist only if instantiated. Next, coloured objects reflect light, where light is present. This is (at least in part) because it’s of the nature of a coloured object to reflect light, where light is present. Last, massive objects curve spacetime. This is (at least in part) because it’s of the nature of a massive object to curve space-time. All well and

135 Uma teoria deflacionista da verdade é parte de uma família de teorias que têm em comum a alegação de que afirmações de verdade de predicado de uma afirmação não atribuem uma propriedade – correspondência, coerência, etc. – que faça com que portadores de verdade sejam verdadeiros.

good (INGRAM, TALLANT, 2017).

Se é o caso, ou seja, se a verdade necessita depender de alguma maneira, então, a verdade, como propriedade substancial, existe. Pois, apenas ela sendo tomada como uma propriedade substancial explicaria essa dependência (INGRAM, TALLANT, 2017). Ingram e Tallant fornecem exemplos para esclarecer o porquê, dada essa peculiaridade presente em sua natureza, a verdade deve ser tomada como uma propriedade substancial (INGRAM, TALLANT, 2017). Eles fornecem as seguintes leituras naturais: considere os elétrons; eles instanciam a propriedade, *ser carregados negativamente*. É parte do que é ser um elétron instanciar essa propriedade. Pode-se, então, falar da propriedade de “ser um elétron”; é parcialmente constituída por ser carregado negativamente. Outro exemplo: é da natureza de um *quark* ter um valor de spin específico. Uma leitura natural: os *quarks* instanciam uma propriedade – ter um determinado spin. Faz parte do que é *ser um quark* instanciar essa propriedade. Pode-se falar da propriedade “ser um quark” – é parcialmente constituída por um spin específico. Dadas essas leituras naturais, Ingram e Tallant esclarecem o porquê a verdade é de igual modo substancial:

It’s of the nature of truths to depend. A natural reading: true propositions instantiate a property, depending. It’s a part of what it is to be a truth to instantiate that property. We can speak of the property of ‘being a truth’; it’s partly constituted by depending. So, truths (like electrons and quarks) have natures; and it’s of the nature of a truth (any truth) to depend. This nature is partly constituted by a property, depending. And, as we shall see, even this modest claim (that truth-maker theorists offer a partial theory about the nature of truth) has consequences for the wider debate. Second, suppose truth just has (rather than is) a nature. If having a nature is a matter of instantiating a property (like depending), then we’d better be clear on what kind of thing truth is (for only things can instantiate properties). Beyond itself being a property, it’s hard to see what truth would be. And, in any case, even if there were some answer to that question that didn’t treat truth as a property, but as a kind of abstract particular, that would still defeat the claim that truth-maker theory doesn’t commit us to a theory of truth. So much the worse for the orthodoxy (INGRAM, TALLANT, 2017).

Portanto, dado que há uma propriedade, *ser verdade*, e essa propriedade é, pelo menos em parte, constituída por um *depende*, então, nesse caso, o neutralismo falha

miseravelmente. Pelo simples fato de tal visão comprometer-se com uma visão deflacionista sobre a verdade. Isto é, comprometer-se com a inexistência de verdades substanciais.

2.2.2 Negação da Premissa 5

A negação da premissa 5, tal como a negação da premissa 1, pode vir de duas formas. A primeira consiste em modificar o Presentismo *à la* Williamson (WILLIAMSON, 2002), que defende uma visão segundo a qual objetos passados ainda existem, mas não são mais concretos. Tal proposta é tomada com total amplitude por Mark Hinchliff e tem por base uma *ontologia meinongiana*¹³⁶. Basicamente, Hinchliff propõe a combinação das duas seguintes afirmações (MOZERSKY, 2011): (i) que não existe nada não presente; e (ii) referência ao inexistente é possível.

Hinchliff não propõe substitutos para os constituintes das proposições, ele admite que entidades passadas e futuras não existem, e afirma que podemos nos referir a elas (MOZERSKY, 2011). Todavia, como Mozersky nota (MOZERSKY, 2011), se *x* se refere a *y*, então *x* e *y* estão em relação um com o outro. Mas duas entidades podem permanecer em relação uma com a outra se, e somente se, ambas existirem. Isto é simplesmente uma verdade lógica. Além disso, essa visão se compromete não com o Presentismo, mas com o Eternismo. Visto que entidades passadas e futuras não-existentes existem, isso equivale a dizer que o futuro e o passado existem (MOZERSKY, 2011).

A segunda toma as considerações da seção 2.1 sobre a ontologia *Thisness*. Proposições dentro de uma ontologia *thisness* são constituídas dos *thisness* das entidades que elas, as proposições, são sobre (INGRAM, 2018). Por exemplo, considere mais uma vez a proposição <Sócrates era sábio>: tal proposição é constituída pelo *thisness* de Sócrates e pela propriedade de ‘ser sábio’ (INGRAM, 2018). No caso, algumas objeções que podem ser levantadas são que o *thisness de* Sócrates não é Sócrates, e a proposição <Sócrates era sábio> é sobre Sócrates e não sobre seu *thisness*

¹³⁶ Alexius Meinong foi um filósofo austríaco cuja notoriedade se deve, em grande parte, a formulação de uma teoria de objetos não-existentes, duramente atacada por Bertrand Russell. Mais sobre isso pode ser encontrado em Krause, *op. Cit*, 2017, cap. 2.

(INGRAM, 2018). Essa objeção toma por base uma noção particular de acercaquidade (*aboutness*) (INGRAM, 2018).

Todavia, essa objeção não se segue. *Thisness* são propriedades, como dito na seção 2.1, diferentes. Ao falar sobre um sujeito x se pode tomar o *thisness* desse sujeito, ou seja, uma proposição sobre um sujeito x tem como um de seus constituintes o *thisness* do sujeito x , se a proposição fosse sobre o *thisness* não teria o *thisness* do sujeito x como um de seus constituintes, mas sim o *thisness* do *thisness* do sujeito x . Para ficar mais claro, a proposição <Sócrates era sábio> é sobre Sócrates porque tem, entre seus constituintes, o *thisness* de Sócrates. Se fosse sobre o *thisness* de Sócrates, e não sobre Sócrates, teria o *thisness* do *thisness* de Sócrates entre os seus constituintes. Entraríamos, portanto, em um *regressus ad infinitum*. Nesse sentido, comenta Ingram:

This sort of response may seem unlovely because it suggests a hierarchy of thisnesses. But it is not inconsistent with the general account of propositions assumed. Nor is it prima facie objectionable. One way to illustrate this is via cases involving propositions about propositions. There are propositions about propositions, e.g. <<Grass is green> is true>. But if we allow such propositions, then there is no principled objection to allowing propositions about propositions about propositions, such as <<<Grass is green> is true> is true>, and so on. Once again, this hierarchy is unlovely but not objectionable. The same consideration applies to a hierarchy of thisnesses. If an infinite progression of entities is acceptable in the case of propositions, then a similar progression is acceptable in the case of thisnesses (INGRAM, 2018).

3 THISNESS E O PARADOXO DO ABOUTNESS

3.1 O PARADOXO DO ABOUTNESS

Ingram não menciona, porém, a ontologia *thisness* também goza de uma vantagem adicional. A saber, ela é uma teoria imune ao *Paradoxo do Aboutness* proposto por Rasmussen em seu artigo “*About Aboutness*”. Rasmussen, em seu artigo, inicia por estipular a seguinte definição:

X é uma proposição sobre si mesmo = def há alguns ys , tal que x é a

proposição de que os ys existem, e x é um dos ys (RASMUSSEN, 2014).

Com essa definição em mãos, Rasmussen dá o seguinte argumento de *reductio*, que ele próprio nomeia de *o Paradoxo do Aboutness* (RASMUSSEN, 2014):

- (1) Para qualquer *xs*, existe a proposição de que os *xs* existem.
- (2) Existem alguns *ys*, tais que todos são apenas as proposições que não são sobre si mesmas.
- (3) Portanto, existe a proposição P de que o *ys* existem (1, 2).
- (4) Se P é uma proposição sobre si mesma, então P é um dos *ys* – e, portanto, P não é uma proposição sobre si mesma (por definição).
- (5) Se P não é uma proposição sobre si mesma, então P não é um dos *ys* – e, portanto, P é uma proposição sobre si mesma (por definição).
- (6) Portanto, há uma proposição que é sobre si mesma *se, e somente se*, não é (3–5).

Rasmussen explica que esse argumento sobre proposições é mais desafiador do que o paradoxo de Russell sobre conjuntos (RASMUSSEN, 2014). Em relação aos conjuntos, pode-se cuidadosamente elaborar axiomas de conjunto (como os axiomas de Zermelo-Fraenkel) que impedem da existência de conjuntos que são membros de si mesmos. Mas não está tão claro como a elaboração de axiomas concernente ao *Aboutness* poderia ajudar a ver onde esse argumento está errado.

A primeira premissa do argumento não diz respeito a teoria abstracionistas de proposições – Pois supõe-se que proposições existam necessariamente – para cada fato existente no mundo há uma proposição que corresponde a esse fato – ou é esse fato. A primeira premissa também não cai na teoria nominalista sobre proposições que toma proposições para ser objetos concretos – sentenças tokens. Mas Rasmussen apresenta uma solução que não exija o nominalismo. Ele propõe, para o bem do argumento, que os portadores do valor de verdade são entidades abstratas. E ele concede que, para cada fato, há uma proposição correspondente. Dadas essas suposições, parece que a primeira premissa é inegável (RASMUSSEN, 2014). Para a segunda premissa, Rasmussen apresenta o seguinte argumento (RASMUSSEN, 2014):

- 2.1 $\langle 2 + 1 = 3 \rangle$ é uma proposição.
- 2.2 $\langle 2 + 1 = 3 \rangle$ não é sobre si mesma (pela definição estipulada).
- 2.3 Portanto, há uma proposição que não é sobre si mesma (2.1, 2.3).
- 2.4 Portanto, existem as proposições que não são sobre si mesmas.
- 2.5 Portanto, existem alguns *ys*, de tal forma que os *ys* são todas e apenas as proposições que não são sobre si mesmas.

Pode-se concluir que cada passo neste argumento é plausível (inescapável, na verdade). A quarta premissa de acordo com Rasmussen é a conjunção de duas premissas (RASMUSSEN, 2014). A premissa 4a é que, *se P é uma proposição sobre si mesma, então P é um dos ys*. Isto é verdade porque P é a proposição de que os *ys* existem, e assim, pela definição estipulada – especificamente, que *x é uma proposição sobre si mesma = def há alguns ys, tal que x é a proposição de que os ys existem, e x é um dos ys* – segue-se que P só pode ser sobre si mesma se for um dos *ys* que ele diz existir. A premissa 4b é que, *se P é um dos ys, então P não é sobre si mesma*. Isso é verdade porque os *ys* são definidos apenas como proposições que não são sobre si mesmas.

A quinta premissa, tal qual a quarta premissa, decorre das definições dos termos (RASMUSSEN, 2014). Isso é perceptível ao supor que P não é uma proposição sobre si mesma. Então P não pode ser um dos *ys*; se fosse, então, pela definição dada, P seria sobre si mesma. Então, P não é um dos *ys*. Mas como os *ys* são apenas aquelas proposições que não são sobre si mesmas, segue-se que P não é uma proposição que não é sobre si mesma.

Poder-se-ia argumentar que se o nominalismo fosse assumido o paradoxo sumiria. Porém, o mesmo paradoxo ainda poderia ser reformulado numa versão nominalista. Conforme diz Rasmussen:

there is a version of the Aboutness Paradox that is consistent with nominalism. Replace premise 1 with premise 1*: for any *xs*, possibly, there is the proposition that the *xs* exist. Then add a necessity operator to premises 4 and 5. An absurd conclusion follows (RASMUSSEN, 2014).

3.2 PROPOSIÇÕES COMO ARRANJOS DE PROPRIEDADES

Rasmussen desenvolve uma teoria de proposições que toma proposições como *arranjos de propriedades* como uma teoria imune ao *Paradoxo do Aboutness* (RASMUSSEN, 2014). Rasmussen dá a seguinte definição, não formal, para *arranjo*: um arranjo é qualquer coisa que depende de suas partes (ou constituintes) que mantêm certas relações entre si. Os arranjos podem conter apenas entidades abstratas: por exemplo, pode haver um arranjo totalmente abstrato consistindo no número 6 portando a relação *de maior que o* número 4 (RASMUSSEN, 2014).

Depois de apresentada a definição de arranjo, Rasmussen parte para dar exemplos para sua definição. A proposição a qual ele considerada como exemplo paradigmático é <Tigres estão sobre o tapete> (RASMUSSEN, 2014). Na teoria de proposições proposta por ele, essa proposição é constituída pelas propriedades de *ser tigre* e de *ser um tapete particular*. Elas, essas propriedades, estão ligadas por uma ou mais relações e formam, com essa ligação, um arranjo. No caso, a proposição a ser considerada é regida pela relação que é expressa pela preposição *sobre*.

Ou seja, segundo Rasmussen, tanto a propriedade de *ser tigre* e a propriedade de *ser um tapete particular* estão numa relação, e essa relação é designada pela sentença linguística correspondente (RASMUSSEN, 2014). Veja, que essa relação não é a relação que coisas concretas mantêm umas com as outras – e.g. a relação que uma coisa mantêm de estar sobre a outra. Ela, a relação de *estar sobre* presente na proposição, pode ser definida assim, porém, tal definição é requerida apenas para critérios didáticos. Conforme Rasmussen:

This definition defines “|on|” in terms of “on”, which is helpful because we understand what it means for one thing to be on another. Note that although I have defined “|on|” in terms of “proposition”, I have not given a metaphysical analysis of |on|. I would say that |on| is a metaphysically primitive relation that links together the parts of <Tibbles is on the mat> (RASMUSSEN, 2014).

Rasmussen continua, e apresenta uma teoria do *aboutness* que toma sua teoria de proposições como fundamento: *uma proposição p é sobre uma coisa x se e somente*

*se p contém uma propriedade que é necessariamente única para x*¹³⁷ (RASMUSSEN, 2014). De acordo com essa definição, portanto, uma proposição é sobre alguma coisa, contendo uma propriedade que é (essencialmente) única para aquela coisa. Então, por exemplo, <Tigres estão sobre o tapete> é sobre Tigres e um tapete particular porque a proposição contém a propriedade de *ser Tigre* e de *ser um tapete particular*, propriedades que são (necessariamente) exclusivas para Tigres e um tapete particular, respectivamente. Rasmussen não entra em detalhes sobre que seriam essas propriedades únicas, porém, ele concede alguns candidatos:

I shall now say something about the relationship between [Tibbles] and Tibbles. I said that [Tibbles] is a property that only Tibbles can have. What property might that be? Here are a few possibilities:

– **Individual essences:** One may treat [Tibbles] as an individual essence of Tibbles: that is to say, [Tibbles] is a property *p*, such that (i) necessarily, if Tibbles exists, then Tibbles exemplifies *p*, and (ii) it is not possible for there to be anything other than Tibbles that exemplifies *p*. An example would be the property of being Tibbles (if there is such a property).

– **World-indexed descriptions:** [Tibbles] is a rigidified descriptive property indexed to the actual world; for example, [Tibbles] could be being the first cat I owned in the actual world. On this theory, propositions are exceedingly fine-grained.

– **Rigid descriptions:** [Tibbles] is the following rigidified descriptive property: being that thing named “Tibbles”. The idea here is that “being that thing named “Tibbles”” picks out a property that only Tibbles could have, even though it is possible for the name “Tibbles” to stand for something other than Tibbles. The “that” in “that thing named ‘Tibbles’” acts as a rigidly referring device.¹⁰ Thus, the property expressed by “being that thing named ‘Tibbles’” is necessarily unique to Tibbles, and it is equivalent to (perhaps identical to) the property of being Tibbles and named “Tibbles”. This option differs from the preceding one because being Tibbles and named “Tibbles” isn’t as fine-grained as (say) being named “Tibbles” in the actual world. (Note that given this view, the sentence “possibly, Tibbles is not named ‘Tibbles’” is ambiguous. On a *de dicto* reading, the sentence expresses the false proposition that <Tibbles is not named “Tibbles”> is possibly true; the proposition is false because <Tibbles is not named “Tibbles”> is implicitly contradictory. But there is a *de re* reading that gives us a true proposition, namely, <Tibbles is

¹³⁷ Aqui está uma declaração precisa e simbólica da definição: (*Sobre*) “*p é sobre x*” =*def* “ $\exists q$ (*q é uma parte de p*, \square (*q é exemplificado* \rightarrow *x exemplifica q*))”

potentially not named “Tibbles”>.) (RASMUSSEN, 2014)

3.3 THISNESS E A IMUNIDADE AO PARADOXO DO ABOUTNESS

Embora Rasmussen não faça menção a *thisnesses*, *thinnesses* podem ser destacados como candidatos facilmente. Uma vez que, como dito na seção 2.1, um *thisness* é uma propriedade particular, primitiva, puramente não-qualitativa de um objeto; a propriedade de ser um determinado objeto. A esse respeito, diz Ingram:

Every object has a thisness and thisnesses are properties of a novel sort, i.e. they are particular, primitive, purely non-qualitative properties. Two things should be noted about this characterization. First, thisnesses are non-qualitative properties. A precise account of the distinction between qualitative and non-qualitative properties is elusive, but non-qualitative properties seem to involve objects, in a sense, and qualitative properties do not. For instance, the property *being-a-homeowner* is qualitative whereas *being-the-ownerof-1600-ennsylvania-Avenue* is non-qualitative. Thisnesses are non-qualitative since they involve objects in this way; Obama’s thisness, for instance, is non-qualitative since it involves Obama. Nevertheless, thisnesses can exist in the absence of the objects they involve. Second, thisnesses are primitive properties. As such, thisnesses cannot be reduced to (or analysed in terms of) any purely qualitative properties or relations to other objects. Qua primitive properties, thisnesses are to be understood as simple, unstructured entities (INGRAM, 2018).

Dadas essas características acima esboçadas, *thisness* não parece ser apenas mais um candidato, mas o mais apropriado. Tendo isso em mente, agora pode-se ir à resolução do *Paradoxo do Aboutness* mediante a teoria de proposições proposta por Rasmussen. Ele destaca que, armado com essa teoria, pode-se rejeitar a primeira premissa do paradoxo (RASMUSSEN, 2014). Deve-se considerar primeiro que uma proposição da forma *os xs existem* é plausivelmente sobre esses *xs* e, depois, deve-se considerar a definição de *Aboutness* proposta.

Dada essa definição, <*xs existem*> torna-se uma proposição sobre esses *xs* se e somente se ela contém propriedades únicas a esses *xs*.. Considere P como uma proposição que <*ps existem*>; P é sobre todos as proposições, inclusive sobre si mesma. Porém, dadas as considerações acima, uma proposição é sobre alguma coisa *se e somente se* ela possui propriedades únicas aquela coisa, logo, ela, a proposição P,

contém propriedades únicas de si mesma. Mas é certamente razoável negar que uma coisa possa conter uma propriedade que exemplifique (RASMUSSEN, 2014). Conforme Rasmussen:

[...]on the usual constituent ontology theory, properties are parts/constituents of concrete things. When it comes to abstract properties, by contrast, it seems that some of them are metaphysically simple, despite having many properties. Of course, one could suppose that some, but not all, abstract things contain some, but not all, of the properties they exemplify. But this view is metaphysically extravagant: what could ground these different manners of exemplification? It seems to me that the answer, in this context, can only be given in terms of what the proposition is about, but that answer defeats the whole point of analyzing aboutness in terms of more basic ontological building blocks (RASMUSSEN, 2014).

Pode-se concluir, portanto, que a resolução\imunidade ao *Paradoxo do Aboutness* encontra-se em tomar proposições como arranjos de propriedades; e *thisnesses*, devido sua especificidade, podem ser considerados os candidatos mais apropriados para assumir o papel dessas propriedades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pôde-se atestar as vantagens do *Presentismo Thisness* em detrimento às outras versões do Presentismo. O *Presentismo Thisness* mostrou como pode lidar com a questão da constitucionalidade das proposições sem com isso pagar um preço maior, que consistiria em rejeitar o próprio *account* tradicional de proposições, a saber, proposições como entidades estruturadas. A estrutura das proposições continua intacta. Apenas o que constitui essa estrutura mudara. Os *thisnesses* mostram ser candidatos preferíveis como constituintes da estrutura das proposições. Não apenas isso, mas o *Presentismo Thisness* mostrou-se imune ao *Paradoxo do Aboutness*. Como ele resolve esses problemas, o *Presentismo Thisness* é preferível a outras versões do Presentismo. Esta é uma boa razão positiva em favor do *Presentismo Thisness* e da Ontologia *Thisness* subjacente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, R. M. **Time and thisness**. Midwest Studies in Philosophy, 11, 315–329, 1986.

ARMSTRONG, David. **Truth and Truthmakers**. Cambridge University Press, 2004.

CRAIG, L. William. **Propositional Truth – Who Needs It?** Philosophia Christi 15 (2):355-364, 2013.

CRISP, Thomas M. **Presentism and the Grounding Objection**, Noûs, 41(1): 90-109, 2007.

DEASY, D. **What is presentism?** Nous, 2017.

INGRAM, David. **Thisnesses, Propositions, and Truth**, Pacific Philosophical Quarterly, first published 6 December, 2018.

INGRAM, David; TALLANT, Jonathan, **Presentism**, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2018/entries/presentism/>. Acesso em: 16 mar. 2019.

INGRAM, David; TALLANT, Jonathan. **Truth and Dependence**, 2017.

KING, Jeffrey C., **Structured Propositions**, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/propositions-structured/>. Acesso em: 24 abr. 2019.

KRAUSE, Décio. **Tópicos em Ontologia Analítica**. São Paulo: UNESP, 2017.

MARTI, Genoveva. **Reference**. Em: Manuel Garcia-Carpintero, Max Kolbel. **The Bloomsbury Companion to the Philosophy of Language**. New York: Bloomsbury Academic, 2014.

MOZERSKY, M. Joshua. **Presentism**. In CALLENDER, Craig (Ed.). **The Oxford Handbook of the Philosophy of Time**. Oxford University Press, 2011.

ORILIA, Francesco; SWOYER, Chris. **Properties**. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/properties/>. Acesso em 24 abr. 2019.

PUNTEL, Lorenz B. **Estrutura e Ser: Um quadro referencial teórico para uma Filosofia Sistemática**. Trad. Nélio Schneider. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2008.

RASMUSSEN, Joshua.. **About Abotness**, 2014.

SMITH, Quentin. **Language and Time**: 1. ed. EUA: Oxford University Press, 1 de agosto de 2002.

SMITH, Quentin. **Problems with the New Tenseless Theory of Time**, Philosophical Studies: Na International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition, Vol. 52, No. 3, pp. 371-392, nov., 1987.

WILLIAMSON, Timothy. **Necessary Existents**, in Logic, Thought and Language, Anthony O'Hear (ed.), Cambridge: Cambridge University Press: 233-251, 2002.

ANÍMICO E EVENTOS PRIVADOS: WITTGENSTEIN ENTRE BEHAVIORISMOS

João Henrique Lima Almeida*

Resumo: Discute-se, primeiramente, sobre a crítica ao behaviorismo e sua redução do interior ao exterior no segundo Wittgenstein para, então, se introduzir a noção de eventos privados em Skinner como uma mediação possível. Em seguida, apresenta-se o desenvolvimento do anímico em Wittgenstein como consequência lógica das formas expressivas e das assimetrias gramaticais e, por fim, a medida da manutenção destas noções como indispostas ao behaviorismo lógico de Skinner.

Palavras-chave: Anímico. Behaviorismo. Eventos privados. Skinner. Wittgenstein.

ANIMIC AND PRIVATE EVENTS: WITTGENSTEIN AMONG BEHAVIORISMS

Abstract: At first, I discuss on the critique of behaviourism and its reduction of the inner to the outer in Wittgenstein's second philosophy to then introduce the Skinner's notion of private events as a possible mediation. After that, I bring up the Wittgenstein's development of the mental as a logical consequence of the expressive forms and the grammatical asymmetries and, lastly, I present the measure of the maintenance of this notions as uncomfortable to the Skinner's logical behaviourism.

Keywords: Mental. Behaviourism. Private events. Skinner. Wittgenstein.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Somente se não conseguimos ler o exterior é que parece estar escondido um interior por detrás dele. (WITTGENSTEIN, 2014, MS 173, § 18).

A investigação que aqui se inicia tem por expediente um caminho um tanto controverso. Trata-se de confrontar a filosofia de certa ciência com uma outra elaboração filosófica considerando que, daquela, esta não teve grandes notícias. Exige-se, então, um percurso demasiado cuidadoso onde exporemos, a princípio, a crítica do pensamento utilizado como pano de fundo – segunda filosofia de Wittgenstein – a uma versão clássica da base epistemológica behaviorista para, em seguida, situar o posterior desenvolvimento do behaviorismo, sua versão skinneriana, em relação a tal crítica. Por

* Graduando em Psicologia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Email: joaohlalmeida@gmail.com. Trabalho parcialmente financiado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica da UEFS (PROBIC/UEFS), orientado pelo Prof. Dr. Wagner Teles de Oliveira.

fim, localizaremos os conceitos fundamentais que permitem subsequente elucidação da questão que compreendemos. A saber, a resposta das duas filosofias ao problema do interior, que se envolve em argumentações lógicas, ontológicas e metodológicas.

I

Muito embora sutis, as afinidades entre o comportamentalismo e o Wittgenstein das *Investigações Filosóficas* não passam despercebidas a um olhar suficientemente atento. A acentuação dos critérios comportamentais como parâmetro decisivo para o exame das questões que tratam das sensações, das percepções e da significação possui forte traço behaviorista e parece dizer contra o mesmo mentalismo enfrentado pelos behavioristas daquela época. Estas suspeitas, não obstante, se atenuam quando Wittgenstein não só se recusa a negar o anímico/mental¹³⁸ como o confere ulterior posição reservada em sua filosofia (Cf. WITTGENSTEIN, 2009, §306-8). O que se faz notar é que a análise gramatical empregada pelo filósofo se assemelha ao behaviorismo quando combate o introspeccionismo e doutrinas afins, permissoras de atos de nomeação e significação internas, e, no entanto, desaprova sua redução do interior ao exterior. Interessa a Wittgenstein o behaviorismo enquanto ângulo e não como doutrina (CERQUEIRA & SALLES, 2012, p. 102). O behaviorismo atribuído a Wittgenstein não passa, então, de um ponto de vista, de um método terapêutico para desatar os nós e contornar as ficções da gramática. Essa perspectiva, no entanto, não mais o satisfaz na medida em que começa a postular e acaba por recair em outras ficções que não serão superadas sem um tratamento específico da linguagem, tal qual a negação ontológica do anímico ou a assunção de que, caso existam, os eventos mentais podem ser sempre traduzidos em termos comportamentais.

Uma das doutrinas behavioristas contra as quais o pensamento de Wittgenstein se dispõe é aquela de cunho metodológico, popularizada por Watson em textos como *Psicologia como o behaviorista a vê*, de 1913 e *Behaviorism* de 1925, caracterizada por seu parentesco com a fisiologia e sua negação do vocabulário mental. Convém investigar, no entanto, como outros projetos behavioristas, se situam em relação à filosofia de Wittgenstein, a exemplo daquele de maior fecundidade, que se

¹³⁸ O termo alemão utilizado por Wittgenstein (*Seel*) pode significar tanto *alma* quanto *mente*.

convencionou chamar Behaviorismo Radical. A este respeito, podemos sinalizar um conceito introduzido por Skinner que merece nossa atenção. A saber, o de eventos privados, que poderá ser doravante explorado em um oportuno confronto com a noção de interior em Wittgenstein. Quando investigarmos gramaticalmente o problema das sensações nos afastaremos de Skinner, todavia, seus resultados produzirão notável proximidade. Isto posto, investiguemos o estatuto que Skinner dá aos eventos privados e como se relaciona com a crítica de Wittgenstein.

II

Fazer ciência do comportamento humano não implicou, para o behaviorismo, esquecer o mundo sob a pele. Por outro lado, as mais variadas atividades do organismo escondidas a olho nu receberam, seja à moda de Watson, seja à moda de Skinner, estatuto de comportamento. Ao passo que Watson reputou à fisiologia o funcionamento interno do organismo, Skinner reconheceu comportamentos, à primeira vista, ocultos a terceiros, mas de trato reputado à própria Análise do Comportamento. São eles os eventos privados. Ao contrário de outras escolas da psicologia, no entanto, Skinner não considerou os eventos privados como de natureza diferenciada dos comportamentos visíveis a terceiros. Ou seja, reconheceu, em ambos os tipos, a mesma lógica (Cf. SKINNER, 2003, pp. 281-2). Apesar da ontologia similar resguardada aos eventos públicos e privados, existe pouca disputa acerca de onde a linguagem se ancora quando trata daqueles, enquanto permanece disputável entre behavioristas a natureza da veiculação linguística destes, a ponto de fazer Skinner, mesmo tendo julgado o tema de pouca relevância para o controle do comportamento em *Ciência e Comportamento Humano* (2011, p. 82), conferir ao tópico certa centralidade em outros escritos¹³⁹. Um desses escritos, *The operational analysis of psychological terms* (SKINNER, 1984), publicado em 1945, é expressão do esforço de Skinner em combater teorias da linguagem da época que, se não consideravam o emprego das palavras por referência a *ideias* e similares, internos ao indivíduo, o consideravam como expressão de um

¹³⁹ Trata-se da obra *Verbal Behavior*, publicada em 1957 e do artigo *The operational analysis of psychological terms*, publicado em 1945 e que gerou uma série de debates publicados em 1984 na revista *The Behavioral and Brain Sciences*, com direito a tréplica do próprio autor.

significado/meaning etéreo e exterior ao indivíduo. Costuma-se atribuir a Wittgenstein uma teoria da significação. Caberia tal crítica a nosso filósofo? Veremos mais a diante.

Em contrapartida à inquisição aos termos psicológicos praticada por Watson, Skinner justificou seu comprometimento com o tema ao afirmar a estreita conexão das questões relativas a estímulos privados àquelas relativas ao estabelecimento dos termos subjetivos (SKINNER, 1984, p. 548). Com esse movimento, Skinner põe novamente relevo a um suposto interior em estreita conexão com a exterioridade. A estas questões pode-se associar a introdução do conceito de condicionamento operante no behaviorismo radical visto que, para o reforçamento de termos relativos a comportamentos encobertos ser feito contingente, a comunidade verbal precisa possuir certo acesso aos eventos privados de cada um, ainda que indiretamente. Mas de que maneira? O adjetivo “privado” já prenuncia a indisponibilidade do evento à terceira pessoa, contudo, na tréplica de *Terms*, Skinner sumariza as quatro maneiras pelas quais uma comunidade linguística supera a inacessibilidade e estabelece comportamento verbal para estímulos privados, em que pese a limitação de precisão. São elas:

(1) A comunidade verbal pode basear seus reforços em estímulos públicos associados. (2) Pode-se usar respostas públicas feitas ao mesmo estímulo. (3) Alguns estímulos privados são gerados por comportamento encoberto aos quais respostas podem ser aprendidas quando o mesmo comportamento é manifesto. (4) O tato¹⁴⁰ pode ser metafórico e adquirido quando feito a estímulos públicos similares. (SKINNER, 1984, p. 573) (Tradução nossa)¹⁴¹.

A explanação oferecida por Skinner ao mesmo tempo em que ancora a construção linguística dos termos subjetivos em critérios exteriores, expõe uma relação de descompasso entre o público e o privado. O segundo age sobre o primeiro por vias de estimulação – ou são dois comportamentos que acidentalmente respondem ao mesmo estímulo – e por não haver contato direto ao privado pela comunidade verbal, sempre existirá certa dose de inacurácia no uso de termos relativos. Aceitará Skinner, então, que

140 O conceito de “tato” em Skinner indica um operante verbal que faz contato com o mundo físico. Como quando uma criança vê uma boneca e fala: boneca. (SKINNER, 2014, p.81).

141 “(1) The verbal community can base its reinforcements on associated public stimuli. (2) It can use public responses made to the same stimuli. (3) Some private stimuli are generated by covert behavior to which responses can be learned when the same behavior is overt. (4) The tact can be metaphorical and acquired when made to similar public stimuli.” (SKINNER, 1984, p. 573)

o indivíduo possa dar conta de sensações intransmissíveis? Assim não nos parece, dado que o aprendizado do uso da linguagem relativa a eventos privados se mostra vigorosamente alicerçado em eventos públicos.

Skinner aborda, pois, o privado de maneira a esvaziar a dimensão subjetiva do ser humano ou, no mínimo, garantir um isomorfismo com sua dimensão objetiva. Gesto que rememora o caduco paralelismo psicofísico, entretanto, não se tratando do âmbito do meramente empírico, mas do lógico. Se existe uma construção mental no ser humano, deve se estruturar de tal maneira que prescindia dum tratamento direto, bastando um equivalente comportamental. Os eventos privados não comporiam, no entanto, essa dimensão subjetiva, mas uma classe de eventos construídos objetivamente, e que por incipiência, a título de exemplo, residem perceptíveis apenas à primeira pessoa. Contingências de estímulo e resposta conectariam, então, a esfera privada à esfera pública.

A uma abordagem do interior ancorada em critérios exteriores não poderíamos deixar de comparar a filosofia da psicologia de Wittgenstein. Seu ponto de partida na análise linguística oferece um novo olhar aos problemas não-solucionados da psicologia, bem como possibilita um novo estatuto para o interior, que alcança expressão, ademais, na assimetria de sentido entre enunciados de termos psicológicos na primeira e terceira pessoa do singular no presente do indicativo. O anímico ou mental, outrora epíteto metafísico ou empírico, ganha, nesse contexto, direito de cidadania lógica. Disso decorre que sua condição deva ser buscada no seio dos usos da linguagem (WITTGENSTEIN, 2014, p. 327). Esboçemos, então, como a noção de interior aparece na filosofia de Wittgenstein e de que maneira se relaciona com o privado em Skinner.

III

Um dos pontos chave para a compreensão do segundo pensamento de Wittgenstein por oposição ao primeiro – como ele mesmo recomenda (WITTGENSTEIN, 2009, p. 4) – consiste no reconhecimento do abandono do anteriormente assumido isomorfismo entre linguagem e mundo. Não mais compartilhando da mesma forma lógica, a capacidade de figuração significativa entre linguagem e mundo independente de toda e qualquer experiência fica condenada.

Destarte, o significado, seja de um termo, seja de uma sentença, deve agora ser buscado, apenas, às vistas do seu emprego na linguagem. A essa virada, não podemos atribuir poucas consequências à filosofia de Wittgenstein, ou até mesmo, à história da filosofia. Com esse movimento Wittgenstein abole a necessidade lógica como prévia e indiferente a qualquer contingência e a institui como fruto das próprias práticas humanas. Práticas tais que se expressam como jogos normativos orientadores de toda atividade linguística. Estas, manifestam as vivências humanas na mesma medida em que as regulam. Nesse sentido, Wittgenstein tem sua linha demarcada em relação àquele teórico da linguagem criticado por Skinner: vindicante dum significado exterior às relações contingenciais.

A observação detida das contingências dos usos linguísticos permitiu a Wittgenstein questionar a univocidade da linguagem numa nova investigação que põe em cheque, tanto a concepção agostiniana da linguagem enquanto designação, como a watsoniana de linguagem enquanto mera ferramenta fisiológica. A linguagem pode ser tais coisas, mas não apenas, e a multiplicidade de seus usos é expressa no conceito de jogos de linguagem.

A linguagem, outrora compreendida como homogênea em seu caráter descritivo – podia sempre se perguntar pelo valor de verdade de uma proposição e confrontá-la com o mundo –, passa a englobar agora jogos incompatíveis com a mera descrição. Como confrontar com o mundo um enunciado do tipo: “Meu braço dói”? A quais critérios devemos nos valer para avaliar a verdade de tal enunciado? Os critérios utilizados pelo enunciador e pelo observador são os mesmos? E se o sujeito dissimula? Uma das conclusões que Wittgenstein tira da análise, tanto de expressões como esta, como de verbos psicológicos (crer, tencionar, desejar etc.) é de que nem sempre eles são empregados com *função descritiva* na linguagem. Se o enunciado “Meu braço dói” possui um uso possível que não o de descrição da dor sentida por parte do locutor, qual seria? Vejamos como a seção 244 das *Investigações Filosóficas* trata tal questão:

[...] Como um ser humano aprende os significados dos nomes das sensações? Por exemplo, a palavra dor. Aqui está uma possibilidade: palavras são conectadas com as expressões de sensação primitivas e naturais e usadas em seu lugar. Uma criança se machuca e chora; então adultos falam com ela e a ensinam exclamações e, mais a diante, sentenças. Eles ensinam à criança um novo comportamento de dor. “Então está dizendo que a palavra ‘dor’ na realidade significa chorar?”

Pelo contrário. A expressão verbal da dor substitui o choro, não o descreve. (WITTGENSTEIN, 2009, §244) (Tradução nossa)¹⁴².

Daqui em diante, podemos atestar uma nova função, além da descritiva, da linguagem. A saber, a *função expressiva*. Os enunciados que cumprem, num determinado emprego, função expressiva na linguagem, a cumprem por substituição a manifestações primitivas, portanto, compõem um conjunto de expressões pelas quais não se pode perguntar pelo valor de verdade, dado que não pretendem figurar o mundo. Ademais, a descoberta dos usos expressivos da linguagem, bem como a avaliação da possibilidade de dissimulação do indivíduo, inaugura um novo estatuto para o interior. Um dificilmente visto na história da filosofia e especialmente distinto daquele postulado por Skinner, visto que considera qualquer remissão a um interior como facilmente traduzida em descrição comportamental.

IV

O interior surge na Filosofia de Wittgenstein como consequência da exploração da função expressiva da linguagem. Se no *Tractatus*, a linguagem era figura do mundo, nas *Investigações* a linguagem possui entre tantos usos, aquele de exteriorização das vivências. Notemos, no entanto, que a pura capacidade expressiva de alguém não basta para que atribuamos a ele um interior, afinal, se todas as suas vivências fossem manifestas, não encontraríamos uma lacuna onde supor uma interioridade. Portanto, existem outros ingredientes vinculados à descoberta dos usos expressivos da linguagem que autorizam Wittgenstein a supor certos privilégios à primeira pessoa, tais quais, como nos elucida António Marques (MARQUES, 2017), a assimetria de sentido no emprego de verbos psicológicos, a capacidade de dissimulação e as ações volitivas. Aos dois primeiros destes elementos, nos vale a concentração.

A análise de verbos psicológicos revela uma assimetria insuperável das perspectivas de primeira e terceira pessoa. Se digo, por exemplo, “Desejo comer feijão”,

¹⁴² “ [...] Es werden Worte mit dem ursprünglichen, natürlichen, Ausdruck der Empfindung verbunden und an dessen Stelle gesetzt. Ein Kind hat sich verletzt, es schreit; und nun sprechen ihm die Erwachsenen zu und bringen ihm Ausrufe und später Sätze bei. Sie lehren das Kind ein neues Schmerzbenennen. “So sagst du also, daß das Wort ‘Schmerz’ eigentlich das Schreien bedeute?” – Im Gegenteil; der Wortausdruck des Schmerzes ersetzt das Schreien und beschreibt es nicht”. (WITTGENSTEIN, 2009, §244)

e alguém diz de mim “Ele deseja comer feijão” não se pode dizer que o enunciador hipotético e eu asserimos a partir dos mesmos critérios. E isso é confirmado quando jogamos o jogo da dúvida. Faz sentido que o enunciador diga “Duvido que ele deseje comer feijão”, mas em quais circunstâncias faz sentido que eu diga “Duvido que eu deseje comer feijão”? Se a segunda sentença possui algum sentido, este é certamente distinto daquele da primeira sentença. Do mesmo modo, é de se esperar que ocorra a frase “Sei que ele deseja comer feijão” enquanto seria absurdo ou no mínimo, como diria Glock (1998, p. 219), uma asserção meramente enfática, se dizer “Sei que desejo comer feijão”. O tratamento skinneriano dos termos psicológicos, por outro lado não possui em seu centro a análise gramatical, como o é em Wittgenstein. Skinner aborda a questão em busca de estimulações privadas que, de modo contingente, se relacionam a respostas públicas. O behaviorista radical se assemelha, no entanto, a Wittgenstein, na medida em que reconhece o aprendizado destes termos como fundado em critérios exteriores. Todavia, a asserção, a exemplo, do desejo em primeira pessoa, é um comportamento expressivo e, por si só, sem ancoragem clara, diferentemente dos casos típicos da descrição contemplativa. Onde, portanto, Skinner concebe uma sucessão de estímulos e respostas, Wittgenstein concebe uma unidade expressiva, o que nos faz dizer “sinto dor em meu braço” ao invés de “meu braço sente dor” (Cf. WITTGENSTEIN, 2009, §286). Do mesmo modo, a asserção, seja do desejo, seja da dor, em primeira pessoa, não se reduz a uma proposição comportamental para o último, ao contrário do que propõe o primeiro, traço característico dum behaviorismo lógico. Tal linha do behaviorismo concebe que, caso existam, os fenômenos mentais são semanticamente análogos aos comportamentais, o que faz prescindir seu tratamento científico¹⁴³. Distingue-se, portanto, da expressão metodológica do behaviorismo, que diz serem os fenômenos mentais inacessíveis à ciência, bem como da expressão ontológica, que rejeita a existência destes fenômenos.

A análise daquelas sentenças envolvendo o verbo desejar, vocábulo psicológico, permite observar que, quando utilizado em terceira pessoa, ele cumpre função descritiva na linguagem, podendo assim se perguntar pela sua verdade e jogar o jogo do conhecimento. Por outro lado, quando utilizado em primeira pessoa, não joga o jogo do

¹⁴³ Um bom exemplo da aludida analogia se encontra no *Verbal Behavior*, que traz a seguinte citação: “Em geral, *intenção* pode ser reduzida a contingências de reforçamento” (Cf. SKINNER, 2014, pp. 40-41). (Tradução nossa; grifo nosso).

conhecimento visto que cumpre uma função expressiva, ou seja, exterioriza uma vivência do enunciador. Conclui-se disso que enquanto num neocartesianismo, do sujeito é dito possuir privilégio e, por conseguinte, autoridade epistêmica sobre suas vivências (MARQUES, 2017, p. 25), na análise wittgensteiniana, esta autoridade é reservada à terceira pessoa. Disso não se segue que a primeira pessoa não possua privilégio algum sobre suas vivências. Se, em alguma medida, ela o possui, se trata duma autoridade não epistêmica, mas sim, expressiva. Só e somente só ela pode *expressar* suas vivências, outros podem apenas as descrever. O anímico ganha aqui, portanto, não um estatuto empírico ou metafísico, mas sim, lógico.

No *MS 169* (WITTGENSTEIN, 2014), manuscrito de expressão do segundo pensamento de Wittgenstein como as *Investigações*, o filósofo desenvolve a reflexão de um outro tema aliado à expressividade, que é a dissimulação. Segundo Wittgenstein, “Uma criança tem muito o que aprender antes que possa fingir” (WITTGENSTEIN, 2009, p. 240), ou seja, uma criança precisa minimamente dominar o jogo das expressões antes de realizar uma expressão inautêntica. A consideração de casos de dissimulação oferece um novo ângulo de visualização ao problema do interior. Afinal, se o interior tivesse o caráter de um conjunto de objetos que só eu tenho acesso, completamente inacessível à terceira pessoa, a dissimulação não teria préstimo. Se fingimos sentir algo, é porque frequentemente as pessoas sabem o que se passa em nós. Ao mesmo tempo que nega um tipo específico de interior, tais ponderações abrem margem para outro tipo: um interior que está frequentemente manifesto nas formas expressivas, mas que envolve-se em neblina nos casos de dissimulação. Para o behaviorismo radical, por outro lado, os comportamentos de dissimulação acontecem quando existem circunstâncias reforçadoras. Assim, mesmo que um indivíduo sinta dor (estimulação privada), os eventos públicos associados não aparecerão se sua supressão for reforçada, como por exemplo naquele indivíduo que tem aversão a ser o centro das atenções. A neblina que envolve a face pública da dor aparece, nesse caso, como um contexto reforçador específico. O fato de ser um padrão comportamental complexo, que envolve incompatibilidade entre estimulações públicas e privadas, justificaria o aprendizado prévio antevisto por Wittgenstein.

Os casos de fingimento, contudo, não interpõem uma barreira epistêmica entre primeira e terceira pessoas. Afinal de contas, tal como existem critérios para a asserção

da dor em terceira pessoa, existem critérios para a asserção do fingimento – apesar de sua ordem superior de complexidade –, porquanto a simulação não consiste num comportamento carente de seu componente anímico, mas numa manifestação que exige um contexto mais amplo e mais complicado que o da manifestação de sofrimento (WITTGENSTEIN, 2014, I, § 861-3). Outrossim, o anímico em Wittgenstein não se compreende enquanto uma entidade que, ora está expressa, ora regride ao sabor das circunstâncias, mas enquanto uma característica, um adjetivo, um epíteto de nossa complexa forma de vida. Nem atribuidor de significado, nem passível de fiel tradução em termos comportamentais, tal noção de anímico – e não alma; adjetivo e não substantivo – admite o ângulo behaviorista enquanto perspectiva proveitosa para a revelação das ficções da gramática psicológica sem se subscrever a um behaviorismo ontológico ou metafísico, isto é, não nega a existência de fenômenos mentais; nem a um behaviorismo lógico, ou seja, expressões psicológicas não são inteiramente traduzíveis em proposições acerca do comportamento. Este anímico possui localização gramatical, o que quer dizer que se manifesta e se estrutura nas formas expressivas e nas assimetrias linguísticas, afirmação desconfortável a qualquer behaviorismo. O encadeamento de estímulos e respostas parece inquietar a uma filosofia que concebe a expressividade humana enquanto unitária e, por que não dizer, animada. Malgrado a proximidade perspectiva no ângulo de análise, o trato do anímico demarca a distinção entre ambos pensamentos. E, enfim, o cientista não aliviou o filósofo da tarefa de imaginar possibilidades.¹⁴⁴

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Exploradas as noções de anímico e de interior em Wittgenstein, pode-se notar que uma das maneiras de compreender sua obra é lê-la enquanto uma crítica ao behaviorismo. Tomando seus escritos por esse novo prisma, um novo sentido exegético se inaugura na medida em que neles poderá ser assimilada a superação entre duas doutrinas: a introspeccionista e a behaviorista. Isto é, Wittgenstein despoja o interior de sua presumida capacidade de significação sem que seja necessário aboli-lo.

¹⁴⁴“O progresso da ciência é útil para a filosofia? Certamente. As realidades descobertas aliviam o filósofo da tarefa de imaginar possibilidades.” (WITTGENSTEIN, 2014, I, §807).

A tomada da perspectiva exterior não leva Wittgenstein, nem a esvaziar a dimensão subjetiva do ser humano, nem a equipará-la semanticamente à dimensão objetiva, o que seria ignorar o domínio expressivo e as assimetrias gramaticais. Ao mesmo tempo, não se insiste num caráter inacessível do anímico, mas na sua contrapartida: ele está regularmente expresso. Com efeito, a gramática que expressa e estrutura o anímico não se define, para Wittgenstein, meramente enquanto ferramenta, mas exprime-se como lógica. Necessária, mas oriunda das contingências.

Àquela altura, não carecia a Wittgenstein fazer uma mera crítica às teorias de significação mentalistas, deixando-se transitar pela mesma senda já percorrida pelos comportamentalistas do início daquele século. De maneira diversa, ele perfaz uma trilha um tanto mais sofisticada a fim de não se deixar cair em teses que abreviariam o fôlego de sua obra. Nesta trilha, exhibe Wittgenstein mais uma vez o caráter negativo de sua filosofia: trata-se de fazer terapia das teses com o uso dos mais variados exemplos – hipotéticos ou factuais –, levando o caso à exaustão. Remove-se, assim, a especulação, outrora tão cara à filosofia, e faz com que o behaviorismo radical – filosofia duma ciência funcional do comportamento – caia numa categoria de empresa filosófica que prescreveu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERQUEIRA, Daniel Hoth; SALLES, João Carlos. **Comportamento e Significação: Uma nota sobre Wittgenstein e o Behaviorismo**. In: SALLES, João Carlos. *O Cético e o Enxadrista*. Salvador: Editora Quarteto, 2012. pp. 99-111.

GLOCK, Hans-Johann. **Dicionário Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MARQUES, Antônio. **O interior: Linguagem e Mente em Wittgenstein**. Editora Loyola, 2017.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e Comportamento Humano**. 11ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Verbal Behavior**. Cambridge: B. F. Skinner Foundation, 2014.

SKINNER, Burrhus Frederic. **The Operational Analysis of Psychological Terms**. The Behavioral and Brain Sciences 7, pp. 547-581, 1984.

WATSON, John B. **Clássico traduzido: a psicologia como o behaviorista a vê**. Temas psicol., Ribeirão Preto , v. 16, n. 2, p. 289-301, 2008 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2008000200011&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 15 maio 2019.

WATSON, John B. **Behaviorism**. West Press, 2008.

WITTGENSTEIN, Ludwig. [**Philosophische Untersuchungen**. English]

Philosophical investigations / Ludwig Wittgenstein ; Blackwell Publishing, 2009

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Últimos Escritos Sobre a Filosofia da Psicologia**. 2ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2014.

ÉTICA DAS VIRTUDES NA CONTEMPORANEIDADE: UMA BREVE INTRODUÇÃO

Jonas Muriel Backendorf*

Resumo: Este breve texto articula alguns dos principais aspectos que caracterizam a retomada contemporânea da assim chamada ética das virtudes, modelo teórico cujas origens históricas são creditadas principalmente a Aristóteles. O texto destaca o papel decisivo de Anscombe, sobretudo o seu *Modern Moral Philosophy*, como marco na transição que critica as teorias dominantes na modernidade (em especial a deontologia kantiana e o utilitarismo) e abre caminho para a retomada da reflexão nos moldes aristotélicos, enfatizando sobretudo o papel central que a ideia de caráter passou a ocupar desde o seminal artigo da autora. Atrélado a esse aspecto central, destaco, como traços distintivos deste modelo teórico, i) a centralidade dada à psicologia moral, ii) a inclusão, no escopo do debate ético, de aspectos “pessoais” do agente (suas emoções, seus projetos de vida, suas capacidades individuais, em detrimento das regras e princípios abstratos e impessoais que monopolizavam o debate moderno), e iii) a busca por uma base de fundamentação naturalista, que concebo, ao final da reflexão, como proposta mais frutífera dessa retomada contemporânea do modelo aristotélico.

Palavras-Chave: Caráter. Virtudes. Aristóteles. Anscombe. MacIntyre.

VIRTUE ETHICS IN CONTEMPORARY TIMES: A BRIEF INTRODUCTION

Abstract: This brief text articulates some of the main aspects that characterize the contemporary resumption of the so-called virtue ethics, a theoretical model whose historical origins are credited mainly to Aristotle. The text highlights Anscombe's decisive role, especially her *Modern Moral Philosophy*, as a milestone in the transition that criticizes the dominant theories of modernity (especially Kantian deontology and utilitarianism) and paves the way for a resumption of reflection along Aristotelian lines, emphasizing the central role that the idea of character has occupied since the Anscombe's seminal article. Linked to this central aspect, I highlight, as distinctive features of this theoretical model, i) the centrality given to moral psychology, ii) the inclusion, within the scope of the ethical debate, of “personal” aspects of the agent (his emotions, his life projects, his individual capacities, in detriment of the abstract and impersonal rules and principles that monopolized the modern debate), and iii) the search for a naturalistic foundation, which I conceive, at the end of the reflection, as the most fruitful proposal of this contemporary resumption of Aristotelian model.

Keywords: Character. Virtues. Aristotle. Anscombe. MacIntyre.

* Doutorando em Filosofia pela UFSM. E-mail: jonasb90@hotmail.com.

Introdução

A filosofia moral contemporânea, especialmente a partir de meados do século passado, tem retomado a ênfase na noção de *caráter pessoal* como centro de discussão ética.¹⁴⁵ Essa postura, de modo geral, é fruto do trabalho da renascente ética das virtudes e resulta sobretudo do descontentamento, por parte de seus defensores, em relação às duas grandes teorias morais modernas: o utilitarismo e o deontologismo. A origem desse movimento costuma ser atribuída ao seminal artigo de Elizabeth Anscombe, *Modern Moral Philosophy*, originalmente publicado em 1958, por meio do qual a autora propôs uma retomada do modelo aristotélico de pensar a ética, de modo a desfazer o caráter excessivamente “legalista” da ética moderna em favor de uma postura normativa mais branda e mais próxima do ideal de virtudes do caráter. Esse modelo focado na noção de virtudes teria como um de seus principais benefícios o ganho em termos de realismo moral, na medida em que aproxima e concilia as exigências normativas da ética àquilo que as pessoas são e àquilo que podem de fato ser em suas vidas concretas; afinal, a realização moral aparece aqui como intimamente atrelada à realização ou florescimento dos potenciais do caráter pessoal.¹⁴⁶

Esse movimento impulsionado por Anscombe resultou em diversas variantes teóricas que em maior ou menor grau concordam com a retomada do modo aristotélico de abordar a moralidade. Neste texto, tenho a pretensão de apresentar, além desse passo inicial dado por Anscombe e aprofundado por Alasdair MacIntyre, uma breve revisão de como a literatura filosófica posterior caracterizou e deu seguimento à proposta de retomada desse modo de pensar a moralidade. Estabeleço essa revisão tomando como fio condutor um aspecto que destaco como central para a compreensão do que aqui está em jogo, a saber, a transição que passa de posturas abstratas, focadas em regras, princípios (e nas ações, de modo geral) para a ênfase na ideia de caráter (entendido de modo amplo como a vida do sujeito ou agente moral) e na compreensão de seu florescimento.

Essa exposição tem a simples finalidade de apresentar algumas das principais caracterizações desse modelo teórico recente. Vale salientar, em vista disso, que não é objetivo deste texto aprofundar a exposição de qualquer das abordagens apresentadas;

¹⁴⁵ VAN HOOFT, 2014, p. 2; CRISP, 1998, p. 2; CARR ET AL., 2017, p. 3

¹⁴⁶ VAN HOOFT, 2014, pp. 2-3; ANSCOMBE; 2010, p. 35

ele deve ser visto, antes do mais, como um pequeno roteiro introdutório, que poderá interessar a quem busca um contato inicial com a vertente teórica aqui apresentada. Além disso, é importante salientar que há, entre os defensores das virtudes como base da discussão ética, em vasto campo de divergências que, dados os objetivos do presente texto, são abordados apenas pontualmente. Por fim, pode ser útil apontar que, por ser este um texto de introdução a um assunto, o uso de citações diretas aparece com uma frequência um pouco acima do usual; isso é feito propositalmente, de modo a possibilitar ao leitor o contato direto com as ideias apresentadas.

Anscombe, MacIntyre e o “radical” ressurgimento da discussão focada no caráter e nas virtudes

David Solomon (2003), tomando os trabalhos de Anscombe e de MacIntyre como versões paradigmáticas e “radicais” da ética das virtudes contemporânea (em distinção às versões mais suaves, “rotineiras”, que procuram desenvolver uma compreensão das virtudes sem se desligar das teorias concorrentes atacadas por Anscombe e MacIntyre), apresenta uma lista de características que distinguem esse modelo teórico como radicalmente distinto dos demais:

Suspicion of rules and principles; Rejection of conscientiousness; Focusing on concrete terms – “generous”, “just”, “despicable” – rather than “good”, “right” and “ought”; Critique of modern models of practical reason; Stress on community, not merely the individual; Focus on the whole human life rather than actions; Interest in narrative; Centrality of contingently based special relationships (family, friends, church); Suspicion of morality (as distinct from ethics); Emphasis on “thick” moral education, that is, education in the virtues. (SOLOMON, 2003, pp. 68-79; ROBERTS, 2017, p. 27)

Há pelo menos um traço que liga todos esses pontos, traço que quero resumir, um tanto caricatamente, como passagem ou transição das concepções *abstratas* para as concepções *concretas* na discussão moral.

O primeiro e mais importante passo dessa transição é o famoso texto de Anscombe, *Modern Moral Philosophy* (1958/2010). Ao questionar a ausência de legitimidade dos modelos teóricos dominantes em sua época (que qualifica como “legalistas”), a autora contesta a própria coerência de se falar de termos como “dever” e

“obrigação” nos moldes dessas teorias e sugere que seria mesmo um serviço à moralidade abandonar tais conceitos e, mais seriamente, suspender a própria discussão ética¹⁴⁷, até que se atinja o que chamou de “uma adequada filosofia da psicologia” (Cf. ANSCOMBE, 2010, p. 19). O “legalismo” das visões modernas estaria atrelado ao modo impróprio com que a normatividade vinha sendo concebida:

Os termos comuns (e indispensáveis) “tem de”, “precisa de”, “deve”, “tem a obrigação de” (*must*) adquiriram esse sentido especial ao serem equacionados nos contextos relevantes com “está obrigado a” (*is obliged to*), “assumi o encargo de” (*is bound to*) e “é exigido” (*is required to*) no sentido que se pode estar obrigado ou se pode assumir um encargo por lei, ou de que algo pode ser exigido por lei (ibid., p. 24)

“Naturalmente”, acrescenta a autora, “não é possível ter uma tal concepção a menos que você acredite num deus legislador” (ibid.). A manutenção, no pensamento ético, dessa concepção de norma, portanto, seria equivalente a conceber leis para as quais não há legislador. “É como se a noção de criminoso permanecesse uma vez abolidos e esquecidos o código penal e as cortes de justiça” (ibid.).

Mas isso não significa que as noções normativas como um todo deveriam ser abandonadas. Sobre esse aspecto propriamente normativo, Roger Teichmann (2008) enfatiza que a transição que Anscombe está promovendo não é exatamente o banimento da ideia de norma e de seus correlatos “certo”, “errado”, etc.; antes, o que a autora está defendendo é que o emprego de tais conceitos não tem um sentido válido se não fizer referência ao que caracteriza a própria ética. “A ética tem de ser caracterizada por seu assunto: em termos gerais, o florescimento humano, ou os vários aspectos do florescimento humano. É por isso que a ética pode ser definida como uma ‘ciência’” (TEICHMANN, 2008, p. 103). Duncan Richter detalha a questão:

What is the ordinary sense of such words as 'ought', 'must' and so on? They have to do with good and bad. The examples that Anscombe gives are of certain machinery needing oil in order to run well and of a flower needing a certain environment --light, water, good soil, and so on -- in order to flourish. Of course one might also, like Aristotle, have a conception of human flourishing and what is needed for that, although in this case what is needed is not so easy to specify. If, in

¹⁴⁷ “Não é frutífero para nós, no presente, fazer filosofia moral; essa tarefa deveria ser deixada de lado até que tenhamos uma adequada filosofia da psicologia, da qual conspicuamente carecemos”. (ANSCOMBE, 2010, p. 19).

saying that one ought (or is obliged, needs or has) to oil this tractor, water that plant or tend to that woman one means that without such action it will be bad for one or for the tractor, plant or injured woman, then Anscombe has no objection to such a way of speaking. (RICHTER, 2000, p. 2)

Seria necessário, portanto, trazer esses conceitos para o seu uso “comum”, no sentido em que os empregamos para afirmar, por exemplo, que uma máquina precisa de óleo e que, portanto, deve ser lubrificada¹⁴⁸ e que uma flor precisa de água e que, portanto, deve ser molhada. “Dever”, nesse sentido, é equivalente a “precisar de”, “necessitar”, perdendo, portanto, sua carga legalista e absoluta e adquirindo, antes, uma força orientadora ou modelar, em termos de ligação conceitual entre os âmbitos avaliativos e descritivos. Trazendo esse raciocínio para o âmbito da vida humana, percebemos que a compreensão fatural daquilo que é *bom para o ser humano* nos permite dizer quais são as normas, nesse sentido específico, que a ele se aplicam. Nas palavras da autora:

Resta-nos buscar por “normas” nas virtudes humanas: assim como o *homem* tem tantos dentes, que por certo não são o mesmo que o número médio de dentes que os homens têm, mas o número de dentes da espécie, talvez a espécie *homem*, considerada não apenas biologicamente, mas do ponto de vista da atividade de pensamento e escolha, nos vários setores da vida – poderes, faculdades e usos das coisas de que precisa -, “tenha” tais e tais virtudes e este “*homem*” com o conjunto completo de virtudes seja a “norma”, como o “*homem*” com, p. ex., um conjunto completo de dentes é a norma. Nesse sentido, porém, “norma” deixa de ser grosso modo equivalente a “lei”. Nesse sentido, a noção de uma “norma” nos aproxima antes de uma concepção aristotélica do que de uma concepção legalista da ética. (ANSCOMBE, 2010, p. 35)

Como podemos ver, além da atenuação do conceito de “norma”, que deixa de expressar uma concepção legalista e passa a figurar como uma ideia de “modelo” ou “parâmetro” avaliativo, em termos aristotélicos, a autora centraliza a discussão na própria noção do sujeito da ação moral, em seus traços e qualidades constitutivas, sujeito que carregaria em si uma carga normativa, ancorada na forma realizada de suas virtudes.

¹⁴⁸ Um maquinário “tem de”, “precisa de” ou “deve” ser lubrificado no sentido de que, dada a sua realidade fatural, “funcionar sem lubrificação é ruim para ele ou de que ele funciona mal sem lubrificação” (ibid., p.23).

Transição semelhante aparece em MacIntyre, a partir da ênfase no deslocamento do âmbito da ação para o âmbito do modo de viver introduzido por sua ética das virtudes. O autor questiona, inspirado também na própria Anscombe, o modo como os princípios e as normas aparecem nos modelos modernos como algo “anterior” ao próprio sujeito a quem deveriam se aplicar – o que demarca o estatuto problemático de tal modelo normativo:

[...] que tipo de pessoa devo tornar-me? Essa é, de certa forma, uma pergunta inevitável, pois cada vida humana dá uma resposta a ela na prática. Porém, para as moralidades caracteristicamente modernas, é uma pergunta com que se deve lidar apenas de maneira indireta. A pergunta principal, do ponto de vista delas, refere-se às normas: a quais normas devemos obedecer? (MACINTYRE, 2001, p. 205). [...] Por conseguinte, na perspectiva moderna, a justificação das virtudes depende de uma justificação anterior das normas e dos princípios; e se estes últimos se tornarem radicalmente problemáticos, como têm se tornado, as primeiras também se tornam. (ibid, p. 206)

Se a ética é uma questão de como agir, e se esse ‘como agir’ é anterior às questões que estruturam e dão razão de ser e sentido à nossa vida, então qual é, afinal, o valor da ética? O que justifica a sua relevância para nós, se em sua vantagem tudo o que é valioso para nós foi posto em segundo plano? Uma vez que essa questão é feita, podemos concluir com MacIntyre, a falha substancial desses modelos abstratos é evidenciada.

O autor vê no cenário moderno um afastamento substancial das questões e habilidades mais importantes da condição humana, “questões que não podem ser deixadas nas mãos de especialistas”, mas que, no entanto, se tornaram tão alheias à nossa realidade prática que acabamos por nos tornar completa e catastróficamente “inarticulados” para lidar com elas (BREWER, 2009, p. 3). MacIntyre propõe uma ética das virtudes profundamente atrelada à compreensão social, histórica (é central, nesse sentido, seu conceito de “prática”, que encarna padrões e normas típicas de uma dada atividade e forma de vida, conceitos sempre atrelados à cultura e à comunidade em que se manifestam; Cf. MACINTYRE, 2001, cap. 14; Cf. VAN HOOFT, 2013, p. 62)).

Como base para compreender a essência da moralidade, o autor empreende uma observação histórica daquilo que há de comum às diferentes formas de manifestar as virtudes ao longo da tradição filosófica. Com isso, chega à ideia fundamental da “unidade da vida” como fundamento para o estabelecimento das virtudes. Esse conceito,

que é interpretado como uma unidade narrativa que dá à vida um início, um meio e um fim, que em Aristóteles tinha como um de seus fundamentos uma ideia de ordem natural cósmica, e nos medievais a ideia de ordenação divina, exige hoje uma nova resposta, capaz de satisfazer a necessidade de tornar objetivo esse fundamento – sem incorrer no esvaziamento e na alienação provocados pelo modo de pensar da modernidade.

Isso nos coloca diante de uma pergunta que toda a tradição passada (graças a sua crença numa ordem cósmica/divina/racional) pareceu considerar fácil de responder, mas que no presente é de fundamental urgência:

A pergunta é: será racionalmente justificável conceber cada vida humana como uma unidade, de modo que possamos tentar especificar cada uma dessas vidas como tendo seu bem, e de modo que possamos entender as virtudes como tendo a função de capacitar o indivíduo a fazer de sua vida uma determinada espécie de unidade, e não de outra? (MACINTYRE, 2001, 341).

A resposta positiva a essa pergunta, e somente ela, pode fornecer, segundo o autor, a solidez e a fundamentação de que toda reflexão ética exige. Se não pudermos responder afirmativamente, isto é, se tudo o que pudermos conceber são práticas fragmentadas, relativas, parciais, essa incapacidade fará com que toda sorte de “arbitrariedades subversivas invadam a vida moral” (ibid., p. 340).

Aspectos que caracterizam a ética das virtudes como vertente teórica

Há uma discussão importante sobre até que ponto as expressões teóricas atuais que se auto-concebem como pertencentes ao escopo da “ética das virtudes” realmente levam a sério as questões fundamentais apontadas por Anscombe e MacIntyre e fazem justiça aos ensinamentos clássicos evocados por estes autores. Talbot Brewer (2009), por exemplo, critica severamente a própria ideia de fazer desse modelo simplesmente um “concorrente digno de diálogo” com as vertentes modernas. Na visão deste autor, o tipo de ruptura que Anscombe e MacIntyre apresentam requer uma radicalidade que autores posteriores, como Rosalind Hursthouse, violariam ingenuamente ao pretender que se trata de um diálogo em que a ética das virtudes aparece simplesmente como mais uma opção no cardápio (Cf. BREWER, 2009, pp. 3-5).

Whatever may have been incorporated as a full-fledged participant in ongoing debates about ethics, it can't have been the fundamental dissatisfactions with contemporary moral thought voiced by Anscombe and MacIntyre. MacIntyre's disquieting suggestion was not that there might be another interestingly different approach to the central questions of moral philosophy. Like Anscombe before him, MacIntyre put forward the rather more stunning suggestion that a great deal of what our culture and its philosophers have been saying about how humans ought to live has the status of arbitrary venting of untutored feelings, and that this is not a timeless fact about value-talk but an idiosyncratic fact about the cultural condition of the post-Enlightenment Western World. (BREWER, 2009, pp. 4-5)

Não é o objetivo da presente exposição discutir tais aprofundamentos; importa, no entanto, registrar a relevância de se questionar toda a caracterização a seguir apresentada à luz de sua real fidelidade à postura seminal de Anscombe e de MacIntyre, postura que tanto Brewer (2009) como Solomon (2003) consideram como “radical” e não conjugável com as vertentes concorrentes.

Van Hooft (2013), ao discutir o tipo de capacidade exigida por cada uma das principais abordagens éticas, destaca que “enquanto tudo o que você precisa fazer para um julgamento correto ou uma decisão sobre o dever é ser racional, para fazer um julgamento adequado acerca da virtude é preciso que você seja virtuoso” (VAN HOOFT, 2013, p. 54). Ou seja, neste caso a moralidade é vista muito mais como uma questão de *ser* do que de *fazer*. Isso remete à definição clássica de Aristóteles segundo a qual um agente virtuoso não apenas faz a coisa certa, mas, além de ter consciência da ação e de praticá-la por si mesma, ele a pratica como reflexo de uma disposição de caráter firme e duradoura (Cf. ARISTÓTELES, 1991, 1105a28-34). Um bom caráter, portanto, na medida em que é alguém que *encarna* as virtudes, está apto a agir bem nas infinitas e idiossincráticas possibilidades de exigência que podem surgir na vida prática – algo que alguém voltado a um conjunto superficial e abstrato de princípios ou regras gerais terá certamente muita dificuldade em fazer.

Como podemos ver, a moralidade, nessa orientação centrada nas virtudes, não é concebida, portanto, como um âmbito separado, abstrato e que se impõe, como se dotada de uma autoridade própria e transcendente, sobre o sujeito; a própria vida do sujeito (que não aparece como átomo isolado, mas como social por natureza), aquilo

que a colore e a dignifica, aquilo que eleva e aperfeiçoa sua manifestação, são os conceitos que aparecem na base da discussão.

o objetivo de ser virtuoso não é tanto o de ajudar-nos a satisfazermos as nossas obrigações morais em relação aos outros – embora eles possam de fato obter este benefício -, mas o de assegurarmos que nós mesmos floresçamos de diversas maneiras. [...] Florescer neste contexto significa mais do que apenas ter sucesso em nossos projetos e realizar nossas aspirações. Também significa... estarmos integrados, no sentido de evitarmos um conflito interno entre nossos sentimentos, desejos e modos de ser. (VAN HOOFT, 2013, p. 20)

Esse último ponto evidencia que a ética das virtudes vê a moralidade como atrelada a uma problemática mais ampla, holística, associando e tornando inseparáveis o pensamento claro e as inclinações, hábitos e constrangimentos do organismo humano como um todo (VAN HOOFT, 2013, p. 67). A vida como um todo é seu objeto de estudo.

Um retrato mais detalhado dos múltiplos aspectos centrais que ficam obscurecidos nas teorias criticadas pelos teóricos das virtudes, em especial aqueles relativos ao âmbito da formação do caráter, pode ser visto na seguinte passagem de Greg Pence:

It is a deep fault of non-virtue theories that they pay little or no attention to the areas of life which form character. Perhaps the most important decisions in such areas involve whether to marry, have children, be friends, and where to work. Writers working in ethical traditions based on rights, utility, or Kantian universalization have largely regarded such areas as involving non-moral choices. But since ethics is about how we ought to live, and since such areas occupy so much of how we live, is this not a colossal defect? Modern philosophers are pursuing many questions about virtue, such as the degree to which one is responsible for one's own character, connections between character and manners, connections between character and friendship, and analysis of specific traits such as forgiveness, loyalty, shame, guilt, and remorse. They are even returning to analysis of traditional vices such as inordinate desires for drugs, money, food, and sexual conquest, i.e. the traditional vices of intemperance, greed, gluttony, and lust. (PENCE, 1993, p. 280)

Os aspectos destacados por Pence nos colocam em ligação direta com os pontos mais vivamente práticos das teorias éticas. Toda a discussão moral só faz de fato sentido no momento em que passa a ser traduzida nos diversos espaços concretos da nossa vida.

Uma moral que nos diga, por exemplo, que não devemos mentir pode ter uma parcela muito grande de verdade, mas quando estamos numa situação concreta em que coisas valiosas como a amizade e outros relacionamentos estão em jogo, ou quando estamos enfrentando um problema como o ciúme ou o vício que temos muita dificuldade para controlar, temos certeza de que precisamos de mais do que regras gerais e abstratas para orientar nossas ações.

Esses últimos aspectos remetem à discussão sobre a relevância do âmbito afetivo na reflexão moral. Essa discussão encontra em Michael Stocker¹⁴⁹ um de seus mais ilustres representantes em nossos dias, algo que fica saliente em textos como o seu *The Schizophrenia of Modern Ethical Theories* (1976), em que o autor investiga as consequências negativas, acima de tudo psicológicas, de se levar a sério, como guia para a vida, o modelo impessoal e abstrato das éticas intelectualistas criticadas pelos teóricos das virtudes.

O ponto principal do argumento de Stocker está na relação de afastamento, promovida pela moral moderna, entre as *motivações* (viscerais) e as *razões* (abstratas) para agir. O aspecto motivacional é sintetizado pelo autor como pertencente ao âmbito “interno” da nossa vida e seria constituído por aquilo que nos “constrange” espontaneamente a agir numa dada direção – isto é, aquilo que nos interessa sem a necessidade de justificação racional prévia, como as coisas que sentimos como boas, belas e importantes. Ao propor uma realidade moral centralmente pautada em princípios imparciais, justificações racionais e demais bens “externos” ao sujeito, a moralidade exigiria que valorizássemos conscientemente bens distantes daquelas motivações espontâneas e geraria, com isso, uma cisão entre esses dois campos da nossa vida concreta. Por mais que possamos viver a partir de uma perspectiva que dá sempre prioridade a bens que não nos motivam genuinamente, essa vida, argumenta o autor, certamente não é, para dizer o mínimo, digna de ser dita boa ou eudaimônica.

One mark of a good life is a harmony between one's motives and one's reasons, values, justifications. Not to be moved by what one values – what one believes good, nice, right, beautiful, and so on – bespeaks a malady of the spirit. Not to value what moves one also bespeaks a malady of the spirit. Such a malady, or such maladies, can properly be called *moral schizophrenia* – for they are a split between one's motives and one's reasons. (STOCKER, 1976, p. 453)

¹⁴⁹ Outro expoente relevante dessa abordagem mais próxima das emoções e sentimentos é Slote (2010).

A noção de esquizofrenia seria, desse modo, uma ilustração prática das consequências de se viver a partir dessa orientação cindida, na qual o sujeito se vê movido a uma dada direção mas acaba sendo levado, por exigências externas, à outra. Além de tornar nossas vidas essencialmente cindidas ou fragmentadas, as teorias modernas promoveriam o que o autor chama de desaparecimento do eu, algo que em última instância acabaria por provocar também um desaparecimento do que há de significativo na presença de outras pessoas do nosso cenário moral (ibid., pp. 459-460). A razão disso estaria justamente na “impessoalização” dos bens morais: além de afastar-nos daquilo que para nós é mais valioso, essa impessoalidade, ao definir os bens morais como autônomos e, portanto, indiferentes a quem ou o que os promove, afasta-nos do valor constitutivo dos tipos de relações que estabelecemos com as pessoas (dentre outras coisas, isso implicaria em ver as pessoas como substituíveis, uma vez que o bem, que neste caso é visto como independente, pode ser gerado igualmente por uma ou por outra pessoa (ibid., p. 460)).

O autor esclarece, no entanto, que a valorização desses aspectos concretos e ‘pessoais’, em que se incluem as idiossincrasias das relações humanas específicas (e não intercambiáveis), não significa que não possamos encontrar justificativas racionais e argumentos para defender o “bem” de tais relações; significa, sim, que não é por conta desses bens, em sentido abstrato, e desses argumentos, que tais relações são valiosas. Elas têm valor justamente porque são mais do que meramente entidades abstratas.

Bernard Williams observa algo semelhante. O pensamento moderno, segundo ele, devido ao seu excesso de abstração, teria enfraquecido a necessária identificação prática do agente para com sua ação. De acordo com essa leitura, o imperativo categórico de Kant, bem como o cálculo de felicidade dos utilitaristas, deixa de lado fatores fundamentais que não permitem uma generalização abstrata. Antes de qualquer coisa, a própria possibilidade de efetuar um cálculo racional (no caso específico do utilitarismo) é inevitavelmente precária, já que “todo e qualquer cálculo utilitarista se dará sob condições de considerável incerteza e com informações bastante incompletas” (WILLIAMS, 2005, p. 151). Esse cálculo talvez fosse de fato bem sucedido se nos engajássemos num movimento de “tornar a vida bem mais simples, reduzindo o número de exigências levadas em consideração; mas, em certos casos, essa atitude seria um

subterfúgio covarde, uma recusa de ver o que está bem diante dos olhos” (WILLIAMS, 2005, p. 145).

Essa realidade ignorada, que “está bem diante dos olhos”, diz respeito sobretudo ao conjunto de componentes pessoais do agente, que ocupam destacado espaço no grupo dos valores incomensuráveis, os quais impedem que a moral seja vista como um campo de decisões tomadas por uma razão descolada. O agente moral é, antes de qualquer coisa, alguém que tem projetos pessoais, que valoriza certas coisas mais do que outras, e que, portanto, está no mundo não como alguém cujos traços constitutivos são intercambiáveis abstratamente sob o título de “felicidade”, tal qual o objeto a que intitulamos “dinheiro” é moeda corrente para o intercâmbio de mercadorias, mas como alguém que busca bens e valores sem “utilidade”, como o cultivo da própria integridade, a busca por espontaneidade, amor, expressão estética (Cf. WILLIAMS, 2005, p. 147).

Atrelado a todo esse deslocamento de foco promovido pela ética das virtudes está, como já mencionado, a crescente preocupação com o aspecto descritivo da moralidade, já que, nas palavras de van Hoofft, esse deslocamento torna central entender como as pessoas lidam, na prática, com a moralidade, “como de fato tomam decisões morais, pensam sobre questões morais ou em si mesmas como agentes morais” (VAN HOOFT, 2013, p. 10). Essas questões remetem, portanto, novamente, ao ponto chave, levantado por Anscombe, sobre a imprescindibilidade de uma “adequada filosofia da psicologia” como base da discussão posterior. Vale a pena citar as palavras da própria Anscombe:

Não é frutífero para nós, no presente, fazer filosofia moral; *essa tarefa deveria ser deixada de lado até que tenhamos uma adequada filosofia da psicologia*, da qual conspicuamente carecemos. (ANSCOMBE, 2010, p. 19).

Na filosofia presente, é necessária uma compreensão sobre como um *homem* injusto é mau, ou como uma ação injusta é má; fornecer essa explicação faz parte do âmbito da ética; mas essa explicação não pode sequer ser iniciada enquanto não estejamos equipados com uma sólida filosofia da psicologia. Pois a prova de que um *homem* injusto é um *homem* mau exigiria uma explicação positiva da justiça como uma ‘virtude’. (ibid., p. 23 – grifos meus)

A proposta em destaque, que num primeiro momento parece excessivamente extremada, é reafirmada pela autora ao longo do texto (p. 35, p. ex.) e tem tal peso devido ao reconhecimento, por parte da autora, da complexidade inerente à investigação

conceitual daquilo que é diretamente atrelado às virtudes na vida humana: “conceitos como ‘ação’, ‘intenção’, ‘prazer’, ‘desejo’”, que devem ser investigados “simplesmente como parte da filosofia da psicologia”, “banindo a ética de nossas mentes” (ibid).

O que está em questão nessa exaltação da filosofia da psicologia como condição *sine qua non* da própria ética, portanto, é decorrência direta do ponto que venho destacando como principal nessa transição para as virtudes: abandonar o âmbito abstrato e deslocado das posturas legalistas e inserir a reflexão na própria realidade humana concreta, em relação à qual, segundo Anscombe (o que parece ser igualmente válido nos dias atuais), a filosofia encontra uma “grande lacuna” em termos de compreensão fatural (ibid., p. 36).

Vertente naturalista da ética das virtudes

Um dos mais destacados modos de expressão da ética das virtudes na contemporaneidade, talvez o mais interessante e frutífero, é o chamado modelo naturalista, desenvolvido sobretudo por Philippa Foot (2002) e, num sentido distinto, defendido também por Rosalind Hursthouse (1999). A tese básica dessa vertente específica da ética das virtudes é que uma definição objetiva e naturalista do ser humano e de seu modo de vida pode servir como critério para julgar o que é um bom caráter humano, da mesma forma que a ciência, através de uma descrição objetiva, permite que saibamos o que é um bom exemplar de cactos e o que é um bom exemplar de lobo.¹⁵⁰ Como resume Christopher Toner, essa versão naturalista da ética das virtudes defende “que a natureza humana é normativa, de modo que [para um ser humano] ser moralmente bom é realizar a própria natureza” (TONER, 2008, p. 221). Nas palavras de Foot:

Estou convencida de que, apesar das diferenças que, como veremos, existem entre avaliações de plantas e animais, bem como de suas partes e características, por um lado, e a avaliação moral dos seres humanos por outro lado, descobriremos que todas essas avaliações compartilham basicamente o mesmo status e a mesma estrutura lógica. (FOOT, 2002, p. 58)

¹⁵⁰ Para uma abordagem geral, ver Sturgeon, 2014 e Toner, 2008; Para teses específicas, ver Hursthouse, 1999; Foot, 2002.

Essa equivalência na forma de raciocínio estaria calcada no fato básico segundo o qual o ser humano, a exemplo de qualquer organismo vivo, tem, por natureza, independentemente de qualquer julgamento ou preferência externa, suas próprias características imanentes, a partir das quais se pode avaliar, por exemplo, qualidades e deficiências, bem como abstrair modos normativos de boa ou perfeita expressão. Essa estrutura avaliativa básica, calcada nos dados fatuais sobre o próprio organismo, permitiria ser extrapolada para o raciocínio moral, de modo que qualidades morais coincidiriam com as qualidades naturais. “Pretendo demonstrar que a deficiência moral é um tipo de deficiência relativa a aspectos naturais que não se distingue tanto como geralmente se supõe das deficiências de outros seres vivos não racionais” (ibid., 58-59)

Percebe-se, nessa proposta básica, que fatos e valores não exigiriam linguagens distintas e incomunicáveis. Pelo contrário, julgamentos valorativos como os executados pela moralidade assentariam em e dependeriam de um tipo específico de fatos sobre características dos seres vivos e de sua conduta (Ibid, p. 52)

Acredito que ninguém veria outra coisa a não ser um simples juízo de fato na ideia de que algo anda mal no ouvido de uma gaivota que não pode ouvir os gritos de seus próprios filhotes, ou nos olhos de uma coruja que não pode ver no escuro. De modo semelhante, é evidente que se podem fazer avaliações objetivas, baseadas em fatos, acerca de questões tais como a visão, o ouvido, a memória e a capacidade de concentração humana, a partir da forma de vida que caracteriza a nossa espécie. Por que então parece tão assustador sugerir que a avaliação da vontade humana deveria estar determinada pelos fatos relativos à natureza dos seres humanos e à forma de vida da nossa espécie? (FOOT, 2002, p. 52)

No mesmo sentido em que se pode definir que ser um bom lobo é agir conforme as necessidades, qualidades e capacidades naturais dos lobos, também podemos dizer que ser um bom ser humano é agir de acordo com as necessidades, qualidades e capacidades humanas. “O fato de que uma ação ou uma inclinação humana seja boa dentro de seu gênero não é mais do que um fato qualquer a respeito de uma série de características de um certo tipo de seres vivos” (Ibid, p. 21).

O pressuposto básico dessa tese é, portanto, que o que chamamos de bens humanos - a liberdade e a harmonia social, por exemplo - não são características que nos impõem artificialmente a moralidade ou a cultura, e sim algo a que nossa forma naturalmente alicerçada de vida nos direciona; antes de um produto para apaziguar

nossa natureza biológica, elas representam em verdade necessidades (no mesmo sentido aristotélico do termo) para a excelência do nosso caráter.

Assim, a busca por uma definição do que entendemos por “natureza humana” e por “modo de vida da espécie humana” constitui o cerne da argumentação da vertente naturalista. Essa busca tem a preocupação central de atender às demandas normativas com as quais toda teoria ética deve lidar, demandas muitas vezes apontadas como limitação da ética das virtudes (VAN HOOFT, 2014, pp. 2-3). Ao formular um conceito consistente de caráter humano e de suas correspondentes expressões virtuosas, esse modelo ético pode oferecer tais conceitos num sentido que faça coincidir descrição fatural e avaliação normativa.

Hursthouse (1999) leva essa concepção básica a um nível mais pontual, sugerindo (numa postura um tanto incompatível com o que propõe, por exemplo, MacIntyre) que essa base naturalista do caráter poderia servir para julgar ações específicas em termos de certo e errado. No dizer da autora, “se a questão é ‘como pode a ética da virtude especificar a ação correta?’”, uma resposta muito simples, mas que costuma provocar “uma gargalhada irritante e deboche”, seria: “Uma ação é correta *sse* é aquilo que um agente virtuoso caracteristicamente faria (ou seja, agir com caráter) naquelas circunstâncias.” “Isso não serve pra nada”; “Quem são os agentes virtuosos?” - são algumas objeções que a autora destaca como frequentes. No entanto, ela argumenta, é curioso que o mesmo problema existe em relação à ética utilitarista e deontológica. Se a ética das virtudes tem de explicar “quem deve contar como um caráter virtuoso”, não é menor o problema do utilitarismo para explicar “o que conta como as melhores consequências, e a deontologia o que conta como uma regra moral correta”.¹⁵¹ O cerne da argumentação de Hursthouse é que o traço distintivo da ética das virtudes naturalista é que ela tem um referente firme e auto-fundado para suas normas: a própria natureza humana, considerada em termos teleológicos, ou seja, considerada como dotada de uma estrutura potencial que tende a fins identificáveis e que podem servir como “norma” no sentido brando proposto por Anscombe.

Vale a pena notar que autores como Cottingham (2018) veem nessa ênfase dada por Hursthouse à ação uma completa subversão dos ideais aristotélicos. De acordo com

¹⁵¹ Essa e as demais passagens deste parágrafo estão em: Hursthouse, 1998, p. 22-23

o autor, o modelo orgânico e complexo de Aristóteles é, em leituras como essa, reduzido

a uma caricatura na forma de um suposto teste para a ação certa ou boa: “um ato é bom se e somente se é a espécie de ato que uma pessoa virtuosa realizaria”. Essa fórmula estéril, que imita a espécie de coisa que se encontra no cálculo utilitarista, ignora tudo o que é mais importante sobre a ética aristotélica, fazendo-a parecer como se fosse uma teoria concebida para avaliar uma ação separada do contexto do desenvolvimento da vida do agente – e como resultado rouba dela tudo o que dá seu sentido ético (COTTINGHAM, 2018, p. 21).

Essa mesma crítica é vista também na já mencionada discussão de Brewer (2009), que vê especificamente em Hursthouse uma ilustração clara da distorção que o esforço atual por traduzir o modelo focado nas virtudes numa vertente teórica academicamente consolidada acaba por gerar não apenas nos aportes básicos de Anscombe e MacIntyre, mas do próprio modo aristotélico de pensar a ética (Cf. BREWER, 2009, p. 4).

Considerações finais

Algumas considerações sobre a ética das virtudes são amplamente compartilhadas pelos manuais de filosofia moral. Dentre elas está a concepção de ter esse modelo ressurgido, contemporaneamente, em oposição sobretudo aos dois grandes modelos modernos – a deontologia kantiana e o utilitarismo. Uma segunda consideração comum é que um momento decisivo para esse ressurgimento foi o famoso artigo de Anscombe, *Modern Moral Philosophy* (1958/2010). Outro aspecto amplamente afirmado é o acolhimento (o que, vale dizer, nem sempre se concretiza) franco e ampliado, por parte da ética das virtudes, à psicologia moral. Ainda um outro aspecto de amplo reconhecimento é a ênfase na relevância de se incluir, de modo substancial, no debate ético, a esfera das questões mais concretas da vida do sujeito moral: o cultivo de suas capacidades e seus projetos particulares, suas relações afetivas interpessoais, e assim por diante.¹⁵²

¹⁵² Sobre todos esses traços comuns na apresentação da teoria das virtudes, ver, p. ex., Crisp, 1998; Van Hooft, 2014; Carr et al., 2017

O presente texto procurou fornecer uma abordagem introdutória a esses e outros aspectos centrais na retomada contemporânea deste modelo teórico. Busquei enfatizar que os trabalhos de Anscombe e, posteriormente, de MacIntyre estão na raiz da crítica concebida por Solomon (2003) e Brewer (2009) como “radical” em relação ao modo como se vinha fazendo filosofia moral no período moderno. Atrelado a este ponto está a relevância de se observar com um olhar crítico o que se seguiu a esses autores, sobretudo a tendência a assumir que tudo o que a ética das virtudes tem a oferecer é “uma versão opcional” que procura reconhecimento no debate atual. Deixando o aprofundamento deste debate específico para uma reflexão oportuna, busquei apresentar quais são os traços que definem, para o bem ou para o mal, a ética das virtudes como uma corrente teórica constituída e rival às duas grandes da modernidade (deontologia e utilitarismo). Na parte final do texto, abordei o modelo naturalista de Foot, que considero o mais interessante e promissor para debates futuros. Atrelado ao modelo de Foot, está a tentativa de Hursthouse de conceber uma teoria normativa da ação a partir do slogan genérico “uma boa ação é aquela que um agente virtuoso executaria”, tentativa que, como apresentei, merece um olhar crítico quanto à sua correspondência aos mais caros pressupostos do aristotelismo ético.

Referências

ANSCOMBE, G. E. M. A filosofia moral moderna. In: ZINGANO, Marco (Org.). **Sobre a ética nicomaqueia de Aristóteles**. São Paulo: Odysseus Editora, 2010, p. 19 – 41.

ANSCOMBE, G. E. M. On Promising and Its Justice, and Whether It Needs be Respected In Foro Interno. *Crítica*: Revista Hispanoamericana de Filosofía, Vol. 3, No. 7/8 (Jan. - May, 1969), pp. 61-83

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os Pensadores, v. 2)

BREWER, Talbot. **The Retrieval of Ethics**. New York: Oxford University Press, 2009

CARR, David. ARTHUR, James. KRISTJÁNSSON, Kristján (Edits.). **Varieties of Virtue Ethics**. London: Palgrave Macmillan, 2017

CHERRY, Mark J. The Normativity of the Natural: Can Philosophers Pull Morality Out of the Magic Hat of Human Nature? In: Cherry, Mark J. (edit) **The Normativity of the**

- Natural:** Human Goods, Human Virtues, and Human Flourishing. Austin: Springer, 2009
- COOP, David (Edit.). **The Oxford Handbook of Ethical Theory.** Oxford University Press, 2006
- COTTINGHAM, John. As Razões, as Emoções e o Bem Viver. In: WILLIGES et al. **O Lugar das Emoções na Ética e na Metaética.** Pelotas: Editora UFPel, 2018
- CRISP, Roger (Edit.). **How Should One Live?** New York: Oxford University Press, 1998
- FOOT, Philippa. **Bondad Natural:** Una visión naturalista de la ética. Barcelona: Paidós, 2002
- FOOT, Philippa. **Virtues and Vices and Other Essays in Moral Philosophy.** New York: Oxford University Press, 2002
- HURSTHOUSE, Rosalind. **On virtue ethics.** New York: Oxford University Press, 1999
- MACINTYRE, Alasdair. **Depois da Virtude: um estudo em teoria moral.** Tradução de Jussara Simões. Bauru: EDUSC, 2001
- PENCE, Greg. Virtue Theory. In: Singer, Peter. **A Companion to Ethics.** Malden: Blackwell Publishers, 1993
- RICHTER, Duncan. **Ethics After Anscombe.** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000
- ROBERTS, Robert C. Varieties of Virtue Ethics. In: CARR, David. ARTHUR, James. KRISTJÁNSSON, Kristján (Edits.). **Varieties of Virtue Ethics.** London: Palgrave Macmillan, 2017
- SLOTE, Michael. **Moral Sentimentalism.** New York: Oxford University Press, 2010
- SOLOMON, David. Virtue Ethics: Radical or Routine? In: **Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology.** DEPAUL, Michael; ZAGZEBSKI, Linda. (Edits.). New York: Oxford University Press, 2003
- STOCKER, Michael. The Schizophrenia of Modern Ethical Theories. *The Journal of Philosophy*, Vol. 73, No. 14 (Aug. 12, 1976), pp. 453-466
- STURGEON, Nicholas L. **Ethical Naturalism.** In: Coop, 2006 The Oxford Handbook of Ethical Theory, pp. 92-121
- TEICHMANN, Roger. **The Philosophy of Elizabeth Anscombe.** New York: Oxford University Press, 2008

TONER, Christopher. Sorts of Naturalism: Requirements for a successful theory. In: *Metaphilosophy*, 39(2), 2008, pp. 220-250

VAN HOOFT, Stan. **Ética da Virtude**. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2013

VAN HOOFT, Stan. (Edit). **The Handbook of Virtue Ethics**. Acumen, 2014

WILLIAMS, Bernard. **Ethics and the Limits of Philosophy**. Abingdon: Routledge, 2006

WILLIAMS, Bernard. **Moral: Uma Introdução à Ética**. São Paulo: Martins Fontes, 2005

A IMPORTÂNCIA DA BIOGRAFIA E DA AUTOBIOGRAFIA PARA UMA REFLEXÃO DAS CIÊNCIAS DO ESPÍRITO EM WILHELM DILTHEY

Katarina Albuquerque de Lima*

Resumo: Este trabalho tratará particularmente da biografia como trabalho científico no pensamento de Wilhelm Dilthey. Foram expostas categorias através das quais o pensador desenvolveu sua tese de fundamentação metodológica e epistemológica das ciências do espírito, que por sua vez são baseadas na compreensão enquanto apreensão de sentido. Para ele, a biografia é a manifestação mais aguda da relação entre a vida individual do homem e a história. Também será tratada, de modo mais pontual, a autobiografia como exercício excelente para a compreensão de vida daquele que se propõe refletir sobre seu próprio transcurso vital. A autobiografia aparece neste trabalho com a finalidade de fortalecer a tese de uma possibilidade de acesso à história através de experiências individuais.

Palavras-chave: Biografia; História; Autobiografia.

THE RELEVANCE OF BIOGRAPHY AND AUTOBIOGRAPHY FOR AN REFLECTION OF SPIRIT SCIENCES IN WILHELM DILTHEY

Abstract: This work lies particularly about the biography as scientific work on Wilhelm Dilthey thought. Was displayed categories through which the thinker developed your thesis of methodological and epistemological foundation of human studies, whose are based on understanding while apprehension of meaning. For him, the biography is the manifestation more accurate of relation between the individual life of man and the history. Also, will handle in a more specific way, the autobiography as excellent exercise for the understanding of the life from that whose compromise on think about your own vital course. The autobiography appear in this work with the aim to consolidate the thesis of a possibility of access to history though the individuals experiences.

Keywords: Biography; History; Autobiography.

Introdução

A finalidade deste trabalho acerca da relevância da biografia e da autobiografia no pensamento de Wilhelm Dilthey (1833-1911) é demonstrar como e por que a biografia é um gênero pelo qual é possível atestar cientificamente a tese do filósofo de uma essência da objetivação da vida, que acontece no movimento ininterrupto da compreensão. Para tal, construiremos uma breve introdução de caráter geral acerca de sua filosofia, o que nos parece fundamental, uma vez que sua obra principal *Introdução*

* Graduanda no curso de licenciatura em Filosofia na Universidade Estadual do Ceará. Tem interesse em filosofia social e política, história da filosofia e hermenêutica. Atualmente pesquisa o autor Hans-Georg Gadamer e participa do grupo de pesquisa Filosofia Hermenêutica, Ética e Estética da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: katarinalima3@gmail.com

às ciências humanas e a obra que estabelecemos para o desenvolvimento deste artigo, *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*, não pôde ser concluída. Devemos, pois, fornecer algumas bases necessárias de modo organizado para que o nosso interlocutor apreenda a relevância de nosso artigo. Servir-mo-nos das influências com as quais Dilthey dialoga, da crítica de Gadamer ao pensamento de Dilthey, de estudos acadêmicos voltados particularmente para a relevância da biografia e autobiografia e dos aspectos gerais do pensamento do autor, bem como da obra *Confissões* de Santo Agostinho, para dar apoio ao que devemos sustentar em nosso trabalho.

Wilhelm Dilthey foi um pensador alemão pertencente à escola histórica¹⁵³, cuja filosofia foi influenciada, sobretudo por duas teorias, a filosofia empírica inglesa e a filosofia transcendental pós-kantiana¹⁵⁴. Ele não expressa claramente a influência que o hegelianismo de esquerda teve no seu pensamento. No entanto, isso está implícito na sua tese, por meio da qual pôde excluir o idealismo de Hegel e preservar sua dialética. O interesse de Dilthey por essas teorias foi o posicionamento crítico delas em relação à teoria especulativa. Além disso, estas teorias colocavam o filósofo como aquele cujo empenho intelectual deveria estar voltado para a compreensão do homem e da sociedade¹⁵⁵, posição da qual compartilhava.

Por outro lado, mesmo reconhecendo o brilhantismo do método positivo das ciências naturais, não lhe parecia plausível que este método e os seus pressupostos fossem aplicáveis de forma eficaz aos estudos das ciências do espírito¹⁵⁶, uma vez que, aquelas são fundamentadas através de um método que engloba matemática, experimentos e indução e, como tudo aquilo que é humano não pode ser completamente explicado através de equações, segundo Dilthey as ciências do espírito, que estão voltadas para a compreensão na qualidade de apreensão de significados, devem possuir um método próprio a fim de legitimar-se enquanto ciência, assim como as ciências naturais.

¹⁵³ A escola histórica alemã foi um movimento intelectual cujo objetivo foi demonstrar a relevância da história como campo central à compreensão do mundo e do homem.

¹⁵⁴ HODGES, Hebert Arthur. *Wilhelm Dilthey An Introduction*. London: Routledge, 1944, p. 1.

¹⁵⁵ *Ibidem*. p. 3.

¹⁵⁶ *Ibidem*. pp. 4-5.

No tempo de Dilthey o materialismo e o positivismo estavam ganhando uma forte visibilidade, dado que a metafísica especulativa se mostrou insuficiente para os problemas que estavam em pauta. Em vista disso, o pensamento positivista do Kant da *Crítica da razão pura* retornou ao centro do debate filosófico. Dilthey toma parte desse movimento. No entanto, ele possuía suas próprias ideias de como Kant poderia ser útil para responder aos problemas em relação ao conhecimento; o compreendia não apenas como aquele que pensou os pressupostos das ciências naturais, mas acima de tudo como aquele que construiu uma crítica à metafísica e a relegou ao local das ideias irrealizáveis no que concerne o acesso ao conhecimento.

Na mesma medida em que compartilhava do posicionamento em favor do pensamento kantiano como uma possibilidade de pensar o problema dos modos de acesso ao conhecimento nas ciências humanas, possuía uma aguda simpatia pelo ideal romântico de vida e arte, e uma apreensão do movimento histórico que o impedia de se convencer que o pensamento kantiano fosse em sua totalidade a resposta às questões metodológicas e epistemológicas das ciências do espírito¹⁵⁷.

1. A necessidade de uma metodologia apropriada

Neste sentido, Dilthey levanta o problema acerca da necessidade de uma metodologia e uma epistemologia apropriada às ciências humanas. Sua tese é desenvolvida em torno da busca de fundamentação das ciências do espírito. Assim como Kant, Dilthey estruturará seu pensamento por categorias, e investigará as condições de possibilidade do conhecimento, mas sua pesquisa estava centrada particularmente no problema da compreensão histórica que unia a experiência histórica e o idealismo alemão. Pensava que assim, estava construindo um complemento à *Crítica da razão pura*¹⁵⁸.

Segundo Gadamer, uma vez que a união entre *logos* e *ser* foi rompida, não há espírito absoluto para se realizar no curso da história¹⁵⁹. Sem uma base metafísica, a experiência histórica necessitava de uma nova fundamentação, tarefa que Dilthey tomou

¹⁵⁷ HODGES, Hebert Arthur. *Wilhelm Dilthey an introduction*. London: Routledge, 1944, p. 6.

¹⁵⁸ GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I - Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 336.

¹⁵⁹ SÁ, Roberto Novais. "As contribuições de Dilthey para uma fundamentação hermenêutica das ciências humanas". In: *Boletim de interfaces da psicologia da UFRuralRJ*, n. 1, 2009, p. 38.

para si através do problema, como elevar a experiência individual ao nível científico?¹⁶⁰. A base de sua filosofia era a própria experiência, a historicidade interna que cada homem carrega consigo. Esta historicidade é para Dilthey um movimento intrínseco à vida. Ela é uma autorreflexão compreendida no interior de uma realidade histórico-social, isto é, os aspectos físicos e psíquicos do homem são indissociáveis e constituem uma unidade designada pelo filósofo de *vivência*¹⁶¹. Esta constitui o nexo entre a consciência individual e a consciência histórica. É este o objeto próprio das ciências o espírito, aquilo que as distingue das ciências naturais¹⁶². Como fica exposto por Dilthey:

A história nos produz relatos sobre o trabalho econômico, sobre povoamentos, guerras e fundações de Estados. Eles preenchem nossa alma com grandes imagens, eles nos ensinam sobre o mundo histórico que nos envolve. Porém, o que nos comove nesses relatos é principalmente aquilo que é inacessível aos sentidos, o apenas vivenciável, a partir do qual surgiram as ocorrências exteriores, como aquilo que lhes é imanente e ao que elas reagem; e essa tendência repousa sobre um modo de consideração que se dirige de fora para a vida: ela está fundamentada na própria vida. Pois nesse elemento vivenciável está contido todo o valor da vida: é em torno da vida que gira todo o ruído exterior da história. É aí que vêm à tona os fins, sobre os quais a natureza não sabe nada¹⁶³.

Assim, a condição de possibilidade da ciência histórica é o próprio homem como sujeito dotado de compreensão. Esta característica é a essência humana, engendradora na correlação de aspectos exteriores e interiores que acontecem no devir histórico, onde o sujeito e o objeto não são separados, mas se encontram unidos. O que está exterior ao homem o constitui. Este constitui, por sua vez, a partir de sua interioridade, o seu mundo exterior, se compreendendo dentro deste movimento incessante, que não finda no entendimento, mas se encerra apenas com a morte. Nesse sentido, Gadamer esclarece:

A primeira condição de possibilidade da ciência histórica consiste em que eu mesmo sou um ser histórico, em que aquele que investiga a

¹⁶⁰ GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I - Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999, pp. 338-339.

¹⁶¹ O conceito de vivência é definido pelo pensador na seguinte passagem: “O vivenciar é um transcurso no tempo, um transcurso no qual cada circunstância, logo se torna um objeto claro, se transforma, uma vez que o instante seguinte sempre se constrói sobre o anterior, e no qual cada momento - ainda não apreendido - se torna passado”. DILTHEY, Wilhelm. *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. Trad. Marco Casanova. São Paulo: UNESP, 2010, p. 172.

¹⁶² *Ibidem*. p. 173.

¹⁶³ *Ibidem*. p. 23.

história é o mesmo que a faz. O que torna possível o conhecimento histórico é a homogeneidade entre sujeito e objeto.¹⁶⁴

2. A estrutura lógica das ciências humanas

Dilthey destacou os aspectos psicológicos como sendo fundamentais para o fundamento filosófico das ciências humanas, como a conexão das “unidades psíquicas da vida”, a saber, vivência, experiência e compreensão. Estes são, por sua vez, os elementos constituidores do todo histórico-social que forma a “estrutura psíquica”, ou seja, a estrutura lógica das ciências humanas. Dela depreendemos os conceitos sobre os quais as ciências humanas estão debruçadas. A partir desta estrutura lógica das ciências humanas Dilthey acreditava ter superado a especulação metafísica e finalmente realizado nas ciências humanas, algo que possibilitasse o contato com a experiência da vida concreta.

Para Dilthey é propriamente a compreensão e o julgamento crítico que lhe é particular que traçam a metodologia compatível com as particularidades das ciências do espírito, ou seja, o método hermenêutico, uma vez que o movimento de compreensão, este âmbito interior, acontece no mundo, isto é, sempre numa relação com o exterior. O homem é o nexos entre estas duas esferas, e este movimento é inerente à vida. De acordo com Gadamer, a tentativa de Dilthey de responder a pergunta sobre como a experiência individual pode ser elevada ao patamar de ciência, permaneceu, contudo, inconclusiva, como pode ser visto:

Todavia, toda sua obra responde indiretamente a ela. Talvez pudesse dizer: a consciência histórica não é tanto um apagar-se a si mesmo, como uma progressiva posse de si mesmo, é isso o que distingue a consciência histórica de todas as demais formas do espírito. Por mais indissociável que seja o fundamento da vida histórica, do qual ela se eleva, a consciência histórica é capaz de compreender historicamente sua própria possibilidade de comportar-se historicamente. Por isso, não se trata - como acontece com a consciência, frente a seu desenvolvimento vitorioso que se torna consciência histórica - de expressão imediata de uma realidade da vida à tradição, na qual se encontra, nem a continuar assim, em ingênua apropriação da tradição, essa mesma tradição. Pelo contrário, se reconhece em uma mesma tradição na qual se encontra. Compreende-se a si mesma a partir da

¹⁶⁴ GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I - Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 340.

sua história. *A consciência histórica é uma forma do autoconhecimento.*¹⁶⁵

Em síntese, Dilthey desenvolve sua tese em torno do problema da fundamentação das ciências do espírito, partindo da distinção em relação às ciências naturais e demonstrando que seus objetos são distintos, e, como tal, suas metodologias devem fazer jus às necessidades de cada objeto. Correlacionar os domínios da vida humana e confirmar sua interdependência para a compreensão, cujo movimento incessante é a essência da vida, é o problema fundamental das ciências humanas.

3. A biografia é um trabalho científico?

A pergunta central na nossa discussão é: a biografia é um trabalho científico? Para Dilthey, sim. Uma vez que o objeto da investigação histórica é apreensível na essência da objetivação da vida. Os documentos com os quais o biógrafo trabalha para a produção de sua obra são expressões de uma individualidade, ele é então aquele que possui o trabalho de investigar as conexões entre o biografado e o meio no qual ele estava inserido e no qual que ele atuava. Este é o mérito da biografia, ela é uma forma científica que faz aparecer os elos das experiências particulares de um indivíduo com a história. Como fica exposto por Dilthey: “O transcurso vital¹⁶⁶ da vida de um indivíduo no meio social, no qual ele sofre influências e ao qual ele reage, forma a mais originária dentre essas conexões”¹⁶⁷.

A relação das conexões no transcurso de uma vida fica gravada em sua memória, e é a memória o elemento constitutivo de toda a história. Um transcurso de uma vida é perpassado pela compreensão desde os primeiros anos de sua existência até o seu fim, e se observa os reflexos de uma vida exterior na interioridade do sujeito, e nas reações do indivíduo após passar pelo processo que, no entanto, não cessa, mas se manifesta no mundo concreto através de suas manifestações de vida do espírito. Um exemplo destas manifestações são as autobiografias, cujo biógrafo é o seu próprio objeto de

¹⁶⁵ GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I - Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 358.

¹⁶⁶ É preciso esclarecer o que esta expressão significa para Dilthey, em uma breve, porém, edificante passagem, o próprio define o transcurso vital como: “O percurso vital de uma vida <personalidade> histórica é uma conexão de efeitos, na qual o indivíduo recebe influências do mundo histórico, forma-se sob essas influências e reage, então, a esse mundo histórico.” DILTHEY, Wilhelm. *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. Trad. Marco Casanova. São Paulo: UNESP, 2010, pp. 241-242.

¹⁶⁷ *Ibidem*. p. 240.

investigação, e se debruça sobre seu próprio transcurso vital. Sobre esta trataremos num momento posterior. Conforme o filósofo: “Tudo aquilo que é humano transforma-se em documento, que atualiza para nós de algum modo as possibilidades infinitas de nossa existência”¹⁶⁸.

Os grandes homens, aqueles cuja existência possuía força tal que suas expressões de vida marcaram para sempre a história e os eternizaram são merecedores de ter sua vida perpetuada através de uma biografia como uma obra de arte. Estes chamam a atenção do biógrafo de maneira especial dado que sua existência é perpassada por sentido singularmente complexo para a compreensão.

A biografia é a expressão mais evidente entre a vida humana particular e sua universalidade na comunidade, ela revela a possibilidade de compreensão desta conexão do mundo histórico, evidencia a relação entre a vida do homem e a história. A vida do indivíduo acontece no seio de uma comunidade, conformada de um determinado modo que o influencia e sobre a qual ele atua, não é possível uma vida que não compartilhe do todo comum, cujos valores são de algum modo internalizados e exteriorizados na forma da vida do sujeito:

Como poderíamos negar, então, que, a biografia possui um significado eminente para a compreensão da grande conexão do mundo histórico! Afinal, é justamente a relação entre as profundezas da natureza humana e a conexão universal da vida histórica difundida que é efetivada em cada ponto da história. Aqui se encontra a conexão original entre a própria vida e a história.¹⁶⁹

Por isso, a biografia é possível enquanto uma pesquisa científica, pois ela repousa sobre a realidade da vida humana, como uma vida que pertence a uma estrutura histórica, ou seja, um Estado, uma moral, um direito, a um determinado modo de conformação social com a qual esta vida tem que lidar. Portanto, ela não se constitui num vazio, ou numa miríade infinita de possibilidades de compreensão, mas, na verdade, ela é desde sempre marcada por determinadas condições com as quais ela formará sua visão do mundo. O trabalho do biógrafo é compreender esta vida no

¹⁶⁸ *Ibidem*. p. 241.

¹⁶⁹ DILTHEY, Wilhelm. *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. Trad. Marco Casanova. São Paulo: UNESP, 2010, p. 241.

contexto em que ela se realizou. Neste sentido, é possível ter acesso à história através da vida particular de um homem.

4. A vida e a história

Tendo em vista que para Dilthey a vida deve constituir o ponto de partida das investigações destas ciências, uma vez que os vários aspectos do homem é o conteúdo destas ciências, mas não apenas isso, sobretudo o próprio processo de formação do homem, como sujeito dotado de compreensão cuja vida é o movimento de autorreflexão, o trabalho biográfico se revela claramente como científico. O homem é o acesso à história, ela se faz através dele. É possível se verificar isso mediante as *expressões* da vida, ao passo que ele se faz através de processos por meio dos quais internaliza sua realidade concreta¹⁷⁰. Dilthey esclarece essa dupla implicação logo após afirmar que o objeto das ciências do espírito é o homem:

A recorrente cisão do físico e psíquico encontra-se indissociada neste fato, que contém a conexão viva dos dois. Nós mesmos somos natureza, que atua em nós, inconsciente, em impulsos obscuros; estados de consciência expressam-se constantemente em gestos, contradições faciais e palavras e isso adquiriu a sua objetividade em instituições, Estados, igrejas, institutos científicos: a história movimenta-se justamente por meio delas.¹⁷¹

Seria um erro pensar o mundo histórico a partir de pressupostos naturais ou metafísicos. Para ter acesso à concretude da realidade histórica tem-se que considerar cada tempo histórico, com suas respectivas peculiaridades, o espírito objetivo, ao qual se refere Dilthey, é, neste sentido, relativo às suas condições de existência. A historicidade é a condição *sine qua non* do acesso à realidade histórica. É através do conjunto de particularidades de cada período histórico a que se deve a possibilidade do conhecimento universal do processo histórico. Gadamer sintetiza a *filosofia de vida* de Dilthey do seguinte modo:

O nexo estrutural da vida, tal qual o nexo de um texto, está determinado por uma certa relação entre o todo e as partes. Cada parte expressa algo do todo da vida, e tem, portanto, uma significação para o todo, do mesmo modo que seu próprio significado, do mesmo modo

¹⁷⁰ AVELAR, Alexandre Sá. “Escrita biográfica e escrita histórica no pensamento de Wilhelm Dilthey”. In: *Dimensões*, n. 38, 2017, p. 128.

¹⁷¹ DILTHEY, Wilhelm. *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. Trad. Marco Casanova. São Paulo: UNESP, 2010, p. 20.

que seu próprio significado está determinado a partir deste todo. É o velho princípio hermenêutico da interpretação dos textos que vale também para o nexa da vida, porque nele se pressupõe de um modo análogo a unidade de um significado que se expressa em todas as suas partes.¹⁷²

Para Dilthey há uma conexão que unifica os construtos históricos, sendo estes, passíveis de verificação empírica. A relação da vida e a história se encontram conectadas na vida do homem. Os registros históricos dessa vida pulsante, capaz de fazer ver em si mesma seu tempo histórico, depende das escolhas históricas na qualidade de memória. A história seleciona aquilo que é significativo e deixa à margem do todo aquelas coisas que julga destituídas de valor científico. O problema que Dilthey identifica neste modo de operar da história é que para ele absolutamente tudo possui significado histórico, enquanto *expressão* de uma vida que está inserida num tempo histórico. A *significação* já está presente em cada homem e se manifesta no movimento de sua *compreensão*. Seja qual for o tempo histórico, se há vida, há *compreensão* e história, portanto, há *significação* nas suas mais diversas formas. Cito:

No fundo, porém tudo possui significação, uma vez que, como expressão de algum coração humano que bate e encanta, <nos deixa inserir o olhar> naquilo que era uma *possibilidade* de uma vivência para um presente.¹⁷³

O conceito de *valor* no sentido histórico do termo como nos é apresentado pelo pensador, traz à luz mais uma vez a relevância histórica da biografia. Uma vez que uma vida está realizada, o seu valor pode ser concebido; um valor que não diz respeito à conduta individual, mas revela um fato histórico, pois os valores são antes de tudo o material histórico¹⁷⁴. Em todo curso da história há vida, e a vida é *vivência* e *compreensão* que se autoimplicam num movimento constante. Este movimento é definido por Dilthey como a única coisa fixa¹⁷⁵. A história é composta por uma pluralidade de vidas conectadas nas mais variadas relações, e sua unidade capturada no pensamento da humanidade designamos história.

¹⁷² GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I - Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999, pp. 342.

¹⁷³ DILTHEY, Wilhelm. *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. Trad. Marco Casanova. São Paulo: UNESP, 2010, p. 252.

¹⁷⁴ DILTHEY, Wilhelm. *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. Trad. Marco Casanova. São Paulo: UNESP, 2010, p. 254.

¹⁷⁵ *Ibidem*. p. 172.

Dilthey afirma ser a autobiografia o exercício mais elevado para a compreensão do nosso próprio transcurso vital¹⁷⁶. O indivíduo que se propõe produzir uma autorreflexão não tem em vista uma mera reprodução do seu transcurso vital, mas deseja alcançar uma compreensão de sua vida, ou seja, apreender os significados que a perpassam, através da interpretação das conexões no seu presente do seu passado, manifestadas na forma de lembranças. Bastante elucidativo é um trecho das *Confissões* de Santo Agostinho:

Quero recordar as minhas torpezas passadas e as depravações carnis da minha alma, não porque as ame, mas para Vos amar, ó meu Deus. É por amor do vosso amor que, amargamente, chamo à memória os caminhos viciosos, para que dulcifiqueis, ó doçura que não engana, doçura feliz e firme.¹⁷⁷

É possível verificar neste trecho que as memórias são trazidas pelo autor com a finalidade de valorar sua relação com Deus através da recordação de seu passado. O transcurso de uma vida acontece no tempo. É no decorrer dele que podemos refletir e dar significado a cada experiência vivida e a cada experiência nova neste movimento de reflexão, a fim de compreender o nosso próprio transcurso de vida, ou o mundo, ou o transcurso de outros, como na biografia acontece novamente. Como fica exposto no seguinte trecho:

Na vida está contida a temporalidade como sua primeira determinação categorial, fundamental para todas as outras. Esse fato já vem à tona na expressão “transcurso da vida”. O tempo existe para nós em função de uma unidade sintética de nossa consciência. À vida e aos objetos externos que nela entram em cena são comuns as relações de coetaneidade, sequencialidade, intervalo temporal, duração e transformação.¹⁷⁸

No entanto, mesmo sendo o tempo, categoria histórica central, primordial para todas as outras, o tempo aqui é pensado por Dilthey como o presente que está sempre em relação com o passado e com o futuro. Não há passado, nem expectativas futuras, que não seja transpassado pelos valores e significados do indivíduo presente. Neste sentido, podemos afirmar que os posicionamentos religiosos e filosóficos do Agostinho das *Confissões* não seriam possíveis no Agostinho da juventude, pois a *vivência* do

¹⁷⁶ *Ibidem*. p. 178.

¹⁷⁷ AGOSTINHO. *Confissões*. Trad. J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. São Paulo: Nova Cultural, 1999, p. 63.

¹⁷⁸ *Ibidem*. p. 169.

autor o fez compreender a si mesmo e a sua *realidade efetiva* de modo diverso. Agostinho dá testemunho de sua experiência com o tempo:

O tempo não descansa, nem rola ociosamente pelos sentidos: pois produz na alma efeitos admiráveis. O tempo vinha e passava, dia após dia. Vindo e passando, inspirava-me novas esperanças e novas recordações. Pouco a pouco, reconfortava-me nos antigos prazeres, a que ia cedendo a minha dor. Não se sucediam, e certo, novas dores, mas fontes de novas dores. Mas por que me penetrava tão facilmente e até ao íntimo aquela dor, senão porque derramei na areia minha alma, amando um mortal como se ele não houvesse de morrer?¹⁷⁹

Considerações finais

Dito isso, a possibilidade de acesso à história através das experiências individuais se mostra evidente. As ciências do espírito possuem uma estrutura clara baseada na relação entre aspectos físicos e psíquicos. Sua unidade é denominada vida, esta dupla relação também pode ser descrita através de dois conceitos, *vivenciar* e *compreender*. A vida acontece no *tempo*, possui consciência de si no presente, acessa o passado por meio da lembrança e se reconhece nela. Quando a vida se volta sobre si mesma, ambiciona acessar os seus significados, o que se mostra possível através somente do processo de compreensão. Por isso, apenas por meio do *vivenciar* as mais variadas formas de *expressão* da nossa própria vida, do mundo e da vida dos outros, podemos enfim compreender e assim acessar outras realidades. Neste sentido, as ciências humanas estão fundadas na relação entre *vida*, *expressão* e *compreensão*, e como tal um objeto só pode ser definido como objeto das ciências do espírito, se ele for constituído nesta relação.

A biografia e a autobiografia, uma enquanto trabalho científico e a última enquanto exercício mais elevado de compreensão de vida, demonstram cada uma a seu modo a tese de Dilthey acerca da relação e o acesso que a vida particular do homem oferece à compreensão histórica. Na medida em que a biografia é desenvolvida com o rigor necessário para apreender a vida que está sendo biografada, também está presente o meio social em que esta vida estava inserida e como ela se relacionou com sua realidade exterior e as repercussões do processo de internalização desta realidade no

¹⁷⁹ AGOSTINHO. *Confissões*. Trad. J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. São Paulo: Nova Cultural, 1999, p. 107.

decorrer de sua vida. A autobiografia, por outro lado, revela o caráter temporal da história, da qual nos fala Dilthey, e demonstra com clareza o movimento presente entre a *vida*, a *expressão* e a *compreensão*.

Referências Bibliográficas

AGOSTINHO. *Confissões*. Trad. J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

AVELAR, Alexandre Sá. “Escrita biográfica e escrita histórica no pensamento de Wilhelm Dilthey”. In: *Dimensões*, n. 38, 2017, pp. 120-142.

DILTHEY, Wilhelm. *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. Trad. Marco Casanova. São Paulo: UNESP, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I - Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.

HODGES, Hebert Arthur. *Wilhelm Dilthey an introduction*. London: Routledge, 1944.

SÁ, Roberto Novais. “As contribuições de Dilthey para uma fundamentação hermenêutica das ciências humanas”. In: *Boletim de interfaces da psicologia* da UFRuralRJ, n. 1, 2009, pp. 38-43.

O ARGUMENTO DA ALMA-HARMONIA NO *FÉDON* DE PLATÃO

Renan Soares Esteves*

Pedro Henrique Araújo Santiago*

Resumo: O diálogo de Platão, chamado *Fédon*, conclui a tetralogia dos diálogos platônicos acerca do julgamento e da morte de Sócrates. Neste diálogo, o tema central é a discussão acerca da imortalidade da alma, sendo propostos quatro argumentos em sua defesa. O objetivo do presente trabalho consiste em apresentar, em detalhe, uma objeção colocada pelo personagem Símias ao terceiro argumento apresentado por Sócrates. Esta objeção ficou conhecida como o *Argumento da Alma-Harmonia*. Inicialmente, são expostas temáticas presentes no referido diálogo, como a relação do filósofo com a morte e os três argumentos iniciais a favor da imortalidade da alma. Em seguida, é feita a análise da referida objeção, tendo como base os comentários de Ricardo Salles (2017).

Palavras-chave: Platão. Fédon. Imortalidade da alma. Argumento da Alma-Harmonia.

THE SOUL-HARMONY ARGUMENT IN THE PLATO'S *PHAEDO*

Abstract: Plato's dialogue called *Phaedo* concludes the tetralogy of platonic dialogues about the trial and death of Socrates. In this dialogue, the central theme is a debate about the immortality of the soul, being proposed four arguments in favour of this metaphysical thesis. The present paper consists in presenting, in detail, an objection evolved by the character Simmias against the third argument showed by Socrates. This objection became known as the *Harmony-Soul Argument*. First, we expose present themes in this dialogue, such as the philosopher's relationship with death and the first three arguments in favour of the immortality of the soul. Then, we deal with Simmias's objection, using the comments of Ricardo Salles (2017).

Keywords: Plato. Phaedo. Immortality of the soul. Harmony-Soul Argument.

1. Introdução

* Graduado em Filosofia/ Licenciatura pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestrando em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação da mesma instituição na linha de Filosofia da Linguagem e do Conhecimento. Bolsista/ CAPES. Membro do Grupo de Estudos Filosofia, Metafísica e Cognição da UFC. Tem interesse nas áreas de Lógica, Filosofia da Ciência, Filosofia da Mente e Ética Aplicada. E-mail: renan.soares.e@gmail.com.

* Graduado em Filosofia/ Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestrando em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) na linha de Filosofia da Linguagem e do Conhecimento. Bolsista/CAPES. Membro do Grupo de Estudos Platônicos da UFC. Tem interesse na área de Filosofia Antiga, com ênfase em Ontologia, Epistemologia e Linguagem. E-mail: pedro_010994@hotmail.com.

O *Fédon* é amplamente considerado como uma obra-prima da literatura grega antiga. Esse diálogo de Platão representa o último episódio da tetralogia que retrata o julgamento e a morte de Sócrates. Nele, são apresentados os eventos e as conversas que ocorreram no dia em que Sócrates foi condenado à morte pelo Estado de Atenas. Na referida série de diálogos, o primeiro, chamado *Êutifron*, retrata Sócrates em uma discussão fora do tribunal, no qual seria processado por acusações de impiedade e corrupção da juventude; o segundo, a *Apologia de Sócrates*, descreve sua defesa perante o júri ateniense; e o terceiro, o *Críton*, descreve uma conversa durante a sua estadia na prisão. Após estes, o *Fédon* encerra a exposição deste acontecimento, descrevendo os momentos na cela da prisão que levaram à morte de Sócrates por envenenamento através de cicuta.

A temática central desta obra é a imortalidade da alma, a qual é defendida por meio de quatro argumentos. Diante disso, o objetivo do presente trabalho consiste em expor, de modo preciso, uma objeção direcionada pelo personagem Símiias a um desses argumentos. Tal objeção ficou conhecida como o *Argumento da Alma-Harmonia*. Antes de abordar a referida objeção, serão expostas algumas partes do *Fédon*, que estão direta ou indiretamente relacionadas à sua temática central acerca da imortalidade da alma.

2. A relação entre o filósofo e a morte

O referido diálogo é iniciado com uma conversa entre os personagens Equécrates e *Fédon* (57a-60a). A partir daí, Equécrates pergunta como foram os momentos finais de Sócrates na prisão, e Fédon – que estava presente no dia da execução de Sócrates – passa a contar como tudo acontecera, destacando que estavam presentes vários amigos de Sócrates e que o filósofo encarou sua morte com tranquilidade e nobreza.

Os amigos de Sócrates foram informados de que ele seria executado após o retorno do navio de Delos, já que, segundo a tradição, não era permitido realizar execuções enquanto a embarcação não regressasse para Atenas (*Phd*, 58a-c; 59d-e). Chegando à prisão, eles ouviram de Sócrates uma reflexão sobre a associação entre o prazer e a dor, na qual o filósofo lhes narrava que ambos não podem estar presentes

simultaneamente num mesmo homem, mas, se alguém alcançar algum deles, é quase certo que acabe por alcançar o outro (*Phd*, 60a-b).

Após essa reflexão, Sócrates passa a expor a razão que o levou a se dedicar à poesia na prisão, a saber, um sonho repetido em que lhe prescreviam praticar a arte das Musas (a poesia). Tendo explicado a razão de sua atividade poética, Sócrates diz a Cebes, um dos estrangeiros presentes, que transmita a Eveno o conselho de seguir o seu exemplo, caso aquele homem seja sábio de fato, pois, repetidas vezes, o filósofo foi advertido nos seus sonhos a se dedicar ao exercício da composição de músicas, e a filosofia, nessa altura da argumentação, é tida como a composição da mais *alta música* (*μεγίστης μουσικῆς*) (*Phd*, 60d-61c).

Diante disso, Cebes passa a questionar Sócrates sobre se é lícito ou não pôr fim à própria vida (*Phd*, 61d-63e). Em resposta, o Mestre de Platão afirma que há uma doutrina propalada nos Mistérios, segundo a qual, nós estamos como que num cárcere, donde ninguém deve se libertar ou se evadir. Ainda, segundo o Mistério, os deuses velam por nós e nós lhes pertencemos, de modo que não é lícito que um homem, por si mesmo, ponha fim à própria vida.

Por outro lado, Sócrates define a filosofia como uma preparação para a morte (*Phd*, 64a). Para explicitar tal afirmação, o Mestre de Platão a define como a separação da alma e do corpo. Símiias, outro estrangeiro que também dialoga com Sócrates, concorda com essa opinião e também com a de que os filósofos não se entregam de todo à satisfação dos prazeres, como a comida, a bebida e os desejos sensuais. Do mesmo modo, é considerado por Sócrates, e concordado por Símiias, que os filósofos não dão grande apreço às demasias corporais, como roupas e calçados luxuosos, etc. Ambos concordam que os interesses dos praticantes da filosofia nada tem a ver com o corpo e que, pelo contrário, a ele renunciam até onde lhe for possível, para se concentrar sobre a alma. Consideram ainda que o corpo é um obstáculo na busca pela sabedoria, pois os sentidos são falíveis e inseguros. Assim, Sócrates conclui que ou a aquisição da sabedoria não existe, ou apenas se concretiza após a morte, precisamente quando a alma existir em si e por si. Para Sócrates, por se empenharem em libertar a alma do corpo, os filósofos se exercitam em morrer, sendo a sabedoria, por eles buscada, alcançada plenamente quando se finda a vida terrena (*Phd*, 64a-67b).

2. Argumentos a favor da imortalidade da alma

Depois da defesa de Sócrates em relação sua atitude diante da condenação a beber cicuta, Cebes o questiona quanto à subsistência da alma após a morte, perguntando sobre o que garante que a alma, ao separar-se do corpo, não fica destruída e aniquilada (*Phd*, 70a). Neste momento, o diálogo passa a estar em função da defesa de Sócrates acerca da imortalidade da alma. Esta defesa é desenvolvida por meio de quatro argumentos. A seguir, são apresentados os três argumentos iniciais a favor da imortalidade da alma, com destaque para uma das objeções direcionadas ao terceiro.

2.1. O Argumento Cíclico

Como introdução para o seu primeiro argumento, Sócrates aborda uma antiga doutrina, segundo a qual as almas dos que morrem vão para o Hades e de lá regressam novamente para a vida terrena, renascendo dos mortos (*Phd*, 70c-d). Diante disso, Sócrates passa a defender a ideia de que os seres vivos provêm dos mortos.

Inicialmente, Sócrates considera que tudo que existe em relação de oposição se origina necessariamente a partir de seu contrário e apenas dele (*Phd*, 70d-71b). Por exemplo, quando um objeto se torna maior, isto acontece em função de um anterior estado de pequenez que depois que se tornou um estado de grandeza. Desse modo, Sócrates conclui que todo ato de geração se processa dos contrários para os contrários. Em seguida, Sócrates afirma que em cada par de opostos há, entre um e outro, dois correspondentes processos de geração – do primeiro ao segundo e, inversamente, deste último ao primeiro. Assim, por exemplo, entre o estado de grandeza e o estado de pequenez está o crescimento e a diminuição.

Após realizar as considerações acima, Sócrates continua sua argumentação, propondo que o contrário de ‘estar vivo’ é ‘estar morto’, de modo que, aplicando-se o princípio da geração, introduzido anteriormente, ambos geram-se reciprocamente e, visto serem em número de dois, são também dois os processos de geração que entre um e outro se verificam: o morrer e o reviver (*Phd*, 71c). Ademais, Sócrates acredita que se os contrários não se compensassem mutuamente por uma constante alternância de

gerações, como que numa sucessão circular, então todas as coisas acabariam por se sujeitarem a um mesmo estado e seria o fim da geração.

Mediante as proposições apresentadas, Sócrates conclui, juntamente com Cebes, que os seres vivos procedem dos mortos, tal como os mortos procedem dos vivos (*Phd*, 72a). Nesse sentido, as almas dos mortos subsistem em algum lugar de onde voltam para renascer. Do mesmo modo, conclui-se também que tudo que morre retorna à vida novamente.

2.2. O Argumento da Reminiscência

Após ter chegado com Sócrates às conclusões do primeiro argumento, Cebes salienta que a imortalidade da alma, também, está de acordo com a Teoria da Reminiscência, segundo a qual aprender não é senão um recordar (*Phd*, 72e). Segundo esta teoria, é indispensável que tenhamos adquirido, anteriormente ao nosso nascimento, os conhecimentos que atualmente recordamos. Tal não seria possível se a nossa alma não existisse já antes de encarnar nesta forma humana. É por essa razão, que o filósofo advoga a favor da imortalidade da alma (*Phd*, 73a).

Entretanto, Símiias exige uma prova para a imortalidade da alma. Diante desta solicitação, Sócrates desenvolve outra linha de raciocínio, tendo como referencial a reminiscência. De início, Sócrates afirma a crença na existência do Igual em si mesmo, a qual Símiias também aceita. Na sequência, o Mestre de Platão ressalta que este conhecimento que temos da igualdade não foi adquirido pelos sentidos, sendo de uma realidade distinta daquela dos objetos concretos (*Phd*, 74a-77a). A partir disso, segue-se que antes de nos utilizarmos dos sentidos, teríamos um conhecimento prévio do Igual em si, já que sem ele não seria possível tomá-lo como ponto de referência das realidades sensoriais que lhe são semelhantes, mas lhe são inferiores. Desse modo, tal conhecimento foi adquirido antes de nascermos. Assim, Sócrates conclui que as nossas almas já existiam antes de encarnar em uma forma humana, independentemente de um corpo.

Tendo Sócrates concluído a sua demonstração, Símiias concorda com a conclusão acerca da existência da alma antes do nascimento. Contudo, Símiias ressalta

que não ficou demonstrado que a alma subsiste também após a morte (*Phd*, 77b). Dessa forma, permanece a dúvida sobre o que garante que a alma não cesse de existir após a morte humana.

2.3. O Argumento das Afinidades

Devido à ineficácia de seu segundo argumento, Sócrates passa a desenvolver um terceiro, o qual ficou conhecido como o *Argumento das Afinidades*¹⁸⁰ (*Phd*, 78c-80e). Inicialmente, Sócrates supõe que existem duas espécies de realidade: uma visível e outra invisível. As realidades visíveis jamais se mantêm idênticas a si mesmas, sendo aquelas que apreendemos pelos sentidos. Por outro lado, as realidades invisíveis se mantêm constantes e idênticas a si mesmas, jamais comportando qualquer tipo de variação, sendo captadas pelo raciocínio e pela inteligência, já que se trata de coisas invisíveis que os nossos sentidos não captam.

Em seguida, Sócrates considera que há duas coisas distintas no homem: o corpo e a alma. O corpo se assemelha mais à espécie de realidade visível. Por sua vez, a alma se parece mais à realidade invisível. Em outros termos, Sócrates compara a alma com o que é divino, imortal e inteligível, ao passo que possui uma forma e é indissociável; e, em sentido contrário, compara o corpo com o que é humano, mortal e não inteligível, isto é, ao que se apresenta de múltiplas maneiras e está sujeito à dissolução (*Phd*, 78c-80e).

Dadas estas considerações, Sócrates defende que a alma que se desprende do corpo, em estado de pureza, sem levar agarrada consigo nada do que é corpóreo e, que, ao longo da vida, afastou-se ao máximo da relação com o corpo, através da prática da filosofia, vai se reunir com o que lhe é semelhante, ou seja, com tudo aquilo que é imortal, divino e sábio. Assim, o filósofo acredita que, após a morte, o corpo se

¹⁸⁰ Apolloni (1996) ressalta que o referido argumento não recebeu muita simpatia por parte dos comentadores de Platão, sendo considerado universalmente como o mais fraco dos argumentos do filósofo em defesa da imortalidade da alma. Por outro lado, Barros (2018) considera que, se a ideia de ‘semelhança’, presente no referido argumento, equivale a ‘ter características em comum’, mesmo que a alma e o que é invisível possuam em comum a invisibilidade, isto não é suficiente para concluir que a alma é mais semelhante ao que é invisível (‘Formas’) do o que é corpóreo. Ainda que a alma seja invisível, isto não estabelece necessariamente a sua imutabilidade: ela continua passível à mudança, que no contexto do argumento inclui destruição.

corrompe e a alma vai para outro mundo que, igualmente a ela, é nobre, puro e invisível (*Phd*, 78c-80e).

2.3.1. O Argumento da Alma-Harmonia

Após um longo silêncio, Sócrates fala a Símiias e a Cebes que não se preocupassem caso faltasse algum ponto a ser tratado a respeito do Argumento das Afinidades que pudesse abrir margem a possíveis questionamentos. Mediante este imperativo socrático, o filósofo cede a palavra a Símiias para que ele exponha uma alternativa ao seu último argumento. Para Símiias, o referido argumento, invocado por Sócrates, poderia ser aplicado tanto a uma harmonia, quanto a uma lira e as suas cordas. Pode-se dizer que a harmonia da lira é o elemento invisível, incorpóreo, isto é, algo belo e divino. Por outro lado, o instrumento musical lira com suas respectivas cordas podem ser considerados uma coisa sensível, corpórea, aparentado ao que é de natureza mortal (*Phd*, 84c-86d)

Posto isso, Símiias acredita que, mesmo a lira sendo quebrada, a sua harmonia não seria destruída, recorrendo, assim, a uma argumentação tal como a de Sócrates, na medida em que conclui que, uma vez despedaçada a lira e rebentada as suas cordas, ou seja, mesmo que apodreça os seus elementos mortais, como a madeira usada para fabricá-la, a harmonia, o elemento aparentado ao que é divino e ao que é imortal, subsistiria em algum lugar (*Phd*, 84c-86d).

Tendo feito esta consideração, Símiias apresenta a sua concepção de alma, a qual parte do princípio de que o nosso corpo é uma tensão e coesão de elementos, sendo a alma concebida, enquanto uma mistura e uma harmonia deles. Assim, se a alma é uma espécie de harmonia, então quando o nosso corpo se estende em excesso, por efeito de doenças ou quaisquer outros males, a alma fica aniquilada, análoga à harmonia musical, que cessa de existir quando a lira e suas cordas são destruídas. Desse modo, a alma seria aniquilada com a morte, na medida em que é uma combinação de elementos do corpo (*Phd*, 86b-d).

Para Salles (2017, p. 223), a ideia central da teoria da alma proposta por Símiias é que quando a harmonia dos elementos (calor e o frio ou seco e o úmido) se estabelece

em nosso corpo, o seu volume é afetado. Consequentemente, em função desta mudança, o corpo, de certo modo, torna-se tenso, e, em decorrência desta tensão, ele passa a ser animado, evidenciando possuir poderes concernentes à alma. Nessa perspectiva, segundo o intérprete (*Phd*, 86b-d), a posse destes poderes está relacionada à composição material do corpo graças à tripla conexão¹⁸¹ referida nas seguintes teses:

(1) Nossos poderes psíquicos, e especialmente a inteligência, dependem da tensão física de um corpo (...); (2) a tensão deste corpo é aumentada ou diminuída através de sua expansão ou de sua contração física; e (3) a expansão ou contração do corpo, as quais são responsáveis pela sua tensão, são o resultado de uma mudança em sua composição material¹⁸². (SALLES, 2017, p. 222)

O comentador destaca ainda que a teoria de Símiias é introduzida no *Fédon* em resposta ao Argumento das Afinidades, na medida em que Sócrates afirma que a alma possui atributos que são normalmente encontrados em substâncias imortais, isto é, nas Formas. Assim, como é proposto neste argumento, deve haver uma semelhança entre a alma e estas tais substâncias. À vista disso, Sócrates argumenta que, dada esta semelhança, a alma também deve ser imortal (*Phd*, 78c-80e).

De acordo com Salles, a objeção de Símiias propõe que alguns dos atributos que a alma tem em comum com as Formas como o caráter divino, por exemplo, poderiam ser encontrados também em coisas mortais. Por essa razão, o simples fato de a alma compartilhar alguns atributos com as substâncias imortais não implica, por si mesmo, que ela compartilhe necessariamente o atributo da imortalidade.

Sendo assim, Símiias introduz a sua própria teoria da alma no decorrer desta objeção. Para o nosso intérprete, a sua função é ilustrar, através de um exemplo, como os atributos que a alma tem em comum com as Formas podem também ser encontrados em substâncias mortais. O exemplo oferecido por Símiias é de uma lira harmonizada. A harmonização da lira é considerada como divina. Este é um atributo que tanto a alma como as Formas possuem, mas ainda assim a harmonização pode ser destruída. Símiias, contudo, não argumenta apenas que o caráter divino é compatível com a mortalidade.

¹⁸¹ A conexão entre os poderes psíquicos e a tensão corpórea; a conexão entre a tensão corpórea e o volume; e conexão entre o volume e a composição material.

¹⁸² Tradução nossa.

Ele também afirma que a alma é realmente mortal na medida em que ela é uma harmonização (harmonia) do corpo.

Salles ressalta ainda que foi apontado por comentadores modernos que o termo ‘harmonia’ não é usado aqui para denotar um som melodioso, mas para se referir ao estado da lira no qual esta pode produzir certo som. Em outras palavras, as condições materiais deste instrumental musical, como a qualidade da madeira e a afinação das cordas, que lhe permitem emitir determinadas melodias. Nesse sentido, a ideia de que a alma é uma harmonia do corpo, da mesma forma como certo estado da lira é uma harmonia da lira, implica fortemente, por analogia, que, na teoria de Símiias, a alma é um estado do corpo. Esse estado do corpo, por sua vez, ocorre quando ele está tenso de certa forma, graças a uma proporção de sua composição material. Desse modo, se a alma é um estado de harmonia e se esse estado é mortal e destrutível, já que uma mudança na composição material do corpo pode suprimi-lo, então a alma é mortal.

2.3.2. A réplica de Sócrates à objeção de Símiias

Antes de iniciar a sua resposta ao Argumento da Alma-Harmonia, Sócrates questiona se Símiias e Cebes concordam com ele acerca da verdade da Teoria da Reminiscência, bem como com a conseqüente existência necessária das almas antes de se prenderem a um corpo. Tanto Símiias como Cebes concordam com a referida teoria e a conseqüência desta sobre a anterioridade da existência das almas. Nesse contexto, Sócrates observa que a teoria de Símiias, segundo a qual a nossa alma é uma harmonia resultante de elementos do corpo em tensão, não é compatível com a ideia de que a alma possa ter existido antes desses elementos que a deveriam constituir. Assim, não se pode afirmar que a alma é algo composto, se ela já existia antes das suas partes. Diante disso, Símiias concorda com essa inconsistência, preferindo a Teoria da Reminiscência à teoria da alma proposta por ele anteriormente (*Phd*, 92c-d).

Em seguida, Sócrates desenvolve duas respostas à objeção de Símiias. Em primeiro lugar, o Mestre de Platão propõe que uma alma não pode ser mais plena e perfeitamente alma, ou menos, do que outra. Do mesmo modo, Sócrates retrata que uma alma que possui virtude é considerada como boa, enquanto que uma alma que possui

perversidade é considerada como má. Acerca disso, os defensores da Teoria da Alma-Harmonia considerariam a virtude como uma harmonia e o vício como uma desarmonia. Após tais considerações, Sócrates conclui que jamais uma alma, como harmonia que é, terá alguma relação com o vício, já que nenhuma harmonia que o seja de modo pleno poderá ter alguma relação com a desarmonia (*Phd*, 93b-94a). Desse modo, seguindo-se este raciocínio, a conclusão definitiva é a de que as almas de todos os seres vivos são igualmente boas.

Por outro lado, Sócrates considera também que uma harmonia, bem como qualquer outro composto, não se comporta de modo diverso dos elementos que a constituem. Nesse sentido, não é função da harmonia assumir o comando desses elementos, mas, em sentido contrário, apenas segui-los. Nesse contexto, se a alma fosse uma harmonia, ela se limitaria a seguir os elementos dos quais seria constituída. Contudo, Sócrates afirma que a alma, em especial a alma inteligente, comanda o corpo, já que, em diversos casos¹⁸³, verifica-se que a alma se opõe aos apetites do corpo (*Phd*, 92e-93a; 94b-95a). Dado isto, a teoria proposta por Símiias, segundo a qual a alma é uma harmonia, não se sustenta.

Diante da réplica de Sócrates, Símiias reconhece os limites da teoria que havia proposto anteriormente e, por fim, acaba por abandoná-la.

3. Considerações finais

O diálogo *Fédon*, bem como outros diálogos platônicos, retrata um componente característico da prática filosófica: a argumentação. Percebemos, ao longo da referida obra, o esforço empreendido na busca por fornecer argumentos a favor de uma tese – a imortalidade da alma –, os quais acabam por receber críticas dos interlocutores de Sócrates.

¹⁸³ Nesta passagem do diálogo, Sócrates cita um trecho da *Odisseia* de Homero em que o personagem Ulisses busca controlar o que está a sentir: “Batendo no peito interpelou com violência o seu coração: ‘Aguenta, pois, meu coração! Por males mais terríveis já tu outrora passaste!’” (*Phd*, 94d). Com isso, Sócrates quer reforçar seu contra-argumento, mostrando que o poeta Homero concebe a alma como algo bem mais divino do que uma harmonia.

O Argumento da Alma-Harmonia, inserido por Símias, como crítica ao Argumento das Afinidades, traz consigo uma visão materialista da alma, pois a considera como um composto de elementos materiais que a constituiriam. Contudo, o argumento de Símias não se sustenta, já que este aceita a Teoria da Reminiscência, a qual implica que a alma já existiria antes de estar relacionada a um corpo, sendo, portanto, imaterial.

Por outro lado, caso Símias não estivesse de acordo com a Teoria da Reminiscência, será que, ainda assim, este seria obrigado a abandonar a sua teoria da alma como harmonia? Por um lado, Símias poderia não ter aceitado que a virtude pode ser considerada como uma harmonia e o vício como uma desarmonia, já que, segundo a sua teoria, a alma é uma harmonia, mesmo sendo virtuosa ou não. Nesse sentido, o vício e a virtude são dois estados da alma em harmonia com os elementos que a constituem. A partir desta perspectiva, Sócrates não poderia ter chegado à conclusão inaceitável de que todas as almas são boas. Além disso, Símias poderia afirmar, de modo contrário a Sócrates, que a alma não comanda o corpo, pois ela é constituída pelos seus elementos corporais e, por isso, é-lhes submissa. Dessa forma, quando pensamos que a alma está comandando o corpo, na verdade, estamos iludidos, estando apenas a aplicar uma concepção metafísica que separa a alma dos impulsos, desejos ou emoções provenientes dos elementos que a constituem.

Referências bibliográficas:

APOLLONI, David. Plato's Affinity Argument for the Immortality of the Soul. *Journal of the History of Philosophy*, Vol. 34, Number 1, pp. 5-32, 1996.

BARROS, Francisco de Assis Nogueira. *Fédon de Platão: Argumentos sobre a Imortalidade da Alma e Tradução Parcial* / Francisco de Assis Nogueira Barros; orientador Daniel Rossi Nunes Lopes. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. – São Paulo, 2018.

ELTON, Matthew. The Role of the Affinity Argument in the Phaedo. *Phronesis*, Vol. 42, Issue 3, Leiden, 1997.

PLATÃO, *Fédon* / introdução, versão do grego e notas de Maria Teresa Schiappa de Azevedo, Livraria Minerva, Coimbra, 1988.

SALLES, Ricardo. Soul as Harmony in Phaedo 85e–86d and Stoic Pneumatic Theory. In: HARTE, V. & WOOLF, R. *Rereading ancient philosophy: Old Chestnuts and Sacred Cows*. New York: Cambridge University Press, 2017.

ENSAIO:

LITERATURA E PSICANÁLISE EM FREUD: DA OBRA COMO SINTOMA

Fabrício Lemos da Costa*
Sílvio Augusto de Oliveira Holanda*
Pablo Rossini Pinho Ramos*

Resumo: Este ensaio tem como objetivo refletir sobre a relação entre a literatura e a psicanálise em Sigmund Freud. Em nossa reflexão, abordaremos a discussão em torno da obra enquanto sintoma, isto é, como produto de neuroses e interpretações que privilegiam o inconsciente como chave para o estudo do sujeito no que tange às formas, na qual o discurso do texto literário imbrica-se aos complexos, evidenciados, por exemplo, em comportamentos de personagens e até mesmo em manifestações psíquicas do autor. Assim, a partir de Freud, a literatura começa a integrar-se a outros discursos, perdendo-se a singularidade e autonomia da obra como objeto particular.

Palavras-chave: Literatura, Psicanálise, Freud, Sintoma.

**LITERATURE AND PSYCHOANALYSIS IN FREUD: THE WORK AS
SYMPTOM**

ABSTRACT: This essay aims at reflecting upon the relation between literature and psychoanalysis in Sigmund Freud's work. The reflection approaches the discussions around his work whilst a symptom, which means, as a product of interpretations and neurosis which favors the unconscious as key to the study of the subject relating to the forms. That means asserting how the literary text speech is entangled to complexes observed, for instance, in the behavior of characters, and even in the author's own psychic manifestations. Thusly, from Freud's work literature starts to relate itself to

* Mestrando em Letras- Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará, Graduado e Licenciado em Letras-Língua Portuguesa pela UFPA-PA, Especialista em Produção de Material Didático e Formação de Leitores para a EJA pela UNIFAP-AP, Graduando em Filosofia pela UEAP-AP. E-mail: fabricio.lemos1987@yahoo.com.br

* Possui graduação em Letras (Português/Francês) pela Universidade Federal do Pará (1990), mestrado em Letras/Teoria Literária pela Universidade Federal do Pará (1994), doutorado em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (2000) e pós-doutorado em Estudos Românicos pela Universidade de Lisboa (2007). Atualmente é professor associado IV da Universidade Federal do Pará, tendo sido coordenador do Programa de Pós-graduação em Letras (2009-2011) da referida instituição. Desde 2001, é membro permanente do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA. Dirige a Faculdade de Letras (2017-2019) da UFPA. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Guimarães Rosa, Literatura brasileira, literatura da Amazônia e recepção crítica. E-mail: eellip@hotmail.com

* Mestrando em Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Possui graduação em Letras (habilitação em língua portuguesa) pela mesma Universidade. E-mail: pablormais.pr72@gmail.com

other speeches loosening in this process the work's singularity and autonomy as a private object.

KEYWORDS: Literature, Psychoanalysis, Freud, Symptom.

David Vinãs Piquer, em *Historia de la crítica literária* (2002), capítulo “Teorías psicoanalíticas”, sublinha que a psicanálise nasce no século XIX e ganha força como ciência autônoma no século XX. Neste momento, a corrente psicanalítica “se fragmenta en una pluralidad de corrientes y enfoques” (PIQUER, 2002, p. 541). Para as teorias psicanalíticas, os estudos se voltam às questões do comportamento humano, conjecturando-se as possibilidades impulsivas dos sujeitos em sociedade, assim, “el psicoanálisis enfatiza la irracionalidad del comportamiento humano y postula la existencia del inconsciente como motor impulsor de esta conducta” (PIQUER, 2002, p. 54). O comportamento humano, neste sentido, é a base das análises psicanalíticas, como é o caso da histeria em homens, por exemplo. De acordo com Piquer, “Freud incluso habla de ciertos hombres neuróticos para quienes los genitales femeninos resultan algo siniestro” (PIQUER, 2002, p. 546).

Vale ressaltar que a psicanálise, para além de uma ciência autônoma, é uma linguagem recorrente em todo o século XX, aparecendo, inclusive, no discurso comum, assim como o cinema. A linguagem psicanalítica, portanto, carrega marcas que se confundem com a sua metodologia de trabalho, como o inconsciente e as leituras individuais, no caso de Sigmund Freud (1856-1939), ou coletivas, em Jacques Lacan (1901-1981). Dessa forma, a linguagem psicanalítica, ao chegar à literatura, mudará completamente a maneira de ler determinadas obras literárias, como ressalta Piquer. “Las técnicas de interpretación psicoanalítica ayudan a la mejor comprensión del texto literario y que suponen también una gran ayuda para la teoría y la crítica literarias” (PIQUER, 2002, p. 550).

Assim, a obra literária, nesta perspectiva, é uma fonte para o estudo psicanalítico, já que esta abarca condições diversas no que tange à complexidade humana, seu inconsciente e sexualidade, por exemplo. O texto, então, é o difusor de significados, em que o estudioso buscará as neuroses e complexos do sujeito, revelando-nos suas irracionalidades e pulsões, na maioria das vezes, pelo viés da sexualidade. Na obra, o

que há, de acordo com a concepção de Freud, é a cultura que se manifesta nas situações humanas, em suas intensidades.

Além disso, na obra, manifesta-se o caráter biográfico do autor, seu inconsciente, o qual é capaz de revelar até mesmo homossexualidades e bissexualidades. O inconsciente, neste sentido, carrega o teor interpretativo e as pulsões do autor manifesto em seus textos, como afirma Castilla del Pino, “la significación del texto, es decir, de la obra, en tanto biografía «profunda» -oculta, inconsciente- del autor” (PIQUER *apud* CASTILLA DEL PINO, 2002, p. 550).

Apresentando, originalmente, as suas primeiras teorizações em língua alemã, no ano de 1900, com o advento da obra *Interpretação dos sonhos*, lançada por Freud, a Psicanálise, que possui entre outras funções o tratamento de neuroses, é considerada uma das principais linguagens do século XX, em virtude de seu alcance justamente não estar restrito apenas a abordagens clínicas relacionadas à *psique* humana, mas também às relações sociais, de caráter informal, presentes no cotidiano, por meio de apropriações de termos específicos, nem sempre condizentes com o seu sentido técnico por excelência, a exemplo de *histeria*¹⁸⁴, do estabelecimento de possíveis diálogos com outras correntes críticas em voga, entre as quais pode-se citar o Estruturalismo, na qual Lacan, um dos principais representantes da chamada Psicanálise estrutural, estudou o inconsciente por meio da linguagem, incluindo as concepções de significante e significado (PIQUER, 2002), além de outras ciências, como a Sociologia, a Antropologia e a própria Literatura¹⁸⁵.

Freud, que viveu parte de sua vida em Viena, durante o período do império Austro-Húngaro, e pertencido a uma elite culta, escreveu diversos *best-sellers* como *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), que foram traduzidos do alemão para o inglês. No Brasil, a tradução da produção freudiana para o português, sob responsabilidade da editora Imago, ao longo de 70 anos, foi a versão inglesa, alvo de críticas e de acusações de estudiosos por promover uma deturpação, quase radical, do pensamento do médico neurologista ao utilizar, por exemplo, a terminologia “instinto”,

¹⁸⁴ Proveniente do grego *hystera* (útero), abrange tanto o masculino quanto o feminino, no qual “os conflitos psíquicos inconscientes se exprimem de maneira teatral e sob a forma de simbolizações, através de sintomas corporais paroxísticos (ataques ou convulsões de aparência epiléptica) ou duradouros (paralisias, contraturas, cegueira)” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 337).

¹⁸⁵ É possível propor vínculos interpretativos entre uma abordagem psicanalítica e literária em diversas obras de autores brasileiros, ao examinar, por exemplo, a noção de inconsciente, que, para Freud, é sempre individual, em *A hora da estrela* (1977), de Clarice Lispector (1920-1977).

natureza humana descartada pelo psiquiatra, haja vista que o introdutor da Psicanálise, uma vez tomado essencialmente como um pensador da cultura, observa aquilo que não pode ser determinado biologicamente, quando se tem, na verdade, uma força denominada de “pulsão”¹⁸⁶, —*Trieb*.

Atualmente, após domínio público, novas traduções das obras completas de Freud, diretamente do alemão para o português, foram trazidas a público numa Coletânea intitulada *Obras completas* (2014), em 17 volumes, pela Companhia das Letras, na qual o professor Paulo César de Souza, um dos principais tradutores de Freud e Friedrich Nietzsche (1844-1900), no Brasil, atualiza o debate acerca das implicações de tal nomenclatura.

Concentrando-se, fundamentalmente, na descrição e diagnóstico de fenômenos patológicos, presentes no comportamento humano, com base em casos clínicos de seus pacientes, Freud, dentre várias de suas proposições, defende uma distinção entre genitalidade e sexualidade. Enquanto a primeira está relacionada aos órgãos genitais, a segunda pressupõe um processo evolutivo do indivíduo para obtenção do prazer, não determinante, *a priori*, mas construtiva. Neste sentido, para o psicanalista,

Todas as vivências desse primeiro período da infância são de enorme importância para o indivíduo, juntamente com a constituição sexual herdada elas geram as predisposições para o posterior desenvolvimento do caráter e das doenças. (FREUD, 2014, v. 17, p. 318)

Estas considerações preliminares, em consonância com os preceitos freudianos, servirão a seguir como base de esclarecimento do texto “Dostoiévski e o parricídio (1928)”, que integra o volume 17 de *Obras completas*, conforme já citado anteriormente, cujas discussões suscitadas tentarão evidenciar a premissa de que há ações transcorridas, neste romance russo, equiparadas a “sintomas”, designadas pelo austríaco como “consequência do processo de repressão” (FREUD, 2014, v. 17, p. 20), que, por sua vez, levam a uma neurose¹⁸⁷, em que a obra literária passa a ser, conseqüentemente, um conjunto de sintomas desta, na qual o autor se revela,

¹⁸⁶ Concebida como uma das principais terminologias da psicanálise freudiana, a *pulsão* é compreendida como “carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 628).

¹⁸⁷ O termo *neurose* é empregado para “designar uma doença nervosa cujos sintomas simbolizam um conflito psíquico recalcado, de origem infantil” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 535).

involuntariamente, em sua obra, refutando, sob esta perspectiva, concepções de crítica já consagradas no âmbito da teoria literária, como a de Thomas Stearns Eliot (1888-1965) em *Ensaio* (1989), que se traduz num discurso singularizante do objeto artístico ou o “comentário e a interpretação de obras de arte por meio da palavra escrita” (ELIOT, 1989, p. 50).

Pensa-se numa leitura “sintomática”, a partir das obras literárias, porque a intenção do psicanalista não é particularizá-la, isto é, torná-la singular, mas antes é tê-la como objeto de estudo, à serviço da linguagem e dos métodos utilizados. Para tanto, a forma de leitura, pela psicanálise, desenvolve uma nova espécie de “determinismo”, como é possível verificar nas críticas de Hippolyte Taine (1828-1893) e Émile Hennequin (1859-1888), na qual o fator meio social fora sempre influenciador do comportamental humano.

Em Freud, por outro lado, a infância funciona como esta nova maneira de entender as ações de personagens, como é o caso da análise deste em “Dostoiévski e o parricídio (1928)”, no qual elabora sua pergunta inicial tendo como parâmetro o autor russo em seus aspectos morais e suas pulsões. Segundo Freud, “Na rica personalidade de Dostoiévski podemos distinguir quatro facetas: o escritor, o neurótico, o moralista e o pecador. Como devemos nos orientar nessa desconcertante complexidade?” (FREUD, 2014, v. 17, p. 338).

Entre muitos exemplos pelo quais se valeu Freud, tem-se a análise de *Os Irmãos Karamazov*¹⁸⁸ (1880) como exemplo exímio do caráter particular pelo viés psicanalítico. No início de sua reflexão, o psicanalista alemão elabora seu primeiro juízo em torno da obra, como é comum no trabalho de qualquer juízo crítico: “é o mais formidável romance jamais escrito, o episódio do Grande Inquisidor é um dos cumes da literatura universal, de valor incomparável” (FREUD, 2014, v.17, p. 338).

¹⁸⁸ A trama, marcada por uma relação familiar complexa, cuja configuração é destituída de uma referência materna, apresenta, em linhas gerais, um pai, Fiodor Pavlovitch Karamazov, descrito como um monstro abominável, que desperta o ódio, em últimas instâncias, de seus quatro respectivos filhos: Dimitri; Ivan; Alexei e Pavel, este último tratado como servo, culminando com a morte desse pai. O enredo é construído de modo a questionar a possível identidade do assassinato de Fiodor entre os quatro filhos. “Contudo, o assassino não matou, eu o afirmo e proclamo; fêz apenas um gesto com a mão do almofariz, num movimento de indignação e repugnância sem querer matar, sem saber se mataria. Se êle não estivesse com a fatal mão do amofariz, teria talvez espancado o pai, mas não o mataria” (DOSTOIÉVSKI, 1961, v. 2, p. 1186).

Por outro lado, Freud, ainda no mesmo estudo, afasta-se da obra para abordar o autor como fonte da explicação das pulsões existentes no texto, funcionando como uma espécie de biografismo à maneira de Sainte-Beuve (1804-1869), cujo pensamento é o entendimento da obra literária após reconstruir “las vivencias del escritor” (PIQUER, 2002, p. 328).

Desse modo, a sintomática leitura do texto literário discute a obra como faria com qualquer outro discurso do dia a dia. Segundo Freud, em Fiódor Dostoiévski (1821-1881), inicia-se processos latentes do inconsciente que acabam sendo refletidos em seus personagens e em seus enredos, assim, “considerar Dostoiévski como um pecador ou um criminoso desperta uma veemente oposição, que não se baseia necessariamente na avaliação vulgar do criminoso” (FREUD, 2014, v. 17, p. 399).

Para estudar a inconsciência do romancista russo, o “pai” da psicanálise elenca as várias informações da obra que a coloca a par com os modos investigativos, conforme explica David Vinãs Piquer: “la crítica psicoanalítica es siempre psicoanálisis del autor, aunque el texto sea el principal punto de partida de la investigación y se conciba como el conjunto de síntomas que permiten llegar hasta el inconsciente de su creador” (PIQUER, 2002, p. 553). Dessa maneira, para Freud, há um retorno do biográfico, mas este é revestido de inconsciente, assim como é sintoma de sadismos do autor de *Crime e Castigo* (1866), como na epilepsia “afetiva” de Dostoiévski, evidenciada por meio de seus escritos literários e correspondências. “Como podemos denominar esse conjunto, certamente se coloca também à disposição da neurose, cuja essência consiste em eliminar, pela via somática, massas de excitação com as quais não pode lidar psiquicamente” (FREUD, 2014, v. 17, p. 343-344).

Cumprе esclarecer que em “Dostoiévski e o parricídio (1928)”, texto psicanalítico e não crítico, Freud, embora tenha se apropriado de uma obra literária, *Os irmãos Karamázov*, busca, fundamentalmente, observar e esclarecer o complexo de Édipo¹⁸⁹, termo criado por aquele e que foi inspirado na tragédia grega do *Édipo Rei* (427 a.C),

¹⁸⁹ O complexo de Édipo pressupõe uma evolução sexual, individual, na qual, necessariamente, há uma transição da homossexualidade à heterossexualidade, quando a atração pela mãe ou pai deixa de existir e se concentra em outrem. O heterossexual soluciona o complexo de Édipo, ao passo que o homossexual fica preso a este fenômeno, portanto, fixado à figura feminina da mãe ou à figura masculina do pai. Em outras palavras, é a “representação inconsciente pela qual se exprime o desejo sexual ou amoroso da criança pelo genitor do sexo oposto e sua hostilidade para com o genitor do mesmo sexo. Essa representação pode inverter-se e exprimir o amor pelo genitor do mesmo sexo e o ódio pelo do sexo oposto” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 166).

escrita por Sófocles (496-406 a.C), levando em conta, também, fatores biográficos do autor como a infância do romancista russo, a relação conturbada com seu pai, etc. para fins de ocorrências do inconsciente e compreensão do homem, na qual a obra passa a fazer parte de um quadro sintomático de manifestação de uma neurose que se diferencia do método biográfico proposto por Sainte-Beuve.

Desse modo, a infância é determinante nas leituras em que Freud realizou a partir de obras literárias clássicas, nas quais a leitura sintomática faz-se presente como resultado de análises psicanalíticas por demais arraigadas ao comportamento de personagens que guardam relações problemáticas com a infância, que perpassam pelo complexo de Édipo. Em *Cinco lições de psicanálise e outros textos* (1974), Freud argumenta: “o mito do rei Édipo, que, tendo matado o pai, tomou a mãe por mulher, é uma manifestação pouco modificada do desejo infantil” (FREUD, 1974, v. 39, p. 38).

No caso de *Os Irmãos Karamázov*, o mesmo teor sintomático encontra-se em sintonia com a linguagem da psicanálise imersa no texto, como se lê no trecho, em que o embate entre pai e filho é mote de estruturas inconscientes, isto é, em complexos, os quais são amostras, muitas vezes, para explicações como a homossexualidade.

Dmitri Fiodorovitch! — gritou de repente Fiodor Pavlovitch, com uma voz que já não parecia a sua. — *Se você não fosse meu filho, neste mesmo instante o desafiava para um duelo a pistola*, a três passos de distância e com os olhos vendados... com os olhos vendados! — E batia com os pés no chão. (DOSTOIÉVSKI, 1961, v. 1, p. 450, grifo nosso)

Freud, ao analisar *Os Irmãos Karamázov*, fê-lo com as “lentes” da linguagem e metodologia psicanalítica, alargando-a aos “impulsos destrutivos” do criador. Dostoiévski, para o analista, carrega a preferência pelo caráter violento, e com isso, na escolha do material, prende-se aos estágios de masoquismo e sentimento de culpa, já que o “fortíssimo impulso destrutivo [*Destruktionstrieb*] de Dostoiévski, que facilmente o teria tornado um criminoso, foi orientado, na vida real, principalmente contra sua própria pessoa” (FREUD, 2014, v. 17, p. 340).

Dessa forma, em *Os Irmãos Karamázov*, demonstra-se a neurose do indivíduo, muitas vezes, evidenciada na infância, ou ainda, em seu sadismo, manifestado em sua

irritabilidade. Em relação às leituras de viés psicanalítico na crítica literária, é indispensável entender as concepções fundamentais dos trabalhos de Freud:

A suposição mais provável é que os ataques remontem bem atrás na infância de Dostoiévski, que fossem primeiramente representados por sintomas mais brandos e tomassem a forma epiléptica somente após a perturbadora vivência dos dezoito anos, o assassinato do pai. (FREUD, 2014, v. 17, p. 344)

Em *Os Irmãos Karamázov*, o caráter autodestrutivo dá-se com base em variadas temáticas, sobretudo em personagens como Fiódor Pavlovitch Karamázov, o pai, o qual se classifica como um senhor asqueroso, sem nenhum tipo de compromisso moral em relação aos outros filhos. Fiódor, na destruição de si mesmo, prejudica os outros também, porque suas ações não se revelam éticas. Então, no interesse pelo dinheiro, e pelo casamento destrutivo, entregou-se aos desejos mais hostis evidenciados em sujeitos bufões, como se verifica ao longo da produção ficcional.

Freud, no afã da interpretação psicanalítica, enquadra-o no desejo de Dostoiévski, este sempre muito atento e interessado em personagens destrutivos e neuróticos. Além disso, os irmãos Karamázov, cada um à sua maneira, aos seus desejos e visões do mundo, entregam-se aos impulsos, termo tão caro às análises da psicanálise a partir da obra literária.

Semelhante a Fiodor, tem-se, em Bentinho, personagem de *Dom Casmurro* (1899), uma criação artística na qual a personagem é dotada de uma personalidade agressiva, ciumenta, violenta, possessiva, porém retoricamente convincente, que poderia ser analisada como um sintoma de uma neurose em Machado de Assis (1839-1908), cujas produções artísticas recorrentemente retratam figuras masculinas que agem por impulsos. Pode-se citar como exemplo literário desta afirmativa o seguinte trecho:

Capitu deixou-se estar pensando e olhando para mim, e disse afinal que era preciso emendá-lo. Agora reparava que realmente era vez do filho, mas parecia-lhe que era só imitar por imitar, como sucede a muitas pessoas grandes, que tomam as maneiras dos outros; e para que não fosse mais longe...— Também não vamos mortificá-lo. Sempre há tempo de corrigi-lo./ — Há, vou ver. Você também não era assim, quando se zangava com alguém.../ —Quando me zangava, concordo; vingança de menino./ — Sim, mas eu não gosto de imitações em

casa./ — E naquele tempo gostavas de mim? disse eu batendo-lhe na face”. (MACHADO DE ASSIS, 1994, v.1, p. 918)

Não se coloca, portanto, em questão, o caráter tortuoso e opressor de Fiódor, mas a maneira como a personagem é desenvolvida esteticamente sob um discurso marcado pela eloquência no uso de recursos literários de que se vale o texto, justificado pela predileção de *Dostoiévski por* “caracteres violentos, assassinos e egoístas a todos os demais, o que aponta para a existência de tais inclinações no seu interior” (FREUD, 2014, v. 17, p. 340).

Ao apontar o sadismo, equivalente ao masoquismo, na personalidade do escritor russo, Freud associa este elemento uma homossexualidade latente que se intensifica com a presença da neurose, na qual a obra literária se situa como o *locus* de manifestação da doença nervosa e, de certa forma, executa um padrão de gênero ao evidenciar, também, a condição humana.

Dimitri, rapaz gastador, sonha com a herança da família, e como o pai, é voltado aos desejos mais repugnantes, como bebedeiras e demasiados gastos, além de ser bipolar. De outro lado, Fiódor, seu pai, explora-o, e na desorganização do primeiro, consegue comprometer a herança de Dimitri. Na narrativa, ainda temos o personagem Ivan, o moço inteligente, que no excesso dos estudos, rejeita Deus e acaba desconstruindo o fenômeno moral, autodestruindo-se, em niilismo. A seguir, um trecho que marca o caráter desses personagens: “Os embusteiros calejados, que passam a vida Inteira mentindo, têm momentos em que tomam o seu papel tão a sério que chegam a chorar e a tremer sinceramente de emoção” (DOSTOIÉVSKI, 1961, v. 1, p. 450).

Ainda em *Os Irmãos Karamázov*, há o caso do personagem Pavel Fyodorovich Smerdiakov, sujeito repulsivo, é servo e filho de Fiódor Pavlovitch e uma mulher doente, resultado de um estupro realizado pelo primeiro. Pavel fora criado pelos empregados de Fiódor. Além disso, sofre de epilepsia, conservando todos os caracteres destrutivos, como pontua Freud.

Na análise freudiana, Dostoiévski apresenta profundo interesse por esse tipo de personagem, dando-lhes destaque ao longo da narrativa, o qual comprova o típico traço criminoso do autor russo, porque estes sujeitos o chamam atenção, principalmente em comportamentos de total violência e intensidade repulsiva, em que não há qualquer limite no que diz respeito aos aspectos morais e à liberdade do outro. Em *Os Irmãos*

Karamázov, portanto, vê-se uma história de crime projetada no mistério da morte de Fiódor e nas extravagâncias de homens que se autodestroem, sobretudo, em questões de moralidade.

Em Freud, as pulsações deixam de focar o texto como fenômeno para concentrarem-se na biografia de Dostoiévski, acusado, devido ao vício do jogo, de esclarecer antigas pulsações infantis, como a masturbação: “O ‘vício’ da *masturbação é substituído pelo do jogo*, a ênfase na apaixonada atividade das mãos é reveladora quanto a isso. De fato, a febre do jogo é um equivalente da antiga compulsão de masturbar-se”. (FREUD, 2014, v. 17, p. 360-361, grifo nosso).

A literariedade, enquanto um núcleo de reflexão da obra, centrado no objeto empírico, isto é, o próprio texto, é contrariada em *Os Irmãos Karamázov* à medida que Freud observa que o parricídio não significa, inicialmente, aquilo que está inserido de antemão na obra. Faz-se imprescindível, neste momento, uma leitura psicocrítica, não mais circunscrita ao texto, privilegiando uma interpretação nem sempre apoiada no literal, o gramaticalmente explícito, de modo a revelar aquilo que o neurótico não poderia verbalizar diretamente.

Sob outra perspectiva, a noção de inconsciente introduzida pelo médico, neste caso, é o inconsciente do próprio texto e não a projeção de *Dostoiévski propriamente*.
De acordo com Freud:

O parricídio é, segundo uma visão que já se conhece, o crime principal e primordial, tanto da humanidade como do indivíduo [*Totem e tabu* (1912-1913)]. É, de todo modo, a fonte principal do sentimento de culpa, não sabemos se a única; as investigações ainda não puderam estabelecer com segurança a origem psíquica da culpa e da necessidade de expiação. Mas não precisa ser a única. A situação psicológica é complicada e requer elucidação. (FREUD, 2014, v. 17, p. 346-347)

Em *Os Irmãos Karamázov*, tem-se a mesma leitura sintomática ocorrente também em *Édipo Rei*, no qual as punições e pulsões nascidas na infância são vistas como sintomas de um amplo caso de neuroses e satisfações. Em Dostoiévski, o jogo, conforme foi dito anteriormente, exerce uma espécie de explicação psicanalítica, como pode ser observada até mesmo no título de outras obras de sua autoria, a exemplo de *O Jogador* (1867).

O indivíduo é neurótico e, ao mesmo tempo, está inserido no processo de evolução do complexo de Édipo. O modo como se dá as suas relações sociais e produções artísticas são manifestações da neurose tanto quanto qualquer outra ação realizada no cotidiano. Trata-se de uma leitura sintomática, que não se confunde com a causa da neurose (da qual *Dostoiévski* é portador). Daí o porquê da obra artística não poder ser julgada do ponto de vista da crítica literária. Busca-se analisar, essencialmente, um fenômeno psíquico, e não uma especificidade, que se revela, neste caso, no romance russo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da obra literária pelas teorias psicanalíticas colocar-se-á na linha que projeta no texto o reflexo de possíveis neuroses dos autores, assim como o inconsciente, o qual é matriz das possibilidades projetadas ao longo de suas ficções. No entanto, vale ressaltar que a psicanálise, a exemplo dos trabalhos de Freud, elabora em linguagem e metodologia psicanalítica a interpretação da relação do autor com sua obra, assim como traços do sintoma das relações com a infância, como o conhecido complexo de Édipo.

Para o médico neurologista, a neurose faz parte do processo criativo, colocando-se como condição para expressão de desejos. E é a partir da criação que se tem condições de interpretar culpas e motivos. Enfrentando-se desejos, por exemplo, sublima-se em finalidades sociais maiores.

A obra, dessa forma, é sintoma das neuroses manifestadas pelo autor, evidenciadas em suas repressões e desejos impossíveis de serem realizados, convertendo-se, muitas vezes, em sublimação e culpa, ou ainda, em vícios de jogo, como é o caso de *Dostoiévski*, conforme é discutido por Freud. Para isso, a obra deixa de ser um objeto manifesto e particular, para tornar-se um sintomático “espelho” da maneira como o autor resolve manifestar sua neurótica relação consigo mesmo e a sociedade.

Em razão disso, poder-se-ia falar de uma influência de teorias críticas tradicionais do século XIX, mas em Freud, dá-se sempre como interseção entre o texto, o autor e sua infância, tempo em que possíveis neuroses são explicadas. Então, no fundo, há uma espécie de “terreno” a partir da relação entre o juízo crítico e as questões morais, como

fizera a crítica determinista, a exemplo de Taine e Hennequin, para citar apenas esses casos, em que a moralidade e a vida dos autores são chaves da interpretação da obra.

Tendo em vista os aspectos apresentados aqui sobre o porquê do texto de Freud em *Os irmãos Karamázov* ser uma leitura sintomática, reflexo de uma potencial neurose de Dostoiévski, é possível entender que o texto literário é convertido num objeto psicanalítico, objetivando demonstrar uma verdade manifesta, um conjunto de sintomas, que não se limita à obra, na qual a análise passa a privilegiar o inconsciente do sujeito, o autor. O romance apenas caracteriza o complexo de Édipo.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado de. Dom Casmurro. In: *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. 1, p. 809-944.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Os irmãos Karamázovi*. Trad. Rachel de Queiroz. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961. 1 v.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Os irmãos Karamázovi*. Trad. Rachel de Queiroz. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961. 2 v.
- ELIOT, Thomas Stearns. *Ensaio*. Trad. Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora, 1989.
- FREUD, Sigmund. Dostoiévski e o parricídio (1928). In: *Obras completas*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. v. 17, p. 338-362.
- FREUD, Sigmund. *Cinco lições de Psicanálise e outros textos*. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. v. 39, p. 8-150.
- PIQUER, David Viñas. *Historia de la crítica literaria*. Barcelona: Ariel, 2002.
- ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michael. *Dicionário de Psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar

ENSAIO:

A VIRTUALIZAÇÃO DO ESTADO

Gerson Vasconcelos Luz*

Neste ensaio pretende-se mostrar que o *Estado virtual*¹⁹⁰ postulado por Dussel, para um futuro próximo¹⁹¹, em *20 Teses de Política*, de certo modo, já começou a ser posto em prática e se faz notar através do uso de diversos recursos tecnológicos digitais na atualidade. Se, por um lado, ainda não há efetivamente um *Estado virtual*, por outro, nota-se a intensificação da utilização de tecnologias digitais no sentido de constituir tal condição. Caminhamos nos primeiros passos da revolução digital e sua aplicação na política.

O atual estágio de desenvolvimento da tecnologia eletrônica permite a existência de espaços de comunicações por redes de computação (ciberespaço) que, por sua vez, abre a possibilidade para inúmeras realizações e aplicações nos mais diversos campos e segmentos da sociedade. Entre essas possibilidades, está a construção de plataformas digitais. Imaginemos os cidadãos de uma cidade ou de um Estado reunidos numa ágora virtual discutindo questões de interesse comum. Sem dúvida, ideias como essa, favorecem a democracia, pois proporciona melhores condições de participação dos afetados na vida política da comunidade local ou mesmo do Estado.

É inegável: há uma revolução tecnologia eletrônica em curso. Seu uso para finalidade política, embora esbarre em diversos fatores adversos, tem se mostrado positivo. Há entraves, como o uso ainda pueril dos meios digitais enquanto via de comunicação e expressão por parte dos usuários, fato que pode ser notado em redes sociais como Facebook, WhatsApp e Twitter. Além disso, o desenvolvimento tecnológico ainda não atingiu sua fase *adulta*, como sugere o filósofo francês Pierre Lévy (2015). Mesmo que ainda estejamos caminhando nos primeiros passos, não dá

* Graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: gersonvasconcelos.luz@gmail.com.

¹⁹⁰ O *Estado Virtual* seria “[...] um ‘Estado subjetivado’, onde as instituições diminuiriam devido à responsabilidade de *todos os cidadãos* [...] junto à aplicação da revolução tecnológica *eletrônica* que diminui quase a zero o tempo e o espaço da participação cidadã quanto a solicitar a opinião da cidadania para constituir o consenso ou cumprir trâmites burocráticos” (DUSSEL, 2007, 20.13).

¹⁹¹ Dussel (2007, p. 158), em nota de rodapé, compara a revolução tecnológica, em curso em nossos tempos, à revolução industrial do século XVIII.

para deixar de lançar mão de seus benefícios da tecnologia digital. Especialmente no que tange a democracia.

A dificuldade de reunir cidadãos dos mais diversos lugares de uma cidade ou de um Estado num mesmo lugar para deliberar sobre assuntos de interessados de todos ou de grupos na sociedade, sempre foi um dos mais notáveis inconvenientes da democracia. Em vista de entraves como este, a modernidade adotou a democracia representativa, ou mista – combinando os dois conceitos (mas com prevalência da forma representativa). As dificuldades aumentam na medida em que as cidades se tonam cada vez maiores a ponto de os habitantes não se conhecerem e raramente se encontrarem em algum lugar comum. Além desse fator, as dimensões geográficas, seja de uma cidade ou de um estado se convertem em óbices ao exercício da democracia.

Em termos de Brasil, quando se coloca a democracia na pauta de discussões, lembra-se de um de seus símbolos mais representativos na atualidade, as eleições para a escolha de representantes nos poderes legislativo e executivo. Embora a democracia não se restrinja ao ato de votar, tomemos o caso das eleições como exemplo para mostrar como o uso de tecnologia eletrônica tem contribuído para o processo eleitoral

O sistema de votação eletrônica¹⁹², inicialmente visto com desconfiança, hoje é amplamente utilizado e aceito. O uso consagrado desse meio torna-se impensável a realização de eleições em cédulas de papel e urnas físicas. A ferramenta conferiu agilidade às eleições.

Embora tenha se tornado uma ferramenta de uso consagrado, pouco se utiliza para outras finalidades, como referendos e plebiscitos. Não se desenvolveu no país o costume de lançar mão desse tipo de instrumento democrático para que os cidadãos exerçam por via digital direta o seu direito de deliberar sobre questões que lhes dizem respeito¹⁹³. Mas esse não uma falha tecnológica e sim, política – parece haver pouco interesse, por parte dos representantes políticos na deliberação do uso desse tipo de

¹⁹² O sistema foi adotado no Brasil 1996 e, a partir de 2000 as eleições passaram a ser totalmente informatizadas. Ao que parece é um processo sem volta. Na atualidade discute-se a adoção de urnas eletrônicas mais avançadas, com mais recursos e segurança digital.

¹⁹³ Desde que o sistema de votação eletrônica foi lançado no Brasil, recorreu-se apenas uma única vez a esse dispositivo constitucional: o referendo do estatuto do desarmamento, em 2005.

dispositivo aos cidadãos. Como justificativa, argumenta-se que o custo de um referendo ou de um plebiscito é muito alto.

De todo modo, já temos tecnologia eletrônica que baratearia os processos de votação eletrônica. Mas continuamos emperrados na falta de interesse do sistema político. Se atentarmos para o modo como funciona o sistema bancário teremos uma boa noção de como se poderia aplicar tecnologias digitais para fins políticos do cidadão. Hoje se faz diversas operações financeira por meio de *softwares* em caixas eletrônicos e aparelhos como *smartphones*.

Se confiamos em aplicativos de bancos físicos e de *internet banking* para fazer as mais diversas operações financeiras, por que não se haveria de utilizar *softwares* similares para fins democráticos¹⁹⁴?

Se ferramentas como as que se utiliza no sistema bancário fossem desenvolvidas, aceitas e implementadas pelo Estado brasileiro, teríamos uma redução significativa em termos de custos operacionais. Isso favoreceria tornaria possível a participação efetiva em aprovação de projetos de leis¹⁹⁵ – por exemplo.

Imaginemos todos os cidadãos de uma cidade ou de um Estado potencialmente conectados a uma plataforma digital para debater e deliberar sobre assuntos propostos pelos próprios afetados. Não estamos longe dessa realidade. E, de certo modo, já começamos. A julgar pelo aparato tecnológico digital existente, o Estado virtual já poderia estar em operação.

¹⁹⁴ Os pesquisadores e desenvolvedores de *softwares* estão atentos para essa demanda. Em 2013 foi lançado o *Pol.is*, um aplicativo que vem sendo apontado como uma ótima ferramenta para a democracia digital (termo que começa a ser utilizado pela mídia). Seu uso pode ser adaptado para vários segmentos na sociedade (empresas, prefeituras, Ongs, partidos políticos, etc.). Conforme afirma um de seus criadores, Christopher Small ao jornal Gazeta do Povo, a ferramenta foi concebida a partir da seguinte indagação: “como a tecnologia poderia permitir que a internet oferecesse discussões de larga escala, mas que tivessem algum significado? Em especial aquelas discussões sobre tópicos decisivos, principalmente os relacionados ao processo democrático” (CORDEIRO, 2017, seção *ideias*). Hoje o *Pol.is*, que vem sendo utilizado em diversos países, permite, a título de exemplo, que determinado partido político saiba o posicionamento de seus filiados sobre uma vasta gama de questões entre eles postos em discussão. O aplicativo funciona basicamente como as redes sociais (WhatsApp, Facebook, Twitter), os usuários postam imagens vídeos, textos, comentam, opinam, escrevem à bel-prazer. Porém, “essas centenas de *posts*, com milhares de votos, são gerenciados por um sistema de inteligência artificial que permite extrair significado do debate” (*ibidem*).

¹⁹⁵ Embora, nesse caso, seja provável que muitas leis, como criação e aumentos de impostos sejam de difícil aprovação. O que, por um lado seria um avanço, por teria de se comprovar a necessidade efetiva da lei e seus benefícios para o bem comum.

A cada dia que passa, nota-se mais claramente que a revolução eletrônica digital está a serviço de todas as esferas da vida humana. Nesse sentido, já se pode perceber a inevitabilidade da instalação do *Estado virtual*, “[...] com escritórios descentralizados, administrados por páginas eletrônicas” (DUSSEL, 2007, p. 159). Trata-se de uma condição estatal com instituições mais leves, menos burocráticas e, sobretudo, com mais possibilidade de favorecer ao cidadão o exercício da democracia. Não se trata de defender uma espécie de minimização do papel do Estado, muito menos de pensar uma sociedade sem Estado. O *Estado virtual*, que defendemos, com Dussel (*ibidem*), está e “[...] estará mais presente que nunca como responsabilidade normativa de cada cidadão pelos outros cidadãos”.

Procuramos mostrar que as ferramentas propiciadas pela revolução tecnológica digital já estão sendo aplicada. O exemplo mais conhecido é o sistema de votação eletrônico adotado no Brasil. Além disso, hoje os bancos estatais e privados têm demonstrado que é possível utilizar com segurança e facilidade um enorme número de recurso tecnológico capaz de baratear custos, economizar tempo e otimizam as transações financeiras. *Softwares* similares aos das redes bancárias poderiam ser utilizados pelos cidadãos para se conectarem a ágoras virtuais para finalidades da vida política. Já se pode falar em democracia digital. Embora, o Estado postulado por Dussel ainda é uma ideia a ser concretizada ao futuro – um futuro próximo.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Tiago. E se você pudesse votar as leis de sua cidade ou país? Este App quer ajuda-lo. Curitiba: Gazeta do Povo, seção *ideias*, 26/07/2017. Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/ideias/e-se-voce-pudesse-votar-as-leis-da-sua-cidade-ou-pais-este-app-quer-ajuda-lo-d8korn720d3uc5kugllr472ls.%20Acesso%20em%2027/07/2017>. Acesso em 27/07/2017.

DUSSEL, Enrique. *20 Teses de Política*. Tradução de Rodrigo Rodrigues. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LÉVY, Pierre. *A Inteligência Coletiva*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.

ENSAIO:

THE WORLD AS AN ASYLUM: BETWEEN CELEBRITIES AND MEDICINE

Gustavo Ruiz da Silva*

What is the relationship between "mental health" enunciation's growing process, currently explored by artists, like Lady Gaga and others, and the drugs aimed proliferation for medical-psychiatric patients' correction in the post-asylums world? This problem can be studied by the methodological process developed by Michel Foucault (cf. 1979) in which some, like Deleuze, call his second phase: the studies on the power under the Nietzsche's genealogical process. Knowing that, this essay intends to answer the above question and analyse the possible connection between heterogeneous lines, for example a type of medical discourse and pop culture in the emergence of something new.

As shown by Foucault (cf. 2001), it was through the psychiatrization of the abnormal that the transposition of the psychiatric power was expanded to other institutions. Viz., the concept of abnormality made it possible for psychiatric knowledge and discourse to be extended into fields beyond madness. In the mid-1970s, more specifically in 1977, Michel Foucault targets a new anti-psychiatrist's sordid beginning, called by him as "the sector".

[...] Would we be breaking with the nineteenth century's psychiatry and the dream it brought from its origin? Would not the sector be another, more malleable, way of making mental medicine work as public hygiene, present everywhere and always ready to intervene? [...] Our societies and the powers exercised therein are placed under the visible law's sign [...] in terms of an objective which is not the legality's respect, but regularity and order. [...] If it is true that the universal and egalitarian law dreamed of in the eighteenth century served as an inequality and exploitation's society's tool, we have walked with great strides towards an extra-judicial society in which the law has the authorizing coercive and regulatory interventions over individuals' role.

* Graduando em Filosofia (Universidade de São Paulo - USP) e Ciências Sociais (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP). Foi pesquisador bolsista PIBIC de Iniciação Científica, tendo-a terminado em seu período sanduíche no Institut d'Études Politiques de Paris. Em 2018, foi membro e monitor do "MackEleições", Grupo de Estudos em Direito Eleitoral da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM); em 2019 ingressou no "Grupo de Pesquisa Michel Foucault PUC/CNPq" e no projeto de pesquisa "Imagem, imaginação e imagem de si". E-mail: ruizdasilva.gustavo@usp.br.

The psychiatry [...] was one of this transformation's great factors (FOUCAULT, 1999, p. 297).

In the early twenty-first century, the variety's creation for substitutive services, accompanied by new legislation, was consolidated for what is now called *mental health*. The "madness-mental illness" system, once problematized by anti-psychiatry, also went through capture¹⁹⁶ as the other struggles' effects against the order. Happening through right's form, it gradually composed the asylum's continuity through open practices and metamorphoses the anti-psychiatric battle into a negotiated anti-asylum encounter (PASSETTI, 2012, p. 102).

The outdoor psychiatric field was distended, and the asylum's existence remained untouched, in the asylum's routine resizing under what would come to be established as a socially accepted prison cell inside and outside the walls' projection. By the end of the first decade of the twenty-first century, the sector, or more specifically, its multiplication preceded by prophylaxis, had taken shape and established itself as a new prison's dispositive form (PASSETTI, 2013, p. 20).

The psychiatry extension and deepening's reforms and new attentive models require coverage over the violence and its consequences: social privation in social vulnerability's mechanisms' stimulation and physical suffering. Thus, it is fundamental to the programs and many attentive psychological violence programs' dispositive diffusion. The intrinsic connections between different fields, such as medicine and psychiatry, articulated by the inter-sectorial, and the so-called mental disorders, presented to us the intramural and, now, extramural imprisonment. Despite "solving" mental disorder patients' problems, it shall not be forgotten that madhouse's treatments and models were respected.

The asylum compliance security measures model' replacement for the anti-asylum model was implemented in the last ten years. Mental health's care and treatment must now happen in an anti-asylum approach: substitutive services in an open environment; continuous psychosocial monitoring; individualization measure; and the subject's strengthening in its abilities and capacities to respond by herself.

¹⁹⁶ The capture apparatuses are everything that can orient, intercept, interpolate, control or model gestures, behaviours or ways of living; it is an appropriation, a normativity, that establishes a relation between heterogeneous elements.

With this, psychiatry was once again strengthened and diversified through neuroscience: the new discourse's biologization and medicalization. In this way, it is possible to perceive psychiatry building the abnormal as its knowledge's object. The psychiatrist figure passes thus to enter other spaces beyond the hospital, in addition to mental illness' treatment. Psychiatry seeks other spaces, finds other discourses to constitute itself as a knowledge and a power beyond the hospital's walls, extending to the open society (PRADO-FILHO, 2010, p. 185).

Therefore, other therapeutic devices now open to the community: a general population's more accessible, affordable and dispersed self-care experience. Such as distributing and selling pain relievers or enhancers, not only sign the psychiatry's expansionist stance, but also turn madness into a kind of *mental health's* enunciate. Just as it is happening today, Foucault's work reveals a change at the time's psychiatric discourse makes it more involved in prophylactic presuppositions.

The creation of control devices (to prevent deviations in mental behaviour that are considered unhealthy) is increasingly prevalent in medical and psychiatric settings – fields of knowledge (Foucault, 2006, *passim*). However, when it comes to mental prophylaxis, it is already defined by what is considered madness. Since the idea of prophylaxis assumes what should be prevented, it also enables the diagnostic categories of what *is* or *is not* considered mental unhealthiness' construction.

Nowadays, it is important to emphasize the diagnosis' important function: when understood what the disease is, intervention in its development is conceivable. The new Logic presupposition is prevention. The strategy is moving from a strictly pathological bias to a prognostic one. Thus, psychiatry reveals its implication with the prevention, so the abnormality can be detected as soon as possible. Consequently, the psychiatrist goes into other spaces beyond the hospital, yonder the treatment of madness that, one day, had already been imprisoned (FOUCAULT, 1999, p. 299).

Consequently, there is no more correspondence with modern madness, but still with the mentally healthy deviants' norms. Psychiatry seeks other spaces and discourses to establish itself as a knowledge-power beyond hospitals. In this case, prophylaxis' notions enable preventive intervention in the life and personal relationships to avoid the

existence of situations that makes individuals fewer profitable bodies to neoliberalism, that is less economically productive and/or politically docile (PELBART, 2008, p. 17).

Hence psychiatric knowledge's pulverization – as a discourse and specialized mental health services' construction supporter – creates interventions and policies in the health idea's production, this associates with normality criteria socially accepted to private and public life's different areas. According to Foucault (cf. 2006), it is through the healthy person that psychiatric power permits its very existence as a political practice – its dissemination in specific normalizations' terms while calculating populations' management's life and governance (FOUCAULT, 2008b, *passim*).

Psychiatry is renewed and restored. The prison stands still, and the asylum as well. Who cares to keep them, to serve them, to sustain and be sustained by them? What remains are managers of another people's misery, and their own; the well-intentioned; the good and bad consciences; the repressors and the hospitable ones; good and evil consciences; repressive and welcoming ones; those who prefer to detect and prognosticate epidemics and endemics by reconfiguring open territories into flexible fields.

In this way, the medicalization is inserted on the most diverse and multiple spheres of our daily life and actions. Medicine's advances in its genetic and pharmaceutical aspects have contributed to populations' life and longevity increase with these resources' access. However, it is has become increasingly likely to think about life and its nuances in an extremely reductionist way. Health's production is also due to the politics, cities, families and subjectivities' medicalization because without subjection to medicalizing standards, health is not cultivated, nor it is intended to regulate acts in life management care exploration (FOUCAULT, 2008, *passim*).

Therefore, there is also negativity in medicalized power over the bodies, cities, States, and subjectivities. Medicalization and health production become correlated and may, at some point, depart, depending on the society's medicalization process' intensity. In some cases, mental health parameters' creation, by these influencers' conducting ability, ultimately guides a whole new subjectivity within those who listen to them with the unhealthy impersonal relationships and interactions' ideas.

Subsequently, mental health's parameters' creation, in a speech dear to the new American phonographic industry and its mediatic peripheries sustained by Instagram and YouTube's sub-celebrities, ultimately guides, due to these influencers' ability to drive conducts, a whole new subjectivity in those who listen to these ideas of unhealthy relationships.

On another path, one more treacherous and cunning, there is the idea that people who do not fit into certain behaviours, practices, and ways of facing life, must be constantly treated. They should go to clinicians and be susceptible to corrective medications to biochemical processes, since some parameters would not be according to the medical establishment, causing certain abnormal behaviours, such as depression or attention's deficit.

Knowing that, it is possible to argue that the rising mental health's discourse into artistic spheres is intricated in the medicalization process because both are parts of the same dispositive. They control not only knowledge but different individuals' social conducts. When, for example, Lady Gaga says that a certain type of romantic relationship is not mentally healthy for someone, she is creating a normative category that guides some conducts of those who are affected by her influence.

Parallely to this, when claimed that drugs can easily correct clinical problems (like attention's lac or depression), primarily is created another normality's category, and then applied a medicalization process to conduct this body to another way of living; more profitable, economically productive and politically docile (Foucault, 1988, p. 165-187). Nevertheless, what was exposed here represents the discipline's dispositive's extension. Prisons' wall has fallen, yet, their practices continue in even more shrewd manoeuvring the hospital has never been so limitless, but also so shrouded.

To conclude, our desires, moods, and discontents are being mapped and scanned through normality and abnormality's images; in more rigid power relations, it is possible to modulate and manipulate medications that control the neurochemical variations underlying thinking, temperament, and behaviour. Analgesic promise sold in literature and self-help therapies is a compulsive quest for health or relief. Because of heterogeneous, intense and mutual forces interweaving, subjectivities are pulverized and standardized, in full stability and constant analgesia's ideal.

Facing pain by denial or psychoactive drugs incapacitates individuals to be their tragedies' reciters, authors, and actors. Nowadays, it is possible to see the subjectivities' stabilization because drugs no longer remedy the nuisance that has become fact, but it has engendered a captures and leaks' game. Medical technologies in life's name, increase bodies' behaviour and discipline performance, operating with their positivities by inciting normality, touting it is simultaneously to these power and knowledge's mechanisms' side effects' use. The new strategy is prophylactic and non-physical, it operates, primarily, athwart the discourse that produces this new neoliberal subjectivity, and only then, as the last but always possible solution, the medicalization.

BIBLIOGRAPHY:

- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica do poder*. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes.
- FOUCAULT, M. (1988). *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- FOUCAULT, M. (1999). "O asilo ilimitado". In: *Ditos e escritos I – Problematizações do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. (Org.) MOTTA, M. B. Trad. de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 294-297.
- FOUCAULT, M. (2001). *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.
- FOUCAULT, M. (2006). *O poder psiquiátrico: curso no Collège de France (1973-1974)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.
- FOUCAULT, M. (2008a). *O Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- FOUCAULT, M. (2008b). *Segurança, território e população: curso no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes.
- PASSETTI, E. (2012). "Loucura e transtornos: políticas normalizadoras". In: *Revista Ecológica*, n. 2, pp. 98-115. São Paulo: PUCSP/Nu-Sol.
- PASSETTI, E. (2013). "Transformações da biopolítica e emergência da ecológica". In: *Revista Ecológica*, n. 5, pp. 2-37. São Paulo: PUCSP/Nu-Sol.
- PELBART, P. (2008). "Vida e morte em contexto de dominação biopolítica". In IEA/USP (Og.), *Anais, O Fundamentalismo Contemporâneo em Questão*, 2008. São Paulo (pp. 1-21). Anais... São Paulo: IEA/USP.

PRADO-FILHO, K. (2010). “Uma genealogia das práticas de normalização nas sociedades ocidentais modernas”. In: (Orgs.) CAPONI S.; VERDI M.; BRZOZOWSKI F. S. & HELMANN F. *Medicalização da Vida: Ética, Saúde Pública e Indústria Farmacêutica*. (pp. 183-191). Palhoça: Unisul.

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

A **Occursus – Revista de Filosofia (Qualis B3)** tem periodicidade semestral e destina-se a publicar textos originais de qualidade sobre qualquer tema filosófico, nas principais línguas ocidentais: francês, inglês, espanhol, alemão e italiano, além do português, obviamente. Os textos a publicar podem ser artigos originais, ensaios, resenhas de obras filosóficas recém-publicadas e traduções de textos filosóficos, de preferência inéditos em português, redigidos por professores de Filosofia e de áreas afins, desde que a temática seja predominantemente filosófica. A seleção dos textos a serem publicados na Occursus será feita através do sistema duplo-cego, sendo examinados por dois pareceristas selecionados dentre os membros do Conselho Editorial, cuja especialidade seja mais afim com o texto. A aprovação para publicar ocorrerá após o retorno de no mínimo um parecer favorável à publicação. No caso de pareceres contrários, o texto será enviado para um terceiro parecerista analisar.

Formatação

1. Os artigos, ensaios, resenhas e traduções devem ser enviados exclusivamente por meio eletrônico para o endereço: **<http://seer.uece.br/?journal=Occursus>**.
2. Devem estar digitados em arquivo .doc ou .rtf, papel A4, digitado em espaço 1,5, fonte Charter BT (preferencialmente) ou Times New Roman, tamanho 12 para o corpo do texto, 11 para as citações de mais de três linhas e 10 para as notas de rodapé (utilizar os recursos do próprio Word). As entradas dos parágrafos devem ser automáticas e estarem tabuladas em 1,25 cm. Na dúvida quanto aos espaços, margens, citações, etc., a serem empregados, deve-se consultar as normas da ABNT.
3. Os artigos devem ter o mínimo de 10 páginas e máximo de 25 páginas e devem incluir na primeira página um resumo indicativo (NBR 6028 - ABNT), com no máximo 100 palavras e cinco Palavras-chave, separadas entre si por ponto e finalizadas também por ponto, no idioma do texto, com as respectivas traduções (francês ou inglês ou espanhol ou italiano) com as mesmas formatações.
 - 3.1. Para traduções e ensaios, as regras variam, não sendo necessário resumo/abstract, número mínimo e máximo de páginas (exceção para as resenhas com máximo de 5 páginas).

4. Deve-se incluir uma pequena apresentação do autor e do co-autor se o for caso (máximo de 2 co-autores) e de sua área de atuação e seus vínculos institucionais, bem como de seus projetos atuais.

4.1. Um mesmo autor não poderá publicar textos em dois volumes seguidos de mesmo ano na Occursus – Revista de Filosofia.

5. A Revista Occursus será publicada em sua versão eletrônica, no endereço abaixo: **<http://seer.uece.br/?journal=Occursus>**.

6. Solicitamos a todos que nos enviarem textos para possível publicação que adotem as novas regras da ortografia para a língua portuguesa.

7. Para autores clássicos da filosofia, as referências devem ser dadas, em rodapé ou no corpo do texto, segundo o correspondente padrão acadêmico estabelecido. Abaixo, oferecemos alguns casos de autores e obras, com exemplos.

7.1. Para os autores pré-socráticos

Recomenda-se utilizar a referência Diels-Kranz (DK). Por exemplo, para o fragmento 7, linhas 1-2, de Parmênides (que constitui o capítulo 28 B da edição Diels e Kranz):

Não, impossível que isso prevaleça, ser (o) não ente;/ Tu porém desta via de inquérito afasta o pensamento” (DK 28 B 7:1-2).

7.2. Para os textos de Platão

Recomenda-se utilizar a paginação Stephanus, que se origina da edição bilingue (latim-grego) de 1578 dos diálogos platônicos, organizada por Henricus Stephanus. Por exemplo, para a seguinte passagem da República, citada em destaque e, por hipótese, indicada em rodapé:

Logo, a boa qualidade do discurso, da harmonia, da graça e do ritmo depende da qualidade do caráter, não daquele a que, sendo debilidade de espírito, chamamos familiarmente ingenuidade, mas da inteligência que verdadeiramente modela o caráter na bondade e na beleza. (4)

(4) Rep., 400d-e.

7.3. Para os textos de Aristóteles

Recomenda-se a paginação Immanuel Bekker. Por exemplo, para as passagens seguintes da Retórica (capítulo II, parágrafo 1, passagem 1378 a, linhas 19-20) e da Metafísica (indicada pela abreviatura Met., numa citação feita por PUENTE, Fernando Rey. Os sentidos do tempo em Aristóteles. São Paulo: Loyola, 2001, p. 69):

“As paixões, pelas perturbações que provocam, modificam os juízos” (Retórica, II, 1, 1378 a 19-20).

“Discorrendo sobre a irregularidade do acidente, Aristóteles afirma que “nem sempre, nem na maior parte dos casos o branco é músico, mas desde que em um momento qualquer ele se torna [músico], [então] ele o será por acidente” (**Met. 1027 a 11-12**).

7.4. Para os textos de **Benedictus de Spinoza**

Recomenda-se para a *Ética* indicar as **partes (1, 2, 3, 4 ou 5)**, seguida pela abreviatura das partes internas, como por exemplo, **Def** para definições, **AX** para axiomas, **P** para proposição, **S** para escólio, etc. seguida pelos números das mesmas. Por exemplo, para o escólio 2 da proposição 40 da parte 3 da *Ética*, citada em destaque, com a referência logo após entre parênteses:

O esforço por fazer o mal a quem odiamos chama-se ira, enquanto o esforço por devolver o mal que nos foi infligido, chama-se vingança. (**E3P40S2**).

Para as outras obras de Spinoza, recomenda-se citar **o número dos capítulos**.

7.5. Para os textos de **Hegel, Nietzsche, Pascal, etc.**

Recomendamos citar os parágrafos ou aforismos, conforme os exemplos a seguir: Para o parágrafo 24 dos *Princípios da Filosofia do Direito* (FD), de **Hegel**:

“A vontade é universal, porque nela estão suspensas toda restrição e toda singularidade particular [...]” (**FD, § 24**).

Para o fragmento dos *Pensamentos*, de **Blaise Pascal**, que, na edição Lafuma ganha o número 713 e, na edição Brunshwicg, o número 4, há a opção de uma dupla referência:

“Zombar da filosofia é, na verdade, filosofar” (**Br 4, La 713**).

8. Ao final do artigo deve-se acrescentar as Referências Bibliográficas, conforme os modelos a seguir:

8.1 Livro

LARRAURI, Maite; MAX. **La felicidad según Spinoza**. València: Tàndem, 2003.

8.2. Artigos em periódicos

DUTRA, Delamar José Volpato. O grande desafio da ética contemporânea: universalidade das regras e particularidade das ações. **Dissertatio**, Pelotas, n. 10, p.75-96, 1999.

8.3. Livros Organizados ou Coletâneas

TATIÁN, Diego (Comp.). **Círculo Spinociano de la Argentina - Spinoza: Segundo Coloquio**. Córdoba (Arg.): Altamira, 2006.

8.4. Capítulo de livros sem autor específico

DELEUZE, Gilles. Spinoza e as Três Éticas. In: _____. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 1. ed. Rio de Janeiro: 34, 1997. (Coleção Trans). p. 156-170. 8.5

Capítulos de livro com autor específico SCHAUB, Marianne. Espinosa ou uma Filosofia Política Galilaica. In: CHÂTELET, François. (Org.). **História da Filosofia**. Tradução de Alexandre Gaspar et al. Lisboa: Dom Quixote, 1981. 4 v. p. 123-154.

8.6. Textos consultados na Internet

BAYLE, Pierre. Spinoza. In: **Dictionnaire Historique et Critique**. Quatrième édition, Amsterdã: P. Brunel, 4 v., 1730. Disponível em: Acesso em 30 ago. 2015.

8.7. Prefácio e outras partes com autor específico

KOYRÉ, Alexandre. Prefácio e Notas. In: SPINOZA, B. **Tratado da Reforma do Entendimento**. Edição Bilíngue Latim-Português. Tradução de Abílio Queirós. Lisboa: Edições 70, 1987. (Textos Filosóficos). p. 11-19.

Occursus

Revista de Filosofia
A/C.: dos Editores

Carlos Wagner Benevides Gomes (UFC/UECE- Ceará - Brasil)
Davi Galhardo (UECE - Ceará - Brasil)
Emanuel Angelo da Rocha Fragoso (UECE – Ceará – Brasil)
Francisca Juliana Barros Sousa Lima (UECE/UFC- Ceará - Brasil)
Henrique Lima da Silva, Brasil (UFC - Ceará - Brasil)
Viviane Silveira Machado (UECE – Ceará – Brasil)

Av. Luciano Carneiro, n. 345 - Bairro de Fátima
Tel./Fax.: 55 - 085 - 3101 2033
CEP 60.410-690 - Fortaleza - CE - Brasil
occursus@uece.br

