

COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO

FILOSOFIA

VOLUME 14

ENSINO MÉDIO

COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO

- Vol. 1 – Matemática
- Vol. 2 – Matemática
- Vol. 3 – Matemática
- Vol. 4 – Química
- Vol. 5 – Química
- Vol. 6 – Biologia
- Vol. 7 – Física
- Vol. 8 – Geografia
- Vol. 9 – Antártica
- Vol. 10 – O Brasil e o Meio Ambiente Antártico
- Vol. 11 – Astronomia
- Vol. 12 – Astronáutica
- Vol. 13 – Mudanças Climáticas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Filosofia: ensino médio / Coordenação, Gabriele Cornelli,
Marcelo Carvalho e Márcio Danelon . - Brasília :
Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
212 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 14)

ISBN 978-85-7783-038-1

1. Filosofia. 2. EnsinoMédio. I. Cornelli, Gabriele. (Coord.) II. Carvalho,
Marcelo. (Coord.) III. Danelon, Márcio. (Coord.) IV. Brasil. Ministério da Educação.
Secretaria de Educação Básica. V. Série.

CDU 1:373.5

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

FILOSOFIA

Ensino Médio

Brasília
2010

Secretaria de Educação Básica**Diretoria de Políticas de
Formação, Materiais Didáticos e
de Tecnologias para
Educação Básica****Coordenação-Geral de Materiais
Didáticos****Equipe Técnico-Pedagógica**

Andréa Kluge Pereira
Cecília Correia Lima
Elizangela Carvalho dos Santos
Jane Cristina da Silva
José Ricardo Albernas Lima
Lucineide Bezerra Dantas
Lunalva da Conceição Gomes
Maria Marismene Gonzaga

Equipe de Apoio Administrativo

Gabriela Brito de Araújo
Gislenilson Silva de Matos
Neiliane Caixeta Guimarães
Paulo Roberto Gonçalves da Cunha

Coordenação da obra

Gabriele Cornelli
Marcelo Carvalho
Márcio Danelon

Autores

Filipe Ceppas
Gabriele Cornelli
João Carlos Salles
Juvenal Savian Filho
Marcelo Carvalho
Marcelo Guimarães
Márcio Danelon
Marilena Chaui
Olgaria Matos
Plínio Junqueira Smith
Priscila Rossinetti Rufinoni
Silvio Gallo
Walter Omar Kohan

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
PAULO – UNIFESP
Instituição responsável pelo processo
de elaboração dos volumes

- 1) As opiniões, indicações e referências são de responsabilidade dos autores cujos textos foram publicados neste volume.
- 2) Em todas as citações foi mantida a ortografia das edições consultadas.

Tiragem 27.934 exemplares
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70047-900
Tel: (61) 2022 8419

Sumário

APRESENTAÇÃO7

INTRODUÇÃO9

GABRIELE CORNELLI

MARCELO CARVALHO

MÁRCIO DANELON

PRIMEIRA PARTE

O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: TRÊS GERAÇÕES

Capítulo 1

Debate com Marilena Chauí, João Carlos Salles e Marcelo Guimarães 13

MARCELO CARVALHO

MARLI DOS SANTOS

SEGUNDA PARTE

DIDÁTICA DA FILOSOFIA: A PRÁTICA DO ENSINO DA FILOSOFIA ATRAVÉS DE SEUS TEMAS

Capítulo 2

História da filosofia antiga: começar pelo diálogo.....45

GABRIELE CORNELLI

Capítulo 3

História da filosofia medieval: um mosaico de culturas e pensamentos.....59

JUVENAL SAVIAN FILHO

Capítulo 4
Ética e filosofia política: o pensamento de Walter Benjamin 85
OLGÁRIA MATOS

Capítulo 5
Lógica e linguagem. O que se diz e o que se cala: Wittgenstein e os limites da
linguagem
MARCELO CARVALHO..... 101

Capítulo 6
Filosofia da arte e estética: um caminho e muitos desvios117
PRISCILA ROSSINETTI RUFINONI

Capítulo 7
Teoria do conhecimento e filosofia da ciência: conhecimento como crença
verdadeira justificada143
PLÍNIO JUNQUEIRA SMITH

TERCEIRA PARTE

FILOSOFIA DO ENSINO DE FILOSOFIA: QUESTÕES TEÓRICAS DA PRÁTICA DO ENSINO

Capítulo 8
Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos..... 159
SÍLVIO GALLO

Capítulo 9
Anotações sobre a história do ensino de filosofia no Brasil171
FILIPE CEPPAS

Capítulo 10
Em torno da especificidade da filosofia: uma leitura das orientações
curriculares nacionais de filosofia para o ensino Ensino Médio 185
MÁRCIO DANELON

Capítulo 11
O ensino de filosofia e a questão da emancipação 203
WALTER OMAR KOHAN

Apresentação

A Coleção Explorando o Ensino tem por objetivo apoiar o trabalho do professor em sala de aula, oferecendo-lhe um material científico-pedagógico que contemple a fundamentação teórica e metodológica e proponha reflexões nas áreas de conhecimento das etapas de ensino da educação básica e, ainda, sugerir novas formas de abordar o conhecimento em sala de aula, contribuindo para a formação continuada e permanente do professor.

Planejada em 2004, no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, a Coleção foi direcionada aos professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e encaminhada às escolas públicas municipais, estaduais, federais e do Distrito Federal e às Secretarias de Estado da Educação. Entre 2004 e 2006 foram encaminhados volumes de Matemática, Química, Biologia, Física e Geografia: O Mar no Espaço Geográfico Brasileiro. Em 2009, foram cinco volumes – Antártica, O Brasil e o Meio Ambiente Antártico, Astronomia, Astronáutica e Mudanças Climáticas.

Agora, essa Coleção tem novo direcionamento. Sua abrangência foi ampliada para toda a educação básica, privilegiando os professores dos anos iniciais do ensino fundamental com seis volumes – Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, Geografia e História – além da sequência ao atendimento a professores do Ensino Médio, com os volumes de Sociologia, Filosofia e Espanhol. Em cada volume, os autores tiveram a liberdade de apresentar a linha de pesquisa que vêm desenvolvendo, colocando seus comentários e opiniões.

A expectativa do Ministério da Educação é a de que a Coleção Explorando o Ensino seja um instrumento de apoio ao professor, contribuindo para seu processo de formação, de modo a auxiliar na reflexão coletiva do processo pedagógico da escola, na apreensão das relações entre o campo do conhecimento específico e a proposta pedagógica; no diálogo com os programas do livro Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com a legislação educacional, com os programas voltados para o currículo e formação de professores; e na apropriação de informações, conhecimentos e conceitos que possam ser compartilhados com os alunos.

Ministério da Educação

Introdução

*Gabriele Cornelli**
*Marcelo Carvalho***
*Márcio Danelon****

No inferno no qual vivemos todos os dias [...] existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço.¹

É comum ouvir relatos de professores que atuam diariamente em sala de aula com relação ao verdadeiro inferno em que a prática docente se transformou. Não é o caso aqui de enfrentar os motivos das dificuldades, sejam reais, como percebidas, do sistema de ensino brasileiro. Há certamente importantes análises e políticas públicas dedicadas a desvendar e corrigir os motivos profundos destes desacertos.

* É professor adjunto do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília. Pós-doutor em Filosofia Antiga pela UNICAMP e pela Università degli Studi di Napoli, doutor em filosofia pela USP, é atualmente Presidente da Sociedade Brasileira de Platonistas, Coordenador do Grupo Archai e Editor da Revista Archai: as origens do pensamento ocidental.

** Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo, possui Mestrado e Graduação em Filosofia pela mesma Universidade. Atualmente é professor da Universidade Federal de São Paulo e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Filosofia desta universidade.

*** Doutor em educação filosofia da educação. Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

¹ CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: O Globo, 2003. p. 158.

O que nos preme assinalar é que a filosofia, que volta agora a estar presente no ensino, o faz em anos de profunda crise do sistema escolar. Dramaticamente, o célebre final, acima citado, das *Cidades Invisíveis* do escritor Ítalo Calvino é aqui proposto como uma metáfora dos problemas que os professores de filosofia estão encontrando nesta volta. Mas quer ser também um mapa conceitual para o enfrentamento destas dificuldades, sugerindo que a presença da filosofia no ensino possa se constituir como um elemento que permita o contínuo reconhecimento dos desafios do ensino-aprendizagem, e não mais uma tentativa de varrê-los para baixo do tapete, de esconder a crise.

Filosofia e crise se frequentam há muito tempo, ao menos desde a Atenas clássica: o professor de filosofia é certamente chamado a ser protagonista desta crise, em busca de novas oportunidades de estruturação do saber e de seu ensino formal.

Com o objetivo de oferecer material de aprofundamento da prática didática e de auxílio à formação continuada para professores de filosofia do Ensino Básico, o presente volume da *Coleção Explorando o Ensino* reúne contribuições de alguns dos mais significativos especialistas na área de filosofia e seu ensino no País.

O livro é dividido em três partes, sendo a **primeira parte** dedicada à edição de uma entrevista que, articulando as falas e a história de três gerações de professores de filosofia, se propõe a traçar o perfil, em termos comparativos, de três momentos do ensino da filosofia no Brasil.

A **segunda parte** é estruturada em diversos textos que apresentam cada um uma diferente área de trabalho em filosofia, de modo a tanto subsidiar o professor do ensino médio em suas propostas de aula como mesmo a consolidar sua formação no tema específico. **Gabriele Cornelli** enfrenta a problemática de se estudar filosofia antiga no Brasil e da relevância deste estudo num País situado *na outra margem* do pensamento ocidental. Aborda a questão como uma oportunidade/desafio enquanto discute o que seja filosofia antiga e como buscar caminhos para ensiná-la, especificamente através dos diálogos de Platão. **Juvenal Savian Filho** trata da pertinência e do sentido histórico-filosófico do termo medieval, assim como das limitações impostas por esse conceito. Faz considerações sobre os mal-entendidos e *clichês* a respeito do pensamento medieval, abordando a questão da continuidade com o período antigo e a

modernidade e da relevância do estudo da filosofia medieval. **Olgária Matos** apresenta o pensamento de Walter Benjamin inscrito na história da filosofia como uma reflexão sobre o mundo cultural e histórico, em particular a partir do século XIX. A importância da memória e do passado, das experiências de vida e de pensamento que os indivíduos desenvolvem em suas relações com seus contemporâneos e com os valores herdados da tradição são os temas centrais de sua abordagem. **Marcelo Carvalho** aborda as dificuldades de se trabalhar com filosofia da lógica e da linguagem no contexto escolar. A partir disso, tece uma exposição sobre a principal obra de Wittgenstein, o *Tractatus logico-philosophicus*, sublinhando sua importância no debate contemporâneo e expondo de forma sintética a discussão contida neste volume sobre as possibilidades e limites da linguagem. **Priscila Rufinoni** inicia sua contribuição explorando o significado do termo estético e pontuando-o como uma forma do conhecer em geral. Sugere, em seguida, caminhos de abordagem temática: a estética como experiência sensorial, como filosofia da arte e como experiência existencial, histórica e política, sugerindo estratégias de abordagem para cada uma destas *veredas*. **Plínio Smith** anota que, desde o surgimento da ciência, o homem concebeu várias mudanças no seu lugar na natureza e em sua visão a respeito desta. No entanto, afirma ser preciso perguntar se a ciência cumpriu com a expectativa gerada por sua evolução. No âmbito dessa discussão, aborda o surgimento da teoria do conhecimento na antiguidade clássica e helenística, seus desenvolvimentos na modernidade e sua importância na contemporaneidade. Também elenca distinções nas diversas definições de conhecimento e sobre questões fundamentais como crença, verdade e justificação.

A **terceira parte** é dedicada mais precisamente à abordagem das questões teóricas inerentes ao ensino de filosofia hoje no Brasil. **Silvio Gallo** abre esta parte discutindo as justificativas que defenderam a volta da filosofia aos currículos e realçando a possibilidade de uma sustentação destas justificativas nos contextos da promoção de uma visão crítica do mundo, da cidadania, ou da interdisciplinaridade. **Filipe Ceppas** faz uma análise da história do ensino de filosofia no Brasil, tentando explorar, a partir de uma perspectiva histórica e um pequeno conjunto de referências, a pergunta sobre a *relevância* ou os *sentidos* do ensino de filosofia em nível secundário. Acrescenta a esta exploração a indicação de algumas consequências para a formação

de professores de filosofia, produzidas por três formas distintas de se responder a esta pergunta: a forma da educação, da história e da filosofia. **Márcio Danelon** enfrenta, com base nas orientações oficiais, a importância de uma discussão verdadeiramente filosófica sobre o que é a filosofia e as consequências que surgem a partir de como essa discussão é levada a cabo. Também discute a especificidade da filosofia enquanto reflexão e dos possíveis usos que a filosofia pode ter dentro do ambiente escolar, assim como os compromissos que cada um destes usos assume na prática educativa. O texto refere-se à questão da emancipação do indivíduo, de como tal exigência de emancipação, característica do ideal democrático, cria exigências para o ensino de filosofia. **Walter Omar Kohan** aprofunda a compreensão de emancipação, apresentando as teses principais de Adorno a respeito da relação entre educação e emancipação. Além disso, coloca em questão o pensar a emancipação no contexto da obra de J. Rancière, tirando algumas consequências destas análises, para pensar o lugar da emancipação no campo do ensino de filosofia no Brasil.

A articulação das três partes resulta numa proposta de leitura que permita ao professor de filosofia no ensino médio afinar seu posicionamento profissional e intelectual em tempos de redefinição do lugar da filosofia enquanto disciplina curricular obrigatória. A intenção dos organizadores é que este livro possa suscitar no professor o desejo de seguir pensando a filosofia e sua atividade de ensino como uma prática em contínua mudança. E que faça surgir, portanto, a necessidade de um movimento pessoal de atualização e revisão constantes. Pois a responsabilidade da filosofia na sociedade e na escola permanece a mesma desde suas origens: contribuir com o processo de construção da autonomia crítica dos cidadãos, ensinando às novas gerações a repensar continuamente o mundo com suas próprias cabeças, a abrir espaços para sair de todas as cavernas, de todos os entraves à apreensão livre e crítica do viver.

Capítulo 1

O Ensino de Filosofia no Brasil: três gerações

Marcelo Carvalho*
Marli dos Santos**

Breve panorama da trajetória do ensino de filosofia nos últimos 50 anos

Uma missão francesa constituída de professores de renome daquele país do velho continente chegou ao Brasil na década de 1940 para criar e desenvolver o ensino de filosofia na recém-criada Universidade de São Paulo, fundada em 1934, atendendo às demandas de formação intelectual da burguesia paulistana. A ênfase era um ensino humanístico e reflexivo, até porque a referência de educação no Brasil era o modelo europeu. O acesso à universidade se restringia às elites sociais.

Foi durante o Estado Novo (1937-1945), de Getúlio Vargas, que se criou o Ministério da Educação e Saúde Pública e se estabeleceram algumas diretrizes para o sistema educacional, abrangendo parcelas mais amplas da população. As mudanças ocorreram no bojo de um movimento para renovar a educação no Brasil, o qual defendia a educação pública e gratuita, laica e obrigatória, uma *Escola Nova*. O *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* produzido pelos intelectuais

* Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo, possui Mestrado e Graduação em Filosofia pela mesma Universidade. Atualmente é professor da Universidade Federal de São Paulo e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Filosofia desta universidade.

** Doutora em Ciências da Comunicação da USP. É professora titular do Curso de Jornalismo do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da Universidade Metodista de São Paulo.

participantes desse movimento pode ser considerado um dos primeiros documentos de expressão ideológica na educação brasileira.

Para atender às demandas das camadas mais populares, associou-se o então Ensino Primário, equivalente ao Ensino Básico de 1ª a 4ª séries, ao ensino comercial, que tinha como ênfase o aprendizado técnico. As elites sociais tinham acesso ao Ensino Secundário e Superior. O Ensino Secundário oferecia cultura geral e humanística, com duas opções de cursos, o Clássico e o Científico.

No final da década de 1950, observa-se a gestação de uma mudança significativa na educação no Brasil, especialmente no Ensino Médio. O desenvolvimentismo tomou conta do País, com a abertura do mercado para empresas multinacionais, a instalação de indústrias automobilísticas, de cigarro, farmacêuticas e de mecânica. Isso provocou crescente desnacionalização da economia e coincidiu com o período de forte crescimento do pós-guerra. Grande parte dos investimentos feitos na educação durante esse período foram direcionados à formação técnica, oferecendo-se qualificação de mão de obra às empresas que então se instalavam no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevista na Constituição de 1946, só foi colocada em prática no final de 1961, durante o governo de João Goulart. A Lei 4024/61 tinha como uma de suas orientações a não obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia.

Pouco mais de dois anos depois, em março de 1964, o golpe militar e a ditadura provocaram novas mudanças. As escolas públicas de ensino médio foram sendo levadas em direção a um modelo instrumental de ensino, no qual o resultado e o pragmatismo eram o foco. Em 1968, a filosofia foi retirada de todos os vestibulares do país e, em 1971, a Lei 5692/71 elimina de vez filosofia e sociologia da grade curricular do Ensino Médio, substituindo-as por organização social e política brasileira (OSPB).

As novas orientações curriculares, somadas à política econômica e à ideologia do regime militar, que persistiu de 1964 a 1985, afetaram a qualidade do ensino, pela carência crônica de cultura humanística e de formação crítica. Nesse período, a filosofia se manteve no exílio do Ensino Médio público. Seu retorno ocorre, a princípio, como disciplina optativa, ao longo dos anos de 1980. Em 1996, com a LDB nº 9394/96, a situação se mantém. O artigo 36, parágrafo 1º, recomenda o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, mas não a

sua presença como disciplina escolar. Essa situação só é de fato alterada quando, em 2008, a Lei 11.684/08 revê o artigo 36 da LDB e estabelece a obrigatoriedade da inserção da filosofia e da sociologia nos currículos do Ensino Médio.

Nesses pouco mais de 50 anos, o ensino de filosofia causou diversas polêmicas. No período da ditadura, foi julgado nefasto à formação dos jovens, porque poderia levar ao pensamento crítico, este associado ao comunismo pelos militares. Em seguida, os debates que retomaram a discussão sobre sua inserção obrigatória no Ensino Médio trouxeram à baila a visão de intelectuais que defendiam a não obrigatoriedade do ensino de filosofia. O argumento essencial: a filosofia não é disciplina e nem pode ser, pois é uma atitude crítica ao pensamento, e não há modelo pedagógico que dê conta de sua natureza, ou que possa estabelecer limites didáticos para o seu ensino.

O que se espera da filosofia nesse contexto de sua reinserção? Qual a identidade desse saber e dessa atividade docente que agora se faz presente em todas as salas de aula do País? Há muito a amadurecer e a se construir no longo caminho que nos levará à consolidação da relação da filosofia com a formação da cultura e com o ensino brasileiros. Esse debate se faz com um olhar atento para a própria filosofia, para que ela se reconheça nessas práticas docentes, mas que nunca descuida de se debruçar sobre a experiência dos docentes que no cotidiano das escolas são chamados continuamente a se posicionar sobre todos esses temas.

Três gerações, três histórias

No breve e resumido recorte no tempo sobre o ensino de filosofia que consideramos aqui, há três momentos importantes a serem destacados: a presença da filosofia como disciplina acadêmica em uma conjuntura histórica na qual a cultura geral e humanística eram a tônica, que caracteriza o período anterior ao regime militar e que persiste, em grande medida, até 1968; um segundo período em que o regime militar prioriza a formação técnica e que se elimina o lugar que seria destinado à filosofia no Ensino Médio, e que se estende para além da década de 1990; e um terceiro momento, no qual se constrói o retorno do ensino de filosofia e se debate sua contribuição para a formação crítica do jovem no Ensino Médio. Questões ideológicas, políticas e econômicas permeiam a trajetória do ensino de filosofia no Ensino Médio ao longo do tempo.

Esses três momentos podem ser representados por três filósofos brasileiros de gerações diferentes, que expressam a sua visão sobre o ensino de filosofia no Ensino Médio público: Marilena Chaui, João Carlos Salles e Marcelo Sena Guimarães. Apresentamos a seguir o resultado de entrevistas e debates em que se pretende explicitar os contrastes de perspectivas e experiências associadas a esses diferentes momentos do debate sobre o ensino de filosofia. Em primeiro lugar, esboçamos o perfil de cada um dos entrevistados e sua relação com a filosofia e com seu ensino. Em seguida, colocamos em debate essas diferentes perspectivas e esses diferentes percursos.

Marilena de Souza Chaui

Quatro décadas de filosofia. Marilena Chaui é respeitada como intelectual e militante política. Participou ativamente da criação do Partido dos Trabalhadores – PT, em 1980. Ocupou o cargo de secretária da cultura da cidade de São Paulo no governo de Luiza Erundina, de 1989 a 1992, à época eleita pelo PT.

Algumas de suas obras a fizeram extrapolar o contexto acadêmico e atingir os leigos, como em *O que é Ideologia*, que compõe a Coleção Primeiros Passos da editora Brasiliense, e *Convite à Filosofia*, da editora Ática.

É professora doutora *honoris causa*, título concedido por duas instituições estrangeiras – Universidade de Paris 8, França, e Universidade de Córdoba, Argentina. Possui centenas de artigos publicados em periódicos de grande circulação e científicos, dezenas de textos, entre livros e artigos publicados em obras de outros autores, em português e francês. Tem se dedicado, principalmente, à história da filosofia contemporânea, com foco em Baruch de Espinosa e Merleau-Ponty. É professora titular do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), desde 1986.

Nascida na cidade de São Paulo, a filósofa estudou o Primário, e grande parte do Ginásio em Catanduva, no interior paulista. Voltou a São Paulo em 1956 para terminar o Ginásio e cursar o Colegial Clássico (Ensino Médio) no Colégio Estadual Presidente Roosevelt, bairro da Liberdade, para depois fazer graduação e licenciatura em filosofia na Universidade de São Paulo (1960-65), em seguida o mestrado (1966-67), apresentando a dissertação *Merleau-Ponty e a crítica do humanismo*. Em 1971, defende o doutorado com a tese *Introdução à leitura de Espinosa*. Em 1977, conclui o trabalho de livre-docência,

A nervura do Real: Espinosa e a questão da liberdade, na mesma universidade. Realizou o pós-doutorado na Bibliothèque Nationale de Paris (BNP), concluído em 1987.

Encontro com a filosofia

O pai da filósofa, Nicolau Chaui, era jornalista. A mãe, Laura de Souza Chaui, professora, tornou-se indiretamente responsável pelo primeiro encontro da filha com a filosofia. “Eu me encontrei com ela [a filosofia] muito cedo. Quando tinha 12 anos, li um livro de minha mãe sobre filosofia da educação e fiquei deslumbrada com um sujeito chamado Sócrates. Acho que não entendi quase nada do livro, mas a figura de Sócrates ficou gravada em minha memória por causa de uma coisa fantástica chamada maiêutica!”.

Mas foi na escola que conheceu melhor a filosofia, estimulada por professores, por autores clássicos e disciplinas voltadas ao estudo de idiomas. “No meu tempo havia, após os quatro anos de Ginásio (no qual se aprendia latim, inglês e francês), o chamado Colegial (dividido em Clássico e Científico), que durava três anos e nos preparava para a universidade. Durante os três anos de Colegial Clássico (no qual se aprendia latim, grego, espanhol, inglês e francês) tive aulas de filosofia, que era uma disciplina obrigatória – eram cinco aulas semanais, isto é, com exceção do sábado, havia filosofia todos os dias.”

A ênfase dada à filosofia (e outras disciplinas das humanidades) naquele momento era um dos caminhos para valorizar a formação humanística e crítica dos alunos. A filósofa conta que no colégio Presidente Roosevelt havia estímulo à leitura, ao debate, à participação, ao desenvolvimento de propostas, às novas ideias, à participação política por meio do grêmio estudantil. “Para se ter uma ideia de como era o ensino, lembro que líamos Caio Prado Júnior nas aulas de história do Brasil; César, Cícero e Virgílio, nas aulas de latim; trechos de Homero, Sófocles e Platão, nas aulas de grego; Racine, Corneille e Molière, nas aulas de francês; Shakespeare e Milton, nas aulas de inglês; Cervantes e Machado, nas de espanhol; todos os poetas e romancistas românticos, simbolistas e modernistas, nas de literatura portuguesa e brasileira.”

Em meio aos clássicos da filosofia e da literatura, Marilena Chaui descreve a aula inaugural de filosofia na escola: “A primeira aula teve início com o professor dizendo o seguinte: ‘Palamede da Escola Eleata, Zenão de Eléia...’. Era uma classe de jovens com 15

anos de idade, que nunca tinham ouvido falar de filosofia, muito menos de Zenão de Eléia e menos ainda de quem poderia ser um tal de Palamede! O curso era de lógica e as primeiras aulas foram sobre Parmênides, Zenão, Heráclito e Górgias e o efeito sobre mim foi fulminante: descobri que era possível o pensamento pensar sobre o pensamento, a linguagem falar sobre a linguagem e que havia uma grande distância entre perceber e conhecer.”

Entre bons professores aos quais atribui sua formação, destaca um. “Tive um professor extraordinário, João Eduardo Villalobos, pessoa muito culta, irônica e cortante, que não fazia qualquer concessão à nossa ignorância, mas nos tratava como capazes de entender as aulas, pesquisar na Biblioteca Municipal, escrever razoavelmente. No meu caso, Villalobos era, ao mesmo tempo, a iniciação ao pensamento e o desafio de tomar conhecimento de um universo até então desconhecido e sem fim. Muitas vezes, foram suas ‘tiradas’ sobre algum fato corriqueiro do cotidiano que me fizeram olhar as coisas e as pessoas de uma maneira nova, problemática, instigante. Fui fazer filosofia na universidade por causa dele, sem dúvida. Mas também por causa de alguns outros professores.”

Vocação

A licenciatura em filosofia só confirmou o que Marilena Chaui já sabia. “Sempre me vi como professora e, na época em que fiz a faculdade, éramos preparados para o ensino, pois além do bacharelado, a licenciatura fazia parte de nosso currículo, visto que a filosofia era disciplina obrigatória no que hoje se chama ensino médio. Quase ninguém imaginava dar aula em universidades (isso era para muito poucos), mas todos se destinavam espontaneamente para o ensino médio.”

Apesar da vocação e preparo para a docência no Ensino Médio, a vivência como professora nessa etapa de formação foi curta. “Dei aula no Colégio Estadual Prof. Alberto Levy, portanto, numa escola pública e, diga-se de passagem, das melhores. Foi uma experiência muito gratificante, pois o ensino médio (isto é, o curso Colegial) não tinha passado pelas sucessivas reformas que iriam desfigurá-lo e mantinha a formação que eu havia conhecido no Colégio Estadual Presidente Roosevelt, com ótimos alunos, muito diálogo entre os professores, todos exigentes quanto à qualidade do ensino e ao desempenho dos alunos, e boa infraestrutura de trabalho, particularmente, a biblioteca. Havia ciclos de debates e palestras sobre

assuntos variados da cultura contemporânea com os professores da casa e com convidados especiais. No início de cada semestre, os professores se reuniam por afinidade de suas matérias e propunham trabalhar juntos determinados assuntos, mas ninguém usava o jargão da interdisciplinaridade; era óbvio para muitos que suas matérias e temas se entrecruzavam e que valia a pena um trabalho conjunto. Os alunos eram receptivos e interessados e vários deles foram fazer filosofia na universidade, segundo eles, estimulados pelas aulas.”

Para as aulas, os professores do Alberto Levy usavam a voz em sala de aula e os livros disponíveis em bibliotecas. “O professor preparava suas aulas com o material pesquisado na Biblioteca Municipal e, no caso dos alunos, como eram pouquíssimos os livros de filosofia em português (talvez uns 10 ou 15 títulos), consultavam livros em inglês, francês e espanhol (pois estudavam essas línguas no Colegial). Penso que o mesmo se dava com as outras disciplinas, embora algumas, como as de ciências e as de línguas contassem com livros didáticos, isto é, destinados especificamente ao programa de cada ano escolar.”

A professora valoriza a indicação de livros de autores de referência em cada área, como uma ação comum dos professores nas “grandes escolas públicas” na década de 1960, inclusive no Colégio Alberto Levy. “A última coisa em que alguém pensaria seria em livros com ilustrações, pouco texto e quase nenhuma formação! Também nunca passaria pela cabeça de ninguém, em qualquer das disciplinas, em dar provas na forma de testes de múltipla escolha. E um professor se sentiria ofendido se recebesse um livro denominado ‘livro (ou exemplar) do professor’, ensinando-o a dar aulas, fazer provas e corrigir trabalhos!”

Logo que defendeu a dissertação de mestrado no recém-criado programa de pós-graduação da USP, em 1967, foi convidada a lecionar no Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da mesma Universidade.

Em tempos de ditadura

Enquanto Marilena Chaui cursava graduação e licenciatura de filosofia na USP, vivenciou um momento conturbado da história política brasileira. De 1960 a 1965, viu quatro presidentes da República, uma renúncia presidencial e um golpe militar, que mudaram os rumos do País. A ditadura instaurada quando os militares tomam o poder não afetou inicialmente a educação (até 1968); somente as universidades sofriam com as constantes perseguições a professores e alunos.

“Politicamente, a ditadura estava implantada, porém ainda não haviam chegado os anos de chumbo do AI-5 e a educação ainda não era alvo da Segurança Nacional nem estava encarregada de formar quadros para o ‘Brasil Grande’ de Delfim Neto e Golbery do Couto e Silva. As perseguições haviam sido limitadas às universidades e, nestas, a professores individualmente visados por suas ligações com o Partido Comunista ou com os grupos que haviam apoiado o desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek ou as Reformas de Base, propostas por Jango Goulart. Ou seja, o ataque ainda não visava (como aconteceria a partir de 1969) à instituição universitária nem às instituições do ensino médio, mas a indivíduos”.

Ao mesmo tempo, o ensino de filosofia no Ensino Médio buscou um caminho para não ficar à margem das questões essenciais naquele momento, de forma mais indireta. As fontes de inspiração e reflexão para professores e estudantes eram o existencialismo do francês Jean Paul Sartre e o engajado movimento cinematográfico *Nouvelle Vague* (Nova Onda), relembra a filósofa, que também destaca as prioridades da escola naquele momento: prezar e valorizar a cultura e respeitar a ciência. O clima nas escolas também era diferente:

“Do ponto de vista social e econômico, a classe média ainda estava longe da indústria do vestibular, da competição desvairada e do sucesso a qualquer preço, de maneira que, na escola pública, havia uma atmosfera de camaradagem e cooperação tanto entre os alunos como entre os professores.”

Ao fazer uma retrospectiva sobre o ensino de filosofia nos últimos 50 anos, Marilena Chaui acredita não ser possível uma análise sem relacionar a disciplina com as demais matérias do Ensino Médio, ainda que a exclusão da mesma pelos militares tenha sido justificada por motivos de subversão, ao lado da pedagogia de Paulo Freire e da história do Brasil, apresentada por Caio Prado Júnior, exemplos que cita. “Penso que é preciso inserir a filosofia no mesmo contexto em que se encontraram as demais disciplinas de humanidades – história, geografia, línguas e literatura brasileira e estrangeira. Filosofia, história e geografia foram, de início, submetidas à ideia de educação moral e cívica; em seguida, suprimido o ensino de filosofia, surgiu a disciplina estudos sociais, reunindo história e geografia; e a disciplina expressão e comunicação substituiu o ensino das línguas, além de suprimir o ensino de latim, grego, francês e espanhol.”

As reformas ocorridas no Ensino Médio brasileiro são resultado da orientação político-econômica no País, segundo Marilena Chaui.

Nas mudanças, diz ela, a lógica do mercado prevaleceu em detrimento dos valores anteriormente cultivados e preservados na escola:

“O primeiro momento da reforma do ensino médio foi feito sob a égide do ‘Brasil Grande’, da Segurança Nacional e das recomendações do Departamento de Estado norte-americano (o chamado acordo MEC-Usaid) com ênfase nos conhecimentos técnico-científicos e desinteresse pelas humanidades, pouco significativas para o ‘milagre brasileiro’. O ensino médio passou a ser visto de maneira puramente instrumental (e não mais como período formador), isto é, como etapa preparatória para a universidade e esta, como garantia de ascensão social para uma classe média que, desprovida de poder econômico e político, dava sustentação ideológica à ditadura e precisava ser recompensada. Tem início o ensino de massa. A chegada de grande contingente de jovens aos vestibulares levou à instituição do vestibular organizado fora das próprias universidades, às provas sob a forma de testes de múltipla escolha e ao surgimento da indústria do vestibular.”

Para a pensadora, a privatização da escola pública, a redução da atuação do Estado na educação, a adequação do ensino às exigências do mercado e o controle ideológico da classe média pelo diploma universitário são aspectos essenciais a serem considerados para compreender a evolução do Ensino Médio nesse recorte histórico.

João Carlos Salles Pires da Silva

Não foi apenas um encontro que João Carlos Salles Pires da Silva teve com a filosofia. Nas palavras dele, foram várias *aproximações* dentro e fora do ambiente acadêmico. Isso lhe permitiu o contato com diversos *perfis da filosofia*, a partir da adolescência.

Como não havia filosofia no Ensino Médio durante a sua formação, as *aproximações* ocorreram por meio de docentes de outras disciplinas naquele momento. “Tive excelentes professores de literatura e de história. Com a professora de literatura, Sônia Borba, tive a inquietação do texto, o exercício de exegese, a paixão pela palavra. Foram doses extremas de poesia e bastante prosa, transitando de Machado de Assis a Kafka. Com o professor de história, Fábio Paes, tive a pergunta pelo sentido dos fatos, através de leitura bastante próxima ao marxismo.”

As influências na escola o estimularam às buscas, porém o contexto político o levava a outros lugares. Eram os anos de chumbo do

período militar. “Essas influências poderiam decerto dar em qualquer coisa. Entretanto, em contexto marcado pela ditadura, passei a frequentar, por volta dos 14 anos, o Instituto Cultural Brasil-Alemanha, e outros ambientes culturais da cidade de Salvador, e tudo se transformou em militância política forte.”

Filosofia e marxismo passaram a ser a mesma coisa, segundo João Carlos. O futuro filósofo, então militante da Ação Popular Marxista-Leninista (APML), tratou de ampliar seus conhecimentos teóricos, dedicando-se durante cinco anos. “Se bem me lembro, de 1976 a 1981. Nesse momento, a proposta da APML ajudou minha formação teórica, inclusive por ela vir de cisões diversas e por ela procurar dar conta da específica realidade brasileira.”

A busca pela formação intelectual tinha um objetivo, o de não ser “mero tarefeiro da revolução”. O empenho teórico individual e coletivo na organização em que atuava o influenciou na escolha do primeiro curso superior: economia. “Esse empenho me levou primeiro ao curso de economia, no qual logo descobri não estar exatamente em meu elemento.” Aos poucos migrou para filosofia. Em 1985, concluiu a graduação e licenciatura em filosofia na Universidade Federal da Bahia.

A experiência na universidade

Foi por causa da militância que o filósofo se aproximou do professor do Departamento de Filosofia da UFBA e futuro orientador Ubirajara Rebouças. “O curso de economia e o marxismo me aproximaram de Ubirajara Rebouças, de quem me tornei amigo, um tanto discípulo e, enfim, orientando. Era um intelectual autêntico e engajado, com formação refinada e ampla em história da filosofia, forte militância marxista e especialização em lógica, através de longo trabalho na França junto a Robert Blanché.”

O amigo e professor lhe permitiu um contato intenso com importante bibliografia. “Bira me abriu, generosamente, sua biblioteca, na qual pude encontrar, ao lado de obras clássicas do marxismo, o melhor repertório da lógica, da filosofia analítica e, é claro, Wittgenstein.”

Outros professores foram fundamentais à sua formação em filosofia. “Esse é especialmente o caso de Fernando Rego, que, em priscas eras, fora fazer mestrado na USP, e muito me ajudou a recuperar o cuidado com o texto e a palavra, que antes tanto prezara. Devo ainda mencionar a importância para minha formação do olhar estruturalista de Álvaro Menezes e incluir na lista de influências importantes o nome

de um professor de sociologia, Carlos Costa, cuja sólida formação fenomenológica husserliana, vejo hoje, deixou marcas que não desejo apagar. Creio que, de alguma forma, a trama dessas aproximações à filosofia reinventou o contexto pelo qual, deixando a militância organizada, mas não a esquerda, reencontrei um lugar para um exercício filosófico específico e, se quiserem, para uma vocação.”

O ensino de filosofia

Logo após a formatura, começou a lecionar no Ensino Superior, no mesmo departamento em que atuara como estudante. Ele atribui esse início à dedicação nos tempos da faculdade. Durante a graduação, fazia todos os cursos extras ao currículo obrigatório e organizava eventos. “Tive algum destaque entre os alunos. Talvez até por antiga paixão militante, sempre gostei de animar grupos de estudos e procurava fazer todo curso adicional que então estivesse disponível. Ainda fazendo economia, fiz curso com Paul Singer e mesmo organizei eventos [...]. E, já no curso de filosofia, participei com entusiasmo de cursos oferecidos por vários professores na Bahia, a exemplo de José Arthur Giannotti e Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Talvez por esse empenho, em um momento em que a UFBA não estava fazendo contratações, fui convidado a permanecer como professor. Assim, por gestões políticas de Bira, estando lotado no Estado, fui colocado à disposição do Departamento de Filosofia como docente em setembro de 1985, logo após minha formatura.” Essa trajetória o impeliu ao Ensino Superior, não tendo experiência profissional no Ensino Médio.

João Carlos Salles Pires da Silva é um dos coordenadores do projeto de implantação da disciplina filosofia no Ensino Médio, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb). Participou intensamente das discussões das Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) e considera que as disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio hoje são favoráveis à integração.

O acadêmico

Após a graduação, elaborou dissertação de mestrado em ciências sociais pela Universidade Federal da Bahia, apresentada em 1992, com o título *O Tempo Lógico da Sociologia Geral: Pressupostos Filosóficos da Sociologia de Émile Durkheim*. Doutorou-se em filosofia pela Universidade Estadual de Campinas, em 1999, ao

defender a tese *A Gramática das Cores em Wittgenstein*. Atualmente é professor associado da Universidade Federal da Bahia (UFBA), exercendo o cargo de Diretor da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, e professor colaborador da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Produziu vários artigos ao longo de sua carreira acadêmica. Dentre os livros de sua autoria, destacam-se *A Gramática das Cores em Wittgenstein*, editora CLE/Unicamp, em 2002, e *O Retrato do Vermelho e Outros Ensaios*, editora Quarteto, em 2006.

Seu foco na filosofia abrange a história da filosofia moderna e contemporânea, especificamente o empirismo clássico e a experiência em Wittgenstein.

Marcelo Senna Guimarães

O professor do Ensino Médio, Marcelo Senna Guimarães, começou a lecionar em escola particular, em 1994, em Brasília. Mas a experiência sofreu breve interrupção, para dar lugar aos estudos de mestrado. Veio para o Rio, para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foram dois anos que o levaram a buscar mais conhecimentos para o exercício da docência.

Ao final do mestrado, em 2002, apresentou a dissertação *O pragmatismo tem uma ética? O pensamento moral de John Dewey*, continuidade dos estudos realizados na graduação, na monografia *As transformações da moral na reconstrução em filosofia de John Dewey*, em 1995.

Para atingir seus objetivos na docência, o filósofo também fez especialização em *Fundamentos de uma educação para o pensar*, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), período de 1995 a 1997, onde produziu a monografia *Educação moral e educação para o pensar*. Graduou-se também em história pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com estudo voltado à filosofia e à escola: *Silvio Romero, a filosofia e a escola no Brasil*, em 2008. No ano seguinte, 2009, iniciou o doutoramento na área da educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A trajetória intelectual do filósofo une a filosofia à educação. A sua atuação docente também.

Na escola

Desde que começou a lecionar, o filósofo busca alternativas para despertar o interesse dos alunos. “Tenho procurado aprender maneiras de promover ‘experiências filosóficas’ que sejam significativas

para os estudantes, o que é um trabalho árduo, mas também muito estimulante [...] Como fazer as teses filosóficas fazerem sentido e terem alguma relevância diante da urgência vital da juventude e das questões latentes na vida social brasileira?” No dia a dia em sala de aula no Colégio D. Pedro II, escola pública federal de Educação Básica no Rio de Janeiro, tenta dar conta dessa tarefa.

“Minha estratégia básica é a apresentação de um tema, através de um texto, para discussão. Esse texto pode ser filosófico, de um autor clássico da história da filosofia ou um texto preparado para a aula; pode estar associado a textos de outras origens, jornalísticos, científicos, artísticos. Daí procede-se à leitura e discussão do texto. Nesse momento, pode-se fazer um trabalho de aprendizado da leitura, de atenção ao rigor conceitual, às preocupações filosóficas em torno, à investigação de um tema. Procura-se fazer com que o texto produza um questionamento real para os alunos, e não meramente um ‘questionamento intelectual’ ou ‘escolar’.”

Para desenvolver sua estratégia didático-pedagógica, há o esforço individual e também a interação com os demais colegas da área. No departamento de filosofia, criado em virtude de a escola ter diversas unidades, turmas e equipes de professores, os encontros entre professores facilitam a troca de experiências.

Encontros filosóficos

“Por volta da 6ª ou 7ª série, acho, escrevi um poema sobre o pensamento – na verdade, alguns poucos versos (se podem ser chamados versos!), mal finalizados: ‘penso em pensar sem estar pensando, pensando em pensar. Mas, antes que pense, já pensei naquilo que penso [...]’. Lembro que, com uma certa ousadia, coloquei o poema no mural da sala de aula, e a professora de português, Vani (ótima professora), fez um comentário: ‘Bem pensado’.”

Quando isso aconteceu, Marcelo Senna Guimarães tinha em torno de 12 anos e ficou estimulado com o comentário da professora. Mesmo sem o contato disciplinar com a filosofia na escola, o pensamento já chamava a sua atenção. Aliava a isso o interesse por ciências, especialmente sobre animais, depois por física e matemática, e a leitura da revista *Ciência Ilustrada* (publicada pela editora Abril na década de 1980), a qual colecionava. “Procurar compreender mais amplamente as ciências, questionando sobre o que seria seu objeto próprio, seu modo de proceder, a relação entre a matemática e a natureza, as relações das ciências entre si – havia algum encanto

nisso, que a escola de certo modo desperdiçava –, que me parecia poder ser encontrado com um olhar filosófico sobre o conhecimento. O contato com obras culturais, em particular, músicas e filmes, também colaboraram para despertar questões éticas e políticas.”

Ainda não havia a obrigatoriedade da filosofia no Ensino Médio nos anos de 1980, mas o desempenho individual dos professores de várias disciplinas o ajudou a desenvolver um pensamento crítico. “Alguns professores, de diversas disciplinas, promoviam algum tipo de questionamento, ou procuravam ensinar de modos mais próximos a nós, mais claros, relacionados a experiências demonstradas ou vividas. Lembro particularmente, já no 2º grau, do professor Luiz, de física, que apresentava desde experimentos físicos em sala até questionamentos mais existenciais; João, de geografia; Emerson e Julio, de matemática; João, de literatura; Lacerda, de literatura; e diversos outros, de história, biologia, entre outras disciplinas, com quem, de diversos modos, aprendi a ampliar e aprofundar o pensamento e a desenvolver perspectivas críticas sobre a realidade.”

Fora a escola, espelhava-se na mãe, que buscava respostas para questionamentos existenciais em religiões diferentes para além de sua formação católica, como na Krishnamurti e Seicho-no-Ie. “Esses questionamentos sem dúvida me levantaram questões filosóficas – como as afirmações da Seicho-no-Ie de que ‘a matéria não existe’, ‘tudo é projeção de nossa mente’ – que eu tentava pensar com os recursos da ciência aprendida na escola e lida nas revistas.”

Na casa de uma amiga durante o Ensino Médio, conheceu Marli Boaventura, mãe da garota, que também o levou à filosofia. Foi a primeira filósofa que conheceu, o que marcou sua aproximação da filosofia de forma afetiva.

Depois, prestou vestibular para ciências da computação na UnB, mas com expectativas de transferir-se para filosofia, que ainda não existia naquele momento na universidade. Na graduação, enfatiza a formação ampla e o contato com autores e períodos históricos diversos.

Redemocratização

Quando cursava o ensino médio, entre 1984 e 1986, o País iniciava o processo de redemocratização. Marcelo pôde perceber mudanças no ensino de filosofia que foram se concretizando lentamente ao longo da década de 1980 e 1990, como estudante e docente. A presença gradual da disciplina nas escolas públicas e, principal-

mente, o aumento do número de publicações acadêmicas e não acadêmicas. “Esse é o período de expansão e consolidação dos cursos de graduação e pós-graduação em filosofia nas universidades brasileiras, o que nos permite hoje falar da possibilidade de formação de um grande número de professores de filosofia para a educação básica, formados em grande parte por universidades públicas, o que também é um fato novo na história da filosofia no Brasil, onde a formação filosófica sempre esteve vinculada à formação religiosa e, a partir de certo período, ao engajamento político.”

Já lecionando no Rio de Janeiro, lembra que não havia uma lei federal que estabelecesse a filosofia como disciplina obrigatória, apenas “conteúdos de filosofia e sociologia necessários para o exercício da cidadania”, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. A inclusão nas escolas públicas dependia das decisões estaduais. “O Colégio Pedro II estava prestes a ingressar em um período de sete ou oito anos sem concurso para professores, sendo efetivado o contrato temporário de trabalho, que chegou a constituir metade da equipe de professores de filosofia no colégio.”

Ao relacionar a abordagem adotada no ensino da filosofia com o contexto social daquele momento, o filósofo menciona que havia insatisfação com o processo e os resultados na escola. As consequências foram as experimentações (apesar de limitações institucionais), buscas por estratégias didáticas que pudessem incluir a filosofia como experiência importante para os alunos.

Heranças

A ausência do ensino da filosofia no período da ditadura militar pode ter contribuído para gerar diversas atitudes em relação à mesma, na opinião de Marcelo Senna Guimarães. “Eu percebo que, ainda hoje, na escola e mesmo na sociedade, há diversas atitudes em relação à filosofia que podem ter relação com a ditadura, mesmo que não exclusivamente com ela. A Filosofia é vista como conversas que não levam a lugar algum, como conhecimento pouco rigoroso (e, portanto, impossibilitado de tornar-se uma disciplina escolar, que deveria ser mais objetiva), como fadada ao relativismo (eu respeito a sua opinião, você respeita a minha, e ficamos todos na mesma), além de ser inútil, sem serventia para a vida prática ou profissional.”

Se de um lado há visões equivocadas sobre o papel da filosofia na formação do pensamento crítico, de outro, há os que atribuem excesso de responsabilidade à disciplina. “As expectativas

que pesam sobre ela [filosofia] nem sempre são justificadas, como a capacidade de realizar uma educação moral e política dos estudantes (muitas vezes se quer que os alunos obedeçam ou assumam certos valores, e se pretende dar à filosofia o papel de realizar esse objetivo; outras vezes, a filosofia é acusada de ser doutrinação ideológica); ou mesmo a capacidade de ensinar a pensar, lógica e racionalmente. Também parece se esperar da filosofia a capacidade de responder a questões últimas, questões abrangentes, ou mesmo de ter resposta para todos os problemas. Algumas expectativas podem ser justificáveis, outras talvez não.”

Marcelo analisa que a resistência à inserção da filosofia na escola é resultado de uma visão elitista, que qualifica a população como incapacitada e desinteressada.

Três professores, três momentos, três olhares: debate entre Marilena Chaui, João Carlos Salles e Marcelo Guimarães

A presença obrigatória do ensino de filosofia e da sociologia em todas as séries do Ensino Médio ocorreu a partir da Lei 11.684/08, de 3 de junho de 2008, gerando muitas expectativas e esforços do governo, das universidades, do Ensino Médio público e da sociedade brasileira. É um processo complexo no qual há diversas demandas das partes envolvidas, tornando o debate imprescindível.

Apresentamos aqui um diálogo entre Marilena Chaui, João Carlos Salles Pires da Silva, e Marcelo Senna Guimarães, que, em virtude das suas experiências profissionais e de relação com a filosofia em contextos históricos diferenciados nos últimos 50 anos, abordam temas essenciais ao ensino de filosofia nas escolas da rede pública. A mediação é de Marcelo Carvalho, professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Serão analisados a seguir os impactos da reinserção obrigatória da filosofia no Ensino Médio e nos departamentos de filosofia das universidades, a formação dos docentes, as práticas em sala de aula, a relação com o aluno, as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), a integração com outras disciplinas; a disseminação da filosofia em espaços informais e na mídia. Foram realizadas entrevistas e encontros com os filósofos, cujo conteúdo foi organizado em tópicos, de acordo com as questões colocadas e as reflexões apresentadas pelos participantes.

Dados da Capes de 2009 indicam que há pouco mais de 31 mil professores de filosofia atuando no País. Destes, apenas 25% têm formação específica. Portanto, segundo a instituição, atualmente seriam necessários quase 110 mil professores para atender à demanda das escolas públicas. Como analisam o impacto da reintrodução da filosofia no Ensino Médio (EM) público?

Marilena Chauí (MC) – Essa meta é impossível. Talvez possamos alcançá-la até 2020. Há duas coisas a evitar e uma que seria recomendável. A evitar: distribuir as aulas de filosofia aos não graduados em filosofia; introduzir o ensino à distância para suprir a falta de professores. Recomendável: admitir como professores alunos que estão concluindo a graduação, isto é, que estão no último ano ou no último semestre do curso, com o compromisso de supervisão de algum docente universitário. Quando eu era estudante de graduação, isso era muito comum.

João Carlos Salles Pires da Silva (JC) – Vejo que estamos enfrentando um grande desafio, ou seja, a implantação é uma vitória, uma conquista, mas com isto começam os problemas. Em primeiro lugar, o centro da questão é a formação do professor. Na universidade, há um ambiente que não pensava a educação do EM, um ambiente que se fortaleceu pensando a pesquisa, inclusive a própria ausência do ensino de filosofia no EM fez com que os nossos expedientes, nossa maneira de formação, se voltasse para pensar aquele produtor de textos, produtor de *papers*, pesquisador do programa de pós-graduação, e não alguém refletindo sobre a especificidade do ensino. Isto cria certa cisão que pode ser revertida agora, mas aí, por exemplo, nós precisamos ter uma forma de avaliação da qualidade do trabalho do docente nas graduações e pós-graduações fortes do País, que valorizem também a preparação de professores e não apenas a preparação de pesquisadores. Esta é uma cisão que vamos ter de enfrentar.

Marcelo Senna Guimarães (MG) – Sem dúvida é um desafio imenso. Um problema em questão é o fato de que no EM temos que dar aula para alunos que não vão seguir a carreira de profissional em filosofia. Os professores vão ter que encontrar maneiras de fazer a filosofia ter sentido para este público, que não vai necessariamente estar interessado em aprofundar aquele conteúdo filosófico para além do que vai ser dado na escola. Penso que principalmente nos

primeiros anos de implantação da filosofia na escola será interessante estar atento à diversidade, às formas encontradas pelos professores para levar a disciplina até os alunos.

Quais os desdobramentos da presença da filosofia no Ensino Médio para os departamentos de filosofia das universidades?

MC – A retomada da licenciatura e o empenho na formação de professores, assim como a produção de uma bibliografia adequada às condições do Ensino Médio. O fundamental é não dividir os estudantes em duas categorias, a dos professores do Ensino Médio e a dos pós-graduandos candidatos ao Ensino Superior: tanto a licenciatura quanto a pós-graduação devem alcançar todos os estudantes de filosofia e dar-lhes a mesma formação. Além disso, os departamentos de filosofia não poderão furtar-se à tarefa de informar-se sobre as condições materiais e intelectuais do Ensino Médio e colaborar com os professores que pretendam transformá-las ou melhorá-las.

JC – Essa nova tarefa filosófica não poderá ficar isolada em um compartimento, como se não fosse nos afetar em nossos interesses de pesquisa supostamente mais elevados. A comunidade inteira deve estar atenta, sabendo, por exemplo, fornecer bons textos, boas edições, quer reproduzindo obras clássicas, quer produzindo bons materiais didáticos, quer enfim oferecendo aos professores suporte paradidático, que tanto favoreça seu trabalho em sala de aula, como ainda reforce seu contato com o melhor da produção filosófica atual, estimulando-o inclusive a continuar sua formação acadêmica. Nesse sentido, a implantação da disciplina no Ensino Médio modifica, amplia e, queiram ou não, enriquece a pauta dos cursos de graduação e pós-graduação em filosofia. Não cria apenas um mercado novo, a demandar outros itens. Mais que isso, obriga-nos a uma nova atenção, a novos desafios, como o é, por exemplo, o de conciliar profundidade e clareza, na forma e no conteúdo.

MG – Penso que seria bom se os departamentos de filosofia das universidades brasileiras se sensibilizassem para a necessidade de formar os professores de filosofia para a Educação Básica, e para isso adotassem procedimentos de formação que fossem relevantes e eficazes. A formação do professor não deve ser tarefa exclusiva dos departamentos de educação, mas deve-se buscar integrar, de algum modo, a formação acadêmica/disciplinar com as necessidades de

formação do professor. Isso já ocorre, em parte, com as experiências de estágio realizadas como requisito de obtenção da licenciatura. É preciso aprofundar essa experiência para que ela se torne mais efetiva tanto para os licenciandos quanto para os professores já em exercício e para as escolas onde trabalham. Os departamentos universitários de filosofia podem realizar um importante papel, ao acolher e cultivar a discussão e a produção de alternativas em conjunto com os professores das escolas e como modo de formação dos licenciandos. Seria um modo de colocar em questão e encontrar caminhos para responder ao que pode significar currículo rigoroso, de valor filosófico e de relevância para a formação dos jovens – de que modo a filosofia interessa à juventude e à sociedade brasileira? Essa questão é um modo de entender o significado da obrigatoriedade do ensino de filosofia nas escolas – é preciso que os profissionais da filosofia tornem-se capazes de responder a ela, de modo coletivo. Parece-me importante que haja interação entre os departamentos de filosofia e os professores de prática de ensino de filosofia, que atuam geralmente nos departamentos de educação. Note-se que o GT da Anpof *Filosofar e ensinar a filosofar*, que tem promovido a pesquisa e discussão do ensino de filosofia, entre outros temas, é constituído em grande parte por professores que atuam nos departamentos de educação. Esse caráter *híbrido* institucionalmente (um GT da associação de pesquisa em filosofia, formado por profissionais que trabalham nos departamentos de educação) tende a gerar dificuldades de financiamento para eventos, por exemplo. Não obstante, parece ser importante que os departamentos de filosofia acolham pesquisas sobre o ensino de filosofia, ou que se articulem de modo mais produtivo com os professores que realizam essa pesquisa.

Houve acomodação na estrutura das universidades por causa da herança do regime militar, que definitivamente expurgou a filosofia do EM? Se isto for realidade, o processo de transformação da universidade será mais traumático?

JC – Traumático, não sei. Vai ser difícil. Primeiro, acho que fizemos o melhor possível, ou seja, nós fazemos pesquisa de qualidade no País. Temos hoje uma comunidade filosófica nacional que envolve vários programas de pós-graduação, onde professores estão produzindo textos de qualidade comparáveis às melhores universidades do mundo. Então, certamente, houve sucesso; não

houve uma acomodação. Há o pesquisador que se torna especialista em, vamos dizer, Wittgenstein, e o que acontece? Este pesquisador é solicitado a escrever de maneira cada vez mais pontual, fazendo um recorte que às vezes só é compreendido por um especialista. Agora, começamos a ser demandados a escrever sobre outros assuntos, a traduzir textos visando a um público mais amplo e assim por diante, ou seja, esta demanda já está atingindo o pesquisador que anteriormente só se voltaria à produção de artigos e periódicos e a alimentar o próprio sistema de pós-graduação. Existe um movimento que nos agarra um pouco e nos coloca a obrigação de produzir boas traduções, bons materiais voltados também ao EM, textos voltados à formação de professores. Este movimento talvez seja traumático em alguns lugares, mas ele conta com uma base sólida da pós-graduação para que a transição seja de qualidade também.

Os departamentos de filosofia focaram seus conteúdos na formação de pesquisadores. No que essa característica favorece os departamentos de filosofia das universidades, tendo em vista o desafio do EM?

JC – A mudança radical nos departamentos de filosofia do País. Sem esta mudança, talvez, hoje, fosse temerário aprovar uma introdução da filosofia no EM. E esta mudança envolve uma profissionalização, uma qualificação dos departamentos que não necessariamente nos casos individuais significaram uma melhoria na qualidade, mas em linhas gerais, uma mudança na composição docente dos departamentos. Ao comparar o departamento de filosofia hoje, pensando na dimensão do País, com os anos de 1970, 1980, verificamos que havia poucas pessoas com titulação [específica], até mesmo de graduação. Eram médicos, advogados, ex-padres, muitos ex-padres. Não havia uma prática de formação marcada por critérios próprios. Esta transformação não pode ser desdenhada para entender as condições hoje para o trabalho filosófico, porque ela tem a ver também com o processo de ampliação da pós-graduação no País. Hoje nós temos uma composição dos departamentos, basicamente, de doutores em filosofia em quase todos os cantos do País. Isto é uma situação que reflete um padrão de qualidade. Se houve certa expropriação do nosso território, o vício da ausência se transformou em virtude: a transformação dos departamentos de filosofia paralelamente à ausência da disciplina no EM.

Então, é possível dizer que as graduações e licenciaturas de filosofia nas universidades estão preparadas para formar professores para o Ensino Médio?

MG – Os licenciandos chegam com uma formação já muito especializada. A graduação tende a fazer com que o estudante vá se especializando num autor, ou numa época, ou num período etc. E, no EM, a demanda, até dos próprios alunos, é de um conhecimento mais geral. Muitas vezes se aborda um tema em Platão, por exemplo, e os alunos fazem perguntas que demandam outras posições. Perguntam o que se diz hoje sobre a filosofia, o que derivou daquele pensador. Parece-me que os cursos de graduação vão ter que pensar em como oferecer para os estudantes uma formação geral que não seja superficial, que tenha algum lastro, alguma profundidade. Esta é uma questão que parece importante.

JC – Há também o risco de gerar um outro aluno, um aluno da generalidade, de um conhecimento superficial, da frase de efeito, das gotas de sabedoria. Este risco é muito sério porque um grande mercado [de trabalho] se abre; os números são assustadores. Com este mercado, certamente, muitos produtos vão ser oferecidos e a questão é como vamos avaliar a qualidade destes produtos. Como vamos poder fazer um agenciamento perfeito entre profundidade e generalidade? Neste sentido, acho que até o próprio EM oferece algumas respostas; ou seja, que estágio é este? Que momento é este de formação? Que tipo de demanda o aluno apresenta? Pode ser uma ponte para esta transição da filosofia mais profissional, mais voltada para a pesquisa, para atender este contexto, esta sensibilização do aluno do EM.

MC – Escrevi um livro para o EM. O que penso está lá. É bobagem querer dar um curso que seja uma versão preparatória para a graduação de filosofia ou que seja uma versão diminuída da graduação. Além disso, a relação da filosofia com a sociedade e cultura contemporâneas pode ser um bom caminho para mostrar aos alunos a antiguidade e sistematicidades de certas questões que percorrem a história da filosofia e chegam até nós; ou, ao contrário, para lhes mostrar as novas exigências a que o pensamento é levado pelo mundo contemporâneo. Basta que os alunos não imaginem que estão inventando a roda ou que a filosofia é achismo (“eu acho que”, “eu gosto de”, “eu não gosto de”) para que a escolha do tema seja formadora.

MG – No colégio D. Pedro II, a gente adotou uma forma de estágio na qual o licenciando fica um ano inteiro acompanhando todas, ou quase todas, as atividades do professor. E não só observando, mas na medida do possível também participando, sem fazer dele mão de obra barata. Que ele tenha participação efetiva no planejamento, na discussão, na aplicação, na realização de aulas, aplicação de exercícios. Este contato direto com a prática talvez seja a maneira mais concreta de dar a dimensão do necessário no EM.

JC – A gente vai precisar de muito trabalho para formar bons quadros para este EM. Eu estou dizendo uma coisa particular: formar um pesquisador de pós-graduação é mais fácil do que formar um professor para o desafio do EM nesta extensão, na extensão do desafio que se coloca para o País.

Como aliar a leitura dos textos clássicos, o debate de grandes questões de sua tradição, a um olhar atento e crítico com relação à atualidade e seus problemas?

MG – Eu acho que a ênfase no texto filosófico é muito importante, mas às vezes o professor se vê atrapalhado, digamos assim, com a turma de adolescentes que ele encontra à frente. Sem negar a importância do texto filosófico, é como o professor [João Carlos] disse, talvez a formação do docente de EM seja até mais difícil que a formação do pesquisador. Porque ele precisa ser capaz de realizar esta ponte, digamos, entre esta tradição, na qual se espera que seja o mais bem formado possível, que ele tenha condições de continuar se formando, mas fazer a ponte desta tradição com a experiência, as questões, as ansiedades, as angústias dos adolescentes, que são o seu público, não é fácil, de fato.

JC – Às vezes temos a ideia de que vamos atingir mais um estudante com um poema do que com um texto filosófico, e fazemos pouca coisa diferente que um professor de literatura, um bom professor de literatura. É o risco que corremos, de fazer algo que não se distingue, ou que não traz a marca própria da filosofia. Estamos, então, dando emprego a um profissional e não fazendo com que a filosofia chegue ao EM.

MG – Mas há textos filosóficos estimulantes e maravilhosos para trabalhar no EM. O professor realmente tem de conseguir escolher. Textos curtos já geram efeitos muito interessantes...

MC – É uma questão de dosagem e de *kairós*. Dosagem: é recomendável que os alunos leiam pelo menos três textos clássicos (por exemplo: *Menon*, *Discurso do Método* Parte 1, *Discurso sobre a origem das desigualdades*) e aprendam a fazer análise de texto porque isto os ajudará não só em filosofia, mas em todas as outras matérias e, futuramente, em cursos de graduação que não de filosofia. Penso que não é recomendável estruturar o curso por leitura de textos, pois isso requer técnica, interesse, paciência e tempo que os adolescentes não têm. *Kairós*: depois de conhecer a classe e perceber quais as inquietações dos alunos – em geral, existenciais e religiosas – o professor pode escolher os textos para seminários de leitura de texto.

MG – No colégio D. Pedro II, a gente tenta adotar esta perspectiva de que o texto filosófico é fundamental, então, tentamos trabalhar sempre tendo como referência um texto filosófico para cada unidade do programa. Lá, atualmente, são trimestres. Em cada trimestre temos um ou mais textos filosóficos e desenvolvemos trabalhos relacionados com ele: filmes, debates, produção de texto, ler os textos com os próprios alunos, o professor produzir textos, usar, produzir expressões teatrais etc. Cada turma, cada sala de aula é um desafio novo, não tem uma receita para tudo.

Se não há receitas, além da formação sólida em filosofia, o que mais é preciso para um bom professor de filosofia?

MG – A sensibilidade para o público com o qual se está tratando, para que o professor não se coloque numa posição de apenas enunciar, fazer uma exposição filosófica sem que os alunos, de fato, estejam aproveitando. Isto pode acontecer em algumas situações: o professor faz uma bela exposição, mas os alunos estão completamente distantes daquilo que está sendo falado, respondem um pouco ao modo do que acontece muitas vezes na escola, um pouco mecanicamente. Pode se criar ali um ambiente um pouco artificial. O tipo de trabalho que o professor desenvolve, o tipo de instrumento que vai criando para aproximar os conceitos, para fazer o tratamento dos conceitos, é muito importante, mas isto, de fato, se desenvolve em cada situação.

JC – Em um ponto há razão: uma certa sensibilidade do professor ao específico da situação em que ele vai precisar mostrar competência filosófica. Uma coisa é a aula, outra é a comunicação,

uma palestra. O professor bem informado é capaz de lidar com vários instrumentos e muito distintos. Todo um repertório. Ele não é apenas aquele que escreve *papers*, ou faz prestação de contas, ou relatórios para as agências de fomento, ou solicita bolsas para alunos de iniciação científica. Tem que ser capaz de fazer aula, e aqui, só um detalhe: boa aula não é a utilização de um monte de manuais. É claro que vão se produzir muitos manuais, livros didáticos vão ser adquiridos aos montes, inclusive pelo MEC. O que significa isto? Significa que o professor que estiver bitolado ao manual está na contramão das orientações curriculares. Quando colocamos conteúdos nas orientações curriculares, não pensamos que estes seriam resolvidos em vários capítulos num manual, onde o professor começa no primeiro ano dando aqueles assuntos, vai seguindo e assim por diante. A ideia é que ele seja capaz, com a sua formação, de fazer um projeto próprio, porque somente assim vai realizar em sala de aula uma experiência filosófica autêntica, sempre diferente de sala para sala, diferente de professor para professor. Seria uma tragédia imaginarmos que, no País inteiro, várias pessoas estivessem ministrando os mesmos conteúdos. Imagine só se todos tivessem uma mesma didática: não importa a sala onde se entra, não importa se o professor foi formado lendo Sartre, Wittgenstein, Marx etc., isto seria talvez um inferno total, um desastre filosófico. Porque aí a filosofia, ao invés de ser um processo de formação, de reflexão, seria somente mais uma coleta de informações. E esta coleta de informações seria decorar certos argumentos e ser capaz de reproduzi-los. Isto não é o essencial do trabalho filosófico.

MC – Concordo com João Carlos. Um professor bem formado é capaz de criar o interesse da classe. Formação: conhecimento aprofundado da história da filosofia; conhecimento das questões clássicas da filosofia em todas as suas áreas; conhecimento dos principais autores e textos clássicos de cada uma das disciplinas que compõem a filosofia; conhecimento de pelo menos uma língua, além do português, que permita ler um filósofo no original; percepção das relações entre temas clássicos e contemporâneos, seja no campo da estética, da ética, da política ou da lógica.

Em virtude da falta de cultura do ensino filosófico, é preciso pensar as dificuldades do professor de EM no futuro próximo. Como é hoje a relação com o aluno em sala de aula?

MG – A experiência é sempre diversa. Às vezes de uma turma para outra já tem diferenças imensas. É preciso chegar perto dos alunos, se aproximar, trazer a filosofia, fazer o convite para se aproximarem da disciplina. No colégio D. Pedro II, a gente tem uma média de 15 professores trabalhando todo o ano, o que dá possibilidade de abordar e de trabalhar de diversas maneiras. Agora, outra coisa interessante é que, em geral, em todas as turmas se encontra pelo menos um grupo de alunos que está interessado já quase espontaneamente nas questões que a filosofia coloca. É bem curioso. Quando se chega com questões sobre o conhecimento, a verdade, às vezes sobre o ser, algo muito abstrato, os alunos ficam intrigados, participam das questões, dos debates. Conduzir um debate, um processo de ensino mais cuidadoso, mais rigoroso, gera uma série de dificuldades que cada professor deve resolver em cada sala de aula.

MG – Eu estava pensando que, muitas vezes, o adolescente é rude. Quando se faz uma apresentação filosófica, se o professor não estiver muito seguro, não preparou bem a sua aula, digamos assim, o adolescente pega muito facilmente os seus pontos fracos, as suas falhas. Dar aula para os jovens é um bom teste para o professor, para ver se o discurso é realmente convincente e bem construído. Os jovens, em geral, rejeitam muito rapidamente uma apresentação que não tenha consistência. Já na universidade, há certo espaço de proteção da filosofia, porque as pessoas estão interessadas, escolheram, estão com boa vontade. Nas escolas [EM], isso, às vezes, não acontece. Quando se começa a apresentar um tema ou um autor, se não mostrar a pertinência daquele tema ao aluno, eles rapidamente rejeitam. Muitas vezes, o aluno coloca uma questão diretamente do tipo: “Afinal, qual é a sua posição, professor?”, “O que você acha?”, “Você está falando dos racionalistas e dos empiristas em conhecimento, mas o que você acha afinal?”, “O que é conhecimento?”. Sempre coloca um desafio para o professor. Eu estava, outro dia, conversando com um colega professor que se formou recentemente na UFRJ [Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Estava dando aula no colégio e ele falou: “Os alunos me perguntam coisas que eu não sei. Eu não sei responder, mas eles exigem que eu manifeste alguma posição sobre isto e...”.

JC – Eles sempre perguntam coisas que nós não sabemos...

MG – É importante colocar para o aluno: “Olha, esta questão eu realmente não tenho como responder”, ou, é importante explicar para o aluno alguma direção daquela questão. Eu acho que é isto.

A sala de aula é um desafio, sem querer desqualificar a sala de aula de nível superior em relação ao nível médio. São contextos bastante diferentes. É preciso fazer a filosofia dialogar com este público e com as suas expectativas e preocupações. Esta pode ser uma tarefa muito interessante, tornando-a mais disseminada na própria cultura brasileira. Esta presença disseminada se consolidará de alguma forma, somos empurrados a ela pelas circunstâncias, para o bem ou para o mal. Esperamos que para o bem.

A presença do diálogo filosófico, da formação em filosofia, é adequada no momento específico da adolescência? Este é um público interessante para a filosofia?

MG – Eu acho que é um público muito interessante, apesar de que Aristóteles já tinha percebido que os adolescentes se deixam levar pelas suas paixões. De fato, às vezes, é difícil conseguir fazer um debate, ou seguir uma linha argumentativa mais densa por um tempo muito longo, mas é um público que também está muito interessado em discutir o que está colocado no mundo, em pensar a própria vida. A filosofia apresentada não como uma teoria, mas com uma espécie de sabedoria prática envolvida na disciplina, tende a ser muito rica e estimulante para os adolescentes. Acho que é um momento em que o jovem está muito aberto para experimentar diferentes posições, por isso é interessante ele ter contato com diferentes perspectivas filosóficas, para ser capaz de perceber que existe a pluralidade de formas de pensar o mundo, de pensar a existência, de pensar o conhecimento, de pensar a ciência. Muitas vezes há uma espécie de uniformidade do pensamento e o trabalho do professor de filosofia é mostrar além daquela maneira único de pensar.

JC – É isto que o Marcelo falou. Às vezes, o aluno tem questões próprias sobre o ser, a existência, que podem evocar temas naturais de filosofia, mas ele também tem questões de ciências que podem ser a ponte para um diálogo com a filosofia [...]. Uma coisa fundamental é que o professor não pareça um mago que vai chegar levando um saber, ou um certo pensamento crítico que ninguém mais tem. Ele não pode ser aquele professor isolado diante do projeto pedagógico da escola. É neste sentido que há um certo caminho para fazer esta transição que é reconhecer o que é o EM, qual a característica fundamental. Aí, sim, fazer o diálogo da filosofia com os outros professores, com os outros conteúdos que estão desafiando a cabeça

do aluno. Temos uma ideia um pouco tosca de que o que interessa para o aluno do EM é somente a sua formação pessoal, psicológica, sexual e assim por diante. O aluno é mais, o aluno tem desafio.

Tendo em vista a necessidade de integração do professor de filosofia ao projeto pedagógico da escola, em linhas gerais, qual é a concepção do trabalho docente, quais são os problemas que as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) de filosofia tentam responder?

JC – As OCNs surgiram de um processo muito interessante da Secretaria de Educação Básica do MEC, que chamou as sociedades científicas para dialogar, realizou fóruns, e neste sentido fez uma ponte entre o melhor da formação profissional das diversas áreas, com elaboração de textos para o EM. Antes não era bem assim, havia alguns consultores eleitos que faziam suas redações. Mas desta vez não, foi um processo de consulta ampla, de reuniões pelo país inteiro que traçaram um novo perfil para elas [OCNs] e aproximaram o conteúdo do EM daquilo que estava sendo realizado com o melhor da formação profissional nas diversas áreas. Foi interessante perceber primeiro que as diversas áreas apresentavam questões filosóficas na sua elaboração, tinham demandas filosóficas, mas que resolviam à luz de seus conteúdos. Em filosofia, houve uma atenção especial em pensar um sistema único, digamos assim, um sistema que associasse desde o EM até a formação de doutorado, já que a chave é o professor e o como vai estar bem informado para dar conta do conteúdo da filosofia. É importante ver em que conteúdos os professores estavam sendo formados efetivamente e traduzir isto nos temas que naturalmente deveriam gerar produtos para o EM. Esta foi a chave básica. Eu acho que é este o diferencial. As OCNs foram elaboradas tendo em conta o efetivo da formação de filosofia, de maneira séria, de qualidade no País. É desta maneira que elas podem fazer, digamos assim, uma diferença na passagem daquilo que é a formação do licenciando e o controle dos materiais que são utilizados.

As OCNs dão ênfase muito forte ao debate com a leitura de textos filosóficos e à especificidade da filosofia...

JC – Sim, sem dúvida. É claro que o legado da história da filosofia não poderia estar desvencilhado daquilo que tratamos, mas não é uma reprodução do curso de graduação no EM que está sendo

proposto. O resultado seria um trabalho de péssima qualidade, além de ser enfadonho e de afastar completamente os alunos. A ideia foi traduzir, criar mecanismos (que deve envolver um esforço da Secretaria de Educação, dos departamentos, dos cursos de filosofia), criar condições para ter material, um bom material à disposição da comunidade acadêmica, de tal sorte que os conteúdos de filosofia estivessem acessíveis para o professor, que usaria este material à luz de sua formação também. Então, os conteúdos que foram passados [nas OCNs] não são exclusivos, não são únicos, mas sugerem esta passagem, desde a leitura do texto clássico até a utilização de materiais que não são estritamente de filosofia. Não se descarta que se use um filme, mas a aula não é para passar um filme simplesmente; não se descarta um poema, mas a aula de filosofia não é simplesmente de literatura, e assim por diante. Ao mesmo tempo, é importante recomendar fontes. Eu recomendaria para um professor que está numa escola afastada (às vezes isolado, brigando para ter mais horas de aula, porque não é brincadeira) estar inserido no projeto pedagógico. É muito interessante que ele consiga encontrar pontes com outras disciplinas.

A generalidade do discurso filosófico dialoga com contextos específicos em que está colocado. De que maneira a filosofia deve ser permeável ao ambiente e como isto provoca o próprio debate que se apresenta na sala de aula?

JC – Talvez não com a ideia de que uma cor local se imponha sempre, porque há um processo de formação que é comum, universal. Nem sempre tem que se fazer concessão a uma informação que daria um colorido próprio. Isto vem naturalmente, até porque no EM várias escolas estão escolhendo o seu acervo de conteúdos. Por exemplo, na Bahia existe história da África que está sendo colocada no EM, que faz parte da nossa... É um ponto importante para a nossa afirmação cultural. Isto vai ter seu impacto na reflexão filosófica...

Há perspectivas de integração da filosofia com outras disciplinas colocadas pelas OCNs?

JC – Sim, sem dúvida. É claro que não se pode ir ao EM sem o nosso legado. Eu sou contra a ideia de que simplesmente devemos privilegiar somente temas, como se não houvesse um legado próprio

da história da filosofia, textos de história da filosofia, aos quais os estudantes não estariam preparados para este acesso. Isto é falso. Um bom professor, bem preparado, pode traduzir estes textos, pode fazer com que este seja um instrumento didático extraordinário.

MG – [na prática] É um ambiente de tensão. O espaço da filosofia na escola é um espaço disputado. Isso pela experiência do D. Pedro II, que na maior parte dos anos inseriu a disciplina em duas séries, com dois tempos semanais. Em alguns anos ela esteve reduzida a uma série apenas, por questões internas do colégio. Percebe-se a pressão de outras disciplinas para ter aquele espaço na grade horária, que é muito disputada. Tem a questão do vestibular também que constrange muito o EM, não é só dentro da escola, mas as próprias universidades exercem uma pressão sobre o EM ao definir programas de vestibulares muito extensos das disciplinas, inclusive de filosofia, em alguns casos. Alguns vestibulares propõem uma tarefa talvez impossível para o professor, que é cumprir um programa extensíssimo de história da filosofia.

JC – Se nós olharmos as orientações curriculares nacionais das diversas disciplinas, todas elas têm componentes com apelos filosóficos muito fortes. Um exemplo: biologia – evolucionismo. O debate evolucionismo/criacionismo faz com que se possa valer de textos da história da filosofia. Um texto de David Hume, *Diálogo sobre a religião natural*, no qual David discute a prova teológica da existência de Deus, pode ajudar a discutir a teoria da seleção natural. Um tema que se está aprendendo em biologia, com uma certa narrativa da causalidade, uma narrativa de como se pode mostrar que a experiência se ordena não por mero acaso, que tem explicações para aquilo que parecia fugir a qualquer ordem, a qualquer regularidade. Este conhecimento específico em biologia pode ser trazido para o debate filosófico. Aí a filosofia não se torna um corpo estranho, não surge do nada, pode até tornar mais instigante a aula de biologia, e vice-versa. O conteúdo de biologia pode despertar o interesse filosófico. É só um exemplo.

MG – [a integração] Depende muito da equipe, das pessoas, da abertura e do modo de se integrarem, mas o diálogo é possível. É claro que existem muitas escolas em situação muito precária, mas, nesse caso, a dificuldade já é de outra ordem. Onde há uma condição mínima para se trabalhar, acho que é um campo de oportunidades e possibilidades muito grande.

JC – [...] não sei se a filosofia é transformadora do EM. Acho que seria pensá-la como uma *panaceia* que vai resolver toda a indignação de reflexão crítica. Ao contrário, acho que há uma mudança na própria concepção do EM e as diversas disciplinas estão trazendo questões que fazem com que a presença da filosofia seja mais natural e necessária.

MG – O EM está em questão realmente e, de fato, a volta da filosofia e da sociologia pode gerar alguma mudança neste debate, no sentido de introduzir outras perspectivas que não as que estão mais, como as disciplinas de ciências, das ciências naturais, da matemática; elas ocupam grande parte do currículo. Sem desvalorizá-las, é preciso que haja espaço para outras perspectivas, além do diálogo com a área das ciências naturais, matemáticas. A filosofia pode ter diálogos muito interessantes, muito ricos, por exemplo, com a área de linguagens, com as disciplinas de língua portuguesa, de literatura, e eu penso até (é um pouco um projeto) que as disciplinas de artes, se houvesse mais presença de artes no EM, seriam muito interessantes para enriquecer até a própria formação dos alunos. Propor aos alunos que apresentem trabalhos de síntese do conteúdo discutido na forma de apresentações artísticas tende a motivar muito. Parece-me que a relação dos adolescentes com o campo das artes e da comunicação é muito importante.

O trabalho filosófico com o texto tem certa especificidade. Muitas vezes se confunde a aula de filosofia com um espaço de debate solto, de sobreposição de opiniões. Como se lida com isto no contexto da sala de aula?

MG – É sempre um processo no qual se tenta sempre aprofundar e tornar mais rigoroso o trabalho com o conceito, o trabalho com os argumentos, a compreensão das perspectivas filosóficas que são enunciadas em cada texto. Mas não posso dizer que há garantia de que se deem grandes passos com uma turma de EM, independentemente das condições que se tem. Acho que é uma tentativa mesmo, cada professor tem de experimentar com sua turma maneiras de ir desenvolvendo o trabalho especificamente filosófico, para não ficar apenas uma noção vaga de crítica, sem ser capaz de especificar o que significa uma perspectiva crítica, uma certa perspectiva crítica em filosofia.

JC – Eu acho que o desafio do EM é dado também para a matemática, é dado para a história, é dado para a biologia, para a física... É muito difícil concentrar a atenção, atrair para o debate. E, por outro lado, não é só na idade própria para o EM que as pessoas podem ser dadas a banalidades; ao contrário, a banalidade, a futilidade, a dispersão, *ser guiado por paixões*, no mau sentido do termo, tudo isto pode acontecer em qualquer época [...] ou somos cativados pela polidez do espírito ou pela rudeza. Eu acho que este desafio se dá para velhos marmanjos e não apenas para adolescentes. O adolescente, em geral, pode ser agarrado com muito mais inocência, talvez seja mais facilmente doutrinável num momento em que está formando a sua personalidade. A aula de filosofia pode virar uma espécie de catecismo religioso. É perigoso o professor se valer disso, se impor com verdade, trazendo verdades, ao invés de trazer a nossa tradicional procura de verdades, ou seja, renovar este gesto de procura. É muito mais fácil para o professor supostamente despejar sabedoria e isto é fácil para a autoridade dele e um desastre [para os alunos].

Para finalizar, como veem a presença da filosofia em espaços informais e na mídia?

JC – Esses novos espaços não podem ser ignorados, nem desdenhados. São instigantes, sobretudo para a realização pessoal de intelectuais naturalmente talhados para o domínio da expressão, embora tenham tudo para serem frustrantes, se temos em conta autênticos ganhos filosóficos. Sabemos que a comunidade, em seus ambientes mais próprios, tem mecanismos para separar qualidade reflexiva de prestidigitação verbal, mas até nesse espaço íntimo ela se ilude muitas vezes. Imaginem então em espaços que, por definição, escapam a nossos mecanismos de controle, a nossas medidas.

É certo que, de tempos em tempos, a filosofia se vê obrigada a defender seus padrões na praça ou no mercado. Isso já faz parte de nossa tradição, sendo um de nossos elementos. Com os novos meios e a multiplicação de espaços informais, a tarefa de separação entre o joio e o trigo se renova. Por isso, é instigante. Em todo caso, em momentos de regressão da audição, de perda da atenção à palavra, em momentos de pressa e em nome da compreensão de um público mais amplo, o profissional da filosofia talvez esteja em flagrante desvantagem, sendo esse terreno mais propício ao taumaturgo.

MG – Parece-me boa para a formação escolar, pois dá um sentido da relevância social da filosofia. Sabe-se, porém, que há diversos graus de qualidade da filosofia apresentada nesses espaços. Mas entendo que se pode considerar um processo de familiarização da sociedade brasileira com questões filosóficas, que se efetua a partir dessa maior presença na mídia e em espaços informais, e também pela presença da filosofia nas escolas. Talvez sejamos capazes de tornar o senso comum brasileiro mais filosófico, quem sabe? O que isso significará dependerá da atuação de professores, estudantes e *filosofantes* por todo o Brasil.

MC – No caso da mídia, essa presença é ambígua. Por um lado, passa a fazer parte da indústria cultural e, portanto, do entretenimento – para nem mencionarmos o risco permanente de se transformar em discurso de autoajuda e em pura ideologia; por outro, suscita o aparecimento de um público que poderia interessar-se pelas questões filosóficas, sobre as quais nunca havia ouvido falar. No caso dos espaços informais (centros culturais, ciclos de palestras, cafés filosóficos), a filosofia tende, por um lado, a preencher a lacuna deixada por sua ausência no Ensino Médio (o que significa que, sob este aspecto, ela deixará de ter tal papel assim que sua presença se consolidar no Ensino Médio), assim como a complementar a formação de estudantes universitários de filosofia (em geral, os que não têm condições para cursar universidades públicas); por outro, ela tende a proporcionar reflexões sobre a cultura e a política contemporâneas para um público de formação universitária não filosófica, mas interessado pelo que espera seja a filosofia – frequentemente, esse público leva um susto diante da complexidade e opacidade dos conceitos filosóficos, susto que pode ou afastá-lo ou aproximá-lo das exigências do pensamento. Mas nos dois casos, isto é, tanto na mídia como nos espaços informais, é uma presença sempre ambígua e arriscada porque tudo (TUDO!) no capitalismo se transforma em barbárie e a filosofia não possui qualquer garantia de que isso não lhe aconteça, seja virando puro ornamento cultural (uma *griffe* a mais), seja trazendo gratificação imediata ou ilusão de conhecimento.

Capítulo 2

História da filosofia antiga: começar pelo diálogo

Gabriele Cornelli*

Uns quinhentos anos antes da era cristã aconteceu na Magna Grécia a melhor coisa registrada na história universal: a descoberta do diálogo. A fé, a certeza, os dogmas, os anátemas, as preces, as proibições, as ordens, os tabus, as tiranias, as guerras e as glórias assediavam o orbe; alguns gregos contraíram, nunca sabemos como, o singular costume de conversar. Duvidaram, persuadiram, discordaram, mudaram de opinião, adiaram. Quiçá foram ajudados por sua mitologia, que era, como o Shinto, um conjunto de fábulas imprecisas e de cosmogonias variáveis. Essas dispersas conjecturas foram a primeira raiz do que hoje chamamos, não sem pompa, de metafísica. Sem esses poucos gregos conversadores, a cultura ocidental é inconcebível (BORGES, 1985, p. 27).

1. Porque filosofia antiga?

Um dos maiores compositores da música moderna, grande inovador, Igor Stravinsky, costumava afirmar que algo “somente é fértil quando caminha de mãos dadas com a tradição” (apud KNOX, 1994, p. 15). Creio ser este o sentido mais preciso da presença do ensino da filosofia antiga, e da própria filosofia, por estes trópicos: conectar

* É professor adjunto do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília. Pós-doutor em Filosofia Antiga pela UNICAMP e pela Università degli Studi di Napoli, doutor em filosofia pela USP, é atualmente Presidente da Sociedade Brasileira de Platonistas, Coordenador do Grupo Archai e Editor da Revista Archai: as origens do pensamento ocidental.

as novas gerações, irremediavelmente projetadas para o futuro pela ideologia progressista e pelas exigências, sempre maiores, de um mundo globalizado, com seu passado. Um passado que preferimos, aqui, chamar de tradição, para evidenciar o percurso dinâmico de sua construção até nossos dias.

Ainda que a tese possa parecer desprovida de qualquer novidade, as modalidades dessa tradição para o ensino, isto é, trazer esse enorme bojo de uma tradição de mais de dois mil anos de história para a sala de aula, merecem uma reflexão mais cuidadosa.

Antes de mais nada, a reflexão precisa se concentrar na relevância que a tradição da filosofia antiga, fortemente marcada pela sua *grecidade* e *romanidade*, pode ter para a formação de nossos jovens no século XXI. A filosofia antiga carrega consigo o incômodo papel de constituir o berço da cultura ocidental desde sempre, com todas as pretensões universalizantes e colonialistas que o termo indica.

Assim, a pergunta pela pertinência da filosofia antiga à formação escolar brasileira assume contornos, a um só tempo, dramáticos e esfumados: qual é o sentido de falar de Platão para nossos alunos nesta “outra margem do Ocidente”, que é o Brasil?¹

Enquanto ocidental, portanto, mas, *na outra margem*, a filosofia no Brasil encontra-se em um não lugar geofilosófico.² Proponho que, ao invés de lamentar esse não lugar (e quiçá querer passar a adotar outros sotaques), a filosofia antiga no Brasil, assim como seu ensino, possa perceber o *kairós* – como diziam os antigos gregos –, isto é, a *ocasião/possibilidade* de certa forma única que esta sua *marginalidade* lhe proporciona.

Diferentes gerações brasileiras recodificaram continuamente, por meio de variadas manifestações culturais, a diversidade de legados ocidentais, isto é, de matriz europeia, que constituem, a esta altura, componentes irrenunciáveis de nossa identidade cultural. Basta prestar atenção, desde os nuances do idioma até os sistemas da culinária, nos traços de matriz europeia que marcam nossa cultura. Todavia, o patrimônio cultural brasileiro acolhe, de maneira bastante única, com modalidades que já foram exaustivamente descritas por nossos antropólogos como *sincreticas*, releituras e recriações desse passado, elaboradas na convivência com tradições principalmente

¹ A expressão é o título de uma importante obra organizada por Adauto Novaes e publicada em ocasião dos 500 anos do Brasil (NOVAES, 1999).

² Cf., para esta expressão, que indica a necessária influência do lugar sobre o desenvolvimento do pensamento, a obra de Massimo Cacciari (1994).

indígenas e africanas, quando não mesmo com outras tradições mais recentemente incorporadas.

De certa forma, a proposta é a de prestarmos atenção às formas de composição dessa cultura, para podermos aprender a fazer filosofia não apesar dessa diversidade, mas exatamente a partir *desta outra margem* da tradição ocidental.

O estranhamento com relação à filosofia antiga, expresso por trinta adolescentes que, em sala de aula, e pela primeira vez, ouvem falar em Tales de Mileto – associado a uma afirmação incomum da unidade do todo – obriga a pensar estratégias de ensino da filosofia grega clássica em nosso sistema escolar.³ Senão por outros motivos, exatamente porque está em jogo a própria sobrevivência do ensino de filosofia, sempre ameaçado por ofertas didáticas e novos *portfolios* marcadamente tecnicistas e imediatistas.

Nesse sentido, me permito, aqui, fazer referência a uma experiência que aconteceu comigo, com a qual desejo mostrar as vantagens de se fazer filosofia *desta outra margem* e em regime de uma contínua prova da pertinência de seus temas e autores no contexto do ensino. Na primeira aula de minha primeira disciplina de *história de filosofia antiga*, lá se vão alguns anos, ministrada para uma turma de calouros de graduação em filosofia, deparei com uma situação inédita para mim: muitos dos alunos presentes ouviam falar de filosofia antiga pela primeira vez (à época, o Ensino Médio não havia ainda integralizado de forma sistemática o ensino de filosofia). Como docente de origem europeia e de formação clássica, a necessidade de começar do zero, isto é, o *kairós*, de não poder prescindir de um conhecimento relativamente amplo e, mais ainda, de um consenso estabelecido em relação à relevância indiscutível de autores e temas como aqueles desenvolvidos ao longo da filosofia grega antiga, tornou-se um desafio. Precisar *dar conta de minha fé*, isto é, provar no campo a pertinência da concepção ontopistemológica de um pensador que viveu há mais de 2.500 anos atrás, chamado Parmênides, ou a compreensão físico-antropológica do não menos antigo Empédocles, foi – e continua sendo – uma das sortes maiores que tirei na vida. Pois me impede de tratar, como algo já dado, a tradição filosófica ocidental em seu nascimento, em seus passos incertos e maravilhosamente entusiasmantes, e me obriga, a cada dia, a repensar sua relevância e pertinência.

³ A Tales de Mileto, tradicionalmente considerado o primeiro filósofo, foi associada, pela tradição, a tese de que “tudo é um”.

Neste laboratório brasileiro da filosofia antiga, em sinergia constante com outras tradições (não últimas, recém-chegadas, aquelas de uma imprecisa, mas fortemente presente, tradição, assim chamada, oriental), pode assim acontecer que o primeiro fragmento da filosofia, o fragmento 1 de Anaximandro, seja compreendido não somente à luz das tradições milésias, isto é, dos primeiros fisiólogos jônicos, e sim à luz de visões de mundo sem culpa indígenas e africanas.⁴

Deslocar o lugar a partir do qual se faz filosofia antiga no Brasil, ou melhor, assumir o *kairós* desta *marginalidade* é provavelmente a melhor resposta às dúvidas sobre a pertinência dela para a cultura e o ensino do País. O caminho a ser percorrido é aquele da *destronização* da filosofia antiga como saber *a priori* universalmente relevante, para que esta não se torne, mais uma vez, cúmplice de um projeto de colonização intelectual (e mesmo pedagógica), que exclua a diferença, para celebrar o esplendor do mesmo, do igual, do universal, do pensamento único, que é sempre, afinal, historicamente eurocêntrico e atualmente global, mas por exclusão e não por inclusão do outro. Assim, em sua beleza e originalidade, a filosofia, que nasce grega, poderá seguir, perdendo-se no diálogo com outras tradições de sabedoria, para, em seguida, reencontrar-se nova e rejuvenescida; e, ainda assim, continuar antiga, marcada pela preciosidade indiscutível das coisas mais queridas, como a dos objetos longamente usados. Antiga por ter sido longamente manuseada, e não guardada atrás de um vidro, para que não quebre ou não tome pó.

Aqui vai, então, uma *dieta* para o ensino da filosofia antiga em todos os níveis, formais e não: que a filosofia antiga tome pó, que seja exposta a todos os ventos, que encontre seu lugar nas encruzilhadas das culturas de nosso tempo. Se ela valer mesmo tudo isso que acreditamos que vale, não quebrará, muito pelo contrário.

2. O que é filosofia antiga?

Após a breve discussão acima, relativa à pertinência do ensino dos clássicos do pensamento ocidental, e a proposição de um

⁴ O fragmento 1 de Anaximandro refere-se, indefinidamente, a uma “expição da culpa pela injustiça que as coisas que são cometem umas às outras”, com clara referência à cosmologia órfica, que articula argumentos físico-ontológicos a uma ideia moral ligada à culpa para estruturar o movimento circular de morte e renascimento, tanto para o cosmo como para o ser humano. Essa concepção de uma culpa cósmica e humana não é necessariamente compreendida como possível em outros âmbitos culturais que não o grego.

caminho de resgate destes clássicos com modalidades *marginais*, é o caso de perguntar, mais precisamente, o que é, afinal, filosofia antiga e o que a diferencia neste recorte temporal (antiga) da filosofia, como foi pensada em outros períodos. A pergunta coincide com o título de uma recente e já célebre obra de Hadot (1999), da qual se aconselha vivamente a leitura: *O que é filosofia antiga?* A resposta simples e ao mesmo tempo revolucionária, do ponto de vista da história da hermenêutica que Hadot enseja nas páginas de seu texto, é que a filosofia dos primeiros filósofos é fundamentalmente pensada como um *estilo de vida*, em grego *bíos*, antes do que uma doutrina, isto é, um conjunto mais ou menos coerente de teorias sobre a física, a ética, a linguagem etc.

Essa afirmação é um convite a entrar no labirinto da questão historiográfica da filosofia, isto é, dos problemas sobre quem e como a história da filosofia (não somente antiga) é contada, e a enfrentar a problemática dos motivos que endereçam as seleções de temas e de problemas, assim como as exclusões de outros. Pois a história da filosofia não se escreveu sozinha; pelo contrário, foi o resultado de intenções e escolhas bem precisas, já desde as primeiras “histórias da filosofia” compiladas na Antiguidade.⁵ A economia dessas páginas não nos permite passar da porta de entrada do problema. Contudo, a perspectiva traçada por Hadot obriga a readequar profundamente o testemunho fundamental de Aristóteles sobre as origens do pensamento, isto é, sobre as teorias dos primeiros filósofos que ele enfileira no célebre primeiro livro de sua *Metafísica*. Um exemplo da decisão aristotélica pode ser notado no tratamento reservado à ampla tradição *itálica* da filosofia pré-socrática, da qual acabou por ignorar exatamente toda sua dimensão de *bíos*, reduzindo eleatas

⁵ As aspas são necessárias, pois, a bem ver, a preocupação com a resenha exaustiva da história do pensamento filosófico, que se convencionou chamar de *historia philosophica*, surge somente com os humanistas do século XIII. Essa nova abordagem do pensamento clássico diferia profundamente da medieval, enquanto esta última, que certamente conhecia a filosofia clássica, não se preocupava em determinar se um conceito era próprio de Platão ou de Aristóteles, mas simplesmente assimilá-lo, metabolizando-o, por vezes sumariamente, no interior de seu sistema; a nova abordagem histórica da Renascença recupera o clássico como modelo de vida, de estilo, de moral. Por esse motivo, empreende um enorme esforço de pesquisa filológica e histórica, que proporcionou grande parte do acesso às fontes da literatura filosófica antiga que até hoje possuímos. As duas primeiras histórias modernas da filosofia foram publicadas em 1655: a *History of Philosophy*, de Thomas Stanley, em Londres, e a *Historia Philosophica*, de Georg Horn, em Leiden. Ambas como consequência dessa nova abordagem filológica e histórica da filosofia antiga.

e pitagóricos aos mínimos termos de suas doutrinas *ontonuméricas*, contudo desligadas de toda dimensão comunitária, política e até mística implícitas nestas. (CORNELLI, 2005, 2007).

Pensar a grande contribuição da filosofia antiga como um chamado a *viver* a filosofia é uma necessária correção de rota historiográfica; esta, ainda, é mais uma ocasião ímpar para o professor de filosofia, que, dessa forma, no espelho dos antigos, é chamado a transformar o *baú do tesouro* da tradição filosófica ocidental em algo vivo e que fale, hoje, às escolhas e aos estilos de vida contemporâneos de seus alunos. A lição dos clássicos na sala de aula é, em sua própria intenção, uma lição de vida. E, para isso, para além das origens pré-socráticas, mesmo as filosofias e os filósofos mais tardios, isto é, pós-aristotélicos, podem desempenhar também um papel muito importante. Pense-se, por exemplo, na discussão das tecnologias de construção da individualidade (a terminologia é de Foucault) articuladas pelos cínicos, estoicos e epicuristas.

Estou, de fato, há muito tempo, convencido de que a filosofia possui sua própria propedêutica e que esta esteja, em grande parte, sabiamente escrita nas entrelinhas de sua tradição histórica. Nesse sentido, o trabalho com os primeiros fragmentos dos filósofos pré-socráticos, em busca dessa filosofia que é vida, é, por si mesmo, uma introdução muito didática àquela que é a própria filosofia, assim como a utilização de Homero e Hesíodo, ou das tragédias antigas, como espelhos diretos das problemáticas com as quais os primeiros filósofos se confrontavam em seu contexto cultural. A perspectiva embrionária do pensamento que nasce e se arrasta pelas areias incertas dos problemas *primeiros* é a melhor lição de filosofia para iniciantes. Todavia, exatamente pela fragmentariedade das fontes pré-socráticas, assim como por certa dificuldade em conseguirmos edições confiáveis dessas obras em língua portuguesa, muitos professores acabam por desistir de propor um percurso didático que se inicie dessa primeira parte da filosofia antiga. Não é o caso de censurá-los, ainda que – é preciso anotar – com isso perca-se aquela propedêutica quase que *natural* ao pensar filosófico que esses começos proporcionam tão generosamente.

Por esses motivos, ainda que com as ressalvas acima apontadas, um lugar mais confortável e já tradicional para começar a fazer filosofia em sala de aula é, provavelmente, a obra de Platão.⁶ Não tanto pela célebre expressão de Whitehead (1978), pela qual “a maneira mais segura de definir a tradição filosófica européia é afirmar que ela consiste numa

⁶ Para uma recente e exaustiva introdução à filosofia de Platão, v. Trabatttoni (2010).

série de notas-de-rodapé a Platão”, mas porque sua obra possui duas vantagens comparativas absolutamente invejáveis: a primeira delas é a de tratar-se de uma obra escrita quase que inteiramente em forma de diálogo; a segunda é a ausência de Platão: o autor não é uma das personagens dos diálogos.⁷ Ambas as características convidam o leitor, de forma imediatamente didática, a um trabalho de recepção do texto filosófico que não vise exclusivamente à apreensão dos conteúdos de uma determinada teoria (como seria o caso, se o texto fosse um tratado), mas sim que possa se concentrar antes de tudo na forma, isto é, nas modalidades, no chão da fábrica de se fazer filosofia.

Mais do que concentrar-se no comentário dos conteúdos tradicionalmente mais marcantes da obra platônica (teoria das ideias, a justiça na alma e na cidade etc.), o professor pode utilizar a obra de Platão como um laboratório, uma *academia* do fazer filosofia, especialmente por ser exatamente essa a intenção originária do mesmo Platão, que, ao longo de sua obra, parece querer representar (pois, afinal, trata-se de um *theatrum*) as discussões travadas ao longo dos anos em sua Academia. De fato, a obra de Platão modula-se, bem longe do proceder magistral dos tratados aristotélicos, ou da parenética ierática, isto é, do estilo oracular e revelador do poema inspirado *parmenideo* ou *empedocleo*. A construção dialógica, muitas vezes travada nos espaços do cotidiano ateniense, é seu principal estilo literário.

3. Como ler um diálogo platônico?

A leitura da filosofia em forma de diálogo inspira alguns cuidados específicos. O primeiro é certamente aquele de não poder retirar do diálogo – como é vício comum na *literatura* de autoajuda filosófica, infelizmente prolífica – algumas frases consideradas relevantes, ainda que irremediavelmente fora de seu contexto, pois

[...] os diálogos de Platão se desenrolam em situações dramáticas muito precisas, e o cenário é absolutamente indispensável para a compreensão do que acontece em cada diálogo. Um diálogo, como uma peça de teatro, avança, passo a passo, e deve ser lido sequencialmente, na ordem em que ele se desenrola a nossa frente. [...] num diálogo, como na vida real, as palavras não mantêm seu sentido de um sujeito a outro. (SCOLNICOV, 2000, p. 127).

⁷ Com a exclusão de dois célebres passos (*Apologia* 38b e *Fedon* 59b), nos quais, de toda forma, a presença do autor não é a de protagonista do diálogo.

O diálogo poderá, portanto, ser lido do começo ao fim, como o desenrolar-se de um instante de vida filosófica, com um breve *clipe* do *bíos*.⁸

Será preciso ainda criar uma estratégia de leitura dos diálogos de Platão que marque a ausência de Platão acima apontada, não somente pelo respeito à boa prática hermenêutica de não confundirmos Platão com Sócrates (resultando na inquietante figura híbrida do *Socratão*, como a definiu jocosamente Walter Kohan), mas especialmente porque Platão – como apontávamos acima – não parece nos autorizar a isso. Não o faz pelos motivos fundamentalmente pedagógicos que veremos logo mais. (KOHAN, 2003, p. 22).

É fato que Platão concebe o diálogo como o lugar da filosofia em construção, e não confia ao monólogo do tratado seu pensamento. Por consequência, a pergunta *onde está Platão nos diálogos*, isto é, quem fala por ele, é certamente uma das grandes questões de interpretação de sua obra. Sócrates não está sempre presente nos diálogos: está, por exemplo, ausente nas *Leis*; está presente, mas em posição secundária, em diálogos como *Parmênides*, *Político*, *Sofista*, *Timeu*.⁹ Mesmo sua personagem não é sempre coerente ao longo da obra. Em diálogos com *Carmides*, *Laques*, *Protágoras*, *Teeteto*, Sócrates afirma *não saber* e seu estilo é prevalentemente confutativo e aporético, sem que o diálogo chegue a alguma conclusão definitiva com relação ao tema em debate. Exemplo disso é o *Epílogo do Teeteto*, com a referência à maiêutica, à famosa arte das parteiras com a qual Sócrates aproxima sua *paideia*. Por outro lado, diálogos como *Fédon*, *República*, *Filebo* revelam um estilo bem mais assertivo, com uma segurança que alguns comentadores definiram – sem meios termos – dogmática. Certamente, os diálogos alcançam teses conclusivas, ou ao menos teses de consenso no interior da economia de cada

⁸ Exemplos, nesse sentido, são as primeiras páginas dos diálogos *Teeteto* e *Simpósio*. O prólogo do *Teeteto* (142a-143d) é quase arqueologia da concepção dialógica platônica: Euclides toma notas para poder perpetuar os conteúdos de um diálogo real; mas, no lugar de produzir uma síntese teórica dos conteúdos deste, reconstrói, com suas anotações, um diálogo em forma direta, com a intenção declarada de não perder o contexto vital que as originou.

⁹ A problemática do lugar de Sócrates nos diálogos não é, contudo, somente contemporânea. Ao contrário, é uma questão amplamente debatida desde a Antiguidade. Enquanto Galeno (*De Placitis IX, 7*) afirmava que as outras personagens dos diálogos teriam um papel de coadjuvantes retóricos e não teriam a espessura filosófica de Sócrates, Diógenes Laércio (*Vidas III, 52*) reconhecera, ao contrário, que as outras personagens seriam também legítimas representantes do pensamento platônico.

diálogo. Mesmo com relação ao conteúdo das falas socráticas, as ideias expressas por Sócrates não são facilmente cumuláveis: há pelo menos duas teorias da alma, se considerarmos *Fédon* de um lado e *República* de outro (sem falar do *Timeu*). Sócrates afirma sua incapacidade de tratar de certos temas em alguns diálogos, mas acaba por ocupar-se deles em outros: é o caso da ideia do “bom” (ou do bem) no livro VI da *República* ou da “dialética” no livro VII, que, porém, acaba por tratar longamente no *Filebo* e no *Fedro e Sofista*.

Se não quisermos remeter essas incoerências a uma esquizofrenia de Platão – até houve quem pensasse isso, acusando Platão de ser um fanático escandaloso, mas não é certamente o insulto a melhor maneira de resolver os debates filosóficos, não é? –, será necessário perguntar idealmente a Platão, ele que está ausente de sua obra, o porquê disso, isto é, qual seria a intenção didático-filosófica que subjaz a essa ausência e a essa incoerência de Sócrates, sua personagem quase-principal.¹⁰

A melhor solução para a problemática de como ler os diálogos é provavelmente em continuidade com a tese acima da filosofia antiga como *bíos*, aquela de levar extremamente a sério a intenção dialógica de Platão, passando a considerar Platão, tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista didático, como autor de um gesto fundador, de um modo de fazer filosofia que, pela primeira vez, retalha para si um âmbito didático-processual: definindo um lugar para isso (a Academia), um método (o diálogo) e um estilo de vida.

A estratégia dialógica da construção do conhecimento filosófico acaba por definir-se, ao menos genealógicamente (ainda que a máxima parte da produção filosófica continue sendo em forma de tratado), como a modalidade a ser preferida, de maneira especial em âmbito propedêutico. O diálogo constitui quase que mitologicamente o lugar ideal do filósofo.

Não por acaso, um dos mais interessantes filósofos contemporâneos da ciência, Paul Feyerabend (2001), reconheceu a força pedagógica dessa modalidade, reconstruindo dramaticamente, em seus *Diálogos sobre o Conhecimento*, a Academia de Platão na sala de aula de uma universidade contemporânea, e para discutir questões de física teórica e epistemologia!

¹⁰ É o caso do célebre historiador luterano Brucker, que, em 1742, em sua *Historia Critica Philosophiae*, etiquetava a República como ficta, inventada pelo *fanaticismus* escandaloso e quimérico do cérebro de Platão, único lugar onde esta República poderia existir (vol. I, 726-727). Cf. Brucker (1966).

Todavia, Platão continua imbatível em sua maestria dialógica. É como autor do diálogo que revela seu posicionamento filosófico, pois: a) individua e delimita um campo da pesquisa (verdade, justiça); b) desenha a história e a geografia do problema, apresentando seus predecessores e posicionando-se com relação a seus rivais (pitagóricos, sofistas); c) estabelece as regras do jogo, isto é, as linguagens e métodos a este pertinentes (dialética).

Assim, fugindo ao mesmo tempo tanto do dogmatismo como da armadilha do niilismo cético, Platão, e com ele o professor de filosofia, antes de se preocuparem em fornecer as respostas, receitas de comprimidos de sabedoria filosófica, montaram, ao contrário, um palco para que o diálogo – que é a filosofia – aconteça. O filósofo opera uma intervenção pedagógica orientada por seus conhecimentos e sua visão de mundo na definição das regras do jogo, mas com a intenção de garantir que todos possam ter voz.

A busca pela plurivocidade obriga o professor de filosofia, imediatamente após ter preparado o palco, a desenhar uma estratégia de fuga para sua margem, marcando as formas de sua ausência, ainda que não real e sim dramática e didática.¹¹

A obra platônica, portanto, desponta nesse horizonte como a grande mestra da filosofia como vida em diálogo. A presença de referências, nela, continua a ser a sabedoria popular, o mundo das crenças religiosas, a poesia, a política. Isso a torna efetivamente o espelho de um diálogo, maior e mais profundo do que aquele travado pelas próprias personagens, entre a filosofia e sua cultura.

Mas como apresentar, concretamente, um diálogo platônico em sala de aula?

Prova do que se afirmava, isto é, que a tradição filosófica contém em si mesma suas próprias estratégias propedêuticas, são certamente as anotações didáticas que Proclo, célebre professor de filosofia da *Escola de Atenas* no V século EN, elabora nas primeiras páginas de seu *Comentário à República de Platão* (*Dissertação I*, 5 e 6):

[...] não é oportuno arrumar, nas análises introdutórias ao texto propriamente dito, questões peregrinas e sem alguma relação com o que se tem à frente, como sei que alguns outros amigos de Platão fazem; estes introduzem uma enorme quantidade de discursos despropositais para contradizer os

¹¹ Sobre a teatralidade da filosofia de Platão muito foi escrito. Na estreita relação da filosofia com o teatro, residem provavelmente os motivos centrais da opção de Platão pela forma literária dialógica. Cf. Cornelli (apud FUNARI; SILVA, 2009, p. 73-86).

heterodoxos. Ao contrário, é preciso, após ter colocado de baixo dos olhos dos condiscípulos exclusivamente o texto que se tem em mãos, fazer que os examinem, de modo a analisarem atentamente a intenção de cada parte do texto: sua forma, a trama narrativa, as concepções ali expressas, e mais em geral o significado de fundo que permeia o escrito todo. Desta forma, de fato, pode ficar mais claro aos ouvintes o desenho global do diálogo.¹²

Aos alunos, aqui chamados de condiscípulos (pois o professor que ensina Platão está sempre colocado no lugar de aprendiz), é posto de baixo dos olhos “exclusivamente o texto” filosófico, sem aquela “enorme quantidade de discursos despropositais”, que, desde a época de Proclo, deviam substituir a leitura dos textos clássicos em si. Há indicações de um roteiro de leitura bem preciso, que considera o texto em toda sua construção dramática.

A este primeiro roteiro de leitura, todavia, segue-se um mais preciso – agora dedicado especificamente à *República*, mas cujo esquema de fundo pode ser utilizado também para outros diálogos. É certamente o caso de seguir a indicação acima de Proclo e deixar seu texto simplesmente de baixo dos olhos do leitor:

Prossigamos. Ora, como disse, ilustrarei passo a passo o esquema de fundo que seguirei, baseando-me em *República*. Afirmando, portanto, que, antes da leitura de *República*, será necessário, para quem desejar tratar dela apropriadamente, ter individuado estes **sete** pontos:

Primeiro ponto: qual é o **escopo** do diálogo, que deverá ser firmemente definido a partir daqueles que, muitas vezes, no passado, defini como ferramentas para individuar os escopos dos diálogos platônicos.

Segundo ponto: qual é a **forma** dos discursos pela qual o autor compôs *República*. Novamente, ela ficará evidente para os que lembram quais e quantas são as formas dos discursos.

Terceiro ponto: analisar a **trama** narrativa em si mesma dos discursos contidos em *República*. Trama que foi possível observar nas personagens, nos lugares e nas específicas circunstâncias narradas. De toda forma, sei ter já tratado no passado de como se deva demonstrar que cada elemento está relacionado com o escopo de cada diálogo.

Quarto ponto: por serem a maior parte dos **conteúdos** da obra dedicados à forma de governo, distinguir as formas de governo

¹² Para esta e as outras citações de Proclo, v. Michele Abbate (2004, a tradução é minha).

segundo Platão, da maneira como foram, por ele, distintas, aqui e em outro lugar, e dizer para qual forma ele opta.

Quinto ponto: após ter assumido a única forma de governo fundada na razão, em si e por si, distinta das formas de governo fundadas nas paixões, examinar se são somente uma ou muitas, e se muitas, quantas e quais, e, tendo firmemente estabelecido estes aspectos por meio de argumentações apropriadas, compreender através de um **raciocínio sistemático** sobre qual forma de governo, entre as muitas consideradas, verterá principalmente a reflexão.

Sexto ponto: examinar novamente a forma de governo, por ele escolhida, e individuar em **quantas maneiras** o mesmo Platão considere oportuno que a considerássemos; além disso, se na especulação teórica sobre ela não tenha deixado de lado algumas destas maneiras.

Sétimo ponto: fazer que analisem a **concatenação** das concepções que permeiam todo o diálogo e mostrar, como ele mesmo afirma no *Fedro* [264c2-3], que toda a obra, por sua atenta elaboração, forma uma totalidade harmônica como em um ser vivente, onde as partes e membros estão em perfeito acordo entre eles.

Para além das pré-compreensões de matriz neoplatônica que aqui e ali o texto de Proclo deixa transparecer, os sete pontos acima constituem, de fato, uma ferramenta didática bastante aguda de penetração no diálogo platônico, elaborada há mais de quinze séculos atrás. Basta colocá-la à prova e se verá. Eles indicam uma preocupação, já antiga, que visa a fornecer instrumentos apropriados para a leitura dos diálogos platônicos.

Dessa forma, aprender a ler um diálogo platônico requer o afinação de ferramentas hermenêuticas que permitam compreendê-lo em sua estrutura dialógica e em seu contínuo apontar para a vida, para além de uma estratégia didática para iniciantes na filosofia; portanto, pode significar um passo decidido em direção à definição de uma maneira de fazer filosofia *nesta outra margem* que se encontre no diálogo com as outras tradições constitutivas de suas identidades.

4. Na estante do professor (algumas sugestões bibliográficas)

Alguns materiais bibliográficos podem ser úteis para uma introdução histórico-teórica aos autores e temas principais da filosofia

antiga. Há ainda uma grave deficiência no que diz respeito à tradução para a língua portuguesa de grande parte da literatura filosófica antiga, ainda que nos últimos anos um grande esforço tenha sido feito no sentido de oferecer ao público brasileiro os clássicos do pensamento ocidental. Essa deficiência é somente parcialmente suprida pela tradução de manuais e obras de grande relevo internacional. Entre os manuais mais utilizados, despontam os volumes dedicados à filosofia antiga pelas duas *Histórias da Filosofia*, de Reale-Antiseri (v. 1, editado pela Paulus) e de Abbagnano (v. 1 e 2, editados pela Presença). Ainda que pensados originariamente para o Ensino Médio italiano, requerem certamente uma ampla mediação didática do professor, pois a concepção do ensino de filosofia nos dois países difere sensivelmente. O volume primeiro (e até este momento único) da *Introdução à História da Filosofia*, de Marilena Chauí, editora Companhia das Letras, é dedicado à primeira parte da filosofia antiga e apresenta-se como uma opção acessível aos estudantes de Ensino Médio. A *Iniciação à História da Filosofia: dos Pré-Socráticos a Wittgenstein*, de Danilo Marcondes, editora Jorge Zahar, pode ser também usado como livro de apoio, pois contém breves e elucidativas informações sobre alguns autores de filosofia antiga, seguidos de textos parciais destes. A presença dos textos originais de cada autor é certamente uma vantagem da publicação. O primeiro volume do manual de Anthony Kenny, *Uma Nova História da Filosofia Ocidental* (v. 1: Filosofia Antiga, editado pela Loyola), é certamente muito útil para utilização em trabalhos de pesquisa ou confecção de planos de ensino que trabalhem tematicamente, pois o livro é organizado por assunto, e não por autores. O acima citado *O que é filosofia antiga?*, de Hadot, é certamente uma leitura imprescindível para o professor, ainda que pouco acessível, por estrutura e linguagem, ao aluno de nível médio. Da mesma forma, os cinco volumes da *História da Filosofia Antiga*, de Reale, editora Loyola, constituem uma fonte inesgotável de problemáticas e informações, ainda que se aconselhe a leitura somente nos anos finais do Ensino Médio.

Enfim, uma obra única, indispensável para que o professor possa compreender o léxico próprio e as formas de transmissão da filosofia antiga, é a *Introdução à Filosofia Antiga: premissas filológicas e outras “ferramentas de trabalho”*, de Livio Rossetti, editora Paulus. O material disponível na internet é virtualmente infinito. Todavia, algumas das páginas ali colocadas são de duvidosa procedência e escassa confiabilidade. De grande interesse é, certamente, a

consulta das sugestões de percursos didáticos de ensino de filosofia disponíveis na sessão *Sugestões de Aulas*, no *Portal do Professor*, do MEC (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br>). O material ali contido é produzido e disponibilizado por professores de filosofia atuantes na rede. Todo professor pode contribuir, compartilhando seus percursos e estratégias. Algumas revistas – como a *Revista de Filosofia Antiga* (www.filosofiaantiga.com), publicada pela USP; os *Anais de Filosofia Clássica* (<http://www.ifcs.ufrj.br/~afc>), publicados pela UFRJ; a revista *Antiguidade* (www.antiguidade.org), publicada pela Unicamp e UnB; a *Revista Archai: as origens do pensamento ocidental* (www.archai.unb.br/revista), publicada pela UnB – são acessíveis gratuitamente e constituem uma excelente fonte de atualização para o professor de filosofia.

Referências

- ABBATE, M. (Org.). *Commento alla Repubblica di Platone*. Milão: Bompiani, 2004.
- BORGES, J. L. *Sobre a Filosofia e outros diálogos*. Tradução John Lionel. São Paulo: Hedra, 1985.
- BRUCKER, J. J. *Historia Critica Philosophiae*. 2. ed. Leipzig: Impensis haeredes Weidemannii & Reichii, 1966. (Originalmente publicado em 1742).
- CACCIARI, M. *Geofilosofia dell'Europa*. Milão: Aedphi, 1994.
- CORNELLI, G. A descida de Parmênides: anotações geofilosóficas às margens do prólogo. *Anais de Filosofia Clássica*, Rio de Janeiro, v. II, p. 46-58, 2007.
- _____. Platão aprendiz do teatro: a construção dramática da Filosofia Política de Platão. In: FUNARI, P. P.; SILVA, M. A. de O. (Org.). *Política e identidades no mundo antigo*. São Paulo: Fapesp; Annablume, 2009. p. 73-86.
- _____. Quem sabe se viver é morrer e morrer é estar vivo? O lógos pitagórico do tempo da alma em Górgias e Mênon. *Idéias*, Campinas, v. 11, n. 2, p. 83-100, 2005.
- FERNANDES, C. *Viagem gastronômica através do Brasil*. São Paulo: Senac, 2007.
- FEYERABEND, P. *Diálogos sobre o conhecimento*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- HADOT, P. *O que é a filosofia antiga?* São Paulo: Loyola, 1999.
- KNOX, B. *Backing into the future. The classical tradition and its renewal*. Nova Iorque; Londres: W.W. Norton & Co., 1994.
- KOHAN, W. A certidão de nascimento da filosofia. Uma leitura da Apologia de Sócrates de Platão. *Humanidades*, Brasília, DF, n. 50, p. 22-35, set. 2003.
- NOVAES, A. *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Cia das Letras; Funarte, 1999.
- SCOLNICOV, S. Como ler um diálogo platônico. *Suplemento ao Boletim do CPA*, Campinas, Unicamp, n. 10, p. 127, ago./set. 2000.
- TRABATTONI, F. *Platão*. Coleção Archai. São Paulo: Annablume, 2010.
- WHITEHEAD, A. N. *Process and reality*. Nova Iorque: Free Press, 1978.

Capítulo 3

Filosofia medieval

Juvenal Savian Filho*

1. O que é a filosofia “medieval”?

Chama-se, geralmente, de **filosofia medieval** à produção filosófica compreendida entre os séculos V e XV d.C., ou seja, ao conjunto das formas de pensamento filosófico produzidas no período conhecido como Idade “Média”.

Alguns historiadores do pensamento incluem, ainda, na rubrica da filosofia “medieval”, a reflexão dos autores cristãos dos séculos II-IV, período também conhecido como **Patrística**, ou era dos Pais da Igreja Cristã.

Essa periodização, que considera em bloco a filosofia “medieval”, decorre de uma historiografia cujas raízes remontam aos tempos do Renascimento e que concebe os séculos V-XV como um período “intermediário” (*medievalis*), interposto entre o período áureo da Antiguidade e os tempos autointitulados “modernos”. A nomenclatura correspondente foi criada pelo pedagogo alemão Christoph Keller, no século XVII, consagrando a visão da Idade “Média” como tempo intermediário.

A produção filosófica “medieval”, nesse sentido, também seria “intermediária”, e, mesmo, sem interesse para os modernos, pois, segundo a imagem cristalizada por Keller, o pensamento havia

* Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Professor da Graduação e Pós-Graduação em Filosofia na Universidade Federal de São Paulo.

permanecido em estagnação na Idade Média, voltado apenas para os temas da fé, da religião e da teologia, sem apresentar nada de importante para o pensamento racional ou científico.

Essa é uma das razões por que ouvimos, ainda hoje, o clichê (repetido quase sempre ingenuamente) segundo o qual a filosofia “medieval” teria realizado uma “conciliação entre fé e razão”; afinal, como se diz, ela seria “teocêntrica”.

1.1. Nas origens de um preconceito historiográfico-filosófico

Para iniciar, então, um estudo sobre a filosofia “medieval”, convém analisar se a imagem de um pensamento “teocêntrico” é apropriada.

Numa primeira camada de significação, essa imagem pretende simplesmente mostrar a importância capital dada pelos pensadores “medievais” ao tema da existência de Deus e outros correlatos. Essa importância, com efeito, é historicamente inegável.

Entretanto, se aprofundarmos a análise dessa imagem “teocêntrica”, veremos que o intuito de alguns estudiosos, ao apresentar a atividade filosófica “medieval” como algo feito “a partir da perspectiva de Deus” ou “sempre em relação a Deus”, consiste, na verdade, em tomá-la como um pensamento não racional, não científico, e, mesmo, ilusório.

Por isso, embora aparentemente neutra, a imagem “teocêntrica” da Idade “Média” – divulgada por renascentistas e por modernos, e repetida ainda em nossos dias – pode ocultar um preconceito historiográfico-filosófico grave. Afinal, como está comprovado do ponto de vista histórico e filosófico, não é coerente afirmar que os pensadores “medievais” tinham um pensamento não racional, ou que suas reflexões “teocêntricas” eram ilusórias. Ao contrário, houve mesmo casos de pensadores considerados excessivamente racionalistas.

Tal preconceito nasceu certamente da associação moderna entre religião e ingenuidade, chegando-se mesmo a fazer, na Modernidade e em nossos dias, um uso ideológico da imagem “teocêntrica” da Idade “Média”, a fim de atingir a religião.

Esse preconceito está na base, inclusive, de algumas visões da História humana segundo as quais o desenvolvimento histórico da humanidade poderia ser dividido em estágios. Nesses estágios, as fases marcadas por contribuições religiosas seriam menos evoluídas do que aquelas marcadas por elaborações metafísicas; e, estas, por sua vez, seriam menos evoluídas do que aquelas caracterizadas pela ciência.

O estágio “medieval”, assim, teria sido uma época de subjetivismo, falta de autonomia da razão, misticismo etc., como se pode notar, em maior ou menor grau, no pensamento de autores influentes como Kant, Hegel, Auguste Comte, Nietzsche, Marx, Freud, entre outros. Immanuel Kant (1724-1804), no prefácio à 2ª edição de sua *Crítica da razão pura*, consagrou essa imagem, retratando a pesquisa filosófica dos séculos anteriores ao seu como uma pesquisa míope, um “tateamento aleatório”, pois, no seu dizer, apenas a ciência moderna e sua filosofia crítica fariam o pensamento entrar no caminho seguro da ciência.

1.2. Compondo o mosaico da filosofia “medieval”.

Hoje, porém, está amplamente estabelecida uma nova visão historiográfica da Idade “Média” e do pensamento “medieval”.

Seria mais correto dizer simplesmente que não houve Idade “Média”, nem filosofia “medieval” como um bloco. O que houve foi um grande mosaico, com peças variadas e autônomas. Com efeito, a metáfora do mosaico, aqui, é bastante útil, pois essa expressão artística foi herdada da Antiguidade, com muito apreço, pelos “medievais”, e largamente empregada por eles, no intuito de explorar a policromia e buscar, ao mesmo tempo, unidade figurativa.

Assim, se quisermos nos referir, unitariamente, ao conjunto das múltiplas formas culturais desenvolvidas na Idade “Média” – e, entre elas, à filosofia “medieval” – teremos de fazer jus à imensa variedade que a compõe.

Um primeiro modo de apontar para esse mosaico, restringindo-nos ao campo do pensamento filosófico, consiste em não pretender homogeneizar os pensadores. Um simples exercício mental ajudaria nessa tarefa: imaginemos que, daqui a duzentos anos, ao falar de pensadores “contemporâneos”, os estudiosos mencionem como exemplo Hegel (1770-1831), Wittgenstein (1889-1951) e Jacques Derrida (1930-2004). Isso quererá dizer que eles podem ser mencionados em bloco, por terem elaborado filosofias homogêneas e unitárias? Certamente não. Bastaria ler algumas páginas de cada um deles para ver como suas filosofias são radicalmente diferentes.

Analogamente, pensando nos autores “medievais”, não podemos dizer que, por exemplo, Boécio (475-525) ou Anselmo de Cantuária (1033-1109) são homogêneos a Avicena (980-1037), Maimônides (1138-1204), Tomás de Aquino (1224-1274) ou Duns Escoto (1266-1308). Já a separação geográfica e histórica impediria de

tratá-los de maneira homogênea. Então, na composição do mosaico das filosofias “medievais”, isso deve ser respeitado.

Outro elemento importante, na composição desse mosaico, seria, já de saída, o esclarecimento da relação entre os “medievais” e a postura científica que exige a experiência empírica como ponto de partida para o conhecimento. A importância desse elemento se deve ao fato de ele compor o núcleo do preconceito historiográfico-filosófico descrito acima.

Como esse preconceito insiste numa imagem “teocêntrica” das filosofias “medievais”, um bom exemplo para ilustrar a relação com a experiência empírica seriam as provas da existência de Deus, tão características dos autores da Idade “Média”. E um autor especialmente representativo, nesse sentido, foi Tomás de Aquino, que elaborou cinco raciocínios (também conhecidos como “cinco vias”). Tomando como exemplo o primeiro raciocínio, podemos resumi-lo como segue:

- a) toda a nossa atividade de conhecimento começa pela sensação física (que é uma percepção mental, com base nas informações oferecidas pelos sentidos);
- b) pelos nossos sentidos, constatamos que a Natureza é um grande conjunto de seres vivos e não-vivos;
- c) também pelos sentidos, constatamos que esses seres, vivos ou não-vivos, estão inseridos numa série ou um conjunto, no qual há um dinamismo que faz cada ser existir e deixar de existir independentemente de sua decisão;
- d) em termos gregos, isso equivale a dizer que tudo o que existe está em “movimento” (passa a existir e deixa de existir, seguindo o “movimento” da Natureza);
- e) ainda pelos sentidos, constatamos também que esse dinamismo é comunicado de um ser para outro, ou seja, que cada ser recebe de outro a existência;
- f) isso equivale a dizer que nenhum ser, na Natureza, se produziu a si mesmo;
- g) confirmamos o que está dito na letra (f) também pelo seguinte raciocínio: se alguma coisa, na Natureza, se produzisse a si mesma, teria de existir antes de se causar, ou seja, antes de receber o dinamismo da existência, o que é um contra-senso;
- h) se isso nos é ensinado pelo nosso conhecimento físico da Natureza, temos base para dizer que o princípio da Natureza, ou a fonte de onde iniciou o dinamismo, está fora dela, num ser transcendente (diferente da Natureza);

- i) esse ser, por sua vez, não pode ter recebido a existência de um outro ser, mas tem de ser a fonte de sua própria existência, pois, se dissermos que ele foi produzido por outro, nada garantirá que houve um primeiro ser, e nossa pesquisa não terá fim;
- j) mas, se nossa pesquisa não chegar a um primeiro ser, não poderemos mais afirmar que há um início para o dinamismo da Natureza, e sequer poderemos falar de uma série, como fizemos na letra (c);
- k) então, para respeitarmos a coerência de nossa sensação física, precisamos afirmar que a série da Natureza foi produzida por um ser exterior a ela, do qual procede todo o dinamismo presente nela, e que esse ser é fonte de sua própria existência. A esse ser costumamos dar o nome “Deus”.

Esse raciocínio, como podemos ver, chega a uma conclusão sobre a existência de Deus, que, sem dúvida, é transcendente à nossa experiência empírica, mas está fundamentado nessa mesma experiência. Assim, embora seja possível chamá-lo de “teocêntrico” (pois o tema central é Deus), não podemos negar que, ao mesmo tempo, ele é “antropocêntrico”, ou seja, centrado na experiência humana concreta e construído a partir dela.

O leitor consultará com grande proveito o próprio texto de Tomás de Aquino: *Suma de teologia*, Primeira Parte, questão 2, artigo 3. Permitimo-nos também remeter ao nosso estudo, registrado no capítulo 2, “A Realidade Primeira a que todos denominam Deus”, do livro *Fé e razão: uma questão atual?* (2005), citado na Bibliografia. Para uma reflexão mais aprofundada, remetemos à obra de Francisco Catão, *Para falar de Deus* (2001), também citado na Bibliografia.

A constatação de um “antropocentrismo medieval” permite-nos, portanto, relativizar a visão “teocêntrica”. Podemos falar, no mínimo, de um “duplo centro”, constituído, ao mesmo tempo, por Deus e o ser humano.

Tal “antropocentrismo” pode ser verificado, ainda, pela prática científica da Idade “Média”, pois é atualmente inquestionável o caráter experimental da atividade de muitos pensadores “medievais”.

Os autores muçulmanos, de modo geral, são testemunhos históricos desse caráter. Al-Tusi (1201-1274), por exemplo, chegou a falar da astronomia como uma ciência dependente de “provas do fato”, as quais nasceriam da observação empírica e de operações matemáticas. Também autores latinos e judeus, como Alberto Magno

(1206-1280) e Maimônides (1138-1204), entre outros, desenvolveram trabalhos científicos significativos, principalmente na área da Astronomia/Astrologia, obtendo não apenas conclusões físicas, mas também intuições filosóficas bastante sólidas.

Não se pode, certamente, pretender que a prática científica “medieval” obedecesse ao modelo da ciência moderna, concretizado pela matematização de Galileu, Kepler ou Copérnico. Mas, isso não quer dizer que não houvesse, na Idade “Média”, uma abordagem racional e já matematizante da Natureza; nem que a experimentação empírica não fosse tomada como fonte de conhecimento.

Hoje também está demonstrado que a ciência moderna possui ligações densas com as práticas científicas “medievais”, e que a elaboração filosófico-conceitual dos autores modernos tem muitos precedentes “medievais”. O exemplo de Galileu, nesse sentido, é muito eloquente, pois, apesar de ele criticar a cosmologia e a mecânica de Aristóteles, continua nitidamente aristotélico-tomasiano do ponto de vista metafísico e epistemológico. Isso revela que as discordâncias podiam dar-se no nível da explicação das observações empíricas, mas não quanto à maneira racional de proceder e pensar. Uma boa exposição do tema é feita no capítulo 7 do livro *Filosofia medieval*, de A. S. MCGRADY (2008).

Tendo, então, apontado para a variedade que compõe o mosaico das filosofias “medievais” e estabelecido o seu caráter também racional e empírico, podemos retratar melhor esse mosaico sintetizando suas várias tradições no esquema abaixo:



Seria inviável, aqui, resumir cada uma dessas tradições, pois, ou não conseguiríamos dizer, num espaço curto, o essencial sobre cada uma delas, ou apenas repetiríamos informações que o leitor pode facilmente encontrar nos livros indicados na Bibliografia. Recomendamos, especialmente, os livros de Alain de Libera (1998) e Etienne Gilson (2001). Para uma abordagem inicial, recomendamos os livros de C. A. Ribeiro do Nascimento (2004) e de A. Storck (2003).

Assim, em vez de apresentarmos um resumo das tradições ou da obra dos pensadores, preferimos responder a duas perguntas:

1. é possível falar de uma mentalidade comum às filosofias “medievais”?;
2. por que ainda vale a pena estudar as filosofias medievais?

2. É possível falar de uma mentalidade comum às filosofias “medievais”?

Como vimos acima, a diversidade de formas filosóficas “medievais” dificulta falarmos de pensamento “medieval” em bloco. Todavia, alguns estudiosos, sobretudo na primeira metade do século XX, procuraram identificar uma mentalidade “medieval” comum às filosofias, uma semelhança de metodologia, temas etc.

O melhor exemplo dessa tentativa vem do pensador francês Etienne Gilson (1884-1978), e o leitor poderá ler com muito proveito suas obras indicadas na Bibliografia, principalmente *O espírito da filosofia medieval* (2006).

A tese de Etienne Gilson consistia em dizer que a reflexão filosófica, na Idade “Média”, havia sido fecundada pela experiência religiosa, de maneira que os dados provenientes da tradição judaico-cristã (afirmações bíblicas, rituais litúrgicos, experiências éticas e espirituais etc.) haviam fornecido novos temas para a reflexão, esclarecendo, ainda, temas herdados da filosofia antiga.

Em outras palavras, segundo Gilson, os filósofos, sozinhos, não teriam podido pensar em certos temas, pois nossa inteligência natural não estaria capacitada para descobri-los. Mas a revelação bíblica os teria introduzido no horizonte humano. Na contrapartida, a reflexão filosófica, com sua metodologia e seus conceitos, teria contribuído para o aprofundamento da experiência de fé e para a expressão teológica dessa experiência.

Nesse sentido, poderíamos identificar, na Idade “Média”, uma fecundação mútua entre as tradições de fé (religiões e teologias) e a reflexão filosófica. Não se trata de dizer que as teologias instrumentalizaram as filosofias, mas, antes, de pensar numa fecundação mútua ou numa simbiose entre filosofia e experiência religiosa.

É muito ilustrativo o exemplo vindo de alguns autores do século IV, que viveram na Capadócia, como Gregório de Nazianzo (330-390), Basílio Magno (ou Basílio de Cesareia – 331-379) e Gregório de Nissa (335-395). Segundo pesquisas recentes, esses pensadores foram “essencialmente” platônicos, além de cristãos. Assim, por exemplo, quando falam sobre a natureza da alma, do corpo, das essências, do movimento, da linguagem, da natureza da filosofia, da imagem, da razão, do reto agir etc., não instrumentalizam o platonismo, mas o seguem por convicção. Os dados cristãos viriam como complemento, oferecendo interpretações, por exemplo, da vida da alma após a morte, do movimento do cosmo como resultado de um ato criador, da pessoa de Cristo como o revelador da Verdade etc.

Curiosamente, esses autores eram platônicos mesmo quando chamavam a filosofia pura de “estranha”, ou seja, de exterior à “verdadeira filosofia”, a qual teria a fé cristã por acabamento e completude.

O exemplo dos padres capadócius também mostraria a incoerência da posição historiográfica que interpreta em termos políticos o interesse dos cristãos pela filosofia. Segundo essa interpretação, os pensadores cristãos só teriam passado a dedicar-se ao estudo filosófico porque, quando o cristianismo foi oficialmente aceito pelo Império Romano (nos tempos de Constantino, séc. IV), os seus adeptos teriam sentido a necessidade de converter as pessoas mais cultas e influentes, formadas na filosofia grega, visando ao acesso do poder.

Essa é uma interpretação já superada, principalmente porque há testemunhos, anteriores ao século IV, da existência de filósofos convertidos ao cristianismo por convicção espiritual. Assim, em vez de os cristãos terem catequizado filósofos pagãos, o que parece ter ocorrido é o contrário: filósofos pagãos interessaram-se pela fé cristã e converteram-se a ela. Daí viriam as raízes da fecundação mútua entre fé cristã e filosofia. Justino de Roma (nascido na Palestina e martirizado em Roma, por volta de 165) é um exemplo nítido desse caso.

É também muito difundida a afirmação de Tomás de Aquino, segundo a qual a filosofia seria “serva da teologia”, *ancilla theologiae*, mas, ao dizer isso, ele pensava no serviço prestado pela metodologia

filosófica e pelos conceitos filosóficos à expressão teológica da experiência de fé. Ele nunca pensou numa atividade filosófica manipulada pela teologia. Aliás, na segunda parte da Segunda Parte da *Suma de teologia* (questão 167, artigo 1), ele valoriza o estudo da filosofia por si mesma, ou seja, independentemente da teologia. No seu dizer, esse estudo é louvável em virtude da verdade pela qual os filósofos foram tocados. Qualquer outra conotação dada à sua frase deve-se a um uso ideológico.

Todavia, a tese de Etienne Gilson, referida acima, contém uma fragilidade, a de associar excessivamente pensamento “medieval” com pensamento “cristão”. Com efeito, embora Gilson demonstre a existência de muitos elementos comuns aos pensadores medievais, ele não dá a devida ênfase aos autores muçulmanos e judeus da Idade “Média”. Além disso, uniformiza demais certos temas e métodos, mesmo no tocante a pensadores cristãos.

Na verdade, os trabalhos de Gilson foram influenciados por um debate mais amplo, ocorrido nos anos de 1930-40, em torno da possibilidade em geral de uma filosofia “cristã”. Buscava-se saber se, ao fazer filosofia, um cristão deveria respeitar certos elementos básicos (a existência de Deus, a existência de uma alma espiritual, a salvação do gênero humano, a centralidade de Cristo etc.). E, caso houvesse tais elementos, se isso não representaria um atentado contra a autonomia da razão filosófica. O leitor pode encontrar uma exposição desse debate no livro de M. Nédoncelle (1958), citado na Bibliografia.

Gilson foi capaz de demonstrar, com acerto e beleza, a existência de métodos e temas comuns aos autores cristãos, desde, por exemplo, Justino de Roma, até Henri Bergson (1859-1941) e Gabriel Marcel (1889-1973), passando por Pascal (1623-1662) e Leibniz (1646-1716), entre outros. Demonstrou, também, como muitas ideias de Descartes, Kant, Marx, Feuerbach, Nietzsche, e muitos outros, reproduziam maneiras medievais de pensar ou fundavam-se num erro de interpretação. Tudo isso está exposto em *O espírito da filosofia medieval*.

Mas, ao fazer esse trabalho histórico-teórico, Gilson terá suposto uma homogeneidade excessiva entre os pensadores cristãos.

Recentemente, os trabalhos do pensador francês Alain de Libera têm feito justiça a uma abordagem mais próxima dos dados históricos. Sua opção consiste em mostrar como os autores que viveram

na Idade “Média” são continuadores diretos da tradição filosófica greco-romana. Isso desvia a atenção das sínteses cristãs para a frutificação da atividade filosófica clássica em meio às diferentes culturas “medievais” (cristã, muçulmana e judaica).

A filosofia, no dizer de Alain de Libera, teria assumido diversas direções, inclusive geográficas, não se concentrando em Atenas, Paris, Roma ou Londres. Ao complexo conjunto dessas direções dá-se o nome de *translatio studiorum* – literalmente, “transmissão dos estudos”, ou, traduzido de maneira mais livre, “transmissão da tradição”.

O que permitiria, então, falar da Idade “Média” como um conjunto não seria nenhum conceito pré-formulado que se procuraria identificar nos medievais (algo como uma “mentalidade medieval”), mas o conjunto de todos esses processos nos quais a tradição antiga foi continuada, refeita, repetida ou renovada. Além das cidades europeias já bem conhecidas como centros de formação filosófica (Atenas, Paris, Roma, Londres etc.), a *translatio* passaria também por cidades bizantinas e árabes. Um desses processos de transmissão iria de Atenas para a Pérsia, e da Pérsia para Harran; outro, de Alexandria para os mosteiros sírios; outro, de Alexandria para Bagdá; outro, de Bagdá para Córdoba, e de Córdoba para Toledo; da Andaluzia à Provença; de Toledo a Paris etc.

A abordagem de Alain de Libera tem ainda o mérito de enfatizar a importância capital, para as formas culturais “medievais”, das escolas dos tradutores cristãos nestorianos, com os quais os muçulmanos teriam conhecido o pensamento grego, sobretudo o de Aristóteles, permitindo, posteriormente, a redescoberta das obras do Estagirita no Ocidente. O leitor consultará com grande proveito a obra *A filosofia medieval*, de Alain de Libera (1998). Para questões metodológicas, recomendamos também *Pensar na Idade Média* (1999), do mesmo autor.

Nada nos obriga, porém, a descartar a unidade postulada por Etienne Gilson quanto a certas metodologias e a certos temas “medievais”. Aliás, é historicamente inegável o fato de a tradição bíblica ter fecundado para sempre a reflexão filosófica.

Exploremos, aqui, um exemplo que une as três culturas religiosas predominantes na Idade “Média” (cristianismo, islamismo e judaísmo): a tese bíblica da criação do mundo.

2.1. O exemplo da tese da criação do mundo “a partir de nada”.

Usando uma expressão de Mircea Eliade (1907-1986), podemos dizer que a Natureza, na Idade “Média”, era encarada como uma “hierofania”, ou seja, como uma manifestação do Sagrado. Assim, os pensadores “medievais”, geralmente alimentados por uma tradição religiosa, aceitavam que o mundo foi criado por Deus.

Essa afirmação religiosa pode ser entendida em dois passos:

1. o universo é resultado da obra de um ser inteligente e transcendente, que pensou o mundo e o criou porque quis de maneira inteiramente livre. A esse ser criador chama-se, geralmente, “Deus”. A novidade dos “medievais” não estava em falar de um deus, pois isso já havia sido feito também por filósofos não crentes, como Platão e Aristóteles. A novidade estava em ver o mundo como algo que só existe porque Deus assim o quis, afinal, o Deus bíblico é apresentado como um ser consciente, livre e agente na História humana. O mundo, então, diferentemente do que foi pensado pelos filósofos antigos, passava a ser visto como algo pensado e desejado por Deus;
2. ao criar o mundo, Deus não se baseou em nada, mas produziu simplesmente tudo, num ato único e absoluto. Em outras palavras, Deus não se serviu de algo que já existisse, para fazer o mundo. Não havia nada; apenas Deus. E ele decidiu produzir um ato de criação. Para exprimir esse conteúdo, os filósofos “medievais” passaram a falar de “criação a partir de nada”, ou, em latim, *creatio ex nihilo*.

Essa afirmação religiosa (composta de 1 e 2), segundo os medievais, podia ser confirmada pela razão filosófica, pois nada no mundo mostra produzir-se a si mesmo, remetendo à necessidade de uma causa suprema e transcendente. Além disso, essa causa suprema não pode ter agido a partir de algo já existente, pois: ou terá feito esse algo, e nada se altera na afirmação; ou esse algo existirá por si mesmo, mas, então, a causa suprema não será divina, dado haver algo que ela não produziu (implicando uma contradição).

Todavia, afirmar a necessidade de uma causa suprema ou de um criador não significa, necessariamente, dizer que o mundo não existiu desde sempre e foi produzido pelo ser divino num determinado

“momento”, junto com o que chamamos de “tempo”. Na verdade, baseando-nos em nossa experiência sensível do mundo e operando apenas com a inteligência demonstrativa, não temos apoio suficiente nem para afirmar nem para negar que o universo não existiu sempre e foi começado no tempo.

Essa impossibilidade é confirmada mesmo por um autor moderno como Kant. Ela equivaleria a um “impasse” para a razão humana, e, segundo o vocabulário kantiano, consistiria na “primeira antinomia da razão”, isto é, num conflito em que a razão pode, de um lado, fazer uma afirmação isenta de contradição em si mesma, e, de outro, defender a sua negação também com fundamentos válidos.

Tomás de Aquino, no século XIII, já havia percebido essa “antinomia”. Em sua obra de juventude, *O ente e a essência*, ele demonstra que a razão filosófica, no máximo, pode demonstrar a necessidade de o mundo resultar de uma causa suprema. Todavia, como ele explicita no rico texto da questão 46 da Primeira Parte da *Suma de teologia*, estabelecer a necessidade de uma causa suprema para o mundo não significa dizer que a criação produzida por essa causa suprema não seja um ato eterno, pelo qual o universo seria produzido e sustentado paralelamente ao ser divino, desde sempre e para sempre.

Em outras palavras, poderíamos dizer que:

- (a) o mundo deve resultar de um ato criador, pois necessita de uma causa externa a si;
- (b) esse ato criador deve ter produzido o mundo “a partir de nada”;
- (c) esse ato criador pode significar, de nossa perspectiva:
 - (c.1) ou um ato eterno, como se o mundo fosse produzido e sustentado sempre;
 - (c.2) ou um ato pontual, como se, antes da criação, o mundo não existisse;
- (d) todavia, seja afirmando (c.1), seja afirmando (c.2), é preciso enfatizar a dependência do universo para com uma causa suprema, sob o risco de contradizer-se a base empírica que deu origem ao conteúdo de (a).

Tomás de Aquino, entretanto, diante desse impasse, recorre à revelação bíblica para defender a adoção de (c.2). No seu dizer, é

rigorosamente impossível demonstrar (c.2), pois isso equivaleria a provar o começo do mundo olhando para o próprio mundo, o que não fornece base de demonstração. Todavia, se a revelação bíblica afirma a criação do mundo, teríamos um motivo altamente razoável para não permanecer no impasse, e optar por (c.2).

A partir daí, o trabalho do filósofo seria o de investigar a coerência dessa opção e as suas consequências para o pensamento humano.

2.2. Consequências éticas da tese da criação.

Um exemplo claro de consequência ética, nesse contexto, vem da valorização incondicional da pessoa humana, ou, em termos modernos, da afirmação da dignidade humana. Aprendemos, de modo geral, com as filosofias “medievais”, que só é possível justificar racionalmente a dignidade humana caso se recorra a um fundamento divino.

Para melhor avaliar o teor desse exemplo, comparemo-lo com a dificuldade, sentida no mundo atual, ao pretender fundamentar filosoficamente algo como o valor incondicional de cada indivíduo humano. Muitos filósofos, considerando-se “pós-metafísicos”, julgam como pré-crítico ou mesmo ingênuo qualquer pensamento ético que recorra a um fundamento transcendente para os valores, como pretendiam os “medievais”. Por isso, tentam defender a dignidade humana com base em acordos, convenções, ou bases naturais tomadas por si mesmas. Mas dispersam-se, quase sempre, em opiniões diferentes e contraditórias.

Vivemos, assim, um dilema, pois não hesitamos em considerar a dignidade humana como um valor universal, mas, ao mesmo tempo, não somos capazes de dar uma justificativa racional que nos permita aplicá-la a todos os indivíduos.

A angústia por fundar um humanismo ateu, ou seja, uma valorização incondicional do ser humano sem referência a nenhum ser divino, foi vivida por muitos pensadores modernos, e ecoou fortemente em dois escritores bastante conhecidos, Nietzsche e Dostoievsky. O leitor lerá com proveito e prazer a obra de Henri de Lubac, *O drama do humanismo ateu* (2008). Para estudos mais aprofundados, o leitor terá grande proveito ao ler a obra do filósofo brasileiro Henrique C. Lima Vaz (1999), *Escritos de filosofia IV – Introdução à ética filosófica 1*.

Sem pretender chegar a uma homogeneização artificial, podemos, no entanto, dizer que, geralmente, entre os autores

“medievais”, assim se extraía a afirmação da dignidade humana com base na tese da criação:

- (e) o universo foi pensado e desejado por um ser divino;
- (f) cada indivíduo, de qualquer espécie, é pensado e desejado por si mesmo;
- (g) o ser humano, ainda mais do que os exemplares das outras espécies, é desejado por si mesmo, pois é dotado de uma dimensão que o torna semelhante àquele que o criou, ou seja, a dimensão da vida interior, composta do pensamento e do desejo – o ser humano, assim, seria um microcosmo, dentro do macrocosmo;
- (h) por isso, o valor de cada ser humano seria determinado pelo seu criador, e não poderia ser objeto de debate entre pares humanos. Em outros termos, o valor humano viria de fora do âmbito humano, e nenhum indivíduo estaria apto a decidir sobre o valor de outro.

No limite, somente a passagem de (g) a (h), segundo os “medievais”, forneceria uma justificativa sólida para a ética. Do contrário, defenderíamos posições éticas apenas como uma opinião, expondo-nos às variações do poder de convencimento.

Do ponto de vista histórico, essa afirmação da dignidade humana pode ser observada concretamente pelo desenvolvimento dado pelos primeiros cristãos, no contexto do mundo helênico, a duas instituições muito familiares a nós, mas revolucionárias para a época: os orfanatos e os asilos de velhos.

No caso dos orfanatos, isso é ainda mais visível, pois eles se desenvolveram com a acolhida a recém-nascidos portadores de deficiências físicas ou mentais, afinal, no mundo antigo, havia a prerrogativa paterna de se desfazer de tais bebês. Os cristãos os recebiam e criavam, pois estavam convencidos, mesmo contra as aparências físicas, de que cada um daqueles indivíduos tinha uma dignidade própria.

Certamente, o exemplo histórico da Inquisição poderia manchar esse dado cristão, seja do lado católico, seja do lado protestante. Mas, se lembrarmos que esse fenômeno histórico não foi homogêneo em toda a Europa (nem nas Américas), e que houve vozes fortemente dissidentes, só confirmaremos a defesa da dignidade humana. O exemplo do frei Bartolomeu de las Casas (1474-1566), entre muitos outros, seria suficiente aqui.

2.3. Consequências metafísicas da tese da criação.

Podemos entrar mais fundo no tratamento “medieval” da tese da criação, e extrair consequências metafísicas dele. Isso nos fornecerá mais um exemplo concreto daquilo que acima designamos como uma mútua fecundação entre a fé e a filosofia.

A exploração metafísica da criação remonta à tradição judaico-cristã neoplatônica dos primeiros séculos da nossa era, com nomes como os de Fílon de Alexandria (que viveu, aproximadamente, entre 30 a.C. e 40 d.C.), Orígenes (186-254), Santo Agostinho (354-430), entre muitos outros.

Aqui, procuraremos sintetizar o trabalho de dois filósofos centrais para Idade “Média”: o muçulmano Avicena e o cristão Tomás de Aquino. O leitor consultará com grande proveito a obra de Avicena, *A origem e o retorno*, e a questão 46 da Primeira Parte da *Suma de Teologia*, junto com o opúsculo *O ente e a essência*, de Tomás.

Essa síntese pode ser assim exposta:

- (1) assume-se como hipótese a afirmação bíblica da criação, tal como expresso em (c.2);
- (2) se houve criação, então o ser divino pensou cada criatura antes de produzi-la. Assim, em tudo o que foi criado, é possível distinguir:
 - (2.1) o pensamento divino correspondente (também chamado de forma ou essência), que é comum para todos os exemplares de uma mesma espécie, e é o que dá a identidade de cada espécie; afinal, quando o ser divino quis produzir um cavalo, pensou na essência de cavalo, ou na “cavalidade”, e não na de uma árvore ou “arvoreidade”, pois, caso pensasse na essência de uma árvore, teria produzido uma árvore, não um cavalo;
 - (2.2) o ato criador de cada indivíduo, desejado pelo ser divino e acrescentado ao seu pensamento geral. Esse ato faria a forma sair de seu nível de generalidade e tornar-se a forma de cada indivíduo, “deste”, “daquele”, e assim por diante. Afinal, se o ser divino quer sair da generalidade da essência, para obter indivíduos, deve, então, acrescentar ao pensamento da essência um ato de existência individual;
- (3) em outras palavras, quando o ser divino produz um ser, ele pensa esse ser e dá existência a ele. Então, tudo o que existe teria dois elementos:

- (3.1) um elemento X – sua essência, ou seja, sua identidade, comum a todos os outros indivíduos da mesma espécie;
- (3.2) um elemento Y – sua existência individual, ou seja, a sua maneira individual de concretizar a essência (poderíamos chamar a existência também de ato ou dinamismo atual, vida etc.);
- (4) uma vez feita essa distinção, podemos verificar indícios, nas coisas, de que, de fato, elas possuem uma identidade comum, distinguindo-se apenas por suas características individuais. Mas:
- (4.1) essa diferença entre essência e existência não corresponderia simplesmente à distinção aristotélica entre, de um lado, a substância ou o ente, e, de outro, a sua forma ou essência. Para Avicena, não basta falar que “este” cavalo, chamado Pégaso, possui uma essência (a “cavalidade”), a qual é por ele partilhada com todos os outros cavalos. Dizer apenas isso significaria conceber a Natureza como um grande depósito de formas eternas que se manifestam eternamente, numa matéria universal;
- (4.2) porém, essa afirmação contradiria nossa experiência empírica, pois não vemos nada, na Natureza, que se produza a si mesmo; nada contém o princípio de seu próprio ser;
- (4.3) então, não teríamos dados para afirmar que a Natureza resulta de um movimento eterno de autoprodução. Isso também implicaria que todas as essências já estivessem realizadas, o que não vemos acontecer;
- (4.4) tampouco seria o caso de dizer que a Natureza é um único ser, como se os indivíduos das espécies fossem modos de ser da Natureza, pois isso, para os medievais, levaria à contradição com (4.3);
- (5) então, se há indícios empíricos de que a distinção entre essência e existência é defensável, e de que não podemos tomar a Natureza como causa de si mesma, podemos dizer que a Natureza ou o conjunto de todos os indivíduos de todas as espécies não formam um conjunto autoprodutor; todos mostram que recebem sua existência de fora. Assim, a série mesma dos indivíduos passa a ser vista como dependente de uma causa externa, pois:
- (5.1) se individualmente nada pode autoproduzir-se;

- (5.2) também não há base para dizer que o conjunto da Natureza se autoproduz;
- (5.3) nesse contexto, afirmar a existência de um princípio criador transcendente parece mais provável;
- (6) esse ser supremo, por sua vez, deve ter uma essência que inclua existência, pois, do contrário, levará à afirmação de um outro ser, responsável pela junção de sua essência com sua existência. Cairíamos numa redução ao infinito (*reductio ad infinitum*), que é um erro de raciocínio;
- (7) mas, para dizer que a Natureza deve ter um criador, e que o ato da criação consiste na doação de existência à essência, é preciso afirmar, ao mesmo tempo, que o criador é um ser inteligente e escolhe produzir os indivíduos, pois ele deve “pensar” cada um e “desejá-lo”.

Essa estratégia argumentativa, que resume, *grosso modo*, o trabalho de Avicena e de Tomás de Aquino, procura mostrar como a adoção da tese religiosa da criação leva a consequências filosóficas consistentes verificáveis na Natureza, ao mesmo tempo em que, com base na verificação dessas consequências, oferecem-se razões para a aceitação do princípio religioso.

Isso equivale a dizer que, acima, o momento (4), referente à distinção entre essência e existência, só pode ser pensado caso se adote a tese (1). Mas, uma vez enunciadas, as conclusões apresentadas em (4) ganham autonomia com relação aos passos (1)-(3), ou seja, olhando para a Natureza, pode-se confirmar aquilo que se diz em (4), independentemente de se aceitar ou não (1)-(3). Dada essa autonomia de (4), e dada sua verificação nas coisas, pode-se tomar (4) como base para fundamentar a argumentação contida em (5)-(6), que prova a necessidade de existir um criador. Por fim, o momento (7) combina (4) e (6), constituindo uma confirmação racional de (1)-(3) e fornecendo uma razão para aceitar (1).

O que garante a validade dessa argumentação, evitando que ela seja um círculo vicioso, é o fundamento encontrado por (4), ou seja, um princípio externo à Natureza, independentemente de (1)-(3).

Uma questão importante, aqui, seria relacionada à linguagem humana para falar de Deus. Os medievais não acreditavam que seus termos pudessem aplicar-se diretamente a Deus (termos como “pensamento”, “desejo” etc.). Mas, ao mesmo tempo, como não dispomos

de outra linguagem, a não ser a humana, dependemos desses termos para falar de Deus.

Alguém poderia dizer que isso é um antropomorfismo, mas um pensador “medieval”, certamente com uma pequena dose de ironia, perguntaria pelo quê, em nossa atividade de conhecimento, sob suas mais diversas formas, não seria antropomórfico. Todas as conexões que estabelecemos entre as palavras, ideias, coisas, pessoas, eventos etc., são antropomórficas, pois projetamos na realidade o nosso mundo interior, com suas conexões, separações etc. A consciência dessa condição levou os “medievais” a justificar o caráter analógico ou mesmo equívoco da linguagem, quando se refere a Deus. Mesmo autores que defenderam uma univocidade de termos concordavam que a realização desses termos diferia para Deus e para as criaturas. Uma boa análise do tema do antropomorfismo de nosso pensamento e nossa linguagem é feita no capítulo V do livro *O espírito da filosofia medieval*, de E. Gilson (2006) e no capítulo 6 do livro *Filosofia medieval*, de A. S. MCGRADY (2008).

Resta-nos abordar a segunda pergunta feita no início de nossa reflexão, qual seja, a do sentido de estudar, ainda hoje, as filosofias “medievais”.

3. Por que estudar as filosofias medievais?

A leitura atenta do que expusemos acima, sobretudo considerando o exemplo das consequências éticas da tese da criação, bastariam para mostrar a utilidade do estudo das filosofias “medievais”.

Além disso, se concordarmos que a elaboração do passado permite uma compreensão mais madura do presente, também não duvidaremos da utilidade de estudar as filosofias “medievais” ainda hoje. Principalmente porque muitas das ideias consideradas “passadas” continuam vivas.

Mas a pergunta sobre o sentido de estudar, “ainda hoje”, as filosofias “medievais” oculta um pressuposto nocivo: a opinião de que as filosofias construídas no passado já foram superadas, e que o seu interesse, no máximo, seria um interesse historiográfico (partindo também do pressuposto questionável de que a historiografia não se ocupa do presente).

Esse debate é muito denso para que tomemos posição aqui. Como indicação de uma resposta, e confiando ao leitor o trabalho de continuar a reflexão, citaríamos uma afirmação de Wittgenstein:

“Ouve-se continuamente dizer que a filosofia não progride (...). Mas quem diz isso não sabe por que tem de ser assim. A razão é que nossa linguagem não mudou, e que continuamos fazendo as mesmas perguntas. Enquanto existir o verbo ‘ser’, que parece funcionar do mesmo modo como os verbos ‘comer’ e ‘beber’; enquanto houver adjetivos como ‘idêntico’, ‘verdadeiro’, ‘falso’, ‘possível’; enquanto continuarmos falando do passar do tempo, da extensão do espaço etc., toparemos sempre com as mesmas dificuldades e inquietações, e continuaremos visando algo que não parece ter explicação” (citado por A. KENNY, 2000, p. 14).

4. Estratégias de abordagem do pensamento medieval

Indicamos agora alguns temas, com sugestão de textos filosóficos, que o leitor poderá seguir para estudar o pensamento medieval. A ordem dos textos equivale à ordem que sugerimos para o leitor.

A – Deus:

- (a) pode-se começar com os capítulos I-IV do *Monologion* e II-IV do *Proslogion*, de Anselmo de Cantuária (volume “Santo Anselmo”, coleção “Os Pensadores”, Abril Cultural);
- (b) pode-se comparar com a crítica feita por Tomás de Aquino a Anselmo, e com o modo tomasiano de proceder: questão 2 da Primeira Parte da *Suma teológica* (Edições Loyola, volume 1);
- (c) para um contraponto com ambos, principalmente com Tomás, ver a prova da existência de Deus feita por Duns Escoto a partir da ideia de ser infinito: questões 1-2 da parte 1 da *Ordinatio* (volume “Duns Scot”, coleção “Os Pensadores”, sob o título “A existência de Deus”).

B – O conhecimento humano sobre Deus:

- (a) um dos textos fundadores é *Teologia mística*, de Dionísio, o Pseudo-Areopagita (Editora Fissus, 2005);
- (b) no artigo 7 da questão 1, e no artigo 2 da questão 2, da *Suma de teologia* de Tomás de Aquino (Loyola, vol. 1), o leitor encontrará a síntese do autor sobre o tema, numa combinação de elementos neoplatônicos e aristotélicos;

- (c) a tradição neoplatônica chega a seu ápice com Mestre Eckhart: texto “O mistério insondável de Deus” (coletânea organizada por DE BONI, 2005, pp. 310-323);
- (d) um contraponto, pela possibilidade de elaborar um conceito de Deus, é dado por Duns Scot: texto “O conhecimento natural do homem a respeito de Deus”, parte 1, questão 1, distinção 3 do *Opus oxoniense* (coleção “Os Pensadores”);

C – O autoconhecimento humano (interioridade/subjetividade):

- (a) uma referência indispensável é o livro X da obra *A Trindade*, de Santo Agostinho (coletânea de DE BONI, 2005, pp. 35-47);
- (b) para o texto base que contém o “cogito” agostiniano, ver o livro II da obra *O livre-arbítrio*, de Santo Agostinho (Editora Paulus);
- (c) questão 87 da Primeira Parte da *Suma de teologia*, de Tomás de Aquino (a melhor tradução é a de C. A. Ribeiro do Nascimento, EDUFU);
- (d) o leitor tirará grande proveito da leitura da obra de E. GILSON 2007 e de A. KENNY 2000.

D – A concepção de ser:

- (a) um bom início é o texto *Septenários*, de Boécio (*Escritos - Opuscula sacra*, Martins Fontes, 2005);
- (b) no texto *O livro das letras* (coletânea de DE BONI 2005, pp. 80-97), encontra-se o pensamento de Al-Farabi sobre o existente;
- (c) Avicena, *A origem e o retorno* (Martins Fontes);
- (d) no texto *O ente e a essência*, de Tomás de Aquino (Editora Vozes), encontra-se a síntese tomasiana entre platonismo e aristotelismo, seguindo a tradição de Avicena;
- (e) o texto “Ser, essência e existência” oferece o contraponto de Guilherme de Ockham (volume “Ockham”, coleção “Os Pensadores”).
- (d) o capítulo 6 do livro *Filosofia Medieval*, de MCGRADY (2008), é de muito proveito.

E – A natureza dos termos universais:

- (a) a melhor maneira de começar a abordagem do problema da natureza dos universais é lendo a *Isagoge*, de Porfírio (Attar Editorial);

- (b) em seguida, na falta de uma tradução brasileira do comentário de Boécio à *Isagoge*, pode-se ver, indiretamente, indicações de sua posição no tratado *Contra Êutiques e Nestório (Escritos - Opuscula sacra*, Martins Fontes). É de alguma utilidade o estudo da nota 127, aposta pelo tradutor ao texto;
- (c) referência obrigatória é o texto de Pedro Abelardo, intitulado *Lógica para principiantes* (Editora da UNESP);
- (d) o leitor pode ver também, de Pedro Abelardo, a *História das minhas calamidades* (volume “Abelardo”, coleção “Os Pensadores”);
- (e) o capítulo 3 da obra *O ente e a essência*, de Tomás de Aquino, contém uma síntese do pensamento do autor;
- (f) um contraponto vigoroso é dado no texto “Problemas epistemológicos”, de Guilherme de Ockham (volume “Ockham”, coleção “Os Pensadores”);
- (g) dois textos podem ser de grande proveito para esse estudo: o capítulo 8 do livro *Filosofia Medieval* de MCGRADY (2008), e o livro *O problema dos universais – A perspectiva de Boécio, Abelardo e Ockham*, de Pedro Leite Júnior (Porto Alegre, EDIPUCRS, 2001).

F – A felicidade e as virtudes:

- (a) o livro III de *A consolação da filosofia*, de Boécio, será tomado como modelo de reflexão sobre a felicidade na Idade “Média” (Editora Martins Fontes; coletânea de DE BONI 2005);
- (b) o texto de Averróis, *Exposição da República de Platão*, distingue o caráter individual e social da realização humana pelas virtudes (coletânea de DE BONI, pp. 141-156);
- (c) na questão 1 da primeira parte da Segunda Parte da *Suma de teologia* de Tomás de Aquino (Edições Loyola, volume 3), o leitor encontra a reflexão tomasiana sobre o papel do objeto da felicidade na obtenção da mesma;
- (d) de grande proveito são o capítulo 3, “A ética medieval: Tomás de Aquino”, de LIMA VAZ (1999), e opúsculo de M.-D. Chenu, *O despertar da consciência na civilização medieval*, São Paulo: Loyola, 2006.

G – A liberdade humana

- (a) referência obrigatória é o livro III do *Livre-arbítrio*, de Santo Agostinho (Editora Paulus);

- (b) numa perspectiva com ênfase lógico-metafísica, outro texto-base para a visão “medieval” da liberdade humana é o livro *A consolação da filosofia*, de Boécio, especialmente o livro V (Martins Fontes);
- (c) ler também as questões 82 e 88 da Primeira Parte da *Suma de teologia* de Tomás de Aquino (Loyola, vol. 2), além da questão 6 da primeira parte da Segunda Parte (Loyola, vol. 1);
- (d) um contraponto indispensável é dado pelos textos “Causalidade de Deus e presciência” e “Física e Ética”, de Guilherme de Ockham (volume “Ockham”, coleção “Os Pensadores”).

H – Pensamento político:

- (a) contrariamente ao que muitas vezes se afirma, houve, sim, política na Idade Média. E ela não foi essencialmente teocrática. Um exemplo disso está nos textos Tomás de Aquino, traduzidos e publicados em português com o título *Escritos políticos* (Editora Vozes, 1995);
- (b) um clássico do pensamento político “medieval” é Marsílio de Pádua. O leitor encontrará sua reflexão sobre o poder e a lei no *Defensor da paz* (Editora Vozes, 1997);
- (c) para a posição ockhamista em defesa da separação entre o poder espiritual e o poder temporal, ver o *Brevilóquio sobre o principado tirânico* (Editora Vozes, 1988).

I – Sobre as relações entre fé e razão:

- (a) Justino de Roma, *Diálogo com Trifão* (Paulus, XXX);
- (b) Santo Agostinho, *Confissões* (livro VII);
- (c) Santo Tomás, *Suma de teologia*, segunda parte da Segunda Parte, q. 2, artigos 1-2 (Loyola, volume);
- (d) Guilherme de Ockham, texto “Possibilidade de uma teologia natural” (volume “Ockham”, coleção “Os Pensadores”).

J – Sobre a classificação das ciências teoréticas:

- (a) Boécio, *A santa Trindade* (*Escritos*, Martins Fontes), capítulo II – classificação das ciências chamadas por Aristóteles de teoréticas;
- (b) Avicena, *O livro da ciência* (coletânea de DE BONI, 2005, pp. 108-113);
- (c) Tomás de Aquino, *Comentário ao Tratado da Trindade de Boécio – questões 5 e 6*, Editora da UNESP.

5. Bibliografia introdutória comentada

Estão citadas aqui apenas as obras secundárias, que podem comprovar o conteúdo apresentado por este capítulo, além de orientar o leitor para pesquisas mais avançadas. No item 4, damos indicações dos textos dos próprios filósofos “medievais”.

Nos títulos seguintes encontra-se rico material para uma revisão da imagem tradicional da Idade Média:

- ANDERSON, P. (1980). *Passagens da Antiguidade ao Feudalismo*. Lisboa: Afrontamento.
- BLOCH, M. (1979). *A sociedade feudal*. Lisboa: Edições 70.
- DUBY, G. (1979). *O tempo das catedrais*. Lisboa: Estampa.
- _____. (1980). *Guerreiros e camponeses*. Lisboa: Estampa.
- LE GOFF, J. (1980). *Para um novo conceito de Idade Média*. Lisboa: Estampa.

Um resumo didático de introdução à historiografia da Idade Média é dado por:

- FRANCO JÚNIOR, H. (1992). *A Idade Média: nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense.
- FRANCO JÚNIOR, H. & ANDRADE FILHO, R. (1985). *O Império Bizantino*. São Paulo: Brasiliense.

Para iniciar os estudos de filosofia “medieval”, é muito útil a leitura do capítulo “Filosofia medieval”, escrito por C. Martin, na coletânea:

- BUNNIN, N. & TSUI-JAMES, E. P. (2002). *Compêndio de filosofia*. São Paulo: Loyola.

Dois pequenos livros introdutórios, com abordagens complementares, são:

- RIBEIRO DO NASCIMENTO, C. A. (2004). *O que é filosofia medieval*. São Paulo: Brasiliense.
- STORCK, A. (2003). *Filosofia medieval*. São Paulo: Jorge Zahar.

Em português, dispomos de algumas obras de referência para a historiografia filosófica medieval:

- DE LIBERA, A. (1998). *A filosofia medieval*. São Paulo: Loyola.
- _____. (1989). *Filosofia medieval*. São Paulo: Zahar.
- _____. (1999). *Pensar na Idade Média*. São Paulo: Editora 34.

- GILSON, E. (2001). *A filosofia na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes.
- KENNY, A. (2008). *Nova história da filosofia*. Vol. 2 – *Filosofia Medieval*. São Paulo: Loyola.
- SARANYANA, J.-I. (2006). *Filosofia medieval*. São Paulo: Instituto Raimundo Lúlio.

Se o leitor desejar uma abordagem por temas ou por pensadores, consultará com muito proveito:

- BIBLIOTECA ENTRE LIVROS, Nº 7. *A santa Filosofia*. São Paulo: Duetto.
- DE BONI, L. A. (1995). *Lógica e linguagem na Idade Média*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- GILSON, E. (2006). *O espírito da filosofia medieval*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2007). *Introdução ao estudo de Santo Agostinho*. São Paulo: Paulus & Discurso.
- KENNY, A. (2000). *Tomás de Aquino y la mente*. Barcelona: Herder.
- KOBUSH, T. (2003). *Filósofos da Idade Média*. São Leopoldo: UNISINOS.
- MCGRADE, A. S. (2008). *Filosofia medieval*. Aparecida: Ideias e Letras.

Para estudar o pensamento patrístico, há duas obras excelentes traduzidas em português:

- MORESCHINI, C. (2008). *História da filosofia patrística*. São Paulo: Loyola.
- VON CAMPENHAUSEN, H. (2005). *Os Pais da Igreja*. São Paulo: CPAD.

Alguns títulos voltados para o estudo específico do pensamento árabe e judaico medievais:

- ATTIE FILHO, M. (2002). *Falsafa – a filosofia entre os árabes*. São Paulo; Palas Athena.
- BIBLIOTECA ENTRE LIVROS, Nº 3. *Para entender o mundo árabe*. São Paulo: Duetto.
- GUTTMANN, J. (2003). *A filosofia do judaísmo*. São Paulo: Perspectiva.
- SOUZA PEREIRA, R. H. (2007). *O Islã clássico – itinerários de uma cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- GUINSBURG, J. (1968). *Do estudo e da oração*. São Paulo: Perspectiva.

Uma introdução ao estudo do pensamento patrístico-medieval, feita sob inspiração do pensamento hermenêutico contemporâneo, sobretudo de matriz heideggeriana, pode ser encontrada na seguinte obra:

- SHUBACK, M. S. C. (2000). *Para ler os medievais – ensaio de hermenêutica imaginativa*. Petrópolis: Vozes.

Volumes com textos de pensadores patrísticos e medievais:

- DE BONI, L. A. (2005). *Filosofia Medieval – textos*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- HAMMAN, A. (2002). *Para ler os Padres da Igreja*. São Paulo: Paulinas.

FOLCH GOMES, C. (1973). *Antologia dos santos Padres. Páginas seletas dos antigos escritores eclesiásticos*. São Paulo: Paulinas.

Para estudos histórico- teóricos do encontro entre o cristianismo e o pensamento filosófico, sugerimos:

DE LUBAC, H. (2008). *El drama del humanismo ateo*. Madri: Encuentro.

CATÃO, F. (2001). *Falar de Deus – Considerações sobre os fundamentos da reflexão cristã*. São Paulo: Paulinas.

DUPRONT, A. (1995). *A religião católica. Possibilidades e perspectivas*. São Paulo: Loyola, 1995.

JAEGER, W. (1993). *Cristianismo primitivo y paideia griega*. México: FCE.

LAFONT, G. (2000). *História teológica da Igreja Católica – Itinerário e formas da teologia*. São Paulo: Paulinas.

LIMA VAZ, H. C. (2002). *Escritos de filosofia VII – Raízes da modernidade*. São Paulo: Loyola.

MARROU, H.-I. (1990). *História da Educação na Antigüidade*. Brasília: UNB.

NEDONCELLE, M. (1958). *Existe uma filosofia cristã?* São Paulo: Flamboyant.

SAVIAN FILHO, J. (2005). *Fé e razão: uma questão atual?* São Paulo: Loyola.

Para um estudo de elementos medievais de reflexão sobre o Belo, sugerimos:

PANOFSKY, E. (2001). *Arquitetura gótica e escolástica. Sobre a analogia entre arte, filosofia e teologia na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes.

Para temas éticos, sugerimos:

LIMA VAZ, H. C. (1999). *Escritos de filosofia IV – Introdução à Ética filosófica 1*. São Paulo: Loyola.

CHENU, M.-D. (2005). *O despertar da consciência na civilização medieval*. São Paulo: Loyola.

Para estudar a relação da ciência moderna com a prática científica “medieval”, sugerimos dois estudos: o de E. Grant (mais recente e mais científico), e o de A. Koyré (mais clássico, e mais filosófico). Sugerimos também o artigo escrito por E. D. Sylla:

GRANT, E. (2004). *Os fundamentos da ciência moderna na Idade Média*. Porto: Porto Editora.

KOYRÉ, A. (2006). *Do mundo fechado ao universo infinito*. São Paulo: Forense.

SYLLA, E. D. “Criação e natureza”. In: MCGRADY, A. S. (2008). *Filosofia medieval*. Aparecida: Ideias e Letras.

Para estudos sobre a lógica medieval, sugerimos o clássico livro de Kneale & Kneale, além do capítulo escrito por Ashworth:

ASHWORTH, E. J. “Linguagem e lógica”. In: MCGRADY, A. S. (2008). *Filosofia medieval*. Aparecida: Ideias e Letras.

KNEALE, M. & KNEALE, W. (1980). *O desenvolvimento da lógica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Para estudar o modo como os próprios “medievais” conceberam a história da filosofia, sugerimos:

PIAIA, G. (2006). *Entre história e imaginário. O passado da filosofia na Idade Média*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Capítulo 4

Ética e filosofia política: o pensamento de Walter Benjamin

Olgária Matos*

Apresentação

Trata-se de apresentar o pensamento de Walter Benjamin inscrito na história da filosofia como uma reflexão sobre o mundo cultural e histórico, em particular a partir do século XIX, à luz da importância da memória e do passado, das experiências de vida e de pensamento que os indivíduos desenvolvem em suas relações com seus contemporâneos e com os valores herdados da tradição. Pois se “os homens se reúnem em cidades para viver bem e cada vez melhor”, é preciso refletir sobre os obstáculos que criam o mal-estar na civilização.

Da pólis grega à metrópole contemporânea, Benjamin indica as metamorfoses da ideia de indivíduo e de individualidade, de espaço público e esfera privada, bem como dos valores que constituíam o sentimento de pertencer a um mundo comum compartilhado. Da *skolé* clássica e seu cultivo dos saberes especulativos ao pragmatismo e ao culto da eficácia e dos resultados, da atenção e concentração para a moderna dispersão, Benjamin é o cronista do fim da tradição fundada na importância existencial da filosofia e da “cultura teórica”, que preservava a autonomia da faculdade de julgar que, na modernidade, cede aos fenômenos de massa, à distração e à dispersão. Uma de suas expressões mais significativas é, para Benjamin, o cinema, que se afasta da ideia de iniciação artística, “fazendo recuar

* É doutora em Filosofia pela Universidade de São Paulo é professora Titular da Universidade de São Paulo e atualmente professora do Curso de Filosofia da Universidade Federal de São Paulo.

o valor de culto, não apenas porque transforma cada espectador em expert, mas porque a atitude deste expert no cinema não exige dele nenhuma atenção”. Sua filosofia, que não se fez em compêndios volumosos mas por ensaios, já se contrapõe à visão do conhecimento por sistemas porque “da vida não há sistema.”

A modernidade é, para o filósofo, a do capitalismo do consumo, da sociedade de massa e do espetáculo em que se dá a “desvalorização de todos os valores”. Walter Benjamin indica as consequências morais e sociais do fim da tradição, de suas formas de organização política e de sua utilização do tempo social. Do mundo grego ao humanismo cívico da Renascença, do Iluminismo europeu do século XVIII até a Primeira Guerra Mundial, a filosofia política criou um ideário que viria consolidar a “dignidade do homem” no desenvolvimento das “artes liberais” e dos conhecimentos que se adquirem através dos livros – em particular através do estudo da língua e da literatura grega e latina – e da *Weltliteratur* (literatura universal). Este ideal humanista de educação e de cultura se desfaz no momento em que todas as esferas da vida passam a ser determinadas pelo fator econômico, selando o fim do papel filosófico e existencial da cultura. Mais que isso, depois do traumatismo da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e da ascensão do Nazismo na Alemanha em 1933, Walter Benjamin mostra de que maneira esses acontecimentos não deixaram intacta nem mesmo a noção de cultura que o filósofo vê comprometida com a barbárie. A modernidade se caracteriza pela universalização dos valores da cultura capitalista, que Benjamin considera a partir das transformações na cidade de Paris, “a capital do século XIX”, a capital do Capital. Entre Berlim e Londres, entre um país predominantemente agrário e “retardatário” e um capitalismo das revoluções industriais, Paris contém, em conflito, o moderno e o tradicional, no momento em que a “vida do espírito” será preterida pela sedução das mercadorias e do modo de viver que elas impõem. A produção em série e a obsolescência permanente das mercadorias se revelam também na moda que não deixa intactos os bens culturais que passam pela mesma lógica do descartável.

A filosofia de Walter Benjamin oferece um quadro conceitual que permite refletir sobre as condições que afastam os indivíduos uns dos outros em vez de aproximá-los, a lógica da concorrência que pode melhorar as mercadorias, mas que necessariamente piora os homens, os fenômenos da exclusão e das diversas formas de rivalidade que o vazio de valores e de um mundo ético determina.

Estas questões não se encontram apenas na filosofia contemporânea, mas foram herdadas do diálogo que o pensamento estabelece com sua história e com a história de seus problemas. Razão pela qual, Benjamin se refere a Platão, Montaigne, à Bíblia, a Baudelaire, Hegel e Marx, entre outros, bem como à literatura e à antropologia, à filosofia da linguagem e ao teatro, ao cinema e à arquitetura. É de grande importância, ainda, a análise da ciência moderna, seus métodos e objetivos, cujos efeitos anti-humanos encontram-se na genealogia da razão científica e o tema do “desencantamento do mundo”. Benjamin reflete, pois, acerca do que significa uma civilização que não se funda em nenhum valor transcendente, que aboliu a *aura* da natureza, do cosmos, dos indivíduos e da arte. Em 1925, tendo sua tese de Livre-Docência (*Habilitation*) recusada pela Universidade de Frankfurt e no pós-Primeira Guerra Mundial, que anuncia a hiperinflação e o desemprego em massa, Benjamin passa a levar uma vida precária, tornando-se tradutor, resenhista e locutor de rádio. Assim, frequentou praticamente todos os ramos do conhecimento, da filosofia à literatura, da antropologia à história, da medicina antiga às ideologias revolucionárias, do jornalismo ao cinema e rádio, de tal modo que é possível apresentar aos estudantes, na filosofia de Benjamin, muito da história da filosofia e da crítica da cultura no presente.

Porque o ensino da filosofia no Ensino Médio deve prover o estudante de um repertório teórico que o habilite a estabelecer relações com os demais pensadores e com os diversos ramos do conhecimento, deve também iniciá-lo em uma disciplina que o retire dos preconceitos do senso comum e do cotidiano imediato. E, na contramão do culto da facilidade, a filosofia é uma *ciência arquitetônica* porque *ciência do rigor*. Para isso, é preciso que se compreenda o que o filósofo pensou, como o fez, quais foram seus interlocutores, suas intenções subjacentes e manifestas, o universo cultural em que desenvolveu seu pensamento e a história que nele habita. É importante prevenir a tendência a ver na filosofia um reflexo das necessidades materiais da sociedade. A filosofia capta, em teoria, a complexidade do que vivemos no cotidiano, as diferentes temporalidades que nele agem, seus conflitos e acordos.

Como todo conhecimento, a filosofia é um gênero literário, isto é, formação discursiva, com regras próprias, cujos meios são os conceitos que permitem elaborar problemas e esclarecê-los. Seu *hermetismo* só o é enquanto não conhecemos o *modo de produção* do

pensamento de um autor, o que o leva a atribuir um sentido inédito a palavras utilizadas no cotidiano, bem como à invenção de outras. Assim, por exemplo, o *Jetztzeit* benjaminiano, que o filósofo constrói com o advérbio *Jetzt* (agora) e o substantivo *Zeit* (tempo) para refletir sobre a natureza do tempo que possa romper com a lógica da produção e do consumo, liberando objetos e acontecimentos da corveia de serem úteis, de violência e terror da história, que faça advir suas esperanças decepcionadas. Heterodoxo pelo método e por seus objetos de reflexão, Benjamin volta-se para o que, nos grandes sistemas filosóficos, ficou preterido à nota de rodapé ou que, reduzido à marginalidade no processo produtivo do capitalismo, foi esquecido. E na contramão do preconceito antibiográfico da história da filosofia contemporânea, Benjamin escreve *Rua de Mão Única*, em que os instantâneos captados em suas perambulações pela cidade de Berlim, expressam, em cartazes, sinais luminosos, tabuletas e “sinais fantasmáticos” o cotidiano em que se reconhece a ascensão do Nazismo. Esta publicação é seguida por *Infância Berlinesse por volta de 1900*, a cidade agora subterrânea, a da memória infantil e burguesa, no bairro oeste de Berlim, onde a vida transcorre no sentimento ilusório de segurança nos interiores burgueses e sua decoração. Por isso, a função do filósofo é a do colecionador que, em objetos esparsos, em fragmentos, pratica uma radiografia do universo social: “para o verdadeiro colecionador cada coisa singular torna-se uma enciclopédia de todas as ciências da época, da paisagem, da indústria, do proprietário de que provém”. (BENJAMIN, 2006).

Explicação geral do tema e bibliografia básica para fins de uso docente

Walter Benjamin elabora seu pensamento entre os anos de 1914 e 1940, período herdeiro da unificação alemã de 1871, em um país que até 1789, ano da Revolução Francesa, contava 1.789 unidades territoriais, marcado por forte particularismo. Sob a hegemonia da Prússia, da burocracia e do militarismo, Bismarck conquista uma identidade nacional tardia, cujo poder concentra-se na família Hohenzollern que se forma na Prússia a partir do século XII e que permanece no poder até o século XX. Dizia-se na época: “A Alemanha não é um país que possui um exército, mas um exército que possui um país”. Na unificação, a sociedade civil se militariza, o que não será sem consequências para a Primeira Guerra Mundial

(1914-1918), ao fim da qual se proclama a República na Alemanha. Simultaneamente às questões internas do país, a conjuntura histórica abrange a Revolução Russa de 1917, a expectativa de uma revolução socialista na Alemanha, a ascensão do Nazismo, a preparação para a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a ditadura na União Soviética sob Stalin (1928-1953). Em 1928, Benjamin, apaixonado pela lituana diretora de um teatro infantil em Moscou, visita a cidade e anota:

A transformação de todo um sistema de poder torna aqui a vida extraordinariamente rica, fechada sobre si mesma e cheia de eventos, pobre e ao mesmo tempo carregada de perspectivas como a vida dos caçadores de ouro do Klondyké. Da manhã à noite cava-se na busca do poder. Todo um conjunto de combinações da vida de um intelectual europeu é bem pouca coisa para comparar com a infinidade de experiências que aqui assediam o indivíduo ao termo de um só mês. (*Diário de Moscou*).

O período em que Benjamin escreve uma das obras mais significativas do século XX assiste às esperanças revolucionárias e às decepções históricas, campos de concentração na Alemanha nazista e nos países ocupados durante a guerra, ao exílio do filósofo, a partir de 1933, quando o Partido Nacional-Socialista e Hitler ascendem ao poder na Alemanha. Tem início a perseguição a judeus, comunistas e homossexuais, bem como a política eugenista de *sobrevivência do mais apto*, o extermínio de doentes mentais e portadores de deficiências e a política do solo e sangue, a *pureza da raça ariana*, a identidade alemã ligada à consanguinidade, ao solo e a suas tradições ancestrais.

Entre 1916 e 1940, Walter Benjamin desenvolve seu pensamento que pode ser organizado em três períodos (apesar de os temas do *primeiro período* não estarem ausentes dos demais). Entre 1916 e 1924, preocupa-se com questões de filosofia da linguagem e messianismo, analisando-a a partir da tragédia clássica grega e da teoria da nomeação adamítica, em que a Bíblia e Platão se relacionam, mito e logos combinados, ou teologia e filosofia (o que também se identificará nos últimos escritos, as teses *Sobre o Conceito de História*, de 1940). Em um período *intermediário*, entre 1924 e 1938, volta-se para questões do poder político, refletindo, simultaneamente, sobre a gênese da cultura política na Alemanha em suas relações com o capitalismo, cujo *epicentro* encontra-se em Paris, a *capital do século XIX*. São desse período as obras *Origem do Drama Barroco Alemão do Século XVII* (apresentada como tese acadêmica em 1924 e publicada em 1928), *Rua de Mão Única* e *Infância Berlinesa por volta de*

1900 (1928) até a coleção de fragmentos e citações sobre a *história originária* do século XIX e do capitalismo que seriam as *Passagens Parisienses*, considerada por alguns autores, como Rolf Tiedmann (responsável pela publicação do livro em 1978), como inacabada, de que fazem parte ensaios sobre a crise da tradição e a perda das referências e valores do passado, em função dos desenvolvimentos da ciência e da técnica, a reprodução mecânica na produção em série de mercadorias, na economia, e a *reproduzibilidade técnica* das obras de arte, na cultura. O ensaio *O Narrador* é de 1936 e *A obra de Arte na Época de sua Reproduzibilidade Técnica* tem uma primeira versão em 1935 e mais duas revisões, sendo a última de 1936. Em um terceiro momento, entre 1938 e 1940 escritos sobre Brecht e as teses *Sobre o Conceito de História*.

Fragmentos e ensaios curtos escritos entre 1916 e 1924 prepararam, segundo Benjamin, seu livro sobre o drama barroco alemão, seu *Trauerspiel*. A palavra compõe-se de *Trauer* (tristeza, luto) e *Spiel* (jogo e representação teatral), de maneira que Benjamin apresenta a relação entre o luto e o lúdico, a história dos dramas barrocos compreendidos como o palco em que as personagens encenam o poder e a força das paixões na política. Walter Benjamin reconhece surpreendentes analogias entre o século XVII e a modernidade dos anos de 1920, pois os temas desses dramas eram assassinatos, corrupção, pestes, guerras, seu duplo sendo o século XX e, em particular, o assassinato de Rosa Luxemburgo em 1919. Nesse período, realiza a crítica ao conceito de história que o filósofo denomina de “História Natural”, indicando o paradoxo do capitalismo que tudo reduz à condição de passividade. Se a natureza é o “pré-dado” e a história é construída pela ação dos homens, a justaposição dos termos atesta que a história recaiu em natureza, é governada por processos que os homens não dominam. Assim, se o século XVII era regido pelo determinismo da ciência mecanicista e pela metáfora do “Deus relojoeiro” que tudo determinou desde a eternidade e intervém periodicamente no mundo como o “deus cartesiano” ou a “providência divina” do protestantismo, o século XX é seu duplo, a história é produzida pelo mercado mundial, a forma moderna da fatalidade do destino.

Não por acaso, os textos preparatórios do *Drama Barroco Alemão* referem-se a heróis da epopeia mítica e do teatro trágico de Sófocles, Ésquilo e Eurípides, a fim de refletir sobre a *origem (Ursprung)* da cultura política alemã e seu culto do heroísmo guerreiro.

Desde o início do século XIX, a Alemanha se voltou para questões de identidade nacional, buscando suas raízes na Grécia do século V a.C., como Nietzsche que, em sua obra *O Nascimento da Tragédia*, encontra em Wagner o renascimento do trágico. Ao mesmo tempo, a recente unificação alemã se fez contra a França, dada a pregnância tanto política quanto cultural da França na Alemanha, período que se estende pelo menos desde o século XVII até o século XIX, época em que *a Europa falava francês*. *Estado Cultural e República das Letras* foram concebidos por Luís XIV, sendo que o prestígio de Paris resultava da fundação da Academia Francesa de Letras quando a língua e a literatura francesa foram decretadas *bem de utilidade pública* e Paris deveria ser uma *nova Atenas, uma nova Alexandria, uma nova Roma*. Este período elabora as regras de convivência na Corte, as *boas maneiras, a etiqueta, o vivere civile*, o modo da vida *polida*, que levava em consideração a arte da conversação e da retórica na vida pública. Em seguida, a Revolução Francesa, em 1789 – que inaugura uma nova história, em ruptura com o Absolutismo monárquico –, funda os valores republicanos e a ideia do *povo legislador*, politizado e intervindo diretamente nos assuntos da cidade.

O classicismo alemão de Winckelmann é uma das reações de identidade nacional que exalta uma Grécia a ser imitada, mas para que os alemães se tornem *inimitáveis*. A Primeira Guerra Mundial, levada a termo por Guilherme II foi uma luta da *Kultur* (alemã) contra a *Zivilisation* (francesa), a *Kultur* sendo a portadora dos mais altos valores alemães. A civilização é o *superficial*, o culto às convenções, enquanto que a cultura são as artes. A cultura alemã é aquela que resistiu à romanização e que reavê – para além da civilização latina e neolatina – a cultura grega. Desde o *Nascimento da Tragédia*, Nietzsche fizera do trágico um traço característico da Grécia antiga e seu ressurgimento seria uma tarefa do espírito alemão que deve libertar-se da *romanische Zivilisation* (civilização latina), vista como opressora do espírito alemão. O que aparece nos anos de preparação da guerra encontra-se nas palavras também de Thomas Mann:

[...] a diferença entre espírito e política contém a diferença entre cultura e civilização, entre alma e sociedade, entre liberdade e direito de voto, entre arte e literatura; e a germanidade é a cultura, a arte, a alma, a liberdade – e não a civilização, a sociedade, o direito de voto, a literatura.

Alemanha e França, então. As forças dos aliados contra a Alemanha são as *forças da civilização*, por isso Thomas Mann aprova a guerra de Guilherme II, como defesa do espírito alemão contra a civilização do Ocidente europeu. Esta especificidade da Alemanha no interior da Europa ocidental *romanizada* ou *civilizada* permanece na Alemanha até a Segunda Guerra Mundial. A ideia de uma “tragédia da cultura” – em meio à instalação do dinheiro e dos valores a ele associados – contra a “vida do espírito” é um tema que Benjamin acolhe na análise da “tragédia da civilização”; ambas as tragédias são *Trauerspiele*.

Nos anos de 1920, em meio às consequências da derrota da Alemanha na Primeira Guerra Mundial, do desemprego à hiperinflação, Benjamin dirige-se para o século XVII, desviando-se do século XX para, no entanto, tratar dele. O que os une é uma dimensão da história, indicando a queda da história no registro da repetição e do destino. Os dramas barrocos se valem de uma linguagem “à altura da violência dos acontecimentos históricos” em que metáforas de uma natureza desregrada falam da vida histórica que toma a figura da predestinação: “o soberano do século XVII, o cume das criaturas, é tomado por uma loucura furiosa, como um vulcão, destruindo-se a si mesmo e a toda sua corte”. Benjamin não deixa de notar que os dramaturgos alemães eram *luteranos*, *neoestoicos*, atentos para o que há de *extemporâneo e malogrado* nos acontecimentos, a natureza em sua caducidade é a mesma da natureza humana decaída e da história vazia e repetitiva, feita de tédio e luto. A ideia da *vanitas* e da inutilidade dos esforços humanos diante das violências da história prescreve a aceitação de uma *rigorosa observância do dever*. No palco barroco, o reino é dominado pela intriga, pelo cálculo e pela conspiração. A concepção de história barroca encontra seu emblema nas reviravoltas inexoráveis da roda da fortuna, em que se sucedem os poderosos do mundo no palco: príncipes, pontífices, imperatrizes em suas vestimentas suntuosas, cortesãos e personagens mascaradas que evoluem em meio a traições e desgraças, envenenamentos, todos igualmente enredados em uma dança mortífera, conduzida com a elegância dos triunfos renascentistas:

[...] a aparência física dos atores, principalmente do Rei, que se exhibe em roupas de aparato, devia ter um aspecto rígido, como o de um fantoche: “os Príncipes, nascidos para a púrpura, ficam enfermos quando estão sem cetro [...]”. Dai-nos o veludo vermelho

e essa veste florida, e o negro cetim, para que em nossas roupas transpareça tanto o que alegra os sentidos como o que aflige o corpo; vede quem fomos nesta peça, na qual a lívida morte costura o vestuário final. (DBA, p. 148).

Para Benjamin, as personagens investidas de magnificência e poder são máscaras mortuárias de rigidez cadavérica, como manequins e fantoches, sujeitos à caducidade da natureza e fugacidade do tempo. São duplas em si mesmas, o tirano é mártir, e o mártir, tirano, melancólico, dilacerado entre seus plenos poderes como déspota e sua condição de criatura, sujeito à decomposição e à morte.

O tempo histórico não é senão um transcorrer mecânico privado de qualquer desenvolvimento ou novidade, percurso tomado do sentimento melancólico de sujeição ao destino. A ideia de *história natural* resulta da *queda* e do *pecado original*, época captada em seus momentos de corrupção e decadência, produzidas por uma infração originária responsável pelo ciclo de catástrofes e violência em que os homens se debatem, sem saída, sem uma finalidade última ou salvação que as transcendam. Se Benjamin enfatiza que os dramaturgos alemães do barroco eram luteranos – com o que significa a ausência de redenção e não está prevista sequer a harmonia da predestinação calvinista que doasse significado à cadeia insensata em que consiste a vida da época. O tirano não age, habitado pela dúvida que é, tão somente, ausência de convicções. Quanto ao cortesão – o súdito – sua única atitude é a traição. Mas não trai movido por alguma ideologia, mas por tédio. Sua duplicidade se expressa no intrigante e no santo. Assim como a história no capitalismo é a história do capital e não propriamente história dos homens, no século XVII, os atos não têm valor de desenlace: “paixão sem verdades, verdades sem paixão; heróis sem heroísmo, história sem acontecimentos”, dirá Marx. E assim como o drama barroco *vê o cadáver de fora*, como cenário de ruínas, a metrópole será sua figuração moderna, com seus heróis sem missão heroica, os *marginalizados*: o *dândi*, o *flâneur*, o velho, as *cocottes*, o poeta, o trapeiro, o colecionador, a criança. Personagens que fazem história a partir do *lixo da história*, são também as que reconhecem nos *monumentos da burguesia* e da cultura capitalista ruínas *antes de seu desmoronamento*. Antes e independentemente de seu desmoronamento. As ruínas não são materiais e externas apenas, mas morais e internas. Razão pela qual Benjamin escreve: “o barroco viu o cadáver de fora, Baudelaire o vê de dentro”.

Essas ruínas existenciais marcam a modernidade que rompeu com todos os valores transcendentais, da metafísica à religião, na desvalorização de todos os valores, salvo o valor fetiche da mercadoria, elemento de culto da fé capitalista. Eis por que as passagens de Paris, construções do luxo industrial em ferro e vidro, são o templo das mercadorias onde o próprio flunar se torna *lugar de consumo e consumo do lugar*. Nelas a desvalorização dos valores é perda da aura, do elemento de *distância*, de transcendência, o halo que envolve os objetos e que faz deles um acontecimento único. Por sua singularidade e raridade, o objeto artístico tinha aura que lhe conferia identidade. A dissolução da aura não deixou intacta a arte, cujos objetos perderam, pela reproduzibilidade técnica, sua *unicidade*, sua *autenticidade* que constituíam sua inscrição no âmbito da tradição, a tal ponto de ser improvável falar em arte autônoma quando ela também é determinada pelas leis do mercado. No mercado capitalista nada mais escapa à lei do valor e tudo tem um preço. Na modernidade, desaparece a noção de indivíduo autônomo, heterodeterminado por forças que ele não domina: não é o homem que escolhe o que produzir, como produzir e o que consumir, mas sim o mercado mundial, a forma moderna do destino. Fatalizados pelas leis da economia, os indivíduos são mais agidos que agentes, como na tragédia antiga ou na barroca.

Acrescente-se o sentimento de vertigem e de desestruturação que inauguram os tempos modernos na meditação da personagem Hamlet de Shakespeare: “Ser ou não Ser” é uma pergunta sobre o lugar que o homem ocupa no universo do qual o divino se retirou ou os valores eternos desapareceram. A síndrome histórica e cultural da época barroca, cujo sentimento dominante é o desespero, se expressa na melancolia que se transmite às ações do governante, mas também às dos súditos. Ela é um narcótico da psique e, simultaneamente, resposta à história como ruína. Sua indolência e indecisão revelam que a corte (a sociedade barroca) se encontra sob o signo de Saturno que torna as pessoas *apáticas, indecisas, lentas*. Daí também o caráter flutuante dos *parasitas* e cortesãos que o cercam, sempre dispostos à deslealdade e à traição.

Nesse universo, o mito e a história se confundem. Por isso, no século XIX, Benjamin identifica um *sono letárgico*: “um sono mítico se abateu sobre a Europa”. Essa sonolência é a da universalização do fenômeno do fetichismo, da adoração de coisas mortas, entronizadas como se fossem vivas, e da guerra imperialista. Nas passagens

de Paris – precursoras dos atuais *shopping-centers* – é a mercadoria que toma a palavra e “dá piscadelas ao passante”, já imaginando em que parte dos salões ela se instalará, levando o consumidor à ruína. A guerra imperialista, além de guerra do capital é também a da técnica. A Primeira Guerra Mundial – a que resultou em que os combatentes “voltavam mudos dos campos de batalha, não mais ricos, mas empobrecidos de experiências transmissíveis” – é a da afasia e do trauma. Foi a primeira vez em que uma guerra não respeitou um campo de batalha, assassinando populações civis desarmadas. Em seu ensaio *Experiência e Pobreza*, Benjamin se refere à guerra de trincheira e seu amontoado de cadáveres; ela foi o *estado de exceção* que suspendeu os direitos positivos em nome do bem-estar e da paz, produzindo a ideologia da guerra justa – que se tornou permanente, uma vez que hoje o mundo todo se converteu em zona de risco e em trincheira.

No século XVII, a natureza do homem se exprime no desencadeamento de paixões devastadoras e a natureza das coisas manifesta-se nos objetos inanimados que adquirem poder sobre os homens; e a filosofia da história que lhe corresponde é a do *desprezo do mundo*, o *contemptus mundi*, que faz da história um labirinto sem saídas. O soberano e os súditos vivem tomados por forças que não controlam – as paixões na alma e a fortuna na história. Nesta instabilidade de todas as coisas, o Príncipe deverá fabricar a duração no que, por natureza, é inconstante e impermanente, e por isso, desde o início, está investido de poderes ditatoriais. O conceito de *Trauerspiel*, deduzido da visão de história que Benjamin reconhece nos dramas barrocos do século XVII, aplica-se igualmente ao século XIX e o Segundo Império, o governo de Napoleão III na França. Como o século XVII, o XIX é também uma época de restauração – não o período da Reforma e da Contrarreforma religiosa, mas da contrarrevolução, marcada entre os dominantes pelo medo das catástrofes que seria a revolução. A filosofia política que se exprime encontra-se em Carl Schmitt, teórico do estado de exceção, decorrente da teoria da soberania do século XVII. À melancolia do drama barroco se substitui o tédio das passagens de Paris: “o tédio ideológico das classes superiores”, escreve Benjamin, “tem seu fundamento econômico no trabalho da fábrica”. A teoria do tédio, que Benjamin constrói a partir de pensadores e poetas como Baudelaire, Nietzsche e Blanqui, adquire, nos séculos seguintes, a figura da monotonia – da *Langeweile*. Nesta percepção do tempo,

“o dia é por demais longo e a vida por demais breve”. É o tempo vazio da mecânica e da física, regular e sempre igual.

Se a produção em série de mercadorias determina a *eterna volta do mesmo* sob o disfarce da *novidade*, é porque a acumulação primitiva do capital, no capitalismo, é permanente, recomeça-se sempre do zero, como o jogador. Este vazio de significado do eterno recomeço é o do gesto sem história, como é a vida sem experiência e sem memória da modernidade, é a fantasmagoria dos tempos modernos. Mercadorias e fantasmagorias se tornam agentes das relações entre os homens reduzidos à passividade, são as *alegorias do moderno* e, como estas, não possuem a evidência do símbolo, são antinômicas, contraditórias, construídas de elementos heterogêneos e sem sentido único inteligível. A alegoria condensa o consciente e o inconsciente da história, isto é, o mito. Por isso, Benjamin conclui:

A relação que liga o mito à verdade é de exclusão recíproca. Ambíguo por natureza, o mito não cede à verdade, nem, conseqüentemente, ao erro. Mas, como tampouco se pode falar de uma verdade do mito, só pode haver, no que diz respeito ao espírito do mito, um puro e simples conhecimento deste espírito. Para que se instaure a verdade, é preciso antes saber o que é o mito, que se o conheça como realidade indiferente ao verdadeiro e destruidora do verdadeiro. (As Afinidades Eletivas de Goethe).

Bibliografia comentada, a mais relevante e a mais acessível, perfil da bibliografia e sua utilização

A pluralidade de temas percorridos pelo autor – literatura, teatro, cinema, rádio, jornalismo, história da filosofia, antropologia, fábulas, pintura, história, bem como a tematização da política como teatro e a metrópole e seu cenário, encontram-se em ensaios e fragmentos reunidos em coletâneas. A obra central, que contém a quase totalidade dos temas trabalhados pelo autor, é *Origem do Drama Barroco Alemão do Século XVII*. Nela, a política é tratada como teatro, encenação pública de interesses particulares, onde se discutem questões de teoria da história e crítica do conhecimento. Quanto a seu duplo, a metrópole moderna, ela se encontra analisada em particular nas *Passagens*, obra de Benjamin que beneficia os estudiosos de filosofia, historiadores das ideias e da cultura, estudiosos das artes e da caricatura como expressão da vida urbana e, em particular, a

arquitetura, pois Benjamin reflete longamente sobre a racionalização nas construções modernas, a simplificação dos traços, a teorização da eliminação dos adereços e de elementos decorativos. Trata, ainda, do significado das construções de ferro e vidro e as consequências para a dissolução do universo da intimidade e da experiência. Assim, sobre o vidro, Benjamin observou que ele torna indecisa a separação entre o interior e o exterior e, em sua “materialidade imaterial” não deixa rastros. Por isso “o vidro é inimigo do segredo” (*Morada de Sonho, Passagens*). A natureza dos materiais de construção e das técnicas correspondentes leva à mudança da percepção e da ideia do que significa morar, habitar e pertencer a um lugar de referência simbólico e afetivo, lugar de experiências e de memória. A questão do fim da experiência e da narração, o fim da tradição aponta para a pobreza de experiência e a perda do *saber-viver*, o fenômeno da desolação do homem moderno, bem como o desaparecimento da narrativa tradicional – as fábulas, provérbios, sentenças, máximas morais – e das formas de comunicação e de sociabilidade ligadas à ética e sua substituição pela informação jornalística, o que questiona o estatuto da linguagem no mundo contemporâneo (*O Narrador e Experiência e Pobreza*). O fim da aura e suas consequências para o mundo da cultura e para o desencantamento psíquico do indivíduo moderno, bem como o estatuto da arte em um mundo em que todos os valores caíram em valor de troca e são determinados pela economia e sua *integração* em um mundo regido pelo mercado e pelo capital encontram-se em *A Obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. Além de auxiliar a refletir sobre a questão da *aura*, permite a seu leitor e aos que se dedicam à museologia encontrar os critérios para a própria organização dos Museus e a ideia de preservação dos bens culturais. Este ensaio contém questões referentes às novas mídias, como fotografia, cinema, pintura, escultura, o que faculta a análise das telecomunicações em geral e a ponderação sobre o estatuto da imagem no mundo contemporâneo. Dada a importância da literatura para a filosofia de Benjamin, o ensaio *Alguns temas em Baudelaire*, bem como *Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo* se constroem com conceitos que Benjamin encontra em Marx, Baudelaire, Proust, Edgar Allan Poe e Freud, textos em que são analisadas as mudanças no mundo urbano, a aceleração do tempo e suas consequências para a vida social e política. *Teorias do Fascismo Alemão* trata das relações entre a ciência, a técnica, a política e a

guerra, analisando as mutações intelectuais da modernidade que transformaram a ciência em infraestrutura associada à economia e à guerra, por um lado, a transformação do intelectual em pesquisador, de outro. São as questões éticas e a impossibilidade de a ciência lidar com seus extraordinários recursos de poder sobre criar processos na natureza ou dominá-los, o eixo de suas análises. Os desenvolvimentos da ciência e da técnica e “a escassez dos recursos morais para lidar com elas” e fazer da “técnica o órgão da sociedade” são questões associadas ao período inaugurado pela Primeira Guerra Mundial que foi uma guerra da técnica em que o homem se transformou em um “alvo abstrato em uma área de tiro”. Esta circunstância foi preparada pelos processos de coisificação, formalização e despersonalização no capitalismo moderno, em que tudo se torna objeto de manipulação e dominação de uma racionalidade que quer exercer poder sobre todas as coisas e dominar riscos. Nesta bibliografia, pode-se compreender de que modo a ciência produz os riscos que ela não controla, dada a perda da *medida* humana para as decisões políticas que se querem decisões técnicas. Os escritos em torno da *História Cultural do Brinquedo* reconstituem o tempo do lúdico, do mágico e do fantástico, do mundo das fábulas, apontando para um princípio de realidade diverso daquele do *mundo adulto*, racional e sem metafísica. Com respeito a isso, Walter Benjamin considera que a maneira de a criança quebrar seus brinquedos é o querer “ver as coisas em si mesmas”, em sua “essência”; por isso as crianças são “metafísicos espontâneos”. Em *Sobre o Conceito de História* são desenvolvidas as questões de filosofia da história e teoria política na modernidade. O monumental *Passagens*, disponível em edição comentada, é uma colagem de citações sobre a cidade de Paris, compreendida como o paradigma da modernidade. Esta obra contém a hermenêutica da modernidade, um caleidoscópio das construções, ruas, publicidade e *sinais fantasmáticos* do mundo contemporâneo.

A Bibliografia poderá ser utilizada elegendo-se eixos apresentados acima para cada um deles, como teoria do conhecimento, teoria da arte, teoria da história, teoria da linguagem. Caberia ao professor a leitura completa do texto a ser estudado em sala de aula, não sendo necessário que os estudantes leiam todos os textos na integralidade, bastando a seleção de dois ou três parágrafos mais significativos do que o trabalho completo propõe. Se, nesta modalidade, perde-se, de início, a totalidade do pensamento do autor, em

contrapartida, ganha-se em compreensão, cuidando-se dos passos da construção do objeto de cada ensaio. Outra possibilidade é a de o professor ler um só dos textos em toda sua extensão em conjunto com os estudantes.

Referências básicas

Obras de Walter Benjamin:

“Teorias do Fascismo Alemão”, “Pequena História da fotografia”, “Experiência e Pobreza”, “A Obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica”, “O Narrador”, “História Cultural do brinquedo” e “Sobre o Conceito de História”. Estas obras podem ser encontradas em:

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. *Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única*. Tradução R. R. Torres F. e J. C. M. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Charles Baudelaire, um Lírico no Auge do Capitalismo*. Tradução J. C. M. Barbosa e H. A. Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *Passagens*. Tradução Irene Aron e Cleonice Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

Referências auxiliares

AGAMBEN, G. *Infância e História: Destruição da Experiência e origem da História*. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BRETAS, A. *A Constelação do Sonho em Walter Benjamin*. São Paulo: Humanitas/Fapesp, 2008.

CALLADO, T. de C. *Walter Benjamin: a Experiência da origem*. Fortaleza: UECE, 2006.

COHEN, M. *Profane Illuminations: Walter Benjamin and the Paris org surrealist revolution*. Berkeley: University of California Press, 1995.

DUARTE, R.; FIGUEIREDO, V.; FREITAS, V.; KANGUSSU. *Kátharsis: reflexões de um conceito estético*. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 2002.

GAGNEBIN, J. M. *Walter Benjamin e os cacos da História*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Encanto radical).

_____. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

KOHAN, W. *Zona Urbana: ensayo de Lectura sobre Walter Benjamin*. Madrid: Trotta, 2007.

LÖWY, M. *Walter Benjamin: Aviso de Incêndio*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *A Estrela da Manhã: Surrealismo e Marxismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MATOS, O. *Os Arcanos do inteiramente Outro: a escola de Frankfurt, a melancolia, a revolução*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

- PALHARES, T. *Aura: A crise da arte em Walter Benjamin*. São Paulo: Barracuda, 2006.
- PINOTTI, A. (Org.). *Giochi per Melanconici: Sull'Origine del dramma barocco tedesco di Walter Benjamin*. Tradução Andréa Pinotti. Milano: Mimesis, 2003.
- SELIGMANN, M. (Org.). *Leituras de Walter Benjamin*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 1999.
- VAN REIJEN, Willem. *Allegorie und Melancholie*. Frankfurt: Suhrkamp, 1992.
- WISMANN, H. (Org.). *Walter Benjamin et Paris*. Normandie: Ed. du Cerf, 1986.
- WOHLFARTH, I. *Hombres del Estranjero*. Tradução Esther Cohen y Patricia Villa-veñor. México: Taurus, 1999.

Lógica e linguagem.

O que se diz e o que se cala: Wittgenstein e os limites da linguagem

Marcelo Carvalho*

Apresentação

Ainda que a filosofia da lógica e da linguagem ocupe um lugar central na história da filosofia, e em particular na filosofia contemporânea, sua apresentação a um público mais amplo e sua presença no contexto escolar apresenta dificuldades relevantes. Isso é provocado, ao menos em parte, por um vocabulário marcado pela abstração, pela ausência de uma vinculação clara com a experiência cotidiana, e pelas dificuldades apresentadas por uma investigação técnica e extremamente exigente quanto ao rigor. Entretanto, a compreensão desses problemas e a definição de estratégias adequadas possibilitam não apenas a apresentação desses temas em contextos menos técnicos, mas mesmo a introdução à filosofia a partir da investigação da linguagem e do pensamento.

Uma das alternativas mais interessantes na apresentação do lugar central da reflexão sobre a linguagem e a lógica, em especial na filosofia contemporânea, é acompanhar a linha básica de argumentação de Wittgenstein no *Tractatus Logico-Philosophicus*, um dos principais livros de filosofia do século XX. No trabalho de Wittgenstein, na medida em que ele se apresenta como uma reflexão sobre o conjunto dos domínios de que trataria a filosofia, da ontologia à religião, à ética e à estética, encontramos também uma alternativa

* Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo, possui Mestrado e Graduação em Filosofia pela mesma Universidade. Atualmente é professor da Universidade Federal de São Paulo e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Filosofia desta universidade.

interessante de apresentação da filosofia, explicitando a relação entre seus diversos temas.

Filosofia e linguagem

A reflexão sobre a linguagem se situa no centro da filosofia contemporânea. Mas por que a linguagem interessaria de modo tão central à filosofia? De uma perspectiva mais geral, a investigação dos conceitos de verdade, necessidade e significação, o núcleo de uma reflexão sobre a linguagem, se apresenta como contrapartida do exercício filosófico desde seu início. Mais do que um tema no vasto elenco da filosofia, e mais do que uma ferramenta para a abordagem de outros assuntos, a lógica, como investigação da estrutura e essência da linguagem, do discurso e da argumentação, se situaria no núcleo da prática filosófica e da identidade específica que caracteriza esse tipo de reflexão. E como a reflexão filosófica sobre a linguagem se relaciona com a lógica e a filosofia da lógica? É a estruturação de conceitos, como necessidade e inferência, de verdade, dos usos da negação e da totalidade, de sujeito e predicado, que delimitam boa parte da história da filosofia.

Mas a centralidade que a reflexão filosófica sobre a linguagem ocupa na filosofia antiga só seria retomada no debate contemporâneo, ausência provocada em grande medida pela consolidação e *naturalização* das concepções de Platão e Aristóteles sobre a lógica, identificadas as leis do pensamento, como a geometria euclidiana apresentaria a essência do espaço. Também por isso, a filosofia contemporânea, na medida em que trata da linguagem, encontra no período clássico grego seu principal interlocutor. Já no século XIX, com o idealismo alemão e, em particular com Nietzsche e Frege, apesar da enorme distância que separa esses dois filósofos, a linguagem retoma uma posição de destaque no trabalho filosófico. A partir daí, de Wittgenstein a Heidegger, de Merleau-Ponty a Rorty, de Carnap a Derrida, a linguagem não deixaria de estar presente no debate contemporâneo.

O *Tractatus* de Wittgenstein ocupa um lugar de destaque nesse debate, na medida em que explicita a centralidade e a radicalidade da investigação filosófica da linguagem. Ele deixa claro que a linguagem, ou linguagens, não podem ser utilizadas de maneira inocente, como se fossem ferramentas por meio das quais se poderia dizer ou fazer qualquer coisa – ferramentas que não afetariam os resultados daquilo que se faz por meio delas, com elas. O uso da linguagem pressuporia uma *crítica*, como a que a filosofia moderna já havia construído em relação ao conhecimento sensível e à qual Kant submete a razão.

A perda da inocência em relação à linguagem explícita que, *posta* a linguagem, já se dão pressupostos a toda reflexão que se construa a partir dela, por meio dela. Coloca-se, assim, como tema a explicitação dos limites da linguagem, ou dos limites que ela coloca a qualquer outra investigação que a tenha como pressuposto. E, na medida em que o pensamento seja, como diz Platão no *Sofista*, o discurso silencioso da alma, trata-se de explicitar os próprios limites do pensamento, com todas as dificuldades e contradições que já essa breve descrição do problema coloca, pois se há um limite da linguagem, dele não se poderia falar, e se há um limite do pensamento, não se pode pensá-lo.

Para além disso, a atração provocada pelo *Tractatus* é indissociável do caráter aforístico e fortemente estetizado de sua investigação dos limites da linguagem, explicitando em sua forma o conflito entre a concepção que elabora e sua apresentação por meio da linguagem. O resultado é um texto elegante e sintético, austero como quem vislumbra a cada momento a impossibilidade de seu projeto. Um livro composto por fragmentos numerados, que se inicia afirmando dizer tudo o que havia para ser dito e que termina afirmando que sobre o que não se pode falar, deve-se calar. A isto se associa uma biografia intrigante de seu autor e, segundo a descrição comumente apresentada, intimamente ligada à filosofia – como parecia haver deixado de acontecer já há muitos séculos: o abandono da filosofia após a publicação do *Tractatus*, como quem supõe que de fato não há mais nada a falar, o retorno alguns anos depois, a elaboração de novas concepções filosóficas e a militante oposição às concepções centrais do livro que o havia tornado um dos principais nomes da filosofia europeia, sem falar na recusa em receber a milionária herança da família e a tentativa de ser professor de crianças no interior da Áustria, durante os anos de 1920.

Mas, como se evidencia aqui, há muitos outros motivos para incômodo e interesse: ao traçar um limite para a linguagem e para o pensamento, o *Tractatus* pretende mostrar o que não pode ser dito e se desdobra em uma análise lógica da linguagem que recusa verdades *a priori* e afirma a infabilidade da ética e da estética, além de apresentar uma intrigante perspectiva sobre o solipcismo e, ao final, reconhecer a si mesmo como um contrassenso. Sua novidade se apresenta, antes de mais nada, pela forma extremamente engenhosa como transita, em poucas dezenas de páginas, por boa parte dos temas da filosofia, reformulando-os e definindo seu estatuto sem nunca deixar de tratar da estrutura lógica da linguagem. É interessante pensar esse conjunto de debates filosóficos como a

compreensão de que a estruturação de uma linguagem, ou da linguagem em geral, como considera o *Tractatus*, se faz acompanhar de todo um conjunto de desdobramentos e limitações para o tratamento dos temas da filosofia.

Os limites da linguagem

Já em seu prefácio, o *Tractatus* explicita sua dificuldade e o que talvez seja sua maior provocação, o projeto de traçar *de dentro* o limite do pensamento e da linguagem:

[...] o livro pretende, pois, traçar um limite para o pensar, ou melhor – não para o pensar, mas para a expressão dos pensamentos: a fim de traçar um limite para o pensar deveríamos poder pensar os dois lados desse limite (deveríamos, portanto, poder pensar o que não pode ser pensado).

A ideia de que há um limite da linguagem não é óbvia, e não é fácil de assimilar. Antes de mais nada, por certamente não haver sentido em falar, como se faz nesse trecho do prefácio, de um limite do pensamento: para se pensar o limite seria necessário pensar o que não pode ser pensado; falar do limite pressuporia falar do que não pode ser falado. Mas o que é *isso* que não pode ser dito ou pensado? Na exata medida em que não poderia ser pensado, não se poderia responder a essa pergunta – e nem sequer fazê-la com sentido. Entretanto, no núcleo do projeto do *Tractatus* está a concepção de que há um limite para o que pode ser dito com sentido e para o que pode ser pensado, ainda que se possa falar indefinidamente e sempre se possa construir novas proposições, ainda que não se possa pensar esse limite, pois, é claro, não se pode pensar o que não se pode pensar... Como falar de limite, então? O que está para além do limite? Certamente nada que se possa dizer, ainda que o *Tractatus* pretenda mostrar que em meio àquilo de que não se pode falar esteja o que supúnhamos velhos conhecidos, como a moral e a estética. Mas qual o uso que se faz, então, aqui, dessa palavra *limite*? Como o próprio texto se apressa em explicitar, a afirmação desse limite só pode ser um contrassenso. O que se poderia dizer sobre um limite que não pode ser traçado?

Ainda que o *Tractatus* pareça nos colocar diante de um novo tipo de problema filosófico, a delimitação do pensamento, da linguagem e do *ser* está no centro da filosofia de Parmênides, e se apresenta de forma vigorosa, e que se desdobrará em uma longa e relevante tradição na qual se inclui Plotino, no *Parmênides* e também

no *Sofista* de Platão, para restringir as referências a esse contexto antigo. Faz-se presente já aí esse *inefável* com o qual a filosofia tem que se ver. Por outro lado, o projeto de delimitação, não da linguagem, mas da razão e do conhecimento, está também no núcleo da filosofia kantiana e, a partir dela, da filosofia contemporânea.

O *Tractatus* se situa no desdobramento dessas tradições¹, reolocando a reflexão sobre a estrutura lógica da linguagem e sobre a relação entre linguagem, pensamento e mundo no foco principal do debate filosófico e explicitando o caráter central da reflexão sobre linguagem e lógica por meio de seu *desdobramento* para a ética, a ciência, a estética. De sua perspectiva, a filosofia (a investigação lógica da linguagem) delimita o *campo disputável da ciência* e o estatuto e limite de todo discurso, o limite de todo sentido.

Através dos contrassensos que o próprio autor se atribui ao final do livro, o *Tractatus* afirma que a relação entre uma proposição e o fato por ela figurado não pode ser dita, e se situa para além dos limites da linguagem. Com ela estariam também o sujeito (transcendental), a ética, a estética, o *Altíssimo*, entre outros. Essa maneira de se expressar por meio do que, ao final, se revelam contrassensos se sustenta sobre a distinção entre *dizer* e *mostrar* que atravessa todo o texto. A ética, por exemplo, como a relação entre a proposição e o fato por ela figurado, ainda que inefáveis, podem ser mostradas, *estão aí*, ainda que não como objetos e fatos, ainda que não de uma forma que possa ser pensada, ainda que, então, não sejam nada no mundo. Segundo o vocabulário do texto, são dadas pela própria ideia de limite. Ao final, o objetivo expresso pelo *Tractatus* é descrito como a explicitação de uma outra forma de ver o mundo, e não uma outra teoria sobre a linguagem, o que não se poderia fazer com sentido segundo a própria concepção apresentada por Wittgenstein.

Uma outra perspectiva das concepções do *Tractatus* é apresentada por Wittgenstein, em uma carta enviada a von Ficker em 1919, na qual defende a publicação do livro; diz que ele é composto de duas partes, a segunda delas, a mais importante, é aquela que não foi escrita, e que trata da ética:

O livro não lhe será estranho, dado que sua temática é ética. Eu pretendia incluir algumas palavras a respeito no prefácio que não foram incluídas, mas que transcrevo em seguida porque talvez possam lhe fornecer uma chave. Eu pretendia escrever o seguinte: minha

¹ Sobre essa confluência da *tradição lógica* e da *tradição crítica* no *Tractatus*, veja o ensaio *A essência da proposição e a essência do mundo*, de Luiz Henrique Lopes dos Santos, parte I.

obra consiste em duas partes: a que está aqui e tudo aquilo que eu *não* escrevi. E a parte mais importante é precisamente a segunda. Meu livro delimita a ética, por assim dizer, de dentro, e estou convencido de que esta é a *única* forma *rigorosa* de traçar esses limites. Em resumo, penso que tudo aquilo sobre o que *muitos* hoje estão discorrendo *a esmo* eu defini em meu livro simplesmente calando-me a respeito. Portanto, a menos que muito me engane, o livro terá muitas coisas a dizer que você próprio gostaria de dizer, embora possa não se dar conta que estão ditas nele. Por ora, recomendaria que você lesse o prefácio e a conclusão, pois expressam seu intento de forma mais imediata.²

Para além da ironia de se defender a publicação de um livro por aquilo que nele não está escrito, ou de se dizer que sua parte mais importante é a que não foi escrita, a carta a Von Ficker explícita como Wittgenstein concebe o núcleo do projeto do *Tractatus*. A identificação rigorosa da essência da linguagem possibilita a explicitação dos limites da sua capacidade de representação – e, de forma surpreendente, compreender que tudo o que é importante, tudo o que tem valor, não pode ser representado (figurado) por ele.

Essa descrição da incapacidade da linguagem para apresentar qualquer coisa que não sejam fatos, que acompanhamos até aqui, parte de um uso metafórico do termo *limite*, o qual nos leva a falar de *coisas* que estariam *para além dos limites da linguagem*. Esta forma de tentar falar das impossibilidades postas pela estrutura da linguagem pode ser, entretanto, enganadora, ao dar a impressão de que há um *lugar*, para além desse limite, *onde* essas coisas estão. É justamente disso que não se trata: elas estão para além do limite da linguagem porque não são *coisas*, ou melhor, relações entre objetos, que podem ser figuradas pela linguagem. O limite de que fala o texto é uma delimitação da capacidade da linguagem, do que se pode fazer com ela, e não de um domínio, de um lugar para além do qual estaria o inefável.

A explicitação da argumentação do *Tractatus* é fundamental para uma compreensão correta da concepção de *limite da linguagem* apresentada ali por Wittgenstein. Consideremos, então, em primeiro lugar sua investigação a respeito da figuração e da linguagem, a partir da qual se coloca como tema o limite do pensamento. Em seguida, consideremos como a distinção entre dizer e mostrar se coloca de forma necessária nessa investigação. Por fim, consideremos o que seria o

² Carta de Wittgenstein a L. von Ficker de 1919, *apud* R. Monk, *Wittgenstein*, p. 170-171 (tradução revista). São Paulo: Cia das Letras, 1995.

limite da linguagem tal qual apresentado no texto e como se deve compreender esse conceito e a afirmação de que “há o inefável”.

Linguagem como figuração

O *Tractatus* concebe a linguagem como uma forma de “figuração”. Para ser mais preciso, usamos fatos para figurar fatos: naquilo que é chamado de figuração, em um mapa, por exemplo, substituímos o objeto a ser figurado por um elemento da figuração, o qual é, também, um objeto. Como nossa experiência geral da linguagem explícita, entretanto, a nomeação, o vínculo de um objeto a um elemento da figuração é estabelecido de forma convencional. Assim, posso nomear três diferentes cidades por meio de três desenhos, “A”, “B” e “C”, por exemplo, ou pelos sons que associamos a esses desenhos. Se esse vínculo entre a linguagem e aquilo de que ela trata é convencional, o que faz com que uma certa proposição trate de um fato em particular? Ou melhor, o que é comum à proposição e àquilo de que ela fala para que se possa dizer que *essa* proposição figura de modo adequado esse *fato*³? Segundo Wittgenstein, a relação entre um fato e uma proposição que figure esse fato se estabelece por estarem os elementos da figuração na mesma *relação* que os objetos que figuram. Assim, diremos que

A ----- B ----- C

é uma figuração adequada da relação entre três cidades brasileiras (por exemplo, São Paulo, Itatiaia e Rio de Janeiro, respectivamente), por estarem os elementos da figuração em relação equivalente àquela que os elementos que ela representa mantêm no mundo (ou seja, por Itatiaia estar entre São Paulo e Rio de Janeiro).

Assim, para que uma figuração seja figuração de um fato, algo deve ser comum a ambas, algo para além da convencionalidade da representação dos objetos por um sinal qualquer: a *forma lógica* da figuração e do fato figurado deve ser a mesma. O conceito de forma lógica é central para Wittgenstein na medida em que a ontologia do *Tractatus* não inclui nada que não sejam objetos que se relacionam entre si. Essa relação, entretanto, não é, ela própria, um objeto. Assim, ela só pode ser figurada na medida em que os elementos da figuração mantenham entre si a mesma relação, ou tenham a mesma forma lógica que os objetos figurados.

4.0311 Um nome toma o lugar de uma coisa, um outro, o de uma outra coisa, e estão ligados entre si, e assim o todo representa – como um quadro vivo – o estado de coisas.

³ Esse problema já aparecia no *Crátilo* e no *Sofista* de Platão.

Já desde o início da análise da figuração se coloca a caracterização dos limites da linguagem. Pois a figuração só se faz figuração de algo na medida em que seus elementos substituem objetos e em que esses elementos mantêm entre si a mesma relação que os objetos no fato figurado.

2.161 Na figuração e no afigurado deve haver algo de idêntico, a fim de que possa ser, de modo geral, uma figuração do outro.

Assim, sendo a figuração o que é, cabe perguntar: o que pode ser figurado? A resposta é simples e imediata: na medida em que só não é convencional a relação entre os elementos da figuração, não se pode figurar nada que não seja um fato, uma relação entre objetos. Ou seja, só se pode falar com sentido de fatos (entendendo-se como fato a relação entre objetos). A linguagem é capaz de figurar fatos e nada além disso.

É nesse sentido que a forma lógica, não sendo ela própria um *objeto* (afinal, como insiste Wittgenstein, não há *objetos lógicos*), não pode ser figurada. Isto quer dizer que já na caracterização da relação entre linguagem e mundo, da relação de figuração, nos deparamos com algo que se situaria para além dos *limites da linguagem*: a *forma lógica* é um pressuposto da relação afigurativa entre um fato e uma proposição, mas ela própria não é uma relação entre objetos, se situando para além da possibilidade da figuração e, portanto, da própria linguagem e do pensamento. Sobre essa forma, pressuposta à relação de afiguração entre uma proposição e um fato, Wittgenstein dirá que só se pode mostrá-la, inaugurando a distinção entre *dizer* (figurar) e *mostrar* que atravessa o *Tractatus*:

2.172 Sua forma de afiguração, porém, a figuração não pode afigurar; ela a exhibe.

Da mesma forma, podemos falar de objetos, das relações que os objetos mantêm entre si. Mas não se pode pensar ou falar de um objeto isolado, de um objeto simples, na medida em que ele não é uma relação. Como o nome é puramente convencional, pode-se falar sobre as relações que os objetos mantêm entre si, mas não sobre o próprio objeto.

3.221 Os objetos, só posso nomeá-los. Sinais substituem-nos. Só posso falar *sobre* eles, não posso enunciá-los. Uma proposição só pode dizer *como* uma coisa é, não *o que* ela é.

As proposições, na medida em que são figurações de fato, só podem representar fatos, relações entre objetos, e nada do que não seja um fato pode ser dito ou pensado, na medida em que “o pensamento é a proposição com sentido” (*TLP*, 4). Nem mesmo os objetos podem ser pensados fora dos fatos de que participam, pois se não estiverem em relação com outros objetos não podem ser figurados (*TLP*, 3.221).

O conceito de “limite da linguagem” de Wittgenstein apresenta-se, de maneira bastante clara e palpável, como um resultado necessário da investigação da estrutura significativa da linguagem. Ele se desdobra em um projeto de revisão de nosso discurso sobre a experiência e sobre os temas da filosofia cujo principal objetivo será *eliminar os pseudoproblemas*, mostrando que sua origem era uma compreensão equivocada da estrutura lógica da linguagem. Dessa perspectiva a proximidade do projeto do *Tractatus* com a filosofia crítica kantiana é evidente.

O percurso do *Tractatus* parte da caracterização da relação afigurativa, que analisamos de maneira breve até aqui, por meio da qual um fato se constitui como figuração de outro fato. A partir daí, caracteriza o pensamento como figuração lógica dos fatos e a proposição como expressão sensível do pensamento. Assim, toda linguagem e todo pensamento se estruturam como figuração, ainda que isso não seja claro em nosso uso cotidiano da linguagem. A linguagem cotidiana é descrita pelo *Tractatus* como uma “roupa larga” que oculta a forma do pensamento. A análise é o procedimento através do qual se explicita a forma lógica de uma proposição e as proposições básicas a partir das quais se constitui, e, portanto, os fatos de que é figuração.

4.112 O fim da filosofia é o esclarecimento lógico dos pensamentos. Filosofia não é uma teoria, mas uma atividade. Uma obra filosófica consiste essencialmente em elucidações. O resultado da filosofia não são “proposições filosóficas”, mas tornar proposições claras. Cumpre à filosofia tornar claros e delimitar precisamente os pensamentos, antes como que turvos e indistintos.

Mas como, entretanto, o *Tractatus* pode apresentar a relação afigurativa da proposição com os fatos figurados, se essa relação não pode, ela própria, ser figurada? A possibilidade de se apresentar essa articulação através da qual se estabelece a relação figurativa põe-se a partir da distinção entre *dizer* e *mostrar*.

Dizer e mostrar

A distinção entre dizer e mostrar se coloca, portanto, já desde o início do livro, na caracterização da relação afigurativa, muito antes

das proposições que tratam da moral e da estética, ao final do *Tractatus*. Como vimos no contexto da análise da figuração, Wittgenstein pretende identificar os limites daquilo que se pode dizer, delimitar a linguagem *por dentro*. Segundo ele, toda figuração é figuração de um fato, da relação entre objetos, de modo que nada que não seja um fato pode ser figurado. A linguagem só comporta fatos.

4.021 A proposição é uma figuração da realidade: pois sei qual é a situação por ela representada se entendo a proposição. E entendo a proposição sem que seu sentido me tenha sido explicado.

Dessa forma, nada de *misterioso* é comportado pela linguagem, na medida em que apenas fatos podem ser ditos com sentido. Esse é o sentido de sua afirmação de que para qualquer pergunta que se faça com sentido, há necessariamente uma resposta.

4.116 Tudo o que pode ser em geral pensado pode ser pensado claramente. Tudo que se pode enunciar, pode-se enunciar claramente.

Mas é importante notarmos que essa análise da relação afigurativa por meio da qual se caracteriza toda figuração, toda linguagem, aponta, necessariamente, para algo que não é um fato, mas que é pressuposto à figuração: que uma dada figuração é figuração de um certo fato, que tem a mesma forma lógica, isso é algo que se *vê*, mas que não se pode dizer, na medida em que não é, ela própria, uma relação entre fatos.

4.12 A proposição pode representar toda a realidade, mas não pode representar o que deve ter em comum com a realidade para poder representá-la – a forma lógica. Para podermos representar a forma lógica, deveríamos poder-nos instalar com a proposição fora da lógica, quer dizer, fora do mundo.

Ou seja, quando se fala dos limites da linguagem, não se trata apenas de apontar para algo que não poderia ser dito ou pensado, mas de mostrar que isso que não pode ser dito ou pensado é um *pressuposto* a toda linguagem, à constituição de toda significação. Em certo sentido, na medida em que se possa manter essas metáforas espaciais, que falam de limites, dentro, fora etc., a investigação da linguagem nunca deixa de se situar *dentro* dela, e, por isso, não é capaz de tratar de seus pressupostos senão de forma *negativa*. Para poder representar sua relação com o mundo, a linguagem teria que poder dar um passo atrás e colocar-se, segundo a metáfora do texto, *fora* do mundo, *fora* da própria linguagem.

Frente a essa impossibilidade, a ideia de que há algo que a proposição *mostra* mas que não pode ser *dito* passa a ocupar um lugar central:

4.121 A proposição não pode representar a forma lógica, esta forma se espelha na proposição. O que se espelha na linguagem, esta não pode representar. O que se exprime na linguagem, nós não podemos exprimir por meio dela. A proposição mostra a forma lógica da realidade. Ela a exhibe.

Podem-se ver as pressuposições da relação figurativa da proposição com o mundo, pode-se ver os pressupostos da linguagem, ainda que a própria linguagem não possa tratar disso sem dizer coisas sem sentido. O que a linguagem mostra é sua relação com o mundo, seu sentido, como será o mundo no caso de uma proposição ser verdadeira:

4.022 A proposição *mostra* seu sentido. A proposição *mostra* como estão as coisas, *se for verdadeira*. E *diz que* estão assim.

Também os *objetos* (esse é um termo com sentido muito específico no *Tractatus*) que compõem os fatos figurados. Eles próprios, isoladamente, não podem ser pensados, na medida em que o que se pode figurar é a relação entre objetos. Dos objetos só podemos dizer as relações que mantêm com outros objetos. Assim, mais do que uma simples delimitação ou contraposição entre o que se *diz* e o que não se *diz*, mas se *mostra*, o *Tractatus* apresenta esse inefável, esse domínio do que se exclui à linguagem, como algo que “há” (*TLP*, 6.522), ainda que seja impensável e inefável, e é pressuposto por todo pensamento e por toda linguagem.

A maior parte do *Tractatus* se situaria, então, em meio àquilo que se mostra, mas que não se pode dizer com sentido. Esse inefável é mais presente do que se poderia supor a princípio. O estatuto desse *domínio* é muito peculiar: segundo o *Tractatus*, vemos o que não pode ser pensado. Ou, inversamente, aquilo que não se pode dizer com sentido ainda pode ser mostrado. Mas não parece nada simples, e nem mesmo plausível, que se fale de conhecimento daquilo que não pode ser pensado. O que é, então, o *místico*, como o *Tractatus* nomeia *isso* que há, mas de que não se pode falar? O que é essa relação caracterizada pelo *Tractatus* por meio da metáfora de um *olhar* que vai para além do pensar?

Mas retomemos o argumento. Se só se pode dizer com sentido as relações entre objetos, o pensamento se limita a meros fatos de igual valor, pois a própria afirmação de que algo é de valor não é uma descrição de fato e se exclui aos limites da linguagem. Portanto, nada de valor pode ser dito na linguagem, que descobrimos

limitada à apresentação do mundo, à apresentação dos fatos. Aqui o *Tractatus* explicita o que seria o grande limite da linguagem e a consequência mais surpreendente de sua estratégia de investigar a natureza de toda figuração e a essência de toda linguagem: não se pode pensar o valor, não se pode pensar nada de valor, e, então, a ética, a estética, o *sentido da vida*, o *Altíssimo*, tudo o que não é fato como qualquer outro fato, não pode ser dito ou pensado.

Isso pode ser esclarecido pelo desenvolvimento de uma metáfora usada por Wittgenstein no *Tractatus*, como ele faz em uma conferência apresentada em 1929 em Cambridge, imaginar um livro em que todos os fatos, e, portanto, tudo o que pode ser dito com sentido, estivesse escrito – uma descrição completa do mundo:

[...] em nosso livro do mundo lemos a descrição de um assassinato com todos os detalhes físicos e psicológicos e a mera descrição nada conterà que possamos chamar de uma proposição Ética. O assassinato estará exatamente no mesmo nível que qualquer outro acontecimento como, por exemplo, a queda de uma pedra. Certamente a leitura dessa descrição poderá causar-nos dor ou raiva ou qualquer outra emoção, ou poderíamos ler acerca da dor ou da raiva que esse assassino suscitou em outras pessoas que tiveram conhecimento dele, mas seriam simplesmente fatos, fatos e fatos e não Ética. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 39-40).

Ou seja, não encontramos entre os fatos nenhum *juízo ético*, nenhuma afirmação sobre o valor de uma ação. O mesmo se dá em relação à estética e a Deus. Na medida em que não são propriamente fatos, não constam da descrição completa do mundo.

Nada dizer sobre a ética não significa abrir mão de cuidar das coisas da vida, ainda que tudo aquilo que se poderia dizer importante, “a maneira correta de viver”, *não está nos livros*, como diz Carlos Drummond de Andrade⁴. Não se trata aqui de acompanhar a forma como Wittgenstein lida com o tema. Já vimos que em sua carta a Von Ficker ele explicita suas preocupações com a ética, e nesse sentido o *Tractatus* – ainda que coloque as coisas em seu lugar e mostre o equívoco dos *livros sobre ética*, que se revelam, então, uma coleção de contrassensos – aparecerá para nós como em certo sentido *trágico*. Novamente, a conferência sobre ética de 1929 é mais clara nessa caracterização:

Este jogar-se contra as paredes de nossa prisão é perfeitamente, absolutamente, sem esperança. A Ética, na medida em que resulta do desejo de dizer algo sobre o significado último da vida, o bem

absoluto, o valor absoluto, não pode ser ciência. O que ela diz não acrescenta ao nosso conhecimento em nenhum sentido. Mas é um documento de uma tendência na mente humana que eu, pessoalmente, não posso deixar de respeitar profundamente e que nunca em minha vida considerarei ridícula. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 44).

É como se a ética se apresentasse como uma prática, um exercício de ascese por meio desse estranho jogo de *jogar-se contra as grades da linguagem*, que pretende nos transformar, nos fazer olhar o mundo de uma outra forma. Assim, como diz o *Tractatus* sobre a vontade (e, com ela, sobre a ética):

Se a boa ou má volição altera o mundo, só pode alterar os limites do mundo, não os fatos; não o que pode ser expresso pela linguagem. Em suma, o mundo deve então, com isso, tornar-se a rigor um outro mundo. Deve, por assim dizer, minguar ou crescer como um todo. O mundo do feliz é um mundo diferente do mundo do infeliz. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 43).

Wittgenstein parece pretender dizer que muda o mundo, ainda que não mudem os fatos no mundo:

O mundo do feliz é um mundo feliz. / Mas isso é realmente em certo sentido profundamente misterioso! É claro que a ética não pode ser expressa!⁵

O valor do *Tractatus*

Qual é, então, o valor do *Tractatus*? A pergunta, colocada pelo próprio autor no prefácio do livro, envolve uma certa ironia, afinal todo *valor* seria inefável e não se poderia dizer nada sobre isso. A resposta dialoga com essa ironia.

Se esta obra tem algum valor, ele consiste em duas coisas. Primeiramente, em que nela estão expressos pensamentos, e esse valor será maior quanto melhor expressos estiverem os pensamentos.

Pode um livro que afirma ter resolvido de forma final todos os problemas da filosofia dizer que seu único valor é sua clareza? Não se poderá esperar que o *Tractatus* apresente verdades, nem mesmo proposições com sentido, na medida em que essas proposições tratam, segundo ele, apenas de fatos. E como a linguagem não tem um *lado de fora*, qual o papel da filosofia?

⁵ WITTGENSTEIN, L. *Notebooks 1914-1916*. Oxford: Blackwell, 1961. p. 78.

Ao final, o próprio empreendimento proposto pelo *Tractatus* é submetido à crítica, o que nos conduz à famosa autorrecusa do texto, que caracteriza a si mesmo como sem-sentido e afirma que quem o compreende o deixa de lado, mas ao fazê-lo *verá* o mundo de uma outra maneira. O próprio *Tractatus* teria transitado todo o tempo *para além dos limites da linguagem*, pretendendo dizer o que não se poderia. A aceitação de seu contrassenso por Wittgenstein, entretanto, só se faz na medida em que se indica que, ainda que nada tenha sido dito com sentido, algo foi mostrado, algo se fez, e seu resultado é uma outra forma de ver o mundo e a linguagem.

Explicita-se de maneira clara como se deve entender a afirmação por parte de Wittgenstein, de que a filosofia não é uma teoria, mas uma terapia. A filosofia se apresenta como atividade por meio da qual se passaria a ver o mundo da maneira correta. Propõe-se a uma transformação da maneira de vê-lo, não a elaborar uma teoria qualquer, que poderia ser verdadeira ou falsa, a respeito das coisas. A filosofia não se confunde com a ciência. Para o *Tractatus*, ela está antes ou depois da ciência, não ao lado⁶. Essa sua forma de proceder, como esclarecimento da linguagem e do pensamento, sem dizer nada de verdadeiro, sem alterar o mundo, é aproximada por Wittgenstein de uma *terapia*, um exercício que não apresenta nada de novo, mas que coloca as coisas em seu lugar e nos mostra o mundo de uma outra maneira.

Estratégias e bibliografia

As ideias de limite da linguagem, de que a ética é inefável, de que há algo que não pode ser pensado, assim como a distinção entre *dizer* e *mostrar*, são temas instigantes e certamente se apresentam como boas alternativas não apenas para a apresentação do *Tractatus* ou da filosofia da linguagem, mas da própria filosofia em geral. A abordagem da distinção entre *dizer* e *mostrar* pode ser apresentada juntamente com uma reflexão sobre diversas formas de expressão, inclusive sobre as diferenças entre a apresentação de algo por meio da arte e de um discurso enunciativo sobre fatos. Também a afirmação de que toda linguagem, na medida em que é linguagem, apresenta algo em comum, e também algo em comum com aquilo que figura, a saber, a *forma lógica*, indica alternativas interessantes de debate sobre a natureza da linguagem e a forma filosófica de abordagem do tema.

Quanto à concepção de filosofia do *Tractatus*, sua demarcação rígida entre o discurso da ciência, que trata de fatos, e a atividade

⁶ A filosofia é tematizada explicitamente em duas passagens do *Tractatus*, 4.002-4.0031 e 4.111-4.115.

filosófica, comparada à terapia, possibilita o debate sobre o lugar da filosofia no contexto da demarcação das áreas do conhecimento e a caracterização da singularidade dessa concepção de Wittgenstein, que se encontra também em Kant e em boa parte da tradição.

Também o rigor dessa investigação, que considera com extremo rigor as características da linguagem, tirando de sua investigação uma caracterização ampla e articulada do conhecimento, da estrutura lógica do mundo, do místico, apresenta-se como exemplo tanto da fecundidade da reflexão rigorosa quanto do interesse de uma investigação sobre os pressupostos daquilo que se apresenta para nós no contexto da experiência cotidiana (nesse caso, da significação e da linguagem).

O caráter contemporâneo do *Tractatus* aparece em um tratamento do conhecimento, da ética e de outros temas que não toma como ponto de partida a epistemologia e a reflexão, em última instância, sobre o *sujeito* do conhecimento ou das representações, como ocorre em geral na tradição moderna que se estende de Descartes e Locke a Kant.

A *descoberta* de que a linguagem não se apresenta como uma ferramenta imparcial, por meio da qual se pode apresentar qualquer coisa, e que precisa ser tematizada e ter seus limites e impactos explicitados e avaliados ocupa um lugar central na filosofia contemporânea e é um tema interessante em sua apresentação.

No conjunto das proposições do *Tractatus*, as proposições que se iniciam em 2.1, as de número 4, as de número 6, ocupam um lugar destacado em uma apresentação geral de suas concepções. A partir da proposição 2.1, inicia-se uma investigação da *figuração*, que se desdobra em uma investigação do pensamento, na medida em que o pensamento é concebido como *figuração* lógica do mundo (a forma mais geral de toda *figuração*, na medida em que toda *figuração* – espacial, sonora etc. – é também *figuração* lógica). O texto que se inicia com a proposição de número 4 é central no livro, pois ali se apresenta, após todo o percurso que remete à compreensão do pensamento e da proposição à investigação da *figuração*, uma descrição da linguagem, concebida em sua relação *afigurativa* com o mundo. Nas proposições de número 6, encontramos o núcleo do projeto de explicitação do estatuto de todo discurso e de delimitação do campo do sentido e dos limites da linguagem a que o *Tractatus* se propõe. Assim, o texto revisa, sucessivamente, a partir de seus resultados, qual o estatuto do discurso sobre a lógica (6.1), sobre a matemática (6.2), sobre as ciências empíricas (6.3), sobre a ética, a estética, a subjetividade e sobre deus (6.4 e 6.5).

A *Conferência sobre ética*, de Wittgenstein, foi traduzida e publicada como apêndice do livro de Darlei Dall’Agnol, *Ética e linguagem*,

e pode ser de grande utilidade na apresentação do debate sobre ética no *Tractatus* e dos desdobramentos de sua caracterização da essência da linguagem.

O material bibliográfico relevante sobre Wittgenstein e o *Tractatus* disponível em português não é muito amplo. Para uma apresentação sólida e estruturada do *Tractatus*, ainda que em um registro em geral excessivamente elaborado para o contexto do Ensino Médio, é fundamental a apresentação de Luiz Henrique Lopes dos Santos em sua excelente tradução do *Tractatus*, editado pela Edusp, intitulada *A essência da proposição e a essência do mundo*.

Também de grande interesse é o livro de Silvia Faustino, *A Experiência Indizível*, em que se apresenta o *Tractatus* a partir da investigação de sua concepção da relação entre a lógica e sua aplicação.

Apresentações mais didáticas e certamente bastante úteis da filosofia da linguagem de Wittgenstein podem ser encontradas em *Wittgenstein*, de A. C. Grayling, e em *Wittgenstein: os Labirintos da Linguagem: Ensaio Introdutório*, de Arley Moreno.

Uma edição antiga, mas possivelmente presente em bibliotecas, de *As Idéias de Wittgenstein*, de D. Pears, é uma ótima alternativa de apresentação dos temas centrais do *Tractatus* e das *Investigações Filosóficas*, apesar de uma tradução pouco fluente.

No caso de se buscar uma boa apresentação de temas centrais das *Investigações Filosóficas*, há a tradução de um pequeno livro de P. M. S. Hacker, um de seus mais relevantes comentadores, *Wittgenstein – A natureza humana*.

Referências

- DALL'AGNOL, D. *Ética e linguagem*. Florianópolis: Ed. UFSC/Unisinos, 2005.
- FAUSTINO, S. *Experiência Indizível*. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.
- GRAYLING, A. C. *Wittgenstein*. São Paulo: Loyola, 2002.
- HACKER, P. M. S. *Wittgenstein: A natureza humana*. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.
- MORENO, A. *Wittgenstein: os Labirintos da Linguagem: Ensaio Introdutório*. São Paulo: Moderna, 2006.
- PEARS, D. *As Idéias de Wittgenstein*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- PLATÃO. *Parmênides*. Rio de Janeiro: Ed. Loyola / PUC-Rio, 2005.
- _____. *Sofista*. São Paulo: Editora Abril, 1975.
- SANTOS, L. H. L. A essência da proposição e a essência do mundo (Ensaio Introdutório). In: WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logico-Philosophicus*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2001.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril, 1973.
- _____. *Philosophical Occasions: 1912-1951*. USA: Hackett, 1999.
- _____. *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: Edusp, 1995.

Filosofia da arte e estética: um caminho e muitos desvios

*Priscila Rossinetti Rufinoni**

1. Apresentação

Provavelmente, uma enquete em sala de aula sobre o significado do termo *estética* traria para a discussão não só alusões à arte e ao belo, mas também referências mais gerais como nomes de atores e cantores e temas relativos à cultura do corpo, aos procedimentos cosméticos e cirúrgicos, ao universo atual dos cuidados de si. Diante de manifestações dessa natureza, como carrear para o debate tantas referências díspares, muitas vezes deslocadas do contexto propriamente filosófico a que queremos nos ater, sem, no entanto, deixar de lado as reais inquietações dos alunos, fugindo para um espaço distante e etéreo do belo e da arte? Por outro lado, como não se deixar levar por um debate marcado pelo lugar-comum, cujo perigo central seria reafirmar a força das referências culturais em circulação? Sem escamotear a dificuldade, este nosso plano de trabalho investe nas veredas que, partindo do grande campo chamado *estética*, nos levam a várias direções, para, enfim, retornarem ao cerne da disciplina.

Estética, sem dúvida, é uma palavra que evoca encantamento, sedução, sejam quais forem os referenciais aludidos para explicá-la.

* Possui graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2002) e em Artes pela Unicamp (1991), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (2000) e doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2007). Professora da UnB.

Este encantamento pode ser uma boa maneira de visar o mundo contemporâneo, em seus aspectos científicos, históricos e artísticos. E, da leitura do mundo contemporâneo, o próprio encantamento, por sua vez, pode tornar-se objeto de reflexão.

Se formos à origem do termo, uma terceira via soma-se a esta do encantamento: a da *sensibilidade*. *Aísthesis*, em grego, é uma palavra que remete aos sentidos, ao que conhecemos por meio dos sentidos, os cinco sentidos, ou seja, sensibilidade em uma acepção bastante restrita, referente àquilo que nos chega a partir do corpo, das sensações. Raros seriam os alunos que, diante da pergunta sobre o que é estética, chegariam a uma resposta tão empírica, relacionando-a a sensações corporais. Isso se dá, como veremos, pelo caminho histórico e filosófico que o termo percorreu, caminho que nos ajudará a compreender, também, a transformação de nossas noções de arte, artesanato, trabalho, ou mesmo de belo e beleza.

Reverendo as noções que vieram à baila até aqui, podemos circunscrever três domínios distintos. Falamos inicialmente em belo e beleza, um dos temas filosóficos trabalhados pela disciplina. Mas o termo *estética*, propriamente, vai além da nossa percepção do belo, abarca nossas percepções em geral e as relações que mantemos com o mundo a partir dos sentidos. Entre estas percepções, aquelas que se relacionam com a beleza, mas também as que se relacionam com o espaço, o tempo, a experiência. Platão, quando pergunta pelo estatuto das imagens, ou David Hume, quando aborda o gosto, a imaginação e a percepção, estão pensando nessa forma de *conhecimento*, ou de apreensão, próprias à sensação. Nesta acepção, estética se aproxima dos domínios do método científico, das origens da teoria do conhecimento humano, da *epistemologia*.

Quando pensamos no homem em relação à produção de percepções específicas, de efeitos, sejam efeitos de beleza ou de feiúra, de comicidade ou tragicidade, aproximamo-nos de um campo correlato ao estudo das sensações; mas um campo que pensa também a ação do trabalho humano, pensa a *tékne* grega, pensa o que chamamos de *arte* e, mesmo, o que chamamos de *linguagem*. A este campo, Aristóteles, em seu estudo das criações humanas que afetam nossas sensações, deu o nome de *poética*, [do grego *poiésis*, fazer, criar]. E o nome de *retórica* ao estudo da oratória, da linguagem argumentativa e persuasiva. Outros autores – como o renascentista Leon Battista Alberti, o dramaturgo e poeta Schiller ou os semiólogos contemporâneos – pensam nos próprios meios artísticos enquanto formas de exposição ou de produção de efeitos e de *sentidos*. Um dos nomes que podemos dar a este novo campo de estudos dos produtos

humanos em relação à nossa percepção e ao nosso conhecimento é a *filosofia da arte*.

Como escreve Benedito Nunes (1989, p. 16), se filosofia da arte e estética são campos que se interceptam:

A Filosofia da Arte, que não dispensa pressupostos estéticos, uma vez que estabelece um diálogo com aquelas produções artísticas esteticamente válidas, não só tem na Arte seu objeto de investigação, como também aquele primeiro dado, de cuja existência se vale, para levantar problemas de índole geral, requeridos pelo dinamismo da reflexão filosófica. Isso quer dizer que a Filosofia da Arte *não é uma disciplina especial, senão no sentido que considera, antes de tudo, a própria Arte*.

Claro que, entre sensações e produção de artefatos existe um hiato. Se é evidente que uma pintura ou escultura nos pega primeiramente pelo olhar e a música ou poesia pelos ouvidos, o encanto mimético, como já notara Platão em *A República*, reverbera para além dos cinco sentidos, produz encantamento, sedução ou mesmo... engodo! Ou seja, a estética e a filosofia da arte remetem a questões acerca do que apreendemos do mundo e dos códigos miméticos criados pelo homem; mas remetem, posteriormente, a um posicionamento em relação ao mundo e aos códigos. Chamamos Platão para o debate exatamente por ser ele que abarca o *álgama* [em grego, maravilha, objeto espetacular, artístico] no domínio maior das relações do homem com o mundo e com os outros homens, dentro de uma *pólis*, de uma *cidade* [lembramos, *A República*, em grego, *Politéia*]. O mesmo fará Aristóteles, ao pensar nos efeitos produzidos por tragédias e comédias não só nos indivíduos, mas também nos homens como partícipes do todo político.

Entramos em outro campo, o do homem como ser que julga, como dirá muito tempo depois outro pensador fundamental, Immanuel Kant. Este homem produtor de maravilhas, que julga segundo suas sensações e segundo suas relações com o mundo, está imerso na história, na experiência em um sentido não apenas epistemológico, mas também político e existencial. Vários autores ajudam a pensar a estética como próxima à história e à política, entre eles F. W. Hegel, Karl Marx, Walter Benjamin e Theodor Adorno. Derivada da pergunta pelo homem no mundo, a arte pode ser, ainda, vista por um enfoque existencial, para autores como Martin Heidegger, Jean Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty. Este campo, que pensa homem, mundo e existência, podemos nomear como *crítica da cultura*, no caso dos desdobramentos da primeira vertente citada, ou *filosofia da existência*, no segundo caso.

Estas serão, então, as três veredas que propomos para os trabalhos em sala de aula, cada uma delas permitindo interfaces com outras áreas do conhecimento:

- a) **estética como experiência sensorial do sujeito no mundo**, abordagem aberta a questionamentos sobre como conhecemos, como apreendemos, como formamos imagens, como atuam a nossa imaginação e a nossa memória. Uma abordagem neste nível abre portas para relacionar conteúdos como arte e matemática, estética e ciência. Nesta acepção, a estética pode, ainda, ser uma maneira de abordar reflexões filosóficas que se voltam para os códigos linguísticos e formais que constituem os enunciados e as relações humanas;
- b) **estética como filosofia da arte**, quando visamos os produtos humanos, as produções artísticas, o sujeito como ser que se expressa em suas criações materiais, em sua *tékne*, em sua arte, em sua linguagem ou em seus trabalhos;
- c) **estética e arte como experiência existencial, histórica e política**, enfoque em que as obras humanas e o sujeito do conhecimento aparecem imersos em uma comunidade, em uma historicidade, cuja circunscrição pode ser agora ampliada para o domínio maior da *cultura*. Este último tema põe os questionamentos estéticos na arena social, existencial e política do debate contemporâneo, pois podemos pensar nossa própria cultura, nossas relações com os produtos culturais e artísticos e suas reverberações para além do sujeito, do indivíduo, seja apontando para o âmbito da existência ou da sociedade.

Fica claro que um mesmo autor pode abordar o tema de formas diferentes, como nos casos de Platão e Aristóteles citados. Não propomos divisões ou classificações, apenas modos de relacionar temas próprios à arte ou à estética entre si e com outras áreas. Desta grande área – a estética – partem evidentemente muitas outras veredas que o professor pode explorar. As três vias que escolhemos permitem, *grosso modo*, uma visão geral da estética, e da filosofia, em suas acepções *epistemológica*, *artística* e *ético-política*.

Podemos voltar agora àquelas respostas hipotéticas da sala de aula em torno do termo *estética*, citadas no primeiro parágrafo. As relações entre uma vaga alusão ao belo e a citação bastante real das referências culturais em torno do culto ao corpo e às celebridades já não seriam tão obscuras. As percepções do belo podem ser abordadas como funções epistemológicas do sujeito que conhece, podem ser vistas como efeito artístico e, por fim, como código produzido por

um feixe de condições estruturais, sociais e históricas. Ao longo da **exposição geral do tema**, sugeriremos vários textos-base para cada uma das abordagens que, longe de caminharem em uníssono para uma resposta única, exemplificam como se delimitam, constituem-se e formulam-se questões estéticas e como elas se relacionam entre si e com outros campos do saber. O que nos interessa não é propor um compêndio de *clássicos* indispensáveis em uma noção geral de todas as *correntes* de pensamento estético, mas possibilitar a experiência de uma leitura filosófica. Os textos podem ser, assim, substituídos por outros correlatos, caso o professor prefira uma vertente filosófica específica ou um outro autor.

2. Exposição geral do tema

O tema proposto – abordar a estética por três vias distintas e complementares – será exposto de modo sucinto, a partir de alguns textos filosóficos escolhidos e comentados. Os livros citados reaparecerão na bibliografia final.

2.1. Estética como experiência sensorial do sujeito no mundo

No diálogo *Hípias maior* de Platão, Sócrates interroga o sofista Hípias sobre o que é o belo, por meio de um artifício. Sócrates diz que a pergunta vem de um amigo ausente, bastante grosseiro. Por esse jogo de máscaras, Sócrates enreda Hípias em suas respostas e expõe as tentativas de fuga da questão que o sofista intenta a partir de artifícios de retórica. Arranca-lhe a máscara até que o próprio Hípias assume-se impotente, sem disfarces e sem *belos discursos*, cuja essência, o próprio belo, ele sequer, domina. Mas este belo sem adreços externos, que não pode ser captado a partir das coisas belas, este belo em si, o belo, e não as várias belezas das coisas – das moças, das éguas e das panelas, os exemplos usados por Hípias –, não se desvenda nem depois dos desmascaramentos: “o belo é difícil”, dizem por fim ambos os contendores (PLATÃO, 2007).

A solução platônica é bem conhecida, embora gere muitas controvérsias interpretativas. Em outros textos, como em *A República*, o belo das coisas participa do belo em si, do belo-ideia, forma intelectual e não sensível. Mas no *Hípias maior* ainda não há resposta e esta nos interessa menos que a pergunta: o que é o belo? Ou seja, qual a essência do que consideramos belo no mundo, nas múltiplas coisas que assim qualificamos. Reformulando a questão, haverá mesmo esta essência? Há, portanto, um saber que não pode ser deduzido

das experiências no mundo, da experiência de belo que advém da apreensão das coisas que consideramos belas? Há, então, um conhecimento inteligível que escapa ao ser sensível, esse ser que conhece pelos cinco sentidos, esse ser *estético*? A separação entre ser sensível (aquele corporal, que sente, que vive o mundo) e um ser que conhece, que apreende intelectualmente as essências (que ascende às ideias, em um linguajar platônico), está posta.

Tal pensamento que insere o homem no mundo como ser dividido entre sensações apreendidas nas aparências e conhecimento essencial, entre um ser que é sensível e estético [de *aísthesis*, sensação] e um que é inteligível e epistemológico [de *episteme*, conhecimento], constituirá um dos problemas centrais para os filósofos. No século XVIII, por exemplo, o pensador escocês David Hume escreveu um texto no qual tenta entender de onde vêm nossos padrões de gosto, ou seja, um texto no qual repõe, nos termos do seu tempo, a pergunta “o que é o Belo” (HUME, 1978). Em um caminho oposto ao de Platão, o julgamento do belo, para Hume, é produto da experiência humana, é produto de regras gerais apreendidas nas várias experiências estéticas que o homem cultivou em sua vida. Daí Hume reconhecer que há poemas que agradam mais ao ímpeto jovem e outros que soam melhor aos ouvidos adultos. Não há, para o autor, portanto, um *belo* único, pois também não há um espectador único, há espectadores jovens ou velhos, protestantes ou católicos.

Note-se que Hume está em tudo oposto a Platão: o Sócrates do diálogo platônico finge que as perguntas vêm de um tipo rústico, para assim poder desmascarar seu adversário. Mas espera de Hípias respostas que sirvam para *todos* os homens, rústicos ou cultos, pois alude a um belo que está fora das coisas vivenciadas pelos indivíduos. Se podemos dizer que, pelo menos no *Hípias maior*, Platão quer uma *ideia* de belo, ele é, neste sentido bastante restrito, um *idealista*. Hume, por sua vez, parte da experiência concreta, tanto que ficou conhecido por *empirista*, aquele que se relaciona com a empiria, com a experiência. Não devemos nos fiar demais em oposições ou classificações tão estanques, mas nesse caso, *grosso modo*, a distinção é válida.

Perguntas sobre o que é o belo, ou o que nos faz julgar uma obra de arte bela ou não, podem nos parecer distantes dos questionamentos de hoje. Mas muitos críticos de arte atuais pensam o que faz de um objeto obra de arte, ou se há padrões universais para se julgar se uma obra é *autêntica* ou não. Estas perguntas que para Platão e Hume apontavam para o cerne do conhecimento, atualmente habitam o interior da teoria das artes. A especialização dos campos

de saber que se intensificou ao longo do século XIX e XX afastou um tanto epistemólogos, cientistas e teóricos das artes, mas em cada um destes campos se reconhecem ecos do mesmo problema.

Nas artes, campo que hoje chamamos de *estético*, autores como Clement Greenberg nos anos de 1950 e, atualmente, Artur Danto, tentam captar, cada um a seu modo, o que transfigura uma coisa e a torna obra de arte digna de nosso interesse. Para Greenberg, a pergunta central era o que fazia de uma obra autenticamente “de vanguarda”. Ou seja, a pergunta era como julgar, na multiplicidade de estilos, tendências e perspectivas contraditórias do século XX – lembremos algumas: realismo, dadaísmo, surrealismo, modernismo, entre tantas outras correntes –, aquelas que eram as mais importantes e constituíam, assim, exemplos de *belo* universalmente aceitos. Já Danto tem de se haver com obras de arte que em quase nada diferem dos objetos comuns do dia a dia, tais como as caixas de palha de aço Brillo que o artista Andy Warhol criou, em tudo (visual e, portanto, esteticamente) iguais às embalagens do supermercado. Danto tenta solucionar a questão apelando não mais para a sensação, já que, ao olhar e à percepção, os objetos se nos apresentam indiscerníveis, mas para os jogos de linguagem que constituem as fronteiras entre vida e arte, retomando procedimentos do filósofo Wittgenstein; Greenberg, por sua vez, vai buscar um contemporâneo de Hume, Immanuel Kant, para estabelecer padrões de gosto *a priori*, ou seja, anteriores à experiência. Comparemos as duas perspectivas e ficará claro que o problema sobre “o que é o belo”, se o julgamos segundo categorias ideais ou empíricas, continua reverberando.

Clement Greenberg (2002, p. 47) elabora uma teoria apoiada em juízos ideais, não na experiência, e escreve:

Kant foi, pelo que sei, o primeiro a declarar (em sua *Crítica da faculdade do juízo*) que os juízos estéticos de valor não são suscetíveis de prova nem de demonstração, e até hoje não houve quem pudesse refutá-lo, seja pela prática ou pela argumentação. Contudo, sempre há aqueles que pouco sabem e insistem em acreditar que os juízos estéticos possam ser comprovados de maneira semelhante às afirmações do fato.

Como veremos com mais cuidado a seguir, ao tratar dos juízos estéticos de Kant no tópico 3, os julgamentos não dependem *do fato*, mas sim de uma disposição de nossas faculdades, sendo assim uma forma *a priori* e universal de relação com as obras. Não há demonstração ou prova que possa ser arrolada de fora, do mundo

sensível, para comprovar um juízo que se refere às capacidades epistemológicas do sujeito.

Danto, contra uma arte *platônica* que depende de juízos universais e não do *mundo*, pensa que o artista Andy Warhol

[...] transformou o mundo que nós compartilhamos em arte, e se tornou parte desse mundo. E porque somos as imagens que compartilhamos com todas as outras pessoas, ele se tornou parte de nós. Por isso ele deve ter dito que se você quiser saber quem é Andy Warhol, olhe para dentro. Ou melhor, olhe para fora. Você, eu, o mundo que compartilhamos, somos todos da mesma matriz (DANTO, 2004, p. 115).

Outra questão que pode ser tratada a partir das artes já foi levantada e aponta novamente para a epistemologia. Falamos em Wittgenstein e em jogos de linguagem; falamos, portanto, em um campo de investigação muito fecundo no século XX: a filosofia da linguagem. Danto pensa Warhol nessa intersecção entre arte e epistemologia, e não mais entre arte e julgamento *estético*. As caixas de Warhol não são interessantes do ponto de vista sensorial, mas são uma elaboração filosófica na qual o artista expõe os enigmas da linguagem comum e seus jogos de interpretação nem sempre passíveis de demonstrações claras e evidentes. Ou seja, ao deslocar as caixas do supermercado para o museu, o artista mostra como *arte* é algo contextual, que depende da relação lúdica entre os espectadores e os códigos linguísticos. Este é um problema que a lógica contemporânea também trabalha, na tentativa de chegar a uma linguagem menos contaminada pelo senso comum e mais precisa como instrumental científico.

Não seria muito difícil voltar ao início, ao jogo entre o sofista Hípias e o irônico Sócrates que se passa por um homem rústico. Platão, neste diálogo, busca o belo, desconstruindo por argumentos *lógicos* (muito embora o uso do termo soe como um anacronismo) as respostas fáceis de Hípias. No final, se não chegamos a uma solução sobre o que é o belo, chegamos a uma depuração da linguagem *bela*, pois cheia de jogos retóricos, usada pelo sofista.

2.2. Estética como filosofia da arte

Platão acusa Hípias de jogos retóricos (os belos discursos) e mnemônicos (isto é, de se utilizar da memória), mas demonstra que o sofista sequer sabe o que é o belo, que este discurso adornado de imagens memoradas é cheio de figuras vagas, fantasmas e aparências. As mesmas aparências que os homens acorrentados

na caverna veem desfilar nas sombras, na famosa alegoria do livro VII de *A República*. Também é bem conhecida a noção de *mimese*, de imitação, tal qual aparece no livro X de *A República*:

[...] quanto ao pintor, responde mais à seguinte pergunta: és de parecer que o que ele se propõe a imitar é aquele conceito único da natureza ou as obras dos artistas?

As obras dos artistas, respondeu.

Como realmente são, ou como parecem ser? Terás de esclarecer esse ponto.

Que queres dizer com isso? perguntou.

É o seguinte: um leito, quando o contemplos de lado ou de frente, ou como quer que seja, ficará diferente de si mesmo, ou não difere nada, parecendo apenas que difere? E com tudo o mais da mesma forma?

É isso mesmo, parece diferir, porém de fato não difere.

Considera agora o seguinte: a que fim se propõe o pintor em cada caso particular: imitar as coisas como são em si mesmas, ou sua aparência, o que se lhe afigura? Trata-se da imitação da aparência ou da realidade?

Da aparência.

Logo, a arte de imitar está muito afastada da verdade, sendo que por isso mesmo dá a impressão de poder fazer tudo, por só atingir parte mínima de cada coisa, simples simulacro [...] (PLATÃO, 2000, livro X).

Para Aristóteles, entretanto, a imitação não aparece mais como um erro, ou engano epistemológico, mas como forma de conhecer própria ao homem, da qual se origina a poesia:

Parece haver duas causas, e ambas devido à nossa natureza, que deram origem à poesia. A tendência para a imitação é instintiva no homem, desde a infância. Neste ponto distingue-se de todos os seres, por sua aptidão muito desenvolvida para a imitação. Pela imitação adquire seus primeiros conhecimentos, por ela todos experimentam prazer. A prova é-nos visivelmente fornecida pelos fatos: objetos reais que não conseguimos olhar sem custo, contemplamo-los com satisfação em suas imagens mais exatas; é o caso dos mais repugnantes animais ferozes e dos cadáveres. A causa é que a aquisição de conhecimento arrebatada não só o filósofo, mas todos os seres humanos, mesmo que não saboreiem durante muito tempo essa satisfação. Sentem prazer em olhar essas imagens, cuja

vista os instrui e os induz a discorrer sobre cada uma e a discernir aí fulano ou sicrano. Se acontece alguém não ter visto ainda o original, não é a imitação que produz prazer, mas a perfeita execução, ou a cor ou outra causa do gênero. Como nos é natural a tendência à imitação, bem como o gosto da harmonia e do ritmo [...], na origem, os homens mais aptos por natureza para estes exercícios aos poucos foram dando origem à poesia por suas improvisações. (ARISTÓTELES, 1964, IV).

Lendo atentamente o trecho acima, perceberemos também que *imitar* não é fazer uma imagem *igual* ao mundo, como podemos depreender de Platão, que chega a comparar o pintor a um homem com um espelho às costas (em *A República*). Não é um *espelho*, mas um arranjo de cores, palavras ou formas que produz prazer, quando apreendemos a técnica, a arte do artista ao imitar. O prazer, portanto, não pertence ao engodo, mas à admiração pelos *efeitos* que o artifice, o poeta, o músico criam. E a apreensão não é enganosa, pois não captamos simulacros de coisas, leitos pintados no lugar de leitos reais, mas apreendemos a própria arte, a *tékne*, a pintura em si mesma, a composição musical ou poética. Mesmo coisas repugnantes, como animais ferozes e cadáveres, podem ser belos e prazerosos de se ver, se na sua imitação vemos a habilidade quase demiúrgica do próprio homem.

Percebemos, assim, como Aristóteles desloca a questão para outro plano, que não é mais apenas epistemológico, ligado às distinções entre percepção e ideia, aparência e essência. O plano de Aristóteles é interno à própria obra de arte, é *poético*.

A partir deste deslocamento de sentidos, Aristóteles não precisa mais *condenar* os belos discursos ou a bela poesia. O artista, para Aristóteles, pode escolher aspectos grandiosos do homem e criar tragédias nas quais todas as personagens são superiores a nós em honra, heroísmo, ou mesmo na sua relação com os deuses que lhes enredam nas teias do destino, o grande motor das composições trágicas. *Édipo Rei*, por exemplo, encena a grande dor de um homem, um rei, que sem o saber mata seu próprio pai e desposa sua mãe. Sófocles, o autor da tragédia, escolheu alguns aspectos humanos para compor seu rei, aspectos que fazem dele honrado, astuto e até mesmo desmedido (tomado de *hybris*, como escreveriam os gregos), mas sempre elevado. Se Sófocles tivesse, por outro lado, escolhido aspectos comuns, tolos, se tivesse escolhido para sua personagem o que de pior marca a natureza humana – preguiça, gulodice, avareza, feiúra etc. – teria, sem dúvida, *imitado* também, mas imitado pelo gênero baixo, pelo *cômico*.

Assim, tragédia e comédia são *imitações*, mas não são espelhos do mundo. São eleições poéticas que compõem cenas determinadas, para atingir efeitos determinados nos espectadores. E esses espectadores, antes de se deixarem enganar pelo que é mostrado, admiram a capacidade do autor de eleger aspectos naturais, momentos e palavras capazes de provocar o ânimo geral da plateia. A beleza, a imagem poética que cria admiração, não é algo que está fora da própria obra de arte, mas é um produto da habilidade artística dos criadores. Daí podermos dizer que esse deslocamento das noções de belo, beleza e de imitação propostos por Aristóteles, desloca ao mesmo tempo a noção de arte e artista e abre um novo campo de investigação que analisa as obras de arte em si mesmas e em suas relações com os efeitos que produzem.

Séculos depois, no Renascimento Italiano, o pensador e arquiteto florentino Leon Battista Alberti faz referência a uma tópica antiga (já citada pelo autor romano Plínio, o velho, que viveu entre 23-79 d.C.), agora em relação à arte do pintor. Na anedota, reaparece a noção de que o artista elege o que imita e é esta a sua sabedoria:

Zêuxis, o mais ilustre e competente de todos os pintores, para fazer um quadro que os cidadãos colocaram no templo de Lucina, perto de Cortona, não confiou imprudentemente em seu próprio engenho, como fazem hoje os pintores. Como pensava ele não ser possível encontrar em um só corpo toda a beleza que procurava – coisa que a natureza não deu a uma só pessoa –, escolheu as cinco moças mais belas de toda a juventude daquela terra, para delas tirar toda a beleza que se aprecie em uma mulher. Esse pintor agiu com sabedoria. (ALBERTI, 1989, p. 133).

De dentro da construção das obras, olhando a mimese a partir de seus próprios artifícios, a noção de uma *mimese* única, ou seja, a noção de *Arte* com *A* maiúsculo, deixa de fazer sentido, pois há formas várias de imitar, a do pintor diversa daquela do músico, por exemplo. Aristóteles ainda compara poetas (que eram também músicos, na Antiguidade) a pintores, mas a teoria da arte vai cada vez mais se tornando uma teoria das artes. E cada uma dessas obras de arte específicas – pintura, escultura, literatura, música, dança ou teatro – visa ao espectador/ouvinte/leitor de um modo, buscando criar não imagens enganadoras, simulacros do mundo, mas redes de sentidos. Da perspectiva aberta por Platão, não há *significado* nas imagens: elas são simulacros. Já para Aristóteles, cada eleição

específica de dados a serem imitados cria uma rede de efeitos e de significações, como o trágico ou o cômico, por exemplo.

Os românticos, no século XIX, farão, em larga medida, a crítica aos gêneros (trágico, cômico, épico etc.), apontando para uma originalidade em relação a essas formas fechadas. Sem essas referências a códigos e regras reconhecidos pela comunidade, a obra de arte cada vez mais passa a ser poesia da poesia, obra que remete apenas à própria obra *autônoma*. Mas esse círculo não fecha o universo artístico em si mesmo. Para um dos precursores do Romantismo, o filósofo, dramaturgo e poeta Friedrich Schiller, já nos anos de 1800, a poesia “expõe” a liberdade, em certo jogo entre sensibilidade e razão. Escreve Schiller: “mostrarei que para resolver o problema político é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade”. Não à toa, boa parte da obra filosófica do próprio Schiller foi escrita em forma de peças e poemas. Ao intuir o belo, Schiller pensa que o espírito encontra um meio termo entre a razão formal e a matéria sensível: “Como, entretanto, a beleza pode existir e como uma humanidade é possível, isso nem razão nem experiência pode ensinar-nos” (SCHILLER, 2002, p. 77).

É no jogo entre o formalismo da razão e a sensibilidade que o homem intui a forma viva do belo:

A razão, entretanto, diz: o belo não deve ser mera vida ou mera forma, mas forma viva, isto é, deve ser beleza à medida que dita ao homem a dupla lei da formalidade e realidade absoluta. [...] O homem deve somente jogar com a beleza e somente com a beleza jogar. (SCHILLER, 2002, p. 80).

Como o homem não é apenas matéria e também não é puro intelecto, o belo não é apenas vida ou abstração, mas tensão entre forma e experiência. O jogo, próprio ao belo e à obra de arte, é o que faz do homem um homem. E o livre jogo do belo é, assim, a possibilidade de se pensar a humanidade. Deste ponto de vista, para os filósofos românticos, a arte cria imagens que são exposições daquilo que não pode ser exposto de forma mais direta pela racionalidade. Assim, mesmo sendo obra que remete à própria obra, o jogo estético abre-se, novamente, ao homem e às redes simbólicas, históricas e culturais que lhe constituem.

Schiller teve um de seus poemas musicado por Beethoven. A passagem de um meio a outro, do escrito para o musical, altera o sentido de uma obra? Ou uma mesma *obra*, vista por meios diversos e por públicos e épocas diversas possui, também, diversas apreensões?

Em relação à música, Gino Stefani, autor ligado à semiologia contemporânea, ou seja, ao estudo do sema, do signo, propõe a seguinte reflexão em torno da Quinta sinfonia de Beethoven:

Tomemos um motivo bem simples, de quatro notas: o famoso “tá-tá-táá” da Quinta sinfonia de Beethoven. Foi um verdadeiro choque para o primeiro público que ouviu, em 1808, e que esperava um início mais sóbrio ou uma bela melodia, como se usava então. Tanto que perguntaram para o autor o que significava aquele início e ele respondeu com a célebre frase: “Assim o destino bate à porta”. Por que respondeu assim? Isto é, de que modo Beethoven entendia sua música? E nós, como a entendemos? Nossa resposta é: em diversos níveis de sentido. (STEFANI, 1987, p. 17).

Diversos níveis de sentido, nenhum deles necessariamente relacionado a algo como uma *realidade exterior*, ou a uma *verdade* como certeza epistemológica. Nenhum deles necessariamente do nível do simulacro. Níveis de sentido que podem pressupor, também, espectadores diversos, com diversos níveis de decodificação semântica. Beethoven evidentemente não *copia* uma batida à porta, mas recria, a partir dessa apreensão sensorial, uma imagem que retumba em golpes sonoros. Estamos dentro de um jogo, não em frente a um espelho.

Sem tentar concluir, podemos trazer essas questões em aberto para o mundo contemporâneo. O cinema, por exemplo, tal qual a poesia no século XIX, parece ser a imagem por excelência na qual se condensa o pensamento contemporâneo. Por exemplo, filmes como *Central do Brasil* (diretor Walter Salles, 1998) ou *Cidade de Deus* (diretor Fernando Meirelles, 2002) foram tomados, muitas vezes, como meios de *expor* uma realidade como nenhum outro meio o poderia, nem mesmo a filosofia tradicional. Mas, diriam Aristóteles e depois Schiller, *expor* em um determinado nível eletivo e em um determinado jogo entre sensibilidade e razão, *expor* não como espelho, mas como obra de arte. Assim, os níveis semânticos, os efeitos escolhidos, os jogos entre imagem e ideia constituem as obras enquanto obras. Se estes componentes compositivos, se esses jogos iluminam “e muito dão a pensar”¹, como escreve Kant, não explicam da mesma forma que um texto argumentativo, nem refletem imediatamente

¹ A imagem estética é “representação da faculdade da imaginação, que muito dá a pensar, sem que contudo qualquer pensamento determinado, isto é, conceito, possa ser-lhe adequado, que conseqüentemente nenhuma linguagem alcança inteiramente nem pode tornar compreensível”. (KANT, 2008, § 49).

como recortes da realidade. O jogo artístico não precisa, assim, ser valorado por regras externas à arte, sejam elas as do real, as da verdade ou mesmo as das convenções sociais.

Pode parecer um truísmo dizer que a arte não é um espelho. Mas, ao se discutir como as cenas de um filme foram *construídas*, como as imagens foram *eleitas* para se criar determinado efeito, estaremos discutindo noções caras à arte moderna e contemporânea, como a de *realismo* em relação à *autonomia* do belo. E não estaremos discutindo a questão de fora, fornecendo ao aluno noções ou conceitos prontos. Estaremos discutindo de dentro da própria construção artística.

2.3. Estética e arte como experiência existencial, histórica e política

Qualquer tipo de mimese, como vimos ao falar dos filmes que criam imagens do Brasil, é escolha, seleção de efeitos, ou mesmo de sentidos, como preferem os semiólogos. Nesta acepção, toda obra é feita segundo a liberdade do autor, visando um outro homem, também livre para interpretar. A formulação destas questões é de Jean-Paul Sartre, em um texto escrito depois da Segunda Guerra Mundial, *O que é a Literatura?*. Em relação ao autor e a sua obra, Sartre põe três perguntas: *Por que se escreve?* *O que se escreve?* e *Para quem se escreve?* As três questões visam apenas ao escritor, e, ainda, apenas o escritor de prosa, que para Sartre é diferente do poeta. Mas, um pouco à revelia do autor – cujo livro busca descaracterizar exatamente a ideia abstrata de *Arte* com *A* maiúsculo –, podemos expandir as perguntas: *Por que se faz arte?* *O que se faz na arte?* *Para quem se faz arte?*

A própria busca de Schiller por uma “educação estética” do homem quer pensar a arte como elo social. O autor está muito próximo ao pensamento de Immanuel Kant. Kant é um contemporâneo de David Hume, mas, ao contrário do escocês, não lhe basta que nossos juízos estéticos se fiem em regras gerais advindas da experiência.

Para Kant, em sua *Crítica da Faculdade do Juízo*, o homem julga as coisas como belas partindo da experiência, mas a origem de tais juízos não é externa à razão, não é *a posteriori*, não é posterior à percepção dos fatos, mas *a priori*. Ou seja, todo homem possui uma faculdade de julgar cujas formas de apreensão, por uma autorreflexão do próprio sujeito, fazem com que os fenômenos do mundo apareçam como belos. O juízo do belo, entretanto, não é como um juízo de conhecimento que determina algo, mas apenas uma forma de refletir, que não acrescenta nada ao que apreende: o belo não tem um *fim*, mas apenas uma finalidade que não sabemos determinar ao certo.

Assim, todos nós, ao julgar algo belo, precisamos pensar de forma alargada, tomando o lugar do outro, que também deve refletir da mesma forma que nós, ou seja, deve perceber esta mesma finalidade não determinada. Diferentemente dos juízos de conhecimento que todos aceitam por serem determinados, os juízos que fazemos sobre a arte, para Kant, são juízos comunitários, que criam laços alargados de *sociabilidade*.

Claro que Kant está muito distante de Sartre, até porque seu juízo não está dado na história, é uma forma das nossas faculdades subjetivas. As críticas a esse formalismo de Kant levarão os românticos e posteriormente Friedrich Hegel a pensar a obra de arte como um desenvolvimento do pensamento humano na história. Para Hegel, as obras fazem parte de uma determinada *concepção-de-mundo*, elas o expõem. Não seria possível aqui refazer todo o percurso da tradição estética derivada de Hegel; podemos apenas lembrar que Karl Marx trata das relações entre a arte e a *sociabilidade*, mas uma sociabilidade que não é apenas aquela formal dos homens que julgam segundo suas faculdades. É uma sociabilidade historicamente construída, uma estrutura social.

A arte aparece, então, em relação às estruturas históricas, em relação ao tempo que se põe inexoravelmente, este tempo que é o do *agora*. Para esse tempo do agora que emerge com força de configuração de mundos e de obras, o poeta Charles Baudelaire cunhou um termo novo: “modernidade”. Está aberto o caminho que levará tanto a Sartre, quanto aos autores a quem chamamos *críticos da cultura*.

Esse tempo moderno para o qual importa o presente, o *agora*, é também o tempo da novidade, do eterno novo, da mercadoria. Era de se esperar que a arte se tornasse vendável, circulável e, conseqüentemente, perdesse a unidade de sua presença, para ser coisa entre coisas. Walter Benjamin, pensando na reprodução desenfreada das imagens, no cinema e na fotografia, entende que a obra perdeu sua aura; algo parecido escreverá Theodor Adorno em relação à música e à qualidade de sua audição, cuja perda é inevitável, haja vista a reprodução simplificadora a que a indústria reduziu o som de uma orquestra, condensada em um disco. Para Benjamin, entretanto, talvez essa perda não seja apenas uma regressão, já que o cinema é imagem sem original, é pura reprodução... Não haveria aí uma nova forma de *presença*?

Para Adorno, os sentidos formais da obra e a estrutura social não são distintos, são polos interdependentes. Nesta acepção é que Adorno pode ser dito um *crítico da cultura*. O autor, com Horkheimer, criará um termo que nos ajuda a pensar a obra de arte e seus

sentidos quando estes entram na lógica da mercadoria: *indústria cultural*. Segundo os autores, a indústria cultural:

[...] desenvolveu-se com o predomínio que o efeito, a *performance* tangível e o detalhe técnico alcançaram sobre a obra, que outrora era veículo da Ideia e com essa foi liquidada [...] os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 118-119).

Ou seja, é na constatação daqueles efeitos próprios à arte, elevados à potência de indústria, que a obra de arte, aquela mesma que era capaz de dar corpo à liberdade de que nos falava Schiller, perde-se como Ideia. Sobra apenas uma máquina de produzir efeitos de interesse magnético. Aliás, o que é fácil de se ver, quando pensamos nos produtos culturais que nos circundam. Adorno separa desse artifício instrumentalizado pela indústria, a *arte nova*, aquela que consegue ter um polo de negatividade que rompe com o encanto dos efeitos, o encanto da mercadoria.

A arte, assim, é sempre aberta ao novo e à pergunta pelo que é arte, não se produz a partir de um conceito, mas em uma reflexão, em uma *finalidade sem fim* como propusera Kant. Talvez possamos pensar que a arte verdadeira é um elo de sociabilidade reflexivo, diverso daquela *sociabilidade* fácil imposta pela indústria cultural.

Em filosofia, sabemos o quão difícil é aproximar dois pensadores. Mesmo que as questões sejam postas de outra forma por Adorno, de maneira geral, as perguntas de Sartre ecoam. Sartre não costuma ser chamado de *crítico da cultura*, mas se pensava como um *intelectual*, ou seja, como aquele homem que não é só um especialista em filosofia, mas alguém que atua em seu meio e em sua época histórica.

Um artista – no caso de Sartre, um escritor – deve estar consciente de sua tomada de posição frente aos artifícios que a técnica artística lhe permite, deve fazer escolhas que o aproximarão ou não daquele cerne potencialmente revolucionário próprio à arte. Um artista pode escolher caminhos fáceis que agradem ao público (e à indústria cultural, dirá Adorno), ou caminhos áridos e inovadores, nem sempre compreendidos por todos. O artista moderno, a quem a ruptura das tradições permite uma originalidade de criação cada vez maior, é também alguém que exerce em alto grau sua *liberdade* (SARTRE, 1989).

Por fim, vários outros autores veem a arte como uma força volitiva e vitalista e não necessariamente como uma presa das

estruturas; são vozes dissonantes em certa medida, aquelas vozes que derivam de Friedrich Nietzsche, entre elas as de Heidegger ou as de alguns filósofos franceses, como Deleuze. Não pretendemos aqui esgotar as possibilidades, elas se abrem em vários outros caminhos. Mas, se há uma técnica artística regressiva, que serve apenas como máscara para o medo (ou como fermento para a indústria), Nietzsche vislumbrou ainda outra vertente, a de uma arte que quer mais vida, uma pulsão dionisíaca, ligada ao deus do vinho, Dionísio (NIETZSCHE, 1978).

Nietzsche não é um autor que podemos relacionar facilmente aos críticos da cultura citados. Mas, de outra perspectiva, de outra margem do rio, aquela sedimentada por Marx, tanto Benjamin quanto Adorno, ou mesmo Sartre, em alguns momentos, vislumbraram a potencialidade da forma artística para romper com um estado de coisas.

3. Estratégias de abordagem

A seguir, sugerimos atividades que podem ajudar na compreensão dos temas propostos. Nenhuma atividade, entretanto, substitui a leitura cuidadosa dos textos, mesmo que estes não sejam lidos na íntegra, mas em fragmentos selecionados.

As atividades e leituras foram pensadas para que as noções e conceitos não venham prontos ao aluno e não sejam nunca unívocos, mas sempre provocativos e produzidos a partir do contraste de textos, imagens e outros materiais.

Os exemplos e materiais citados são somente referências; apenas o professor pode saber quais são as melhores obras a serem abordadas com seus alunos. O importante é sempre tentar dosar obras populares e conhecidas dos jovens com outras advindas de registros históricos e eruditos, sem, contudo, nivelá-las.

3.1. *Estética como experiência sensorial do sujeito no mundo*

Neste primeiro momento, queremos:

a) pensar o homem como sujeito sensível e construir, em vez de enunciar, a distinção entre estético e inteligível

Para dar conta deste primeiro tópico, sugerimos a leitura de trechos dos textos de Platão e Hume citados, ambos devidamente contextualizados em suas épocas, e a partir deles levantar os questionamentos.

O texto de Platão pode ser encenado por alguns alunos, pois se trata de um diálogo; já o de Hume pode ser abordado a partir

dos trechos escolhidos e lidos estruturalmente – isto é, em suas passagens lógicas – em uma aula expositiva.

b) pensar a arte como juízo estético ou como linguagem contextual

Para tanto, sugerimos, além da leitura de trechos pré-selecionados de Greenberg e Danto, que o professor leve para a sala de aula reproduções de obras *tradicionais*, reproduções de *readymade* de Duchamp e de obras de Andy Warhol, e sugira que os alunos, divididos em grupos, montem uma *exposição* com esse material, ordenando-os nas paredes conforme afinidades, conjuntos de semelhanças etc. O professor precisará providenciar um jogo de reproduções para cada grupo.

Ao final da atividade, o professor pode retomar o tema do juízo estético de Greenberg, ligado a uma faculdade humana de julgar, e compará-lo à noção de arte como jogo de linguagem de Danto. Cada grupo de alunos será convidado a explicitar o porquê de seu conjunto de obras, se elas foram selecionadas para estarem juntas por *gosto*, e se este critério de gosto foi consensual entre eles; ou se elas foram agrupadas por proximidade de elementos plásticos, de linguagem; se as obras de Andy Warhol e Duchamp são *arte* do mesmo modo que as outras, ou se são *obras* dependendo de um jogo de linguagem entre o público e a instituição arte.

Se o professor preferir, na atividade, pode recorrer a poemas modernistas como os de Manuel Bandeira em comparação a textos de circulação cotidiana. Colando-se à lousa reproduções de poemas e manchetes de jornal, é possível comparar os materiais e debater sobre o contexto de cada um e o que transforma um em *arte* e o outro não. Deve-se enfatizar o uso de linguagem coloquial pelo poeta, quase próxima à linguagem das ruas e do dia a dia. A vantagem desta atividade é a interface com a disciplina de literatura.

Unindo os dois momentos – que podem se dar em duas aulas encadeadas –, o professor irá retomar as distinções entre um belo essencial e uma beleza apreendida por experiências e tentar entender as seleções de obras ou as poesias a partir desses dois modelos epistemológicos diversos.

Para pensar o homem como ser sensível, um filme que poderá ser de grande auxílio é *A Festa de Babette* (diretor Gabriel Axel, França/Dinamarca, 1987), no qual o sentido do paladar (o *gosto* em sua acepção mais restrita) permite a reunião de pessoas em torno de uma mesa e a suspensão momentânea dos problemas racionais e religiosos que envolvem cada um deles.

Outro filme que pode ser trabalhado é *O Violinista* (diretor Charles van Damme, França, 1994) no qual um músico famoso abandona sua profissão para tocar seu instrumento, um violino, no metrô da cidade. O professor pode levantar questões em torno de se o músico seria compreendido fora de seu meio, a orquestra, se a apreciação dos transeuntes é imediata ou apreendida por experiência.

3.2. *Estética como filosofia da arte*

Neste segundo momento pretendemos abordar:

a) Os vários sentidos de mimese, elaborados a partir dos textos

Sugerimos a leitura comparada dos trechos de *A República* (livro X), dos trechos de Aristóteles e de Leon Battista Alberti. A partir dessas leituras, é possível construir com os alunos noções variadas de mimese. É importante, ainda, que se retome o que foi discutido anteriormente sobre sensibilidade, para entender qual o deslocamento da noção de mimese e quais seus efeitos.

Como atividade complementar, o professor poderá comparar formas de mimese a partir de obras de arte com um mesmo tema (pinturas, esculturas, expostas em reprodução, em transparência ou projetadas); de poemas com um mesmo tema, que também podem ser projetados em transparência ou outro sistema de projeção, para que sua *forma* não se perca na leitura. Sugerimos os seguintes poemas:

Cidadezinha qualquer

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.
Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.
Devagar... as janelas olham.
Eta vida besta, meu Deus.
(Carlos Drummond de Andrade, 1993).

de cima
cidade acuada
de costas para o mar
um armazém de cada lado
do amplo-úmido estuário
entreposto que fica entre
São Vicente e Santo Amaro

cidade esboçada a esmo
litoral inacabado.
(Alberto Martins, 2002).

O professor deve enfatizar não só a seleção de imagens de cada um dos autores ao recriarem uma cidade, mas também as inflexões formais como escolha dos vocábulos e dos efeitos, o efeito de ironia que rompe a expectativa primeira em Drummond e o efeito de breve melancolia que fecha o poema de Martins. As palavras que evocam umidade em Martins, as que evocam lentidão em Drummond. Esses poemas são apenas exemplos; podem ser substituídos por outros.

Outra sugestão seria comparar uma forma de mimese moderna, *Guernica* de Picasso, por exemplo, a uma forma clássica de representar, como a de Jacques-Louis David em *O Rapto das Sabinas*. Pode-se observar as figuras da mãe com suas crianças em ambas as telas e como cada artista apresenta nestas imagens o desespero.

Seria interessante, também, sugerir descrições de *paisagens* de pinturas contemporâneas tais como as de Anselm Kiefer ou do artista brasileiro Nuno Ramos (FABRINI, 2002).

b) Os efeitos da arte e as suas possibilidades expressivas e semânticas

Leitura de trechos selecionados do texto de Schiller, *A Educação Estética do Homem* (por exemplo, trechos da Carta XV, já comentados), e debate sobre as relações entre arte autônoma e liberdade política. A poesia pode expor conteúdos filosóficos, a filosofia pode ser poética? O professor deverá retomar, aqui, a história da filosofia e mostrar que, antes de Platão, havia autores de filosofia que usavam o verso, como Parmênides. É possível, ainda, trazer questões sobre a literatura brasileira e mostrar como, no Brasil, o pensamento modernista transitava do romance e da poesia para o texto crítico e argumentativo, em autores como Oswald de Andrade e Mário de Andrade.

Essa leitura já prepara a próxima etapa de abordagem, arte em relação à sociedade.

Como atividade lúdica, o professor poderá propor que os alunos criem uma imagem poética (pode ser em texto, em teatro, em desenho) que explicita ideias filosóficas como *liberdade, verdade, alegria, medo*.

Pode-se, ainda, sugerir que os alunos captem imagens (por celulares, na internet etc.) para dar conta de conceitos abstratos atuais como *igualdade, diferença* etc. Ao final da atividade, uma pequena exposição dos trabalhos seria uma forma de animar o

debate em torno da relação entre arte e filosofia. Neste sentido, o debate pode versar sobre a comparação entre como os espectadores captaram as imagens, como as *julgaram*, e como o autor as concebeu ao selecioná-las ou produzi-las. Esse exercício pode ser retomado quando o professor trabalhar a noção de juízo comunitário ou alargado, tratada no tópico 3. É possível, inclusive, introduzir a partir desse debate a leitura do § 40 da *Crítica da faculdade do Juízo* de Immanuel Kant, preparando a abordagem comunitária, ou *política*, da estética.

Por fim, como já foi sugerido que estamos próximo ao imaginário da Revolução Francesa que animava muitos textos de Schiller, um fecho para a atividade poderia ser uma apresentação da *Ode à Alegria* de Schiller e sua recriação na *Nona sinfonia* de Beethoven, tentando debater como esses dois criadores aproximaram-se da exposição de ideias filosóficas a partir da arte.

Outra possibilidade é comentar poemas (ou mesmo músicas populares) que buscam caminhos de acesso à verdade. Usamos o poema de Emily Dickinson como exemplo possível:

Morri pela Beleza e mal estava
 Ao túmulo ajustado
 Alguém veio habitar a sepultura ao lado
 (Defendera a verdade.)
 Baixinho perguntou: “Por que morreste?”
 “Pela Beleza”, respondi.
 “E eu pela Verdade. São ambas uma só.
 Somos irmãs”, me disse.

E assim como parente que à noite se encontram
 Entre jazigos conversamos,
 Até que o musgo alcançou nossos lábios
 E cobriu nossos nomes.
 (Emily Dickinson, 1992)

Para voltar ao início do tema, o professor comentará as produções dos alunos, retornando ao tema da mimese e dos efeitos produzidos pelas obras.

O professor pode se valer de filmes e documentários nos quais se enfoque a produção artística, tais como o documentário sobre o pianista *Nelson Freire* (diretor João Salles, Brasil, 2003); o famoso documentário que mostra Picasso em processo de criação, *O Mistério de Picasso* (diretor Henry-Georges Clouzot, França, 1955), entre outros.

Nesses documentários, o interessante seria focar não a genialidade do artista, mas sim o processo de criação, a arte como processo.

Os contos de Machado de Assis, *Um Homem Célebre*, e o de Honoré de Balzac, *A Obra Prima Ignorada*, são boas leituras, pois ambos tematizam processos de criação: o primeiro, em tom melancólico e irônico, trata de um músico popular que almeja a glória erudita; o segundo, em chave trágica, mostra a derrocada de um pintor ante a impossibilidade da verdadeira mimese.

Se o professor preferir a forma teatral para tratar da questão, o texto de Anton Tchekhov, *A Gaiivota*, fala da criação literária, de sua tendência a destruir a vida, ao empalhá-la, como acontece com a ave do título.

Os filmes *Cidade de Deus* e *Central do Brasil*, citados, também podem ser exemplos de obras de arte que não são recortes do *real*, mas relacionam-se com uma imagem de mundo que o diretor quer criar, a partir de efeitos e seleções.

Tais questões podem ser expandidas para músicas ou mesmo programas como telenovelas e *reality shows*. As questões seriam: o que é real e o que é mimese e como essas duas instâncias, uma poética e outra existencial, se encontram? Um *reality show* é *real*? Por quê? Em que nível?

Vale enfatizar que tais questões não têm uma única resposta, são, na verdade, problemas que remontam, em seus fundamentos, aos primeiros espantos filosóficos. Voltamos à importância da leitura dos textos.

3.3. Estética e arte como experiência existencial, histórica e política

a) Arte e historicidade

Leitura de trechos escolhidos dos textos de Baudelaire, *Escritos sobre arte* (BAUDELAIRE, 2008), e definição em grupo de termos como *moderno*, *modernidade* em conexão com outros correlatos como *moda* e *novidade*.

Para trabalhar a noção de arte como *concepção-de-mundo*, o professor poderá trazer para a sala grupos de imagens não só de obras de arte de tempos diversos, mas também imagens da moda e do mobiliário de épocas distintas e pedir que os alunos montem uma linha do tempo. Para simplificar, sugerimos escolher imagens da Antiguidade, da época de Baudelaire, ou seja, século XIX, e da nossa época. A partir das ideias apreendidas no texto de Baudelaire e fazendo referência ao texto de Hegel (se possível, o próprio Hegel pode ser lido em trechos escolhidos, apesar de sua dificuldade. Uma solução pode ser utilizar

material de apoio, como, por exemplo, o livro de Benedito Nunes, *Introdução à Filosofia da Arte*), o professor deve explicar como cada obra de arte se relaciona, segundo os autores, com um mundo de pensamento próprio. Cada época marca uma *concepção-de-mundo*. A de Baudelaire é a da *modernidade*. E a nossa? No que se parece com a de Baudelaire, nessa noção de tempo do agora, e no que se distancia?

b) Arte e indústria cultural

Se o professor preferir não multiplicar as mediações, poderá recorrer novamente às imagens de Warhol já trabalhadas e tematizar a questão da multiplicidade de imagens (as várias garrafas de coca-cola, as várias faces das atrizes). Poderá, ainda, retomar filmes ou músicas já vistos e tratá-los por essa outra abordagem.

Seria interessante ler trechos de Adorno ou de Benjamin, mas são autores bastante herméticos. Para abordá-los, o professor poderá recorrer novamente à explicação de Benedito Nunes em sua *Introdução à Filosofia da Arte*, lendo-a com os alunos. Outro material de apoio a ser utilizado é o livro de Verlaine Freitas, *Adorno & a arte contemporânea*, pois se trata de um comentário didático da filosofia adorniana que traz alguns trechos selecionados da obra do autor.

Mas só o docente conhece a dinâmica de sua sala de aula. Se for possível, em trechos ou recortes, ler os autores mesmos seria bastante recomendável.

Como material audiovisual, podemos sugerir o clássico brasileiro *O Bandido da luz vermelha* (diretor Rogério Sganzerla, Brasil, 1968), cuja narrativa alucinatória e fragmentária, pautada pelo noticiário de rádio e pelos letreiros de rua, critica a percepção de mundo de uma determinada classe social urbana.

Se, por fim, o professor quiser trazer outras abordagens, recomendamos a leitura do § 370 de *A Gaia Ciência* de Nietzsche (NIETZSCHE, 1978, p. 220-222), no qual o autor trata de responder à pergunta: O que é romantismo?, e neste sentido faz uma crítica à arte como fuga da vida e uma exaltação das possibilidades vitalistas da obra artística.

Referências

a) Referências citadas no texto

A seguir as edições dos textos sugeridos nas análises. Cada um destes já foi comentado anteriormente, ao longo da exposição. Como no caso de todo clássico, existe mais de uma tradução de várias das obras citadas, e múltiplas edições. Procuramos citar as traduções de fácil acesso e conceituadas.

No caso das edições da coleção *Os Pensadores*, indispensável para nós, citamos a dos anos de 1970, mas há várias outras mais recentes.

ADORNO, T. **Indústria Cultural e sociedade**. Tradução Júlia Elisabeth Levy et al. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALBERTI, L. B. **Da Pintura**. Tradução Antônio S. Mendonça. Campinas: Unicamp, 1989.

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. Tradução Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1964.

BAUDELAIRE, C. **Escritos sobre arte**. Tradução Plínio A. Coelho. São Paulo: Hedra, 2008.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e política, ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DANTO, A. O Filósofo como Andy Warhol. **Revista Ars: Eca USP**, São Paulo, n. 4, p. 98-115, 2004. Disponível em: <<http://www.cap.eca.usp.br/ars4/danto.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

GREENBERG, C. **Estética Doméstica**. Tradução André Carone. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

HEGEL, F. W. **Curso de Estética I**. Tradução Marco Aurélio Werle. São Paulo: Edusp, 1999.

HUME, D. **Do padrão do gosto**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

KANT, I. **Crítica da faculdade do Juízo**. 2. ed. Tradução Valério Rohden e Artur Morão. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

NIETZSCHE, F. **Obras incompletas**. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

PLATÃO. **A República**. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Ed. UFPA, 2000.

_____. **Hípias Maior**. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Ed. UFPA, 2007.

SARTRE, J.-P. **O que é a Literatura?** Tradução Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 1989.

SCHILLER, F. von. **A Educação Estética do Homem**. 4. ed. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

STEFANI, G. **Para entender a música**. Tradução Maria Bethânia Amoroso. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

Poemas e Literatura

ANDRADE, C. D. Alguma Poesia. In: _____. **Poesias e Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983, p. 86.

BLAZAC, H. de. **A Obra prima ignorada**. Tradução Teixeira Coelho. São Paulo: Iluminuras, 2003.

ELIOT, T. S.; DICKINSON, E.; DEPESTRE, R. **Seleção**. Tradução Idelma Ribeiro de Faria. São Paulo: Hucitec, 1992. Edição bilingue.

MACHADO DE ASSIS, J. *Contos*. **Uma antologia**. Seleção e notas de John Gledson. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

_____. **Um homem célebre**. Obras completas organizadas pelo MEC/Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/machado/index.php?option=com_content&task=view&id=166&Itemid=173>. Acesso em: 20 nov. 2009.

MARTINS, A. **Cais**. São Paulo: Editora 34, 2002.

TCHEKHOV, A. **A Gaivota**. Tradução Rubens Figueiredo. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

Referências de apoio

SOBRE FILOSOFIA DA ARTE

Ainda hoje, o melhor resumo geral dos aspectos estéticos e filosóficos é o de:

NUNES, B. **Introdução à Filosofia da Arte**. São Paulo: Ática, 1989.

Há muitos materiais de apoio, como os da coleção passo-a-passo da Zahar. Citamos no texto o de:

FREITAS, V. **Adorno & a arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

Este livro já dá outras indicações sobre literatura de apoio e traz uma pequena seleção de textos.

SOBRE AS ARTES

Seguem abaixo alguns livros que não são exatamente de *estética*, já que os textos propriamente filosóficos foram comentados durante a **Exposição geral**, achamos que seria de interesse complementar as informações apontando para outros caminhos interdisciplinares.

No Brasil, é impossível esquecer a importância da música popular como aglutinadora de sentidos; por isso, indicamos aos professores alguns títulos tanto sobre música erudita, quanto sobre música popular brasileira.

BENNETT, R. **Uma breve história da música**. Tradução Teresa Resende Costa. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

CARPEAUX, O. M. **Uma Nova História da Música**. 2. ed. São Paulo: Ediouro, 1968.

FAVARETTO, C. **Tropicália. Alegoria, alegria**. 4. ed. São Paulo: Ateliê, 2007.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido**: uma outra história da música. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

Para consulta com relação às artes visuais, indicamos:

ARGAN, G. C. **Arte Moderna**: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos. Tradução Denise Bottmann e Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BÜRGER, P. **Teoria da vanguarda**. Tradução José Pedro Antunes. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.

CHIPP, H. B. *et al.* **Teorias da Arte Moderna**. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FABRINI, R. A. **A arte depois das vanguardas**. Campinas: Unicamp, 2002.

Sugerimos também as coletâneas:

LICHTENSTEIN, J. (Org). **A Pintura**. Textos essenciais. São Paulo: Editora 34, 2004. 14 v.

Os volumes trazem vários excertos escolhidos de textos que vão da tradição filosófica a críticas contemporâneas. Os temas tratados versam sobre mimese, belo, entre outros. Como os textos são curtos, podem ser usados em sala de aula.

Para pensar a literatura universal, o professor pode recorrer a:

AUERBACH, E. **Mimeses**: A representação da realidade na literatura ocidental. Tradução George Sperber. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

No caso da literatura brasileira (e em certa medida, também do teatro) sugerimos:

BOSI, A. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 42. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

Capítulo 7

Teoria do conhecimento e filosofia da ciência: conhecimento como crença verdadeira justificada

*Plínio Junqueira Smith**

Apresentação do tema e de sua pertinência

O conhecimento científico, sobretudo a partir do século XVII, mudou radicalmente nossa concepção do mundo. Durante muito tempo, o homem supôs estar no centro de um mundo finito e relativamente pequeno, mas o avanço da física e da astronomia deu-nos consciência da vastidão do universo e do rincão remoto em que se localiza o planeta Terra. Além disso, o homem supunha ser uma criatura de pouco mais de quatro mil anos, que não havia evoluído historicamente, que não pertencia integralmente à natureza e que esta tinha sido feita para ele. Mas o desenvolvimento da biologia e da genética permitiu entender a evolução da vida, bem como a seleção e transmissão das características das espécies, o que nos possibilitou entender melhor nossa origem e lugar no mundo natural. A antropologia e a história também nos ajudaram a dimensionar melhor nossa sociedade no contexto das formas humanas de vida e a psicanálise mostrou de maneira ainda mais evidente a complexidade de nossas vidas mentais e a fragilidade do controle que temos sobre nós mesmos.

A ciência moderna também alterou nossas próprias vidas, pois, diferentemente da antiga, não se propunha apenas a contemplar e compreender a natureza, mas também pretendia intervir nela a fim de melhorar nossa condição de vida, isto é, o conhecimento deveria

* Possui graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1986), doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1991) e pós-doutorado na Universidade de Oxford (1997). Professor adjunto da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

gerar a capacidade de controlar os fenômenos naturais produzindo benefícios. Uma das principais razões para esse projeto era a morte prematura por doenças. O desenvolvimento da medicina, em particular a descoberta de vacinas e antibióticos, de fato permitiu que a expectativa de vida aumentasse muito. Assim, a ciência moderna foi concebida como uma forma de dominação da natureza. Por isso, seu desenvolvimento foi acompanhado da produção de tecnologias, cujo impacto sobre a sociedade é gigantesco. Basta pensar no uso de computadores, da internet e o que a eletricidade, de um modo geral, nos permitiu fazer, como preservar alimentos na geladeira e toda a vida noturna com sua iluminação artificial. Não é exagero dizer que praticamente tudo o que fazemos depende de produtos tecnológicos e científicos.

No entanto, cabe perguntar até que ponto as ciências cumprem o prometido. Uma coisa é dizer que nossas vidas foram radicalmente transformadas pela ciência e tecnologia e outra muito diferente é dizer que por causa delas vivemos melhor. Alguns exemplos triviais, como a fabricação de bombas e armamentos militares, mostram que elas podem ser muito nocivas. A tecnologia produziu carros, ônibus e caminhões, os quais, embora tenham facilitado o transporte e diminuído as distâncias, produzem muita poluição no ar e causam muitas mortes em acidentes. Nem mesmo a medicina sempre trouxe benefícios. Há quem pense que o uso de antibióticos cause danos ao organismo (que deveria aprender a reagir sozinho em muitos casos ou deveríamos recorrer a outro tipo de medicina) e que o abuso desses remédios tem causado um fortalecimento desnecessário e maior resistência das bactérias a tratamentos. O que alguns argumentam, então, é que o projeto de dominar a natureza acabou por produzir uma natureza ainda mais hostil ao homem, como se esta se vingasse do homem.

A situação talvez seja pior do que parece. A tentativa de dominação da natureza pode resultar na sua destruição, o que seria uma catástrofe, pois nossas vidas somente podem transcorrer em seu meio. Uma boa qualidade de vida pressupõe uma integração adequada ao meio ambiente. A devastação das florestas é o caso mais óbvio da agressão humana. Um exemplo decorrente dos avanços tecnológicos é o das energias poluentes. Em pequena escala, uma energia poluente, como o carvão e o petróleo, parece trazer mais vantagens. No entanto, em larga escala, talvez ocorra o inverso. O crescimento econômico impulsionado pela descoberta dessas energias sujas levou a uma maior demanda de energia. Assim, o problema energético é fruto, ao menos em parte, da sociedade baseada na ciência. Os efeitos perversos e inesperados dos avanços tecnológicos

põem em xeque a capacidade de a ciência cumprir o que prometia. Se, no curto prazo, trazem inegáveis vantagens, no longo prazo a ciência e a tecnologia talvez sejam prejudiciais.

A integração da ciência com a sociedade contemporânea é tão íntima que não se pode pensá-la como se fosse algo neutro e independente. Ao contrário, para avaliar adequadamente seu papel, é preciso levar em conta os valores que norteiam nossas vidas. Vejamos mais um exemplo. Graças aos conhecimentos científicos, desenvolveu-se uma técnica para produzir alimentos transgênicos, permitindo aumentar a produção de alimentos e combater a fome. De outro lado, a poluição do campo gerada pelos agrotóxicos (produtos da ciência) exige o uso de transgênicos, já que plantas não modificadas não têm força para resistir a pragas mais fortes (subprodutos da ciência, pois os agrotóxicos eliminaram as mais fracas, selecionando-as). Além disso, não se sabe bem qual é o impacto dos transgênicos no meio ambiente. O que significa uma vida (geneticamente modificada) que não é capaz de se reproduzir? Qual o impacto para o pequeno agricultor que não pode mais reproduzir uma espécie e precisa comprar sementes geneticamente modificadas todos os anos? Deve um monopólio deter o controle de espécies modificadas? A ciência, então, é culpada e deveria ser abandonada? Essa conclusão parece precipitada, pois cabe à própria ciência dimensionar o impacto dos transgênicos no meio ambiente e somente quem entende de genética poderá avaliar aspectos cruciais do problema. Mas não cabe somente à ciência decidir o que fazer. Muitos interesses estão em jogo, não somente econômicos, mas também como desejamos organizar nossa sociedade e que tipo de alimento queremos produzir e consumir.

A inseparabilidade da ciência e dos valores se revela em outras questões que nos tocam de perto e surgiram mais recentemente, graças à ciência e tecnologia, como reprodução assistida e o uso de células-tronco para desenvolver novas técnicas de cura. Algumas questões mais antigas, como aborto e eutanásia, ganham nova dimensão à luz das técnicas mais recentes, por exemplo, em função do diagnóstico de doenças gravíssimas já no feto e de prognósticos mais seguros de certas enfermidades que nos acometem.

Em suma, a ciência e a tecnologia permeiam toda a nossa sociedade, mas seus benefícios e malefícios não estão inteiramente claros. Ao mesmo tempo em que resolvem alguns problemas, elas colocam-nos outros, cujas soluções dependem, ao menos em parte, de mais conhecimentos científicos e de uma correta avaliação do papel que a ciência exerce em nossa sociedade. A esse respeito, a ciência não é neutra, já que muitos interesses estão em jogo. A

discussão sobre ciências e valores é muito complexa, mas dela não podemos nos esquivar.

De fato, a preocupação filosófica com o conhecimento é tão antiga quanto a própria filosofia e, desde cedo, ocupou um lugar de destaque. A filosofia nasceu, em parte, da busca de um conhecimento mais rigoroso sobre as coisas. Enquanto certas artes, como a agricultura e navegação, tinham uma finalidade mais prática ou se limitavam a conhecer algumas coisas particulares, a filosofia se propunha um conhecimento mais geral e que dissesse respeito à essência das coisas. Assim, os filósofos distinguiram, desde Platão, entre a mera opinião ou crença, que estaria sujeita ao erro, e o conhecimento propriamente dito, que seria eterno. Portanto, o projeto da filosofia foi produzir um conhecimento universal e infalível.

Essas reflexões sobre o conhecimento integravam-se num conjunto mais amplo do pensamento de um autor. Filósofos como Platão e Aristóteles legaram para a tradição uma rigorosa definição. Uma definição que deveria explicitar a essência do próprio conhecimento e da ciência. O conhecimento deveria partir de princípios que fossem evidentes por si mesmos, impondo-se a nós somente pela sua consideração, e deveria proceder de modo dedutivo, para não dar margem ao erro. Somente o que entrasse nesse esquema dedutivo seria considerado um conhecimento genuíno. Generalizações ou conjecturas não passariam de opiniões sujeitas ao erro e, portanto, seriam meras crenças.

Posteriormente, quando se acirrou o debate entre duas filosofias helenísticas, o estoicismo e o ceticismo, a teoria do conhecimento ganhou autonomia, constituindo-se como uma área bem definida e altamente especializada da filosofia. O debate girou em torno do *critério de verdade*. Um critério de verdade é o que permite separar, com segurança, a verdade da falsidade. Por que o debate acerca desse critério colocou a teoria do conhecimento no centro da filosofia? Nesta, sempre há opiniões diferentes e é preciso optar por uma delas como a verdadeira, é preciso que sejamos capazes de separar a filosofia verdadeira das falsas. Ora, a parte da filosofia que discute qual é esse critério é justamente a teoria do conhecimento. Portanto, se primeiro precisamos dispor de um critério de verdade para depois aplicá-lo nas demais áreas da filosofia, então a filosofia deve começar pela teoria do conhecimento.

No começo da filosofia moderna, graças ao desenvolvimento da ciência experimental e à retomada das filosofias helenísticas, a teoria do conhecimento voltou a ocupar um lugar central na filosofia. Filósofos como Bacon, Descartes e Locke, entre outros, entenderam

que se fazia necessária uma crítica da concepção aristotélica de ciência, que dominava em sua época, e encontraram no ceticismo armas preciosas para a demolição do aristotelismo. Além disso, esses filósofos julgaram que o surgimento da ciência moderna exigia novos métodos e outra concepção de saber. Propuseram, então, cada um à sua maneira, teorias sobre a natureza, origem e alcance do conhecimento. Um aspecto crucial foi o lugar atribuído à experimentação e o papel da reflexão no edifício da ciência.

Desde então, a teoria do conhecimento e a filosofia da ciência jamais perderam sua especificidade e seu lugar destacado na filosofia. Dada a importância histórica da ciência moderna e o impacto da ciência e tecnologia em nossas vidas, é natural que isso tenha ocorrido. Assim, na formação filosófica, um bom domínio da teoria do conhecimento e da filosofia da ciência é algo indispensável. Mesmo para quem não pretende seguir a carreira de filosofia, mas se interessa pelas ciências em geral ou por muitas das questões atuais de nossa sociedade que envolvem as ciências, o estudo dessa parte da filosofia é altamente desejável. Uma boa formação do Ensino Médio exige que o aluno tenha uma noção razoável do que é conhecimento, em particular o conhecimento científico, de sua dimensão histórica e de sua importância na sociedade contemporânea.

Exposição geral do tema

Supomos, naturalmente, que temos uma série de conhecimentos, não somente aqueles conhecimentos da vida cotidiana, mas também aqueles contidos nas mais variadas ciências. Mas o que é conhecimento? Ninguém tem problemas em usar corretamente as palavras *conhecimento* ou *saber*, mas, quando tentamos defini-las, caímos numa série de dificuldades. Uma das tarefas do epistemólogo é, justamente, definir o conhecimento, indicar sua natureza, traçar seus limites. Desde Sócrates, os filósofos buscam definir certos conceitos básicos e, no diálogo *Teeteto*, Platão formula explicitamente a pergunta *O que é conhecimento?*. Recentemente, um método para esclarecer o significado desses conceitos, defendido por filósofos como Wittgenstein, Ryle e Austin, é examinar seus usos na linguagem ordinária.

Eis alguns usos de *saber* ou *conhecer*: saber o melhor caminho para a Av. Paulista, saber jogar tênis, saber o que houve entre Paulo e Helena, saber o resultado de 37 vezes 56, conhecer a cidade, conhecer Paris, saber que Paris é a capital da França, saber que a frase “Paris é a capital da França” é verdadeira, saber que o átomo é composto de elétrons, prótons e nêutrons. Esses poucos exemplos já mostram que não temos um único sentido em que falamos usualmente de *saber*.

Uma tentativa de simplificar esses diversos usos é a seguinte. Há um uso de *saber* que corresponde a uma capacidade ou habilidade (“Sei jogar tênis”, “Sei tocar piano”). Trata-se de um *saber fazer*. Um segundo uso é quando o verbo *conhecer* pede um objeto direto como complemento (“Conheço Paulo”, “Conheço Paris”). Conhecemos algo quando tivemos contato com o que é conhecido. Um terceiro uso, e para nós o mais importante, ocorre quando o verbo pede uma oração subordinada: “Você sabia *que Paulo se casou com Helena?*” “Eu sei *que Paris é a capital da França*”. Trata-se de um conhecimento proposicional: o que é conhecido está expresso numa frase ou proposição.

Quando está interessado em entender o conhecimento, o epistemólogo tem em vista o terceiro sentido de *conhecimento* mencionado acima. Se nos restringirmos a esse uso de *conhecer*, talvez seja menos difícil avançar na direção de uma definição satisfatória de *conhecimento*. Algumas observações simples podem nos levar a uma definição bastante razoável e amplamente difundida de conhecimento, que identifica três elementos fundamentais. Segundo essa definição, o conhecimento é uma *crença verdadeira justificada*. Antes de examinarmos cada parte dessa definição, cabe entender por que essa definição foi proposta por muitos filósofos.

Primeiro, é preciso que a pessoa creia naquilo que ela diz ou pensa. Por exemplo, se alguém diz que “A batalha de Hastings ocorreu em 1066”, nós somente diremos que ela *sabe* o que afirma se ela *acreditar* no que está dizendo. Suponha, por exemplo, que ela esteja somente lendo essa frase num texto para uma peça de teatro, mas ela não tem nenhum conhecimento de história e pense que essa batalha é pura invenção do autor da peça. Nesse caso, não diremos que ela sabe quando ocorreu a batalha de Hastings. Crer no que está sendo expresso pela frase é uma condição necessária para atribuir a alguém um conhecimento.

Naturalmente, não basta que alguém creia no que diz para que saiba algo. Afinal, nossas crenças podem ser falsas e uma crença falsa nunca é conhecimento. De fato, alguém pode crer que Estocolmo é a capital da Suíça, mas não se segue que essa pessoa saiba isso, pela única razão de que Estocolmo não é a capital da Suíça, mas da Suécia. Para que possamos atribuir conhecimento a alguém, é preciso que a crença dessa pessoa seja *verdadeira*.

Essas duas condições ainda não são suficientes para definir *conhecimento*. E a razão para isso é a de que uma pessoa pode afirmar uma verdade por acaso. Suponha que uma pessoa creia que existe vida em Marte e que, de fato, existam marcianos. Ainda assim, não diremos que ela sabe que há vida em Marte, pois é preciso que

entre sua crença e o fato que a torna verdadeira se estabeleça um vínculo seguro. A maneira tradicional de entender esse vínculo é que a pessoa que tem a crença deve ser capaz de *dar uma boa razão* para ela, deve *ser capaz de justificá-la* adequadamente.

Portanto, dizemos que uma pessoa sabe alguma coisa quando ela cumpre essas três condições: a) ela precisa crer no que diz (ou pensa); b) sua crença tem que ser verdadeira; c) ela precisa ser capaz de dar uma boa razão ou de justificar a sua crença. Assim, chegamos à definição do tipo de conhecimento em que o epistemólogo está interessado: conhecimento é crença verdadeira justificada. A definição parece satisfatória, pois enumera condições necessárias e suficientes para atribuir conhecimento e não repete, na definição, o termo a ser definido.

No entanto, novos desafios são introduzidos por ela, pois agora temos de entender três outros termos: *crença*, *verdade* e *justificação*. Além disso, é preciso examinar se a definição é boa. Platão, no diálogo citado, considerou uma resposta similar a essa. Numa certa altura desse diálogo, Teeteto diz que o conhecimento é “percepção verdadeira acompanhada de um discurso”. Esse discurso é, naturalmente, uma justificação; e a percepção, embora não seja propriamente uma crença, ocupa um papel similar ao da crença. Mas Platão rejeita essa definição. Procedamos, pois, a uma análise e discussão de cada um desses elementos.

O que é crença? Muitas definições foram propostas. Duas abordagens são mais comuns. Primeiro, uma abordagem mentalista: a crença seria uma atitude mental diante de uma proposição. Dada uma proposição *p*, a mente poderia adotar posturas muito diferentes, como duvidar de *p*, afirmar *p*, supor *p*, desejar ou temer que *p* ocorra e assim por diante. A mente também pode crer que *p* é verdadeira. Segundo, uma abordagem comportamentalista. Crer que *p* é verdadeira equivaleria a afirmar *p* ou, mais precisamente, estar disposto a assentir a *p* quando perguntado se *p* é verdadeira. O comportamento de uma pessoa revelaria quais são suas crenças. Crer seria uma disposição da pessoa a se comportar de certas maneiras.

Alguns filósofos, no entanto, questionaram a ideia de que o conhecimento seria um tipo de crença. Duas são as razões para rejeitar essa ideia. Primeiro, o conhecimento não é subjetivo, mas objetivo. Alguns filósofos criticaram o que se chamou de concepção subjetiva do conhecimento. O conhecimento seria, de acordo com a concepção subjetiva, um estado mental (ou disposicional) das pessoas. A essa visão, Popper opõe uma concepção objetiva do conhecimento. Para esta visão, o conhecimento deve ser analisado em termos dos

enunciados em que as teorias e as hipóteses são formuladas. Um livro, no qual se expõe uma teoria científica, contém conhecimentos; se toda a humanidade morresse, mas as bibliotecas continuassem a existir, o conhecimento continuaria a existir. O conhecimento contido em uma biblioteca não depende de sujeitos que creiam no que está contido nos livros. Haveria, assim, uma objetividade do conhecimento.

Conhecimento e crença, portanto, seriam categorias distintas. Algumas diferenças entre conhecimento e crença podem ser apontadas. Enquanto o saber depende de um fato objetivo, a crença depende de um estado interno. A verdade de “Fulano crê que p” depende somente do que essa pessoa pensa ou está disposta a afirmar, mas a verdade de “Fulano sabe que p” depende da verdade de p. Ora, a verdade de p é algo objetivo, e não subjetivo. Sua afirmação é irrelevante e é preciso estabelecer objetivamente a verdade de p. Além disso, parece uma condição inevitável para atribuir a alguém que ele sabe alguma coisa, que ele não possa estar errado. E o essencial da noção de crença é precisamente o reconhecimento da possibilidade de se estar errado. Crer em alguma coisa implica admitir que o erro é possível. Mas, quando sabemos alguma coisa, o erro não pode surgir. É por isso que, quanto ao futuro, nada podemos saber, pois sempre podemos estar errados a seu respeito. Mas, com relação ao presente e ao passado, às vezes o erro acha-se excluído.

Este último ponto levou os filósofos a distinguirem, desde Platão, entre conhecimento (*epistémé*) e crença (*dóxa*). A filosofia sempre buscou verdades seguras e eternas que não estivessem sujeitas à revisão. As crenças, por sua vez, sempre estariam sujeitas à correção e melhoria, não sendo, propriamente falando, conhecimento. Percebe-se uma das razões pelas quais Platão não aceitou a definição de conhecimento como uma espécie de percepção: pertencendo ao domínio do mundo sensível e mutável, a percepção, no melhor dos casos, permitiria uma crença sobre o mundo, jamais um conhecimento. Para Platão, o conhecimento pertence ao domínio da razão (*lógos*). Se aceitarmos, portanto, que o conhecimento é um tipo de crença, então teremos abandonado a pretensão tradicional da filosofia. É o que acho que se propõe quando se define o conhecimento como um tipo de crença. Existem verdades eternas?

Passemos, então, ao conceito de verdade. São notórias as controvérsias acerca da melhor definição de verdade. Primeiro, a verdade foi definida como correspondência entre o que dizemos e como as coisas são. Aristóteles já indicou claramente o que seria essa correspondência: verdadeiro é dizer, das coisas que são, que são, e das que não são, que não são; falso é dizer, das que são, que não

são, e das que não são, que são. Assim: dizer “o livro é branco”, de um livro branco, é verdadeiro; dizer “o livro não é branco”, de um livro que não é branco, também é verdadeiro. E dizer “o livro não é branco”, de um livro branco, é falso; e “o livro é azul”, de um livro que não é azul, é falso.

Uma dificuldade dessa concepção da verdade é a comparação entre um fato e uma proposição. Como um fato poderia corresponder a uma proposição? As respostas tendem a elaborar uma visão metafísica do mundo. Por exemplo, fazemos corresponder à noção gramatical de sujeito a noção metafísica de substância, e à noção gramatical de predicado a noção metafísica de propriedade, como se houvesse uma mesma estrutura entre nossa linguagem e o mundo. Supor esse isomorfismo estrutural, prossegue a crítica, nada mais seria do que a projeção da gramática sobre o mundo. Outra dificuldade é a de que o fato deveria servir de justificação para a verdade da afirmação, mas uma razão para aceitar uma proposição é sempre outra proposição, nunca um fato. Nesta concepção da verdade, haveria como que um erro sobre o tipo de coisa que serve para justificar uma proposição.

Esta última crítica motivou uma segunda concepção de verdade. A verdade seria a coerência do conjunto de nossas crenças, e não a correspondência delas com o mundo. Quanto mais abrangente e coerente for o nosso sistema de crenças, tanto melhor conheceremos o mundo. Uma dificuldade óbvia é que sistemas coerentes de crenças podem ser contraditórios entre si, mas não podem ser ambos verdadeiros ao mesmo tempo, já que a verdade de um implica a falsidade do outro. (Para defender a teoria coerentista, seria preciso mostrar que dois sistemas abrangentes de crenças são compatíveis entre si.) Além disso, nesta concepção, a experiência seria somente a causa de nossas crenças, mas não sua justificação. Mas é claro que a experiência parece desempenhar um papel mais importante para nossas crenças do que o de causa. Reduzir a relação da experiência com nossas crenças verdadeiras a uma relação causal parece retirar da experiência o controle racional de nossas crenças que a experiência inegavelmente tem.

Uma terceira concepção de verdade é a pragmática. Em linhas gerais, seria verdadeiro aquilo que tende a promover nossa sobrevivência no mundo. Essa concepção foi criticada por várias razões, como a de que uma crença falsa pode ser útil. Também se notou que essa concepção não apresenta propriamente uma definição de verdade, mas somente ressalta seu papel em nossas vidas. Uma quarta vertente para definir a verdade é chamada de deflacionista. Uma versão é a teoria da redundância: dizer que “p é verdadeira” é a mesma coisa que afirmar p; portanto, o predicado “é verdadeiro”

não acrescenta nada. Outra versão é a teoria de que o predicado “é verdadeiro” é somente um expediente para tirar as aspas que encerram uma proposição: a proposição “a neve é branca” é verdadeira se e somente se a neve é branca. A meu ver, estas teorias deflacionistas são equivalentes à teoria correspondencialista sem a explicação metafísica adicional de como ocorreria a correspondência.

Vimos que a função da justificação na definição de conhecimento é fornecer um vínculo entre a crença subjetiva e o fato objetivo que a torna verdadeira. Uma justificação, por sua vez, é algo intersubjetivo. Se uma pessoa afirma p e perguntamos por que ela afirma p , ela deve nos oferecer uma boa razão para afirmar p . O que conta como uma “boa razão” depende dos interlocutores e do contexto da discussão. O que os filósofos querem, quando tentam entender o papel da justificação no conhecimento, é uma justificação que garanta infalivelmente a verdade da crença. Afinal, “se sei, não posso estar errado” e a justificação teria precisamente o papel de garantir que “não posso estar errado”. A “boa razão”, no entender desses filósofos, deve ser conclusiva, isto é, deve afastar definitivamente a possibilidade do erro.

Mas há dificuldades para estabelecer esse vínculo infalível entre nossas crenças e o mundo. Há casos em que podemos ter uma crença verdadeira e, mesmo baseando-nos num discurso convincente, não dizemos que temos conhecimento. Isso se deve ao fato de que as informações disponíveis, embora nos levem à conclusão certa a respeito de uma dada situação, levam-nos por acaso à conclusão certa. Platão já tinha levantado esse ponto, ao imaginar uma situação jurídica, na qual o advogado convence o júri da verdade de uma opinião e o júri aceita a conclusão; o advogado convence o júri por razões que não são conclusivas, mas, dotado de uma retórica brilhante, acaba por impor sua opinião. Nesse caso, o júri chegou a uma crença verdadeira, acompanhada de um discurso convincente, mas que, de fato, não estabelecia a sua verdade. Nem sempre nossas justificativas garantirão definitivamente que tal coisa de fato ocorre; entre o que consideramos uma prova e o fato objetivo pode haver um hiato.

Se quisermos uma justificativa absoluta, que garanta infalivelmente a verdade de uma crença, então talvez não possamos justificar nenhuma crença. E se não podemos justificar nada, então não temos conhecimento algum. Levantou-se, há muito tempo, um poderoso desafio para uma justificativa desse tipo. Suponha que tenhamos uma crença C . Essa crença pode ser objeto de controvérsia, isto é, alguém poderia negar C . Na medida em que há controvérsia, é preciso que se justifique a aceitação de C . Podemos justificar C , a partir de outra crença, digamos D . Mas pode-se perguntar, novamente: por

que afirmar, e não negar, D? Pode-se, então, responder que se aceita D por causa de E. Ora, mas novamente se coloca a questão: por que aceitar, e não negar, E? Percebe-se facilmente que esse processo não tem fim e, portanto, a crença inicial C não está justificada.

Uma aparente solução é parar em algum lugar e dizer que tal crença (digamos, a crença E) é evidente por si mesma e não precisa ser justificada. Adota-se, assim, sem justificção a crença E como ponto de partida para a justificção de D e C. No entanto, esse é um procedimento arbitrário: por que aceitar E sem justificção? Alguém poderia negar E e, caso lhe pedíssemos uma justificção, ele poderia igualmente recusar-se a dar essa justificção, alegando que $\sim E$ é evidente. É, portanto, inteiramente arbitrário e fortuito aceitar ou negar E. Ademais, se aceitarmos arbitrariamente uma crença, para servir de base para todo o edifício das justificções, por que já não aceitar arbitrariamente, desde o princípio, C?

Outra tentativa seria, por exemplo, justificar E a partir de C. Nesse caso, não cairíamos numa regressão ao infinito, nem aceitaríamos arbitrariamente uma crença. Entretanto, justificar C a partir de D, D a partir de E e E a partir de D é um raciocínio circular. Ora, uma justificção circular não é, propriamente falando, uma justificção. No final das contas, tudo o que se consegue com esse raciocínio circular é supor C para justificar C. Mas C era justamente o que estava em questão! Não se pode supor o ponto em controvérsia para justificá-lo.

Parece, entretanto, que toda justificção que pretenda garantir infalivelmente a verdade de uma crença ou leva a uma regressão ao infinito, ou a uma adoção arbitrária de uma hipótese, ou a um raciocínio circular. Se esse é o caso, então não há nenhuma justificção no sentido pretendido. A conclusão se impõe por si mesma: se pretendemos que a justificção deva ser absoluta e garantir de maneira infalível o vínculo entre a crença verdadeira e a realidade, então não temos nenhum conhecimento. Enfrentar esse desafio é uma das tarefas dos epistemólogos.

Estratégias de abordagem

Há diversas maneiras para tratar de alguns dos principais temas de teoria do conhecimento e filosofia da ciência. Creio que uma boa maneira de começar, para envolver os alunos e para que eles percebam o sentido e a dificuldade da filosofia, é dar-lhes a tarefa de definir e explicar alguns conceitos básicos, como *conhecimento* e *verdade*. Em vez de deixá-los passivamente receber informações para somente depois pensarem por conta própria, talvez seja melhor partir

imediatamente de uma reflexão dirigida, propondo-lhes questões e discutindo suas respostas. Por exemplo, propõe-se a questão “O que é conhecimento?”. Após dar um tempo para os alunos responderem, o professor escreve algumas de suas respostas na lousa, pedindo que eles expliquem e justifiquem suas propostas, passando a discuti-las e, finalmente, apresentando algumas respostas dadas por filósofos. Se a estratégia der bom resultado, pode ser repetida mais uma vez com “O que é verdade?” ou “O que é justificação?”. A finalidade desse tipo de atividade é a de fazer o aluno pensar, isto é, conceber uma ideia, ser capaz de explicá-la, defendê-la argumentativamente, e entender e discutir ideias diferentes. Outro objetivo é mostrar uma parte importante da filosofia: a análise conceitual; esta inclui o exame dos usos das palavras e a busca de uma definição adequada. O aluno deve perceber que é indispensável ter clareza no discurso e que a filosofia se dedica a esclarecer certos conceitos fundamentais. Essa atividade serve também para motivar o aluno a ler um texto filosófico e perceber de maneira mais clara o sentido da preocupação filosófica com o tema do conhecimento e suas ramificações.

Uma segunda estratégia é trabalhar com algum texto curto, mas bem escolhido, e analisá-lo lenta e minuciosamente com o aluno. Primeiro, o professor deve enfatizar a especificidade do texto filosófico. Cada tipo de texto exige do leitor um tipo de leitura, porque cada tipo de texto é composto de uma maneira particular e, para compreender o que o texto diz, o leitor deve saber como foi composto. Assim, por exemplo, um texto de jornal tem manchete, subtítulo, foto com legenda e a informação propriamente dita, que deve começar com as ideias mais importantes até as menos importantes (claro, porque ninguém lê todas as notícias até o final; então, é preciso facilitar para o leitor e organizar as ideias em função de sua importância). Um poema obedece outra forma de composição: métrica, rima, aliteração e outros recursos estéticos como metáfora e metonímia. Um texto científico terá ainda outras regras que dirigem sua composição: uma revisão da bibliografia, a indicação de uma hipótese de trabalho, a descrição de um experimento e de estatísticas, uma conclusão, bibliografia final. Também o texto filosófico tem suas regras. Em geral, um texto filosófico defende uma tese (e critica outras teses) por meio de argumentos. O professor deve focalizar esses dois aspectos de um texto filosófico: a identificação da posição defendida (e da posição criticada) pelo autor e a correta compreensão dos argumentos a favor e contra.

Pode-se propor um trabalho interdisciplinar com o professor de literatura, tratando de gêneros literários. Nesse sentido, vale a pena mostrar ao aluno que os filósofos escolhem diferentes

gêneros literários para expor e defender suas ideias, como a forma do diálogo, o tratado, ensaios, autobiografias, aforismos e, mesmo, a poesia e a literatura.

Em seguida, o professor deve passar à prática da análise de um texto filosófico. Num primeiro momento, é preciso deixar o aluno enfrentar o texto e tentar entendê-lo sozinho. Ele naturalmente sentirá dificuldades em identificar a ideia principal do texto e provavelmente não compreenderá o argumento. Cabe, então, ao professor ajudá-lo a entender o texto. Mas, antes de dar sua explicação ao aluno, convém fazer o aluno tentar explicá-lo. Uma estratégia é a seguinte. Pedir ao aluno que enumere os parágrafos e divida o texto em partes (se o texto for muito curto, pedir ao aluno para enumerar as frases e dividir o parágrafo em partes); para cada parte, ele deverá dar um título que expresse a ideia principal daquela parte. Como na estratégia anterior, o professor deverá colocar na lousa algumas das análises propostas pelos alunos e, discutindo seus méritos e problemas, avançar na direção de uma correta compreensão do texto. O professor deverá concluir com uma explicação adequada do texto. Nesta explicação, o professor deverá mostrar como a ideia principal é desenvolvida pelas várias partes e como as várias partes se articulam para sustentar a ideia principal. Finalmente, os alunos deverão reler o texto mais uma vez, com o intuito de sentir que o exercício de leitura e a estratégia de análise de um texto aumentam a sua capacidade de compreensão.

Também é interessante, como estratégia alternativa, trabalhar com alguns textos de literatura. Por exemplo, para discutir o papel da experiência no conhecimento, livros policiais são muito bons. Como um detetive chega à conclusão de que fulano é o criminoso? Há detetives que buscam muitas provas e indícios antes de teorizarem; para esses detetives, a experiência vem antes do conhecimento e teorias prematuras mais atrapalham do que ajudam. Outros, entretanto, refletem muito antes de investigarem e agirem, pois a observação desorientada por uma teoria é perda de tempo e não leva a nada.

Uma quarta estratégia é estudar um pouco da história da ciência, pois a filosofia da ciência pressupõe o conhecimento das ciências. Essa estratégia tem a vantagem de permitir um trabalho interdisciplinar. Por exemplo, com o professor de física, quando este estiver ensinando mecânica clássica. O professor de filosofia pode trabalhar alguns trechos das obras de Galileu e de Descartes, por exemplo. Pode-se ainda recorrer à famosa peça de Bertold Brecht, grande dramaturgo alemão, sobre a vida de Galileu, ou ao filme de Rossellini sobre Descartes ou ao filme sobre Giordano Bruno. Esse trabalho interdisciplinar ajuda a tornar a física ainda mais

interessante, pois mostra seus pressupostos e consequências filosóficas, assim como a dificuldade que historicamente se teve para que certa concepção de ciência se impusesse ao pensamento ocidental.

Outra estratégia possível que permite a interdisciplinaridade, desta vez com a biologia, é a ciência contemporânea e os avanços tecnológicos. Um tópico muito importante é a relação entre ciência e valores. Pode-se discutir, por exemplo, a questão dos transgênicos e a reprodução assistida. Artigos de jornal discutindo esses assuntos, nos quais exista uma argumentação a favor (e contra) as posições envolvidas são muito úteis. Também se pode recorrer aos livros de Putnam e Lacey, que tratam desses assuntos. Pode-se optar, ainda, por uma discussão mais ampla sobre o domínio da natureza proporcionado pela ciência. Obras clássicas de ficção científica são ótimas para discutir esse tema.

Finalmente, um tema clássico da teoria do conhecimento é o assim chamado problema do mundo exterior. Esse é um tema que costuma fascinar muitos alunos. Trata-se do problema da percepção e de como conhecemos o mundo à nossa volta. Neste caso, é possível combinar a leitura de textos filosóficos ou literários com filmes recentes muito conhecidos e de fácil acesso, como *Matrix* e *O vingador do futuro*.

Bibliografia comentada

A ordem da bibliografia segue aproximadamente a ordem dos assuntos anteriormente tratados.

A primeira formulação da ideia de que a ciência deve dominar a natureza e produzir tecnologia que melhore as condições da vida humana está em, F. Bacon, *Novum Organum* (2. ed. São Paulo: Abril, 1980). Sugiro ainda algumas obras clássicas de ficção científica, como M. Shelley, *Frankenstein* (São Paulo: Companhia das Letras, 1994). Infelizmente, H. G. Wells, *A ilha do dr. Moreau*, está esgotada, mas vale a pena buscá-la em sebos. Essas duas obras foram filmadas. Para o contraste entre uma visão racionalista e uma empirista da ciência moderna, o melhor é apresentar duas obras clássicas e indispensáveis: R. Descartes, *Meditações Metafísicas* (2. ed. São Paulo: Abril, 1980), e D. Hume, *Investigação sobre o entendimento humano* (2. ed. São Paulo: Abril, 1980).

Para discutir a questão de ciência e valores, ver H. Putnam, *O colapso da verdade* (São Paulo: Idéias e Letras, 2008), e H. Hacey, *Valores e atividade científica 1*. (São Paulo: Editora 34 e Scientia Studiae, 2008).

Para a filosofia da ciência, continuam indispensáveis a obra de Karl Popper, *A lógica da pesquisa científica* (São Paulo: Cultrix,

2000), sobretudo a primeira parte, e a de Thomas Kuhn, *A estrutura das revoluções científicas* (São Paulo: Perspectiva, 2003). Do primeiro, também vale a pena ler *Conhecimento objetivo* (São Paulo: Itatiaia, 1975), e *Conjeturas e refutações* (Brasília: UnB, 2008). Como estes livros são compostos de artigos, talvez seja melhor usar um ou dois artigos como introdução ao seu pensamento. Um livro mais recente e igualmente indispensável é o de Bas van Fraassen, *A imagem científica* (São Paulo: Unesp, 2007). Também se pode ler com proveito o clássico de Feyerabend, *Contra o método* (São Paulo: Unesp, 2007).

Algumas sugestões para a história da ciência: A. Koyré, *Do mundo fechado ao universo infinito* (Ed. Forense Universitária, 2006). Para uma boa introdução ao pensamento de Galileu, ver P. R. Mariconda e J. Vasconcelos, *Galileu e a nova Física* (São Paulo: Odysseus, 2006). O grande dramaturgo Bertold Brecht escreveu *A vida de Galileu* (São Paulo: Abril, 1977). Um bom livro de filosofia da biologia é D. Dennett, *A idéia perigosa de Darwin* (Rio de Janeiro: Rocco, 1998).

A melhor introdução geral à epistemologia em português é a de Jonathan Dancy, *Epistemologia contemporânea* (Portugal: Edições 70, 1990). Nessa introdução, alguns trechos podem ser selecionados para aprofundar a discussão da definição de conhecimento. Para a primeira definição de conhecimento e uma sofisticada discussão, ver Platão, *Teeteto* (Portugal: Calouste Goulbenkian, 2005). Oswaldo Porchat reuniu quase todos os seus artigos na coletânea *Rumo ao ceticismo* (São Paulo: Unesp, 2007). Os artigos são independentes entre si e são escritos de maneira clara, elegante e acessível. Trata-se de um livro indispensável para as discussões brasileiras sobre teoria do conhecimento.

O melhor texto em português para a noção de verdade é o livro de Richard Kirkham, *Teorias da verdade* (Rio Grande do Sul: Unisinos, 2004). Mas também se pode consultar o livro de Luiz Henrique de Araújo Dutra, *Verdade e investigação* (São Paulo: EPU, 2001). Alguns artigos importantes também podem ser utilizados. *Os fundamentos do conhecimento*, de Moritz Schlick, é interessante para discutir a relação da teoria com a observação e as teorias correspondencialista e coerentista da verdade, bem como a ideia de justificação. *Pseudo-problemas da filosofia*, de Rudolf Carnap, apresenta outra visão de conhecimento do empirismo lógico. Vale a pena ler *Outras mentes*, de John L. Austin, para uma análise do conhecimento do ponto de vista da filosofia da linguagem ordinária. O clássico *Epistemologia naturalizada*, de Willard Quine, é indispensável. Quine apresenta uma concepção muito original de epistemologia que causou enorme impacto na filosofia analítica. Também vale a pena ler outros de seus artigos, como *Dois dogmas do empirismo*, para sua crítica da distinção analítico-sintético, e *Espécies*

naturais, para sua concepção de ciência, indução e modelo hipotético-dedutivo. Todos esses artigos se encontram em dois volumes da coleção *Os Pensadores* (2. ed. São Paulo: Abril, 1980): um é dedicado a *Schlick e Carnap*, outro a *Ryle, Austin, Strawson e Quine*. Os capítulos 5 a 7 de Peter Strawson, *Análise e metafísica* (São Paulo: Discurso Editorial, 2002), valem a pena serem lidos com cuidado.

Um bom texto para comparar o procedimento estético-metafórico da poesia e o procedimento conceitual-argumentativo da filosofia é o capítulo *A Metáfora*, em Jorge Luis Borges, *Esse Ofício do Verso* (São Paulo: Companhia das Letras, 2000).

Para o exercício de análise minuciosa de texto, sugiro a *Primeira Meditação* de Descartes. Nesta, há um diálogo argumentativo implícito entre duas posições que deve ser identificado pelo aluno. Uma dica é chamar a atenção para todos os “mas”, “porém” e “portanto” que estruturam a lógica e os argumentos do texto. Outro texto interessante e que cativa os alunos é de Friedrich Nietzsche, *Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral* (2. ed. São Paulo: Abril, 1980. Os pensadores).

Entre os contos policiais para exibir formas de inferência e raciocínio, recomendo alguns. O caso mais extremo de detetive que se apoia exclusivamente no raciocínio é Don Isidro Parodi, que está preso e desvenda crimes sem poder sair de sua cela: J. L. Borges e A. B. Casares, *Seis problemas para Don Isidro Parodi* (Rio de Janeiro: Globo, 2008). Outro detetive brilhante é o Padre Brown, do escritor inglês, G. K. Chesterton, *A sabedoria do padre Brown* (Graal, 1986). É um livro notável. Novelas de Sherlock Holmes também são ótima indicação. Um dos mais conhecidos é Conan Doyle, *O cão dos Baskervilles* (São Paulo: Sinergia, 2009).

Para o problema do mundo exterior, o aluno pode ler o conto de Philip K. Dick, *Você pode se lembrar por um bom preço*, publicado em *Minority Report: A Nova Lei* (Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2002). O filme *O vingador do futuro* é uma adaptação muito bem feita. O capítulo 1 do importante livro de Hilary Putnam, *Razão, história, verdade* (Lisboa: Dom Quixote, 1992), em que ele supõe a possibilidade de que sejamos um cérebro num balde ligados a um supercomputador e manipulados por um cientista deu origem a outro filme famoso: *Matrix*. Outros textos que podem ser consultados a esse respeito são: P. J. Smith, *Ceticismo* (Rio de Janeiro: Zahar, 2004); P. J. Smith, *Uma solução cética para o problema do mundo exterior*, na sua obra *Do começo da filosofia e outros ensaios* (São Paulo: Discurso Editorial, 2005) (disponível on-line na revista *Sképsis*); e o artigo de Oswaldo Porchat, *Mundo exterior e ceticismo*, na obra *Rumo ao ceticismo*, já citada.

Capítulo 8

Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos

*Silvio Gallo**

O ensino de filosofia e suas justificativas

Depois de muitos anos de ausência nos currículos da educação média brasileira, os professores de filosofia veem-se confrontados com o retorno de sua disciplina aos currículos e perguntam-se: o que fazer? Como fazer? Mas, também: por que fazê-lo?

Sabemos que foram longos os anos de espera pela introdução da filosofia nos currículos e que foram intensos e calorosos os debates e lutas para que isso fosse possível. Nesta luta, foram sendo produzidas algumas justificações para o ensino da filosofia, que serviam justamente como argumentos para defender seu retorno aos currículos.

Na década de 1980, foram duas as principais justificativas. Por um lado, dizia-se que a presença da filosofia na educação dos jovens justificava-se pela necessidade de um desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. Lembremos que a luta pelo retorno da filosofia aos currículos amalgamava-se e confundia-se com a luta pelo fim do regime militar instalado em 1964. Como a retirada da filosofia dos currículos havia sido obra da reforma de cunho tecnicista da educação básica levado a cabo por aquele regime no final dos anos de 1960 e início da década de 1970, atribuía-se à exclusão da filosofia e de outras disciplinas de humanidades a falta de criticidade e o excesso de tecnicismo na formação de nossos jovens. E, neste quadro, a filosofia aparecia como o antídoto necessário e apropriado a um processo de redemocratização da sociedade brasileira.

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e livre docência pela Universidade Estadual de Campinas. Professor associado (MS-5) da Universidade Estadual de Campinas.

Por outro lado, às vezes articulado com este primeiro aspecto, outras vezes não, aparecia uma segunda justificação: o caráter interdisciplinar da filosofia. Ela seria o elemento necessário para promover o diálogo e a integração entre as diferentes disciplinas do currículo, apresentadas aos estudantes de modo completamente desarticulado e fragmentado, causando uma compreensão equivocada do conjunto do conhecimento humano.

Em ambos os casos, vejo um problema. Nenhum deles afirma a filosofia por ela mesma, mas por um papel que ela deve desempenhar. A filosofia era justificada por algo que ela desenvolveria nos estudantes, algo este alheio a ela mesma. Em outras palavras, ambas as justificativas impõem à filosofia um *caráter instrumental*. Mas há ainda um outro problema a ser apontado. Em ambos os casos, a justificação para o ensino da filosofia confere a esta disciplina um papel que não é e não pode ser exclusivo dela. Isto é, se desejamos uma educação que forme a criticidade dos jovens, a filosofia pode ser um dos elementos desta formação, mas certamente não é e não pode ser o único. A criticidade não é exclusiva da filosofia e não pode ser creditada exclusivamente a ela. Ou as demais disciplinas também são formadoras da consciência crítica ou esta formação é impossível. E o mesmo raciocínio é válido para a interdisciplinaridade.

Para além destas duas justificações, a afirmação da importância da filosofia nos currículos, que aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) também apresenta um caráter instrumental: o papel da filosofia seria o de aportar aos jovens certos conhecimentos filosóficos necessários ao pleno exercício da cidadania. Esta justificação não deixa de estar relacionada com as duas anteriores, na medida em que a LDB aglutinou os anseios da luta antiditadura, já evidenciados na Constituição Federal de 1988. Mas, em que pese a nobreza da afirmação da filosofia como base da formação para a cidadania, isto não diminui o fato de que lhe é atribuído um *caráter instrumental*.

Ora, desde Aristóteles que a filosofia se define como um fim em si mesma, e não como um meio para atingir a um objetivo determinado.¹ Justificar um espaço para a filosofia nos currículos da educação

¹ Por exemplo, em seu *Protrepticus*, no qual convida um rei ao exercício da filosofia, o filósofo escreveu: "Por conseguinte, entre os pensamentos, os dignos de escolha devido à contemplação pura são mais honrosos e superiores àqueles que são úteis a outras coisas. Mas as contemplações são honrosas em si mesmas e, entre elas, é o saber da inteligência que é digno de escolha, enquanto os pensamentos relativos à sabedoria são honrosos graças às ações [decorrentes deles]. Assim sendo, o bom e honroso estão nas atividades contemplativas referentes

básica apenas de modo instrumental – isto é, a filosofia a serviço de algo, como a cidadania – é essencialmente antifilosófico, portanto. Indo mais para o contexto da argumentação presente nos PCNEM,² de ver na filosofia uma preparação abrangente do indivíduo, fazendo parte de sua introdução ao universo da cultura e das técnicas para nele habitar, prefiro apostar no ensino da filosofia como um fim em si mesmo, para além de qualquer tutela, seja ela cidadã ou moral.

Quando pensamos na educação como amplo processo de formação humana e, sobretudo no Ensino Médio, como um nível propedêutico à universidade ou então como etapa final da formação de um grande número de jovens que não vão para o Ensino Superior, podemos falar em três grandes áreas do conhecimento humano fundamentais, que devem estar presentes nessa formação: as *ciências*, as *artes* e as *filosofias*.

Partindo daquilo que Deleuze e Guattari produziram em *O que é a filosofia?* (Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992), podemos dizer que as ciências, na sua relação com o mundo, produzem *funções*, que organizam

ao saber, e com certeza não, repitamos, em quaisquer atividades contemplativas.” (ARISTÓTELES. *Da Geração e da Corrupção, seguido de Convite à Filosofia*. São Paulo: Landy, 2001. p. 157).

Páginas adiante, lemos: “Efetivamente, entre as coisas sem as quais é impossível viver, aquelas que amamos por outras coisas devem ser chamadas de coisas necessárias e causas auxiliares, ao passo que aquelas que amamos por si mesmas, quando realmente nada mais delas saíam, é preciso chamar de coisas soberanamente boas. [...] É, portanto, de todo ridículo procurar em *toda* coisa algo além da coisa em si, ou seja, um lucro, e perguntar: ‘Pois então, que lucramos com isso?’, ‘Que utilidade tem?’. Porque realmente, repetimos isso, um indivíduo que age assim não se parece em nada com aquele que sabe o que é belo e bom, tampouco com aquele que faz a distinção entre causa e causa auxiliar.” (ARISTÓTELES, 2001, p. 160-161).

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontam para a filosofia como um domínio crítico da cultura ocidental. Isto fica evidenciado quando o documento expõe as “competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia”:

“Ler textos filosóficos de modo significativo.”

“Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.”

“Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.”

“Debater, tomando posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.”

“Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.”

“Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.”

(BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEMT, 1999. p. 125).

os fatos observados através de relações de causa-efeito; as artes, por sua vez, produzem *perceptos* e *afectos*, formas de compreensão do mundo numa perspectiva estética; as filosofias, por fim, produzem *conceitos*, uma forma racional de equacionamento dos problemas vividos no mundo. Cada uma dessas formas de conhecimento humano, portanto, é irreduzível à outra e são todas mutuamente complementares. Dizendo de outro modo, nenhuma ciência é capaz de fazer por mim aquilo que a filosofia faz, assim como nenhuma filosofia pode substituir os afetos estéticos, por exemplo. O que equivale a dizer que, se procuramos um processo educativo como formação humana, minimamente precisamos garantir a todos os estudantes o acesso a estas três instâncias de produção de saberes sobre o mundo.

Penso que reside aí a justificativa para a necessidade da presença da filosofia nos currículos do Ensino Médio. As diversas ciências lá estão; a experiência estética ou artística, de um outro modo também (na verdade, penso que deveríamos ter muito mais arte nos currículos, mas ao menos já temos alguma coisa). Mas e quanto às filosofias? Os estudantes têm acesso às funções científicas, aos perceptos e afetos artísticos, mas e aos conceitos filosóficos? Sem eles, não teremos um conhecimento abrangente, uma formação abrangente.

Repito: não penso que a filosofia se justifique nos currículos da educação média por promover uma forma de *visão crítica do mundo* (outras disciplinas também podem e devem fazer isso), nem por possibilitar uma *visão interdisciplinar* (outras disciplinas também podem e devem fazer isso), muito menos por trabalhar com *conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania* (no limite, a ação cidadã não reside na filosofia, mas talvez mesmo longe dela). Por outro lado, a ausência da filosofia nos currículos significa o não contato dos estudantes com essa importante construção humana, que é o conceito. Isso, sim, a filosofia pode oferecer. E apenas ela pode oferecer.

Sugestões de estudos e aprofundamento

Para aprofundar as questões aqui desenvolvidas, sugiro a leitura de:

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

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVEIRA, René José; GOTO, Roberto (Org.). *Filosofia no Ensino Médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007.

Sugestões de atividades práticas

Construa sua própria justificativa para o ensino da filosofia no nível médio, a partir das seguintes questões:

- Como você se orienta na filosofia? Isto é: a partir de que correntes e ou autores você pensa a filosofia?
- O que você pensa sobre a capacidade da filosofia interferir no exercício da criticidade pelos estudantes? E sobre seu caráter interdisciplinar?
- Para você, o mais importante no Ensino Médio é a prática filosófica, o exercício do pensamento, ou o conhecimento sistematizado produzido pela humanidade? Por quê?

Objetivos do ensino de filosofia e a organização dos conteúdos de estudo

Se nos colocamos de acordo com a justificativa acima apresentada para a presença da filosofia nos currículos do Ensino Médio, então não podemos admitir que a presença desta disciplina signifique apenas mais um espaço de transmissão de conteúdos. Se a filosofia justifica-se por oportunizar aos estudantes a *experiência do conceito*, a possibilidade de exercício do pensamento conceitual, então ela não pode ser apenas mais um desfile daquilo que os filósofos pensaram pelos séculos afora.

Caminhando nesta direção, penso que podemos fazer das aulas de filosofia laboratórios de experiências de pensamento, que gosto de chamar de *oficinas de conceito*. Um ensino ativo da filosofia, que coloque os jovens estudantes em contato com a própria atividade filosófica: a criação conceitual, mais do que com sua história, ou com os temas dominantes nessa história, ou com os temas hoje importantes. Claro que tudo isso está subentendido e articulado, mas proponho focarmos o ensino no conceito e em sua produção, no ponto de partida do pensamento, isto é, nos problemas que os motivam.

Trata-se, então, de realizar com os estudantes o movimento de pensamento próprio da atividade filosófica, a criação conceitual. Um professor de filosofia que faça esse movimento precisa assumir-se, ele mesmo, como filósofo. Como ele poderia convidar os alunos a fazer o movimento, mediá-los nesse processo, se ele mesmo não o fizer?

Parece-me muito interessante, para pensar um ensino ativo da filosofia, a posição apresentada por Sthéphane Douailler, de

tomar a filosofia como um “poder de começo”. Na conferência que proferiu na abertura do Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia (Universidade Metodista de Piracicaba, novembro de 2000), Douailler defendeu que todo filosofar é um novo começo, possível apenas pela superação do mestre. Cita como exemplo Platão, que só começa efetivamente a filosofar após a morte de Sócrates, como esforço de levar adiante o legado do mestre, mas já produzindo um novo começo, uma nova filosofia.³

O professor de filosofia, então, é aquele que faz a mediação de uma primeira relação com a filosofia, que instaura um novo começo, para então sair de cena e deixar que os alunos sigam suas próprias trilhas. Sem Sócrates, Platão não teria se iniciado em filosofia; mas sem o desaparecimento (a morte) de Sócrates, Platão não teria feito o movimento de um novo começo, produzindo, ele mesmo, filosofia. O professor de filosofia é aquele personagem que, a um só tempo, sabe e ignora; com isso, não explica, mas media a relação dos alunos com os conceitos, saindo de cena em seguida para que a relação com os conceitos seja feita por cada um e por todos.

Impõe-se então a pergunta: como organizar os conteúdos da filosofia no currículo deste nível de ensino?

Temos ao menos três eixos em torno dos quais podemos construir um currículo de filosofia: um *eixo histórico*, um *eixo temático* e um *eixo problemático*.

No primeiro, organizamos os conteúdos a serem ensinados seguindo uma cronologia histórica. O problema, nesse modelo, é que a chance de cair num ensino enciclopédico, apresentando um desfile de nomes de filósofos, pensamentos e datas, é muito grande. E, no contexto de um currículo já muito conteudista, a filosofia é vista como apenas um conteúdo a mais.

No segundo, elegemos temas de natureza filosófica, como a liberdade, a morte ou outro qualquer, sendo que podemos ou não tratar estes temas em uma abordagem histórica. De qualquer forma, os conteúdos são apresentados de forma temática, em uma tentativa de torná-los mais próximos da realidade vivida pelos jovens. Em termos de organização didática dos conteúdos a serem trabalhados no nível médio, essa abordagem parece-me mais apropriada que a anterior.

³ O texto da conferência de Douailler, intitulado *A filosofia que começa: desafios para o ensino da filosofia no próximo milênio*, foi publicado em GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003. As teses de Douailler estão amparadas em um belo livro de Jacques Rancière, *O Mestre Ignorante* (Belo Horizonte: Autêntica, 2002).

Por fim, na terceira alternativa, os conteúdos são organizados em torno dos problemas tratados pela filosofia, que por sua vez se recortam em temas e podem ser abordados historicamente. Em minha visão, essa abordagem abarca as duas anteriores, na medida em que permite tanto o acesso aos temas filosóficos mais relevantes quanto à história da filosofia. Mas também avança para além delas, pois toma a filosofia como uma ação, uma atividade, posto que se organiza em torno daquilo que motiva e impulsiona o filosofar, isso é, o problema.

Esta terceira forma de organização curricular dos conteúdos de filosofia parece ser a mais apropriada se nosso objetivo é o de oportunizar a experiência do pensamento conceitual, uma vez que os conceitos são produzidos a partir de problemas. Se apresentarmos os conteúdos da filosofia em uma abordagem histórica, dificilmente teremos condições de mobilizar nos estudantes o trato com os conceitos, tendendo a um ensino mais conteudista e enciclopédico, e menos experimental; por outro lado, se utilizarmos uma abordagem temática, temos mais chances de escapar do enciclopedismo, mas nem por isso garantimos visibilidade aos *problemas filosóficos* que mobilizam o pensamento.

É evidente, por outro lado, que centrar o currículo no eixo problemático não pode significar o desprezo pela história da filosofia. A história deve estar lá, sempre presente como o pano de fundo, como a fonte na qual buscamos o saber filosófico sistematizado. Se o ensino de filosofia deve explorar aquele “poder de começo” do qual fala Sthéphane Douailler, por outro lado, o começo só pode existir pela superação; isto é, não começamos do zero, não desprezamos a história. É justamente a história que nos garante a possibilidade de estabelecermos, sempre, um novo começo, que não é nenhuma *reinvenção da roda*, mas o exercício de cada um fazer por si mesmo o movimento de pensamento que fizeram os filósofos ao longo da história.

Sugestões de estudos e aprofundamento

Para aprofundar as questões aqui desenvolvidas, sugiro a leitura de:

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta, 2009.

DOUAILLER, Sthéphane. A filosofia que começa: desafios para o ensino da filosofia no próximo milênio. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições de emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Sugestões de atividades práticas

- Defina uma lista de seus objetivos ao ensinar filosofia no nível médio;
- Faça uma lista dos conteúdos, temas e problemas filosóficos que você julga que sejam importantes para atingir estes objetivos;
- Escolha os principais filósofos e/ou correntes filosóficas que podem auxiliar a pensar estes conteúdos;
- Faça o exercício de organizar um currículo de filosofia com estes conteúdos e autores, segundo:
 - a) uma orientação histórica;
 - b) uma orientação temática;
 - c) uma orientação problemática.

Metodologia do ensino de filosofia: os materiais didáticos

Desde a década de 1980, com o retorno parcial da filosofia aos currículos do Ensino Médio, então na condição de disciplina optativa, foram sendo publicados livros didáticos para seu ensino. Em princípio de modo mais tímido, depois de forma mais arrojada, as editoras foram se preocupando com este *filão* do mercado editorial. De modo que hoje temos, seguramente, mais de vinte manuais preparados para o ensino da filosofia no nível médio.

Valendo-me aqui de um extenso estudo feito por Américo Griotto, professor de filosofia e doutorando na Faculdade de Educação da Unicamp, cito alguns destes manuais, que considero dentre os principais. O pesquisador desenvolveu um mapeamento dos livros disponíveis hoje no mercado editorial brasileiro que se destinam ao trabalho com o ensino de filosofia no nível médio e chegou a mais de trinta títulos, dentre aqueles de produção brasileira e algumas poucas traduções de obras estrangeiras. Organizou os vários livros didáticos para filosofia em duas categorias: aqueles que tomam a história da filosofia como centro e aqueles que tomam a história da filosofia como referencial. Em outras palavras, na primeira categoria temos livros que consideram a abordagem histórica no ensino da filosofia; enquanto que na segunda categoria trata-se de obras que privilegiam a abordagem temática.

Na primeira categoria, podemos destacar:

- *Vivendo a Filosofia*, de Gabriel Chalita, Editora Atual.
- *Aprendendo filosofia*, de César Aparecido Nunes, Editora Papirus.

- *Introdução ao Estudo da Filosofia*, de Antonio Xavier Teles, Editora Ática.
- *Filosofia*, de Antônio Joaquim Severino, Editora Cortez.
- *Pensando para viver: alguns caminhos da filosofia*, de Mauri Luiz Heerdt, Editora Sophos.

Dentre aqueles manuais que optam por uma organização temática, destaco:

- *Filosofando: introdução à filosofia*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, Editora Moderna.
- *Temas de Filosofia*, também de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, Editora Moderna.
- *Convite à Filosofia*, de Marilena Chauí, Editora Ática.
- *Filosofia: ensino médio*, de Marilena Chauí, Editora Ática.
- *Fundamentos da Filosofia: história e grandes temas*, de Gilberto Cotrim, Editora Saraiva.
- *Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar*, de Cipriano C. Luckesi e Elizete S. Passos, Editora Cortez.
- *Um outro olhar*, de Sonia Maria Ribeiro de Souza, Editora FTD.
- *Iniciação ao filosofar: pensando melhor*, de Angélica Sátiro e Ana Miriam Wuensch, Editora Saraiva.
- *Para filosofar*, de Cassiano Cordi, Antonio Raimundo dos Santos, Elizabeth Maria Bório, Avelino Antônio Correa, Neusa Vendramin Volpe, Ana Maria Laporte, Sílvia Maria de Araújo, Anita Helena Schelesener, Luiz Carlos Ribeiro, Dimas Floriani e Maria José Justino, Editora Scipione.
- *Filosofia – Iniciação à Investigação Filosófica*, de José Auri Cunha, Editora Atual.
- *Explicando a Filosofia com Arte*, de Charles Feitosa, Editora Ediouro.
- *Ética e cidadania: caminhos da filosofia*, produzido pelo Grupo de Estudos sobre Ensino de Filosofia – Unimep (tendo como autores Sílvio Gallo, que coordenou a edição, mais Márcio Mariguela, Paulo Roberto Brancatti, Márcio Danelon, Luís Carlos Gonçalves, Carlos Henrique Cypriano), Editora Papirus.

Fica evidente que, dentre os livros didáticos disponíveis atualmente no mercado editorial brasileiro, há uma clara predominância daqueles que optam por uma abordagem temática. Para cada uma destas obras, poderíamos destacar pontos fortes e pontos frágeis, mas não é este nosso objetivo aqui. Destaco, apenas, que, se optamos por

uma abordagem problemática do ensino de filosofia, muitas destas obras podem servir de apoio ao trabalho do professor, mas nenhuma delas daria conta, de modo exclusivo, de permitir este trabalho.

Em uma abordagem problemática, além de possíveis manuais para o ensino de filosofia, o professor precisa valer-se de textos dos próprios filósofos em traduções confiáveis, textos não filosóficos que permitam uma aproximação aos temas e problemas trabalhados, bem como outros materiais, como filmes, documentários, músicas, poesias, obras de arte, que permitam sensibilizar os estudantes para os problemas filosóficos a serem abordados.

Sugestões de estudos e aprofundamento

Para aprofundar as questões aqui desenvolvidas, sugiro a leitura de:

KOHAN, Walter Omar; XAVIER, Ingrid Muller (Org.). *ABeCedário de Criação Filosófica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROCHA, Roani Pires da. *Ensino de Filosofia e Currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

Sugestões de atividades práticas

Analise os livros didáticos que você tenha disponíveis, verificando se propõem uma abordagem temática ou histórica.

Faça comparações entre os manuais que você conhece, estabelecendo seus pontos positivos para sua atividade no ensino e seus pontos frágeis.

Construa uma espécie de *midiateca* para o ensino de filosofia, com filmes, trechos de filmes, obras de arte, poesias, músicas etc.

Produza textos auxiliares para suas aulas de filosofia, com base na opção curricular adotada.

A avaliação no ensino de filosofia

Chegamos ao mais complexo e *espinhoso* dos temas quando tratamos do ensino de filosofia: a avaliação. Se optarmos por um ensino conteudista e enciclopédico, o problema não é tão grande: basta que verifiquemos se os estudantes assimilaram os conteúdos transmitidos. Mas o risco, aí, é aquele que já apontava Nietzsche no ensaio *Schopenhauer Educador*,⁴ ao tratar do ensino da filosofia para jovens na Alemanha de seu tempo: tratava-se de decorar 50

⁴ Atualmente temos disponível uma tradução para o português deste ensaio: NIETZSCHE, Friedrich, *Escritos sobre Educação*. Tradução, apresentação e notas de Noéli C. M. Sobrinho. Rio de Janeiro: : Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

sistemas filosóficos e as 50 refutações a estes sistemas para esquecer tudo imediatamente, no dia seguinte aos exames...

Por outro lado, quando optamos por um *ensino ativo* da filosofia, centrado no exercício do pensamento conceitual, a pergunta se impõe: o quê e como avaliar?

Neste caso, devemos nos ater menos àquilo que o estudante eventualmente assimilou dos conteúdos que foram transmitidos, mas precisamos nos preocupar em avaliar em que medida ele foi ou não capaz de aproximar-se da experiência do pensamento conceitual. O esforço avaliativo do professor deve concentrar-se em perceber coisas como:

- Dado um determinado tema filosófico, o estudante foi capaz de identificar o problema que está por trás dele?
- Dado o desenvolvimento de um tema por um determinado filósofo, o estudante foi capaz de identificar o problema ou conjunto de problemas que mobilizaram seu pensamento?
- Lendo um texto filosófico a partir de um determinado problema mobilizador, o estudante foi capaz de identificar o conceito ou conceitos produzidos pelo filósofo para enfrentar este problema? O estudante foi capaz de *recriar* o conceito do filósofo, refazendo o movimento de pensamento? O estudante foi capaz de deslocar este conceito para um outro contexto ou um outro problema?
- O estudante foi capaz de comunicar seu movimento de pensamento através de um texto de natureza filosófica?
- Como se pode perceber, estas questões são complexas e de forma alguma direcionam para qualquer *receituário* de como avaliar em filosofia. Cada professor, no contexto de seu trabalho, precisa criar os mecanismos próprios que lhe permitam perceber o desenvolvimento dos estudantes, podendo intervir para seu aprimoramento, uma vez que este é o único sentido aceitável para um processo de avaliação.

Sugestões de estudos e aprofundamento

Para aprofundar as questões aqui desenvolvidas, sugiro a leitura de:

ESTEBAN, Maria Teresa. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

RODRIGO, Lida Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2009.

Sugestões de atividades práticas

- Como você avalia seu percurso de estudos na filosofia? Faça uma lista dos mecanismos de avaliação que você vivenciou durante seu trajeto como estudante de filosofia. Faça uma análise crítica destes mecanismos, avaliando em seguida sua propriedade ou não para os estudantes do Ensino Médio.
- Desenvolva distintos mecanismos avaliativos para as aulas de filosofia, de acordo com a sua opção curricular.
- Se você estiver interessado em experimentar o ensino de filosofia, centrado em problemas, faça o exercício de como você avalia a sua própria leitura de textos dos filósofos, procurando identificar os problemas e os conceitos, como forma de preparar futuros instrumentos avaliativos para os estudantes.

Capítulo 9

Anotações sobre a história do ensino de filosofia no Brasil

Filipe Ceppas*

Apresentação

O ensino de filosofia no Brasil, no nível secundário, hoje chamado Ensino Médio, tem uma história rica e multifacetada. Seus traços mais marcantes estão detalhados ou resumidos em trabalhos já clássicos sobre o tema¹ e é preciso analisar seus pressupostos e implicações, aparentemente convergentes, sobretudo em relação à legitimidade e importância da filosofia na formação dos jovens. Passada a fase de luta pela reinserção da filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, o interesse pela história do ensino de filosofia intensifica-se na direção de uma investigação acerca de tradições pouco revisitadas, seus métodos, objetos, pressupostos e finalidades, em contraste com os sentidos que hoje atribuímos ao ensino de filosofia na escola.

Da década de 1970 (quando a filosofia parou de ser ensinada na maioria dos colégios de nível secundário do país) a 2008 (ano em que foi aprovada a lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino disciplinar da filosofia em todo o território nacional), o Brasil passou por um processo de *modernização* das forças produtivas – do *milagre brasileiro* à *globalização da economia* – que transformou de modo radical nossa sociedade, a cultura e a educação. No intuito de recortar aqueles aspectos que, dos jesuítas aos dias de hoje, nos

* Doutor em Educação pela PUC-Rio (2003). É professor adjunto da Faculdade de Educação da UFRJ.

¹ Ver, por exemplo, Maciel (1959), Cartolano (1985), Souza (1992), Eiterer (1996) e Horn (2000).

parecem mais significativos para repensar o ensino de filosofia e suas finalidades no Ensino Médio, precisamos indicar o eixo problemático que nos serve de pano de fundo, qual seja: o fato de que a estabilidade econômica e a quase universalização do Ensino Fundamental, recentemente alcançadas, convivem com níveis inaceitáveis de desigualdade social, condições de vida e aproveitamento escolar. Apesar de todas as conquistas democráticas, econômicas e sociais, é como se mudássemos tudo para tudo continuar como estava.

Para a história do ensino de filosofia no Brasil, é preciso levar em conta, sobretudo, as profundas transformações do campo de estudos em educação, que implicam a complexificação das abordagens capazes de nos ajudar a compreender os desafios da filosofia enquanto *disciplina escolar*. Como analisar hoje o ensino da filosofia sem os aportes, por exemplo, das teorias do currículo e da história das disciplinas escolares, para mencionar apenas duas áreas fundamentais?² Há muito o que fazer, portanto, a partir do delineamento de um campo de estudos mais amplo no âmbito da história do ensino de filosofia. Porém, atrelado a essas perspectivas acima citadas, mais importante e urgente é o trabalho, mais *modesto e braçal*, de retirar da poeira dos arquivos a matéria-prima para qualquer reflexão propriamente histórica sobre o ensino da filosofia: o levantamento daquelas tradições a partir da pesquisa nas fontes primárias. Apesar dos esforços de alguns filósofos que se interessam pela questão do sentido do exercício da filosofia nos trópicos e sua história (ver referências), há pouquíssimos estudos históricos acerca da prática docente de filosofia no magistério. Esse é um trabalho que demanda competências na fronteira entre a educação, a história e a filosofia, capaz de jogar luz sobre práticas escolares em instituições seculares como o Colégio Pedro II, por exemplo, e de delinear, sobretudo, a trama das relações entre a filosofia que se fazia (ou *se reproduzia*) no Brasil e sua projeção na praça pública, através do resgate de textos e práticas daqueles professores e filósofos engajados no ensino secundário.³

² Para as teorias do currículo, ver Santos & Oliveira (1998), Young (1971) e Lopes (1997). Para a história das disciplinas escolares, Chervel (1990).

³ A bibliografia da história da filosofia no Brasil, às vezes concebida como história da *filosofia brasileira*, é extensa, embora pouco prestigiada, com fontes primárias fora de catálogo e de difícil acesso. É sobretudo nestas fontes e nos textos da história da educação brasileira e portuguesa que encontramos, de fato, subsídios indispensáveis para uma história do ensino da filosofia, levando em conta as distâncias e mediações que a distinguem de uma história da filosofia *tout court*. Ver referências e anexo.

Este texto não pretende nem poderia dar conta dessas diversas frentes de trabalho. Tento explorar, de modo mais circunscrito, a partir de uma perspectiva histórica e um pequeno conjunto de referências, a pergunta sobre a *relevância* ou os *sentidos* do ensino de filosofia em nível secundário, que aqui começou já com a ação dos jesuítas, procurando responder a esta questão de três modos distintos. Em seguida, procuro indicar algumas consequências que esses três modos de responder à questão podem ter para a formação dos professores de filosofia.

Perspectivas históricas

O ensino no Brasil, da colônia à Primeira República, atendia, sobretudo, aos interesses políticos, sejam os da metrópole, sejam os de nossa emergente classe dominante, dos proprietários de terra e senhores de engenho que aqui se instalaram. Dito de modo esquemático, a educação jesuítica na colônia estava voltada para a catequese dos índios e para as primeiras letras dos filhos de senhores de terra, que continuavam seus estudos na Europa. A educação jesuítica, através das escolas e missões da Companhia de Jesus, foi a base da educação no Brasil colônia, até a expulsão da Ordem, em 1759. A tese de que seu plano de estudos oficial, o *Ratio Studiorum*, embora influente até o começo do século XX, foi incapaz de compor a base para a constituição de uma cultura letrada entre nós, para além da retórica e de uma erudição livresca, resume, na verdade, um grande campo de pesquisas, onde está em jogo a avaliação da história de nossa produção literária até o período da Primeira República.⁴

Se assumimos esta tese, em toda a sua simplificação, desde o ponto de vista da instituição das bases para a instrução de parcelas expressivas da nação brasileira, o ensino de filosofia é em grande medida *insignificante*, assim como o é todo o precário sistema de ensino então existente. O Brasil chega ao século XX como um país de analfabetos (ROMANELLI, 1998). A fragilidade da filosofia entre

⁴ Dentre os textos indispensáveis para pensar o problema, ver Cândido (1981, 1989), Bosi (1998), Coutinho (2000), Campos (1989) e Pizarro (1993). Na introdução ao livro de Cardoso (2002), encontramos um excelente resumo das principais referências sobre o tema, desde o ponto de vista da história da educação e da cultura brasileira. Em Ceppas (2004), realizei uma pequena e primeira incursão na comparação entre a formação filosófica e a história do nosso sistema intelectual desde a perspectiva literária. O presente texto é uma revisão e desenvolvimento de algumas ideias ali expostas.

nós, ao menos do ponto de vista de seu ensino, deveria ser pensada, portanto, em termos da fragilidade histórica de nosso sistema intelectual, e em especial de nosso sistema educacional, e o divisor de águas parece ser as transformações que ocorreram a partir dos anos de 1920 e 1930, quando, dentre outros aspectos, iniciou-se a edificação de um sistema de ensino digno deste nome.

Dois curtos e necessários adendos: a) o elitismo não é exclusividade brasileira⁵ e não impediu progressos em diversas áreas; b) os debates sobre o alcance da reforma pombalina na colônia e da vinda da família real para o Brasil são fundamentais para uma visão mais ampla sobre as bases da cultura letrada, da ciência e da tecnologia no final do século XVIII e ao longo do século XIX.⁶ Mas parece difícil discordar das análises de Antonio Cândido e outros que ressaltam o divisor de águas representado pelas primeiras décadas do século XX, mesmo levando-se em conta a excelência de exemplares avulsos do passado.⁷

Indicado o marco cronológico, a proposta de tecer uma história do ensino de filosofia anterior à instalação de um sistema de ensino nacional seria equivalente a buscar em nossa frágil produção filosófica passada as raízes de uma *filosofia brasileira* futura, projeto que Bento Prado Jr. criticava em seu mestre, Cruz Costa, como sendo uma ilusão prospectiva:

[...] a consciência do vazio cultural faz com que até mesmo o historiador das idéias tenha uma preocupação essencialmente prospectiva: o que ele busca no passado são os germes do que acredita que a filosofia *deve ser* no futuro. É como se tentássemos, na inspeção de um passado não-filosófico, advinhar os traços de uma filosofia que está por vir (apud ARANTES, 1996, p. 26).⁸

⁵ Ver Hébrard (1986) para uma análise da dualidade do sistema educacional francês, por exemplo.

⁶ Ver, em especial, Cardoso (2002) e Vargas (1994).

⁷ Ver, por exemplo, Candido (1989, p. 154-155): "A partir dos movimentos estéticos do decênio de 1920; da intensa consciência estético-social dos anos 1930-1940; da crise de desenvolvimento econômico e do experimentalismo técnico dos anos recentes [1950-1960], começamos a sentir que a dependência se encaminha para uma interdependência cultural [...]."

⁸ O próprio Cruz Costa, entretanto, não se reconhecia nessa busca por uma *filosofia brasileira*. Ver Costa (1959, p. 9).

Mas, para pensar nos sentidos da formação filosófica entre nós, deveria isso nos levar a fazer tábula rasa do passado *pré-moderno*, isto é, *pré-uspiano*, anterior à constituição de uma competência filosófica acadêmica? Seriam, então, todos os esforços historiográficos de Cruz Costa, Washington Vita, Antonio Paim, Jorge Jaime, e muitos outros que procuraram resgatar e analisar esse passado, apenas um exercício de história das ideias, erudito e ornamental, que pouco nos ajuda a pensar *nossos atuais desafios filosóficos*? Ora, o problema talvez não esteja na revisão dos limites de nossas tradições, mas nos limites das perspectivas com que as reavaliamos: o que procuramos nessas fontes poderia ser diverso, começando por rejeitar um certo ufanismo doutrinário em torno de nossos antecessores, e por relativizar o peso por vezes dado a sínteses totalizantes e cartográficas do saber, que encontramos em alguns textos sobre história da filosofia no Brasil. O que, alternativamente, podemos aí encontrar seriam, por exemplo, formas diferenciadas de compreensão das relações entre nossos ensaios de *exercício da razão* nos trópicos e suas dimensões estéticas, linguísticas, políticas, científicas, culturais; ou ainda qual o sentido de se pensar em uma *outra razão*... na esteira, por exemplo, dos trabalhos da filosofia da libertação (SIDEKUM, 1994), ou de uma reconsideração das cosmovisões ameríndias (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

Assim, em segundo lugar, o ensino catequista, base para a constituição de uma erudição livresca e retórica das classes dominantes, revela, por essas suas próprias funções, um sentido importante em nossa formação cultural e intelectual, e não apenas em seus aspectos negativos mais evidentes. Para formular de modo resumido o problema, digamos que os textos de Padre Antonio Vieira, Tomás Antonio Gonzaga, Nísia Floresta, Guedes Cabral, Tobias Barreto ou Silvio Romero são expressões importantes da aclimação (ou da *transformação e reinvenção*) de uma *razão europeia* em uma região a ela supostamente refratária. Daqui, também, é necessário ir além de uma *história das ideias*, no simples sentido de exposição e contextualização de discursos filosóficos que talvez nada acrescentariam aos *estudos tradicionais* da filosofia europeia.

Tomemos o caso do Padre Antonio Vieira. Objeto de inúmeras investigações propriamente filosóficas, é necessário reconhecer em Vieira um terreno fértil para se pensar tanto interpretações conflitantes acerca das relações entre fé, razão e nosso passado colonial, quanto as questões ontológicas, éticas e epistemológicas que aí se

instanciam, em diálogo com textos filosóficos canônicos da tradição europeia.⁹ Mas, sobretudo, é preciso frisar que estamos diante de um texto de filosofia (ou *filosófico*, se se preferir) *escrito em português*, isto é, um texto que não conseguiria dizer o que diz tivesse sido escrito em língua diferente. Um texto *barroco*, que *força* a formulação filosófica do pensamento na fronteira de sua expressão *literária*, da potência plástica de sua língua e de suas condições próprias de produção.¹⁰

Os falares e modos de pensar são transformados diante da especificidade da vida no *novo mundo*, o que já se revela no diário de Colombo, como nos mostra Martin Lienhard: “Escrito aparentemente segundo os cânones do diário náutico, gênero tradicionalmente técnico, este texto [*Diario del primer viaje*], na raiz de uma série de ‘inovações’, rompe na realidade com seu modelo para converter-se num discurso autenticamente literário” (LIENHARD, 1993, p. 46). Esse rompimento de modelos, como indica também Décio de Almeida Prado (1993), dá-se já no teatro de Anchieta, cujos registros transformam-se em verdadeiros relatos etnográficos, revelando tanto aspectos da vida indígena quanto elementos para a compreensão da *mente missionária*. E aqui vislumbramos o terceiro modo de lidar com esse *passado renegado* de nossa cultura filosófica e sua transmissão: o que há de filosoficamente fundamental neste embate entre a *razão europeia*, seus modelos de pensamento e a experiência tropical é também o *absolutamente outro* que nele se projeta.

Talvez tenha sido Oswald de Andrade quem melhor e mais obstinadamente quis enfrentar a natureza antinômica dos nossos embates entre o próprio e o alheio, a partir do mote incontornável da *antropofagia*. Esse escritor que desrespeitou todas as regras dos gêneros discursivos, combinando-os de modo programático – também ele autor de uma *tese filosófica acadêmica*, em 1950, *O futuro da filosofia messiânica*, sem dúvida “simplificadora” e “carente de maior aprofundamento teórico”, mas nem por isso menos genial, na avaliação de Fonseca (1990, p. 254) e de Benedito Nunes (1972)

⁹ Compare-se, por exemplo, a centralidade do pragmatismo e da persuasão que Alfredo Bosi (1993) e Jorge Jaime (1997) reconhecem nos Sermões com o aristotelismo do jesuíta que Luiz Alberto Cerqueira (2000) ressalta e revisa sob a ótica do culturalismo. Dentre os trabalhos históricos recentes sobre o Brasil colonial em que a obra de Vieira cumpre função estratégica, vale destacar o monumental livro de Alencastro (2000).

¹⁰ Ver o verbete “Portugais”, do *Vocabulaire europeen des philosophies: Dictionnaire des intraduisibles* (CASSIN, 2004), escrito por Fernando Santoro. Para teses mais críticas acerca da preponderância da expressão literária na tradição filosófica brasileira, ver os textos de Margutti Pinto (2000, 2003).

–, lidou de modo prismático e recorrente com as antinomias geradas pelo embate entre o que nos seria supostamente *próprio* (a alegria, o selvagem, o matriarcado, a cordialidade etc.) e o que nos seria *alheio* (a razão identificada com a *razão europeia*, patriarcal, da ordem do ladrilhador, da abstração, da disciplina etc.). Tanto a obra de Oswald quanto o livro *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, continuam a nos oferecer chaves mestras para que possamos situar de modo crítico todo o esforço dessa *aclimatação da razão nos trópicos*, sem o que não saberíamos pensar sua transmissão para além do círculo dos especialistas, ou de um sempre redivivo *entusiasmo pedagógico*, populista, nacionalista e rastaquera.

A glorificação do *primitivo tecnicizado* e a crítica ao *egotismo* do mundo contemporâneo não são meras *boutades* literárias. A antropofagia mantém aceso o eixo dinâmico que dá sentido a toda esperança de compreensão do que significa um projeto civilizatório nos trópicos: o imponderável em que se confrontam e se confundem – ou os limites de tradução entre – os esquemas conceituais científico-filosóficos ocidentais e as cosmovisões ameríndias e africanas. O ensino de filosofia no nível médio foi quase sempre pensado em nossa cultura, do *Ratio Studiorum* aos Parâmetros Curriculares Nacionais, passando por Rui Barbosa e Silvio Romero, como parte de um projeto maior de *desasnar as crianças*, elevando-as ao nível da cultura letrada e preparando-as para o exercício da cidadania. São raros aqueles que, como Vieira e Oswald, tematizaram as armadilhas que se escondem nesse projeto cheio de boas intenções.

A formação do professor de filosofia

Essas considerações históricas talvez sirvam para repensarmos aspectos importantes de nossa prática docente em filosofia no Ensino Médio, muitas vezes refém de discursos ideológicos acerca de uma quase mítica *formação do cidadão crítico*. Já virou moda criticar a identificação da finalidade do ensino de filosofia com a *formação crítica dos jovens*, até pouquíssimo tempo predominante na literatura especializada, e alguns *senões* neste sentido são encontrados inclusive em textos oficiais, como as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006).¹¹ Mas é também verdade que a noção de *crítica* tem sentidos muito precisos na filosofia, fundamentais no que diz

¹¹ Análises bem diferentes a esse respeito podem ser encontradas em Nielsen Neto (1986), Ceppas (2007) e Rancière (1986).

respeito ao seu ensino, e seria um redondo equívoco jogá-la fora, enquanto permanecemos com a água suja do discurso salvífico.

Não há nada de errado com a especificidade daquela formação crítica que é tarefa exclusiva da filosofia: nenhuma outra disciplina no Ensino Médio tem como finalidade e conteúdos próprios o contato, ainda que rudimentar, e de preferência não meramente enciclopédico, com as críticas socrática, cartesiana, empiristas, iluministas, kantiana, marxista, nietzscheana, analítica etc. Em torno desses *aportes críticos*, com sentidos e alcances diversos, giram importantes problemas acerca da razão, da política, das noções de autonomia, cidadania etc. E, portanto, a filosofia parece ter, sim, um papel especial quando se fala em *formação crítica*. O que precisamos superar a todo custo é antes a *concepção salvífica* do papel da educação na sociedade, que a noção de crítica costuma ensinar, concepção demagógica, moeda corrente na política e nos jornais, historicamente entranhada em tendências à esquerda e à direita, inflacionadas no âmbito do ensino da filosofia.

Esse discurso salvífico está historicamente ligado a uma complexa e em muitos aspectos nefasta oposição entre a academia e a vida.¹² Muitos discursos em prol de uma formação crítica, *liberais* ou *marxistas*, fazem a transformação social depender da elevação do grau de instrução do povo, e acrescentam que o conteúdo dessa instrução deve, obviamente, estar livre das amarras de perspectivas pedagógicas e ideológicas que lhes são contrárias, via de regra identificadas com um discurso *liberal reacionário*, ou *esquerdista ultrapassado*, ou ainda *universitário academicista*. Por um lado, poderíamos argumentar com Rancière (2002) que os discursos críticos da educação raramente escapam da reduplicação da desigualdade que desejam aparentemente superar, na medida em que instauram uma nova desigualdade, entre quem sabe e quem não sabe ou, antes, entre quem sabe o que se deve ou não saber e aquele que não sabe. Glosando Kant, é preciso contestar essa pretensão: nada mais vão e infrutífero do que tutelar a razão da juventude e assim querer guiá-la pelo *caminho adequado*.¹³

A *vanguarda educacional salvífica* é o resquício de uma postura não de todo ultrapassada no âmbito da cultura, historicamente

¹² As teses dos filósofos sobre a oposição entre docência, filosofia e vida encontram-se resumidas em Obiols (2002, p. 73ss.) e Kofman (2006).

¹³ Ver Kant (1987, p. 200-201, KrV 782-3) e, para uma apresentação de suas ideias acerca do ensino de filosofia, Ceppas (2002).

identificada com o que Antonio Cândido chamou de “intelectuais da ideologia ilustrada”, de uma fase anterior à ruptura representada pelo fim da hegemonia da elite agrária, na economia e na política, e pela eclosão do modernismo no âmbito da cultura. Na medida em que os supostos frutos dos esforços de universalização do acesso ao saber são frustrados pelos mais diversos motivos, o discurso crítico parece ganhar ainda mais força, reforçando simultaneamente a debilidade cultural reinante:

Ao lamentar a ignorância do povo e desejar que ela desaparecesse, a fim de que a pátria subisse automaticamente aos seus altos destinos, [os intelectuais da ideologia ilustrada] se excluíam do contexto e se consideravam grupo à parte, realmente “flutuante” [...]. Flutuavam, com ou sem consciência de culpa, acima da incultura e do atraso, certos de que estes não os poderiam contaminar, nem afetar a qualidade do que faziam. (CÂNDIDO, 1989, p. 147-148).

Algo semelhante acontece quando o professor se põe à margem do *status quo* social e acadêmico do qual denuncia a *alienação*, o *radicalismo ultrapassado* ou o exílio na *torre de marfim*, projetando-se com seus pares e amigos em uma cruzada quixotesca contra a incultura circundante, ou elevando-se às alturas do desprezo olímpico. Sem querer defender uma *visão idílica* da cultura, o sentido de uma crítica à ideia mesma de qualquer *vanguardismo ilustrado salvífico* talvez fique mais claro a partir da análise de Cândido (1989, p. 148):

[...] a incultura geral produzia e produz uma debilidade muito mais penetrante, que interfere em toda a cultura e na própria qualidade das obras. Vista de hoje a situação de ontem parece diversa da ilusão que então reinava, pois hoje podemos analisá-la mais objetivamente, devido à ação reguladora do tempo e ao nosso próprio esforço de desmascaramento.

Acrescentemos: esforço de *autodesmascaramento*. Necessidade coletiva de superar oposições esquemáticas entre o culto e o inculto, entre a academia e o *mundo lá fora*.

Do ponto de vista mais específico da formação dos professores de filosofia, vale identificar o problema no interior mesmo da academia, recordando a reprimenda de Hélio Jaguaribe a Tobias Barreto, reprimenda que tantos filósofos fizeram e fazem a antecessores e contemporâneos, como se a razão de ser da filosofia fosse, acima de tudo, a premiação competitiva do mais inteligente e melhor preparado academicamente:

Uma rápida apreciação de Tobias Barreto seria demasiadamente incompleta se não se [destacasse sua] deficiente informação [...] sobre a história da filosofia. Tal deficiência – regra geral dos pensadores brasileiros – não se coaduna bem com a intensa curiosidade intelectual de Tobias, homem de leituras abundantes e variadas. Mas a verdade é que a precária informação de Tobias, quanto ao passado e à evolução da filosofia, assume proporções dramáticas em suas primeiras obras e, minorada embora pelos estudos posteriores, marca, até o fim, uma das limitações de seu pensamento. (JAGUARIBE, 1957, p. 37).

Se essa reprimenda pode ser moeda corrente na meritocracia universitária, com todas as perversões e luta fratricida que alimenta, ela é absurda quando dificulta a superação do fosso existente entre a pesquisa e o ensino, entre uma cultura do bacharel e uma cultura do licenciando. Do nosso lado, defendemos que o professor de filosofia do Ensino Médio precisaria ter uma cultura filosófica tão vasta quanto a do bacharel, do mestre e do doutor, na medida em que precisa trabalhar com precisão as mais diversas referências da história da filosofia, e reagir com rapidez às mais diversas reações dos alunos. Porém, antes de tudo, é preciso negar a lógica que subjaz a essa comparação. Não estamos numa gincana. Os saberes estão cada vez mais disponíveis. O *não saber* não é um erro ou uma falta, e o erro não é o problema, como bem disse Deleuze: o grande problema é a bobagem, como, por exemplo, a bobagem de achar que todo filósofo tem que obedecer a um parâmetro fixo qualquer da atividade filosófica *profissional*, como o comentário erudito do texto.

Reverso da mesma moeda: a crítica generalizada à impotência criativa e à hiperespecialização histórica dos professores universitários, que raramente têm a coragem de se autointitular *filósofos*. Quanto a isto, é leitura obrigatória o *Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia* de Oswaldo Porchat Pereira (2005, p. 113):

[...] o temor que me assalta é o de que, levados pela nossa segura consciência de que a Filosofia se alimenta continuamente de sua história, tenhamos ido longe demais na prática da orientação historiográfica. Que, no louvável intuito de assegurarmos a nossos estudantes uma sólida base de conhecimentos historiográficos, de os afastarmos de um *achismo* inconstituinte próprio dos que nunca freqüentaram de perto o pensamento dos grandes filósofos nem

aprenderam a dura disciplina das lógicas internas aos grandes empreendimentos filosóficos, tenhamos perdido de vista a meta que muitos desses estudantes – e de nós também – tinham – tínhamos – em nossos horizontes: a elaboração de uma reflexão filosófica, a compreensão filosófica de nós mesmos e do mundo.

Esta rápida incursão na história do ensino de filosofia no Brasil quis indicar três elementos que talvez possam nos ajudar a superar alguns dos pontos cegos de nossa formação filosófica. A reconsideração desta história poderia contribuir para superarmos os vícios de nossa formação acadêmica e o fosso entre ela e a difícil tarefa de *exercitar a razão* junto aos alunos do Ensino Médio, na medida em que fomos capazes de dar conta (1) do que significa filosofar nos trópicos; (2) daquilo que, com todos os seus limites, nossos trabalhos, acadêmicos ou não, mais profissionais ou mais *literários*, nos informam a esse respeito; e (3) de escapar às amarras de uma rígida separação entre as *razões* da filosofia europeia e tudo aquilo que nos trópicos lhes é de algum modo refratário ou indiferente.

Anexo **Caminhos para a pesquisa da história** **do ensino de filosofia no Brasil**

Indico mais uma referência fundamental para a pesquisa dos currículos oficiais de filosofia dos anos de 1850 a 1951, não citada ao longo do texto, que é o livro organizado por Ariclê Vechia e Karl Michael Lorenz: *Programa de Ensino da escola secundária brasileira, 1850-1951* (Curitiba: Ed. do autor, 1998). Este livro não despertou o interesse das editoras, e acabou sendo publicado *às próprias custas*. Não é facilmente encontrável, mas pode ser consultado na biblioteca do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro e, provavelmente, em algumas bibliotecas universitárias do País.

Dentre bases de dados e textos acessíveis *on line*:

Base de dados bibliográficos sobre o ensino da filosofia

<http://www.filoeduc.org/base/>

Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro

http://www.cdpb.org.br/html/estudos_destacados.html

Textos de filosofia brasileira

<http://textosdefilosofiabrasileira.blogspot.com/>

Centro de filosofia brasileira
<http://filosofiabrasileiracefib.blogspot.com/>
 Instituto de Humanidades
http://www.institutodehumanidades.com.br/conselho_academico/obras_obrass.php
 Biblioteca Digital NUPILL
<http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/>

Referências

- ALENCASTO, L. F. de. *O trato dos viventes*. Formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ARANTES, P. E. C. C. Bento Prado Jr. e o problema da filosofia no Brasil: uma digressão. In: MUCHAIL, S. T. (Org.). *A filosofia e seu ensino*. 2. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Educ, 1996. p. 23-66.
- BOSI, A. Cultura Brasileira. In: MENDES, D. T. (Coord.). *Filosofia da Educação Brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. p. 135-176
- _____. Vieira ou a cruz da desigualdade. In: PIZARRO, Ana. *América Latina*. Palavra, literatura e cultura. v. I: A situação colonial. São Paulo: Memorial; Campinas: Unicamp, 1993. p. 209-234.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. v. 3: Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CAMPOS, H. de. *O sequestro do barroco na formação da literatura brasileira: o caso Gregório de Mattos*. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 1989.
- CÂNDIDO, A. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. *Formação da Literatura Brasileira*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.
- CARDOSO, M. R. F. L. *As Luzes da Educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro, 1759-1834*. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2002.
- CARTOLANO, M. T. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- CASSIN, B. (Ed.). *Vocabulaire europeen des philosophies: Dictionnaire des intraduisibles*. Paris: Editions du Seuil; Le Robert, 2004.
- CEPPAS, F. Anotações sobre a “formação filosófica” no Brasil e o ensino de filosofia. In: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. *Ensino de filosofia, teoria e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- _____. Antinomias no ensino de filosofia. In: KOHAN, W. (Org.). *Ensino do Filosofia*. Perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. Crítica imanente e ensino de filosofia. O que nos faz pensar. *Cadernos do Departamento de Filosofia da PUC-Rio*, n. 21, p. 21-38, maio 2007.

- CERQUEIRA, L. A. A projeção do aristotelismo português no Brasil. In: CERQUEIRA, L. A. (Org.). *Aristotelismo Antiaristotelismo*. Ensino de filosofia. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2000. p. 217-234.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- COSTA, J. C. *Panorama da História da Filosofia no Brasil*. São Paulo: Cultrix, 1959.
- COUTINHO, C. N. *Cultura e sociedade no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- EITERER, C. L. *Filosofia e leitura: estudo de uma experiência didática em uma escola pública paulistana no período noturno*. 1996. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- FONSECA, M. A. *Oswald de Andrade*. Biografia. São Paulo: Art Editora, 1990.
- HÉBRARD, J. La philosophie requise par l'école. In: DERRIDA, J. et al. *La grève des philosophes, Ecole et philosophie*. Paris: Osiris, 1986. p. 49-55.
- HORN, G. B. A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, S.; KOHAN, W. *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17-33
- JAGUARIBE, H. *A filosofia no Brasil*, Rio de Janeiro: MEC/ISEB, 1957.
- JAIME, J. *História da filosofia no Brasil*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Faculdades Salesianas, 1997. 4 v.
- KANT, Immanuel — *Crítica da Razão Pura*, trad. Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger, 3a. ed., São Paulo: Nova Cultural, 1987-88.
- KOFMAN, S. Filosofia terminada, filosofia interminável. *Ethica, cadernos acadêmicos do PPGF-UGF*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 139-161, 2006.
- LIENHARD, M. Los comienzos de la literatura "latinoamericana": monólogos y diálogos de conquistadores y conquistados. In: PIZARRO, A. *América Latina*. Palavra, literatura e cultura. v. I: A situação colonial. São Paulo: Memorial; Campinas: Unicamp, 1993. p. 41-62.
- LOPES, Alice R. C. "Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação", in: *Educação e Realidade*, v.22, n.1, pp.95-112, jan.-jun. 1997.
- MACIEL, C. F. *Um estudo sobre o ensino secundário de filosofia*. Recife: CRPE/INEP, 1959.
- MARGUTTI PINTO, P. R. Aspectos da visão filosófica de mundo no Brasil do Período Barroco (1601-1768). In: WRIGLEY; SMITH, P. (Org.). *O filósofo e sua história: uma homenagem a Oswaldo Porchat*. Campinas: Ed. Unicamp, Col. CLE, 2003. p. 337-396.
- _____. O Filósofo Cordial como Educador e Autor. *Linha Direta*: Publicação mensal dos SINEPEs, Belo Horizonte, ano 3, n. 32, p. 14-16, nov. 2000.
- NIELSEN NETO, H. (Org.). *O Ensino da filosofia no 2º Grau*. São Paulo: Sofia Editora SEAF, 1986.
- NUNES, B. Antropofagia ao alcance de todos. Introdução. In: ANDRADE, Oswald de. *Obras completas*. v. 6: Do Pau-Brasil à Antropofagia e às Utopias. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972. p. 7.

- OBIOLS, G. *Uma introdução ao ensino da filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- PIZARRO, A. *América Latina*. Palavra, literatura e cultura. v. I: A situação colonial. São Paulo: Memorial; Campinas: Unicamp, 1993.
- PORCHAT PEREIRA, Oswaldo. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia. In: SOUZA, José Crisóstomo (Org.). *A filosofia entre nós*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- PRADO, D. de A. O teatro no Brasil Colonial. In: PIZARRO, A. *América Latina*. Palavra, literatura e cultura. v. I: A situação colonial. São Paulo: Memorial; Campinas: Unicamp, 1993. p. 415-466.
- RANCIÈRE, J. Nous qui sommes si critiques... In: DERRIDA, J. et al. *La grève des philosophes, Ecole et philosophie*. Paris: Osiris, 1986. p. 110-121.
- _____. *O Mestre Ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SANTOS, L. L. C. P.; OLIVEIRA, M. R. N. S. Currículo e Didática. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-32.
- SIDEKUM, A. (Org.). *Ética do discurso e filosofia da libertação*. Modelos complementares. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1994.
- SOUZA, S. M. R. *Por que filosofia?: uma abordagem histórico-didática do ensino de filosofia no 2º grau*. 1992. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- VARGAS, M. (Org.). *História da técnica e da tecnologia no Brasil*. São Paulo: Ed. Unesp, 1994.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosacnaif, 2002.
- YOUNG, M. F. D. An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In: YOUNG, M. F. D. (Ed.). *Knowledge and Control, new directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan, 1971. p.19-46.

Capítulo 10

Em torno da especificidade da filosofia:

uma leitura das Orientações Curriculares Nacionais de filosofia para o Ensino Médio

Márcio Danelon*

Introdução

Quando elegemos como objeto de reflexão o ensino de filosofia, estamos adentrando um universo por si só bastante denso na medida em que prescreve a confluência de duas áreas distintas de saber: a educação que tem no ensino um de seus objetos privilegiados de investigação, e a filosofia que tem nela mesma, ou seja, na própria filosofia, um tema profícuo de reflexão e produção de saber. Nesse caso, o enfrentamento da questão “o que é filosofia?” é, com certeza, um dos primeiros problemas filosóficos.¹ Por outro lado, a reflexão

* Doutor em educação – filosofia da educação. Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

¹ É interessante observar que a interrogação sobre si mesma é um posicionamento tipicamente filosófico que, talvez, não encontremos em outras áreas de saber. Nesse sentido, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio/Ciências Humanas e suas Tecnologias, encontramos esta tese: “Não por acaso, como se apontou no início, o aluno do Ensino Médio faz perguntas a respeito da ‘utilidade’ da filosofia. Aquém disso, no entanto, a questão mais elementar e a qual retorna com particular insistência (talvez porque a mais intrigante) é: ‘o que é Filosofia?’ Naturalmente que também não é mero acaso que o professor de Filosofia tenha, em geral, dificuldades em respondê-la satisfatoriamente, suposto que ele não se limite a repetir essa ou aquela definição mais ou menos clássica. Na verdade, o que é Filosofia constitui-se, hoje, mais do que nunca, num problema filosófico” (BRASIL, 2000, p. 46). Sobre isso, na parte Conhecimentos de Filosofia das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, encontramos um retorno a esta mesma problemática, em si, filosófica: “Se a questão ‘o que é Física?’ não é exatamente um problema físico, a questão ‘o que é Filosofia?’ é talvez um primeiro e recorrente problema filosófico, e a ela cada filósofo sempre procurará responder

sobre o ensino de filosofia remete a duas dimensões limítrofes da vida humana, ou seja, a dimensão da ação do docente em filosofia em apresentar e discutir a filosofia e a dimensão da teoria e da reflexão sobre a filosofia. O ensino de filosofia requer o enfrentamento da atividade prática do professor de filosofia, bem como da atividade teórica, pois o ensino de filosofia não deve prescindir do posicionamento conceitual diante da questão “o que é filosofia?”. Dependendo da forma como se aborde a questão, o ensino de filosofia pode envolver áreas distintas do saber. Pode constituir-se em objeto de pesquisa tanto para aqueles que trabalham com o saber pedagógico como para aqueles que trabalham com a filosofia ou com a filosofia da educação. Nesse aspecto, acreditamos ser importante pensar o ensino de filosofia desde um olhar da própria filosofia. Em outras palavras, pensar filosoficamente o ensino de filosofia² é pensar com a filosofia, com o saber filosófico, o problema de seu ensino. Embora envolva discussões de cunho específico da educação, por exemplo, metodologias³ para o ensino de filosofia, didática teórica e prática, o ensino requer reflexão sobre esses temas a partir da filosofia e com a filosofia. Isso significa desconstruir a compartimentalização do saber com a qual, numa cultura positivista que entorna nosso cotidiano, estamos habituados. É filosoficamente que o professor de filosofia deve enfrentar a questão “o que é filosofia?”, questão cardeal para o ensino de filosofia. Assumir um posicionamento sobre “o que é filosofia?” é adentrar no terreno da especificidade da filosofia,

baseado nos conceitos pelos quais elabora seu pensamento” (BRASIL, 2008b, p. 21). Não obstante os documentos oficiais, a pergunta “o que é filosofia?”, ou seja, a especificidade da filosofia foi enfrentada pelos filósofos como um problema filosófico. Encontramos, de fato, na historiografia filosófica, profícuas reflexões sobre esse problema, a qual voltaremos mais adiante.

² Conforme Cerletti (2003, p. 61-62). A mesma tese de se tomar o ensino de filosofia como um problema de cunho filosófico, é encontrado em Obiols (2002, p. 100), quando afirma: “Devemos ajustar contas com as posições que menosprezaram o ensino de filosofia. Não há motivo algum para desprezar a prática do ensino de filosofia nem para considerá-la como ‘mal menor’. Pelo contrário, o ensino de filosofia pode ser um ato de produção filosófica. Ensinar filosofia não é apenas ‘falar’, nem no ensino de filosofia fala apenas o professor, senão que há um diálogo com os estudantes e com a filosofia mesma”.

³ Sobre isso, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio/Filosofia sinalizam, muito brevemente e sem o aprofundamento que a questão requer, que a metodologia para o ensino de filosofia tenha sua especificidade à luz da especificidade da filosofia: “Assim, uma metodologia para o ensino da Filosofia deve considerar igualmente aquilo que é peculiar a ela e o conteúdo específico que estará sendo trabalhado”. (BRASIL, 2008b, p. 36).

ou seja, o que caracteriza a filosofia, dando a ela homogeneidade interna e, também, ao diferenciá-la de outros saberes, definindo sua heterogeneidade. Em outras palavras, ter conceito formado sobre “o que é filosofia?” é refletir e estabelecer um posicionamento plausível sobre a identidade e a diferença da filosofia.

Nesse cenário, o elemento indispensável para se pensar filosoficamente o ensino de filosofia é o próprio conceito de filosofia. Que filosofia, ou quais filosofias queremos ensinar? Que conceito de filosofia o professor assume para si em sua prática pedagógica? Definir o conceito de filosofia é o passo fundante e, portanto, fundamental do processo de se ensinar filosofia; significa dizer, desde o início, com qual autor, com qual referencial teórico irá trabalhar na sala de aula; é assumir, enfim, uma postura filosófica em torno dos problemas filosóficos emergidos no processo de ensino. Nos documentos oficiais produzidos no âmbito do Ministério da Educação, em específico os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio/Ciências Humanas e suas Tecnologias (1999), doravante PCN/Filosofia e, posteriormente, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/Filosofia (2008), doravante OCN/Filosofia, a área de filosofia aponta, acertadamente nesses documentos, a necessidade e a importância de o professor de filosofia contemplar, na construção de sua identidade como docente de filosofia, e em sua prática junto aos seus alunos, uma reflexão em torno do problema filosófico “o que é filosofia?”. De fato, lemos:

Em suma, a resposta que cada professor de filosofia do Ensino Médio dá à pergunta **(b)** “que filosofia?” decorre, naturalmente, da opção por um modo determinado de filosofar que ele considera justificado. Aliás, é fundamental para esta proposta que ele tenha feito sua escolha categorial e axiológica, a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina. Caso contrário, além de esvaziar sua credibilidade como professor **de Filosofia**, faltar-lhe-á um padrão, um fundamento, a partir do qual possa encetar qualquer esboço de crítica (BRASIL, 2000, p. 48. Em negrito no original).

A mesma tese é encontrada nas OCN/Filosofia:

Em suma, a resposta de cada professor de Filosofia do ensino médio à pergunta “que Filosofia” sempre dependerá da opção por um modo determinado de filosofar que considere justificado. Aliás, é relevante que ele tenha feito uma escolha categorial e axiológica a partir da qual lê o mundo, pensa e ensina (BRASIL, 2008b, p. 24).

Sinaliza-se, nesses documentos oficiais, a necessidade objetiva de o professor de filosofia construir sua identidade enquanto agente que porta e atua dentro de um saber sistematizado historicamente, tal qual a filosofia se constitui. Nesse caso, a identidade da filosofia fica atrelada à própria construção da identidade do professor de filosofia, na medida em que os documentos oficiais apontam para essa tarefa. Para além disso, a tomada de posição do professor diante dessa questão não significa simplesmente ele definir o que entende por filosofia, mas trata-se de um posicionamento político, diante de seu trabalho com a filosofia. É essa transcendência de entendimento da tarefa do professor de filosofia que, de forma profícua, Obiols apresenta em *Uma Introdução ao Ensino da Filosofia*, particularmente na terceira parte dessa obra em que discorre sobre uma concepção crítica e filosófica em torno do papel do professor de filosofia. Contrariando a formação e atuação técnica⁴ do professor de filosofia, o autor propõe a identidade do professor de filosofia como aquele que, além do ensino de filosofia, produz filosofia como atividade intrínseca ao de ser professor:

O enfoque prático e a concepção que faz do professor não um simples instrutor, mas um pesquisador ou um produtor em sua disciplina, ao contrário, é compatível com as melhores tradições da educação filosófica, aquelas que não separam o professor do filósofo [...]. (OBIOLS, 2002, p. 117).

De fato, aceitamos esse entendimento da atuação do professor de filosofia como aquele que ensina e produz filosofia numa relação dialética, como também, acreditamos que o espírito dos documentos oficiais respalda e incentiva esse mesmo entendimento em torno do que se constitui a atuação do docente em filosofia.

Para além do texto instituído no âmbito das políticas públicas para a educação, também, e de forma bastante profícua, na história da filosofia, encontramos inúmeras definições de filosofia, cada qual pensada num contexto particular, para fins particulares. Por exemplo, a filosofia como contemplação da ideia perfeita, em Platão; a filosofia como caminho para o conhecimento do divino, na filosofia

4 “Em consequência, o professor não pode ser treinado em uma série de destrezas ou habilidades para o ensino de uma matéria que apenas conhece, senão que tem que ser alguém capaz de realizar alguma produção ou prática em sua disciplina, e deve ser formado em princípios que lhe permitam enfrentar criticamente sua própria prática docente” (OBIOLS, 2002, p. 116).

cristã; a definição por Merleau-Ponty de que a filosofia é reapreender a ver o mundo; ou, ainda, a definição deleuzo-guatarriana da filosofia como a arte de criar ou fabricar conceitos. Nesse mesmo caminho, muitas obras de filosofia procuram enfrentar e se posicionar diante da pergunta “o que é filosofia?”, numa clara acepção de que esta pergunta é por si só, filosófica e requer um tratamento filosófico.⁵ Ora, independentemente da definição de filosofia, cada qual irá refletir, de forma bastante importante, como se trabalhar o ensino de filosofia, ou seja, deverá conter em si o reflexo do autor e do conceito de filosofia que se tenha como cenário. Em última instância, significa deixar às claras os referenciais teóricos imanentes ao ensino de filosofia.

A especificidade da filosofia nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio/Filosofia

Uma proposta de especificidade da Filosofia é apresentada nos PCN/Filosofia e nas OCN/Filosofia para o Ensino Médio. Em ambos os documentos, a perspectiva de demarcação da especificidade da filosofia remete aos mesmos argumentos, ou seja, é específico da filosofia a reflexão. Vejamos os argumentos dos documentos. A tese da especificidade reflexiva da razão é apresentada nos PCN/Filosofia através do argumento de que o discurso filosófico é caracterizado pelo *logos*:

E embora seja evidente que hoje ninguém tem o privilégio particular de poder indicar qual é o critério correto e adequado para a razão ou verdade, é também correto que nenhuma filosofia pode significativamente abandonar a pretensão de razão com a qual ela mesma veio ao mundo se, ao mesmo tempo, contradizer exatamente aquilo que faz, a saber, tentar, com os meios de que dispõe, lançar luz onde a compreensão não parece alcançar, enxergar para além das aparências... (BRASIL, 2000, p. 47).

Mais adiante, conclui o argumento:

5 Sobre isso, indico, por exemplo, a conferência pronunciada por Heidegger em 1955, intitulada “O que é isto – a Filosofia?”, em que trataremos de forma mais amíúde adiante; a obra *O que é a Filosofia?* de Deleuze e Guatarri; e *Que Filosofia?* de Jose Ortega e Gasset. Nesses textos, entre outros que poderíamos citar, encontramos reflexões filosóficas, de profundidade singular, que enfrentam e procuram responder ao problema acerca da identidade da filosofia.

À multiplicidade real de linhas e orientações filosóficas e ao grande número de problemas herdados da grande tradição cultural filosófica somam-se temas e problemas novos e cada vez mais complexos em seus programas de pesquisa, produzindo em resposta a isso um universo sempre crescente de novas teorias e posições filosóficas. No entanto, é também verdade que essa dispersão discreta de um filosofar que se move, por certo, no ritmo longo da academia, mas que certamente não se esgota nela e que, num outro ritmo, chega mesmo a ensaiar um retorno à praça pública, não pode nos impedir de reconhecer o que há de comum em nosso trabalho: a especificidade da atividade filosófica consiste, em primeiro lugar, em sua **natureza reflexiva**. (BRASIL, 2000, p. 47).

Nesse caso, é específico da filosofia a reflexão como atividade, *sine qua non* não há filosofia, já que ela nasceu como reflexão. É isso que a marcou, diga-se de passagem, como um saber na Grécia clássica. A reflexão, segundo o texto dos PCN/Filosofia abarca duas dimensões distintas, mas que se confundem, sendo a primeira

A **reconstrução** (racional), quando o exame analítico se volta para as condições de possibilidade de competências cognitivas, lingüísticas e de ação. É nesse sentido que pode(m) ser entendida(s) a(s) lógica(s), a(s) teoria(s) do conhecimento, a(s) epistemologia(s), [seguida da] **crítica**, quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e ação compulsivamente restritos, pelos quais, em nossos processos de formação individual ou coletiva, nos iludimos a nós mesmos e, por um esforço de análise, consegue flagrá-lo em sua parcialidade, vale dizer, seu caráter propriamente ilusório. É nesse sentido que podemos compreender as tradições de pesquisa do tipo crítica da ideologia, das genealogias, da psicanálise, da crítica social... (BRASIL, 2000, p. 47, 48. Em negrito no original)

Nas OCN/Filosofia, o argumento da especificidade da filosofia igualmente versa sobre a reflexão. Afirma-se:

Ademais, se descrevemos alguns procedimentos característicos do filosofar, não importando o tema a que se volta nem a matriz teórica em que se realiza, podemos localizar o que caracteriza o filosofar. Afinal, é sempre distintivo do trabalho dos filósofos sopesar os conceitos, solicitar considerandos, mesmo diante de lugares-comuns que aceitaríamos sem reflexão (por exemplo, o mundo existe?) ou de questões bem mais intrincadas, como a que opõe o determinismo

de nossas ações ao livre arbítrio. Com isso, a Filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras tornando-se reflexão. (BRASIL, 2008b, p. 22).

Mais adiante, continua a construção do argumento sobre “a especificidade da atividade filosófica enquanto expressa, sobretudo, em sua atividade reflexiva” (BRASIL, 2008b, p. 23). Por fim, afirma o documento que cabe

[...] especificamente à filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um dos pressupostos indispensáveis para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2008b, p. 26).

Demarcada a especificidade da filosofia como atividade reflexiva, emergido desses documentos oficiais, a congruência dessa especificidade com o ensino de filosofia acontece em práticas pedagógicas que sinaliza para a produção de habilidades e competências. Nesse caso, o ensino de filosofia, como prática dessa especificidade da filosofia, configura-se com o propósito de produzir no educando as competências da leitura, escrita e discussão “ligadas à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica” (BRASIL, 2008b, p. 26). A atividade reflexiva se manifestaria nas aulas de filosofia durante a leitura de textos filosóficos, na formulação de argumentos e no debate de ideias filosóficas e na produção de textos de cunho filosófico, de forma que os textos de filosofia sejam os subsidiadores e a atividade reflexiva seja o específico do filósofo no enfrentamento do texto de filosofia. Constitui-se um contraponto a esta especificidade da filosofia as práticas pedagógicas que versam sobre a transmissão de informação, ou seja, legisla contra a atividade reflexiva da filosofia o professor de filosofia que transmite passivamente informações conceituais da história da filosofia, como se a filosofia fosse cabedal de nomes, datas, conceitos e ideias que o aluno do Ensino Médio deve memorizar para adquirir conhecimentos de filosofia. Ao contrário disso, a filosofia é tensional, pois nos tira do lugar comum num chamamento para a inquietude. Em outras palavras,

a filosofia, por ser diversa e plural, não se encontra no lugar da verdade universal e inquestionável, ou de conceitos que se bastam a si mesmo. Ela é tensional porque o texto filosófico nos tira do território da certeza, lançando-nos na desconfortável inquietude. Assim, o texto filosófico joga o estudante no lugar da inquietude sobre certezas até então imunes à atividade reflexiva como, por exemplo, o que é o bem e o mal, o mundo existe, o que é a verdade, o que é a liberdade e o determinismo, o que é o belo. Dada a pluralidade de filosofias que tratam dessas questões, o aluno se vê jogado no lugar da inquietação em não ter respostas definitivas, obrigando-o a produzir argumentos, falas e textos como produto de sua reflexão filosófica. É nessa inquietude que a filosofia nos lança, que a torna vivente, tensional, e que nos movimenta para lugares sempre diferentes daquele nos quais nos encontrávamos. É neste foco que a aula de filosofia não é passiva, não é transmissão de informação, mas é produção, é atividade filosófica. Devemos salientar o avanço desses documentos, na medida em que visam ir de encontro à tradição escolar que toma a experiência educativa como domínio de informação, como memorização e como a reprodução do discurso instituído. Nesse caso, esses documentos objetam a prática do ensino de filosofia como memorização e reprodução de datas, nomes e principais ideias de filósofos seguidos a partir da história da filosofia absolutamente linear. Essa análise somente faz sentido se a especificidade da filosofia, enquanto atividade reflexiva, estiver constituída numa via de mão dupla, ou seja, a reflexão filosófica seja da competência prática do professor e do aluno. Nesse cenário, as OCN/Filosofia demarcam que

[...] a metodologia mais utilizada nas aulas de filosofia é, de longe, a aula expositiva, muitas vezes com o apoio do debate ou de trabalhos em grupo [...] [mas que] Em função de alguns elementos preponderantes, como o uso do manual e a aula expositiva, é possível dizer que a metodologia mais empregada no ensino de Filosofia destoa da concepção de ensino de Filosofia que se pretende. (BRASIL, 2008b, p. 36).

Isso demarcado, a especificidade da filosofia, enquanto prática reflexiva, é materializada no ensino de filosofia, na medida em que o “professor deve convidar os alunos à prática reflexiva” (BRASIL, 2008b, p. 37).

Diante dessa apresentação da especificidade da filosofia, como atividade reflexiva, presente nesses documentos oficiais, podemos inferir uma digressão em torno dessa concepção. A afirmação de que é específico da filosofia a reflexão remete, na verdade, a uma atividade da filosofia⁶. Em outras palavras, a reflexão marca a ação específica da filosofia. Nesse caso, como uma ação, a reflexão é específica da atividade do filósofo, de forma que é a ação do filósofo em refletir que o diferencia e diferencia a filosofia de outras áreas de saber. Porém, a reflexão é, de fato, uma atividade pertencente ao gênero humano. O homem é um animal capaz de refletir sobre si mesmo, sobre o outro e sobre as coisas do mundo. Nesse caso, a atividade reflexiva não diferencia, mas, pelo contrário, iguala os homens em seres pensantes. Isto posto, a definição da especificidade da filosofia nos permite remeter a outras interrogações, a saber, qual é a natureza da reflexão filosófica que a diferencia de outras formas de reflexão? Seria a capacidade argumentativa? A rigorosidade na elaboração das definições e dos conceitos? O enfrentamento na natureza da reflexão filosófica que poderia demarcar a diferença da reflexão do filósofo e do sociólogo ou do psicólogo, por exemplo, não encontra moradia nesses documentos oficiais, de forma que fica estabelecido um hiato conceitual acerca do que é, especificamente, a reflexão filosófica.

Sobre a especificidade da filosofia, podemos, por fim, levantar outra questão em torno da demarcação da atividade reflexiva como o específico da filosofia. Conforme afirmamos acima, enquanto reflexão, a especificidade da filosofia está no campo da ação. Assim, há margem para interrogarmos sobre a especificidade da filosofia em si mesma, ou seja, o que é específico da filosofia em si mesma e não em uma atividade filosófica? A tentativa de elaborar uma resposta plausível a esta questão implica num debruçar-se, não na atividade do filósofo, mas no interior da filosofia, pois é no interior dela que esta pergunta poderá ser respondida. Um exemplo de enfrentamento frontal dessa questão encontra-se na obra de Heidegger *O que é isto* –

6 Mario Ariel G. Porta, em *A filosofia a partir de seus problemas*, caminha nessa mesma direção, atribuindo a especificidade da filosofia à sua atividade racional: “A filosofia não é outra coisa que a consumação plena da racionalidade. Uma razão que não culmine em filosofia é uma razão mutilada; um discurso filosófico irracional, uma contradição em termos” (PORTA, 2002, p. 42). A partir dessa afirmação, irá caracterizar as especificidades da filosofia a partir do exercício racional como esclarecimento, intersubjetividade, algoritmo e reflexividade (PORTA, 2002, p. 44-49).

a *Filosofia?*. Ao fazer a interrogação pelo que é a filosofia, a declinação do verbo “ser” remete à pergunta pelo que é específico ou aquilo que é essencial⁷ à filosofia e sem a qual ela deixa de ser filosofia. Nesse caso, a especificidade da filosofia denota aquilo que faz dela ser o que é – ou seja, sua identidade – porém que a diferencia – ao mesmo tempo que a identifica com ela mesma – das outras formas de saber. Buscar o ser da filosofia nos lança na tensionalidade da identidade e alteridade da filosofia. Para Heidegger, trata-se da grande pergunta pelo *ser*; esta, de fato, uma pergunta estritamente filosófica. E é aqui que encontramos, nesta obra, o posicionamento heideggeriano para a pergunta “o que é a filosofia?”. Trata-se, de fato, de uma resposta que remete à metafísica a essencialidade da filosofia. Assim, é específico da filosofia a busca pelo ser do ente: “A filosofia procura o que é o ente enquanto é. A filosofia está a caminho do ser do ente, quer dizer, a caminho do ente sob o ponto de vista do ser” (HEIDEGGER, 1974, p. 216). Não obstante tomarmos Heidegger como contraponto à proposta dos documentos oficiais, poderíamos fazer essa contraposição a partir de Nietzsche, por exemplo, em que emerge como específico da filosofia o procedimento genealógico⁸, ou a proposta de Deleuze e Guatarri, da especificidade da filosofia enquanto produção de conceito⁹, ou ainda a proposição marxista¹⁰ da filosofia como meio de mudança da realidade material do homem.

⁷ Conforme afirmação de Heidegger: “A questão de nosso encontro (a conferência intitulada O que é isto – a filosofia?) refere-se à essência da filosofia” (1974, p. 214. Entre parênteses é meu).

⁸ Essa especificidade da filosofia é manifestada por Nietzsche numa nota à Genealogia da Moral (1988, p. 55), em que afirma: “Tendo em vista tal possibilidade, propõe-se a questão seguinte; ela merece a atenção dos filólogos e historiadores, tanto quanto a dos profissionais da filosofia. *Que indicação fornece a ciência da linguagem, em especial a pesquisa etimológica, para a história da evolução dos conceitos morais?*”. Essa vinculação da atividade filosófica com a linguagem defendida por Nietzsche é esmiuçada por Foucault em *As palavras e as coisas* (1990), bem como a estreita relação entre a filosofia e genealogia é discutida por Foucault no texto Nietzsche, a genealogia e a história, em *Microfísica do poder* (1995) e por Eric Blondel em *As aspás de Nietzsche: filologia e genealogia*.

⁹ É a tese principal densamente argumentada por Deleuze e Guatarri na obra *O que é Filosofia?*. A partir da definição de que apenas a Filosofia produz conceitos, esses autores definem a especificidade da filosofia como a arte de criar e fabricar conceitos. No bojo dessa tese, o professor Sílvio Gallo apresenta, em vasta produção bibliográfica, um ensino de filosofia como produção conceitual. Trata-se, então, de outro registro em torno da especificidade da filosofia.

¹⁰ Particularmente em *A ideologia alemã* e *Manifesto do partido comunista*.

Outra digressão emerge como necessária nessa análise da especificidade da filosofia a partir das OCN/Filosofia. A definição proposta nas OCN/Filosofia, à luz, de fato, dos PCN/Filosofia, da especificidade da filosofia enquanto atividade reflexiva é criticável e emerge como uma, dentre muitas possibilidades de definição da especificidade da filosofia, porém, isso deve ser registrado, demarca um campo conceitual, com o qual nos opomos, aceitamos ou propomos alternativas. De toda forma, ao marcar um campo conceitual, torna a discussão da especificidade da filosofia possível dentro deste documento. O senão que queremos refletir não é com esse campo conceitual, mas a introdução feita nas OCN/Filosofia do tema da cidadania no campo conceitual da especificidade da filosofia. O documento não faz o exercício de argumentar conceitualmente em que registro a cidadania faz parte da especificidade da filosofia. Ela até poderia emergir como o específico da filosofia – há elementos na historiografia filosófica para isso – tarefa declinada nesse documento, uma vez que fecha o específico da filosofia na atividade reflexiva. Na verdade, as OCN/Filosofia, ao trazer o tema da cidadania, objetivam responder aos dois documentos normativos da educação brasileira. Na LDB, a cidadania aparece como finalidade síntese da educação média¹¹. Por outro, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, à luz da LDB, é novamente colocada a cidadania como valor para a organização curricular do Ensino Médio¹². Claramente, o texto das OCN/Filosofia introduz essa discussão da cidadania na tentativa de estabelecer uma resposta e fazer referências a estes dois documentos normativos, demarcando de que forma a filosofia pode, a contento, contribuir com a formação para o exercício da cidadania. Isso fica claro na seguinte indagação das OCN/Filosofia: “A pergunta que se coloca é: qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação?” (BRASIL, 2008b, p. 26). A solução proposta nas OCN/Filosofia versa para as competências da educação, o que também me parece, particularmente, problemático.

¹¹ Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...] II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; [...].

¹² Art. 2º. A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394, a saber:
I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.
II - os que fortaleçam os vínculos da família, os laços de solidariedade humana e os de tolerância recíproca.

Afirma-se: “A resposta a esta questão destaca o papel peculiar da Filosofia no desenvolvimento da competência geral da fala, leitura e escrita – competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica” (BRASIL, 2008b, p. 26). A resposta é coerente, já que a cidadania é um exercício, a Filosofia pode contribuir com esse exercício na medida em que desenvolve competências de exercício da fala, da leitura e da escrita. Ou seja, essa me parece a argumentação, quando o aluno exercita bem a fala – enquanto expressão oral de sua reflexão filosófica –, a escrita – enquanto produção material de sua reflexão filosófica – e a leitura – enquanto subsídio para a reflexão filosófica –, essas competências devem contribuir no exercício geral da cidadania. Isso é coerente. O problema se instaura em outro registro. Quando as OCN/Filosofia foram escritas, ainda rezava na LDB o famoso artigo 36: “Domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.¹³ Observemos que a LDB faz referência a conhecimentos de filosofia necessários ao exercício da cidadania e não em competências necessárias ao exercício da cidadania, ou seja, quais conceitos, ideias, sistemas da filosofia podem contribuir para o exercício da cidadania? Aqui devemos apontar que a LDB emerge de forma absolutamente diretiva naquilo que se esperava da filosofia. Na verdade, este artigo 36 jogava para os professores de filosofia responderem a seguinte pergunta: “Quais conhecimentos e conteúdos você pode ministrar para colaborar com nossos jovens para o exercício da cidadania?” Essa era, de fato, a demanda solicitada à filosofia como sua tarefa na educação de nível médio. Não obstante a revogação desse artigo, o fato de a filosofia ter a configuração de

¹³ Revogado pela Lei nº 11.684, de 2008, que institui a obrigatoriedade da disciplina de filosofia e sociologia no Ensino Médio.

¹⁴ A Lei 11.684 altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional instituindo a obrigatoriedade da disciplina de filosofia e sociologia nos currículos das escolas de nível médio, através do inciso IV que reza: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.” Conforme vimos, a Lei 11.684 institui o formato disciplinar para o ensino de filosofia. Esse formato deve se constituir num objeto de análise bastante interessante para os pesquisadores do ensino de filosofia, particularmente numa reflexão que versa sobre a teoria do currículo em sua configuração disciplinar. Não há espaço para fazermos essa reflexão neste texto, mas, não obstante isso, gostaria de sinalizar algumas ideias sobre essa temática, particularmente quanto ao entendimento do currículo como território de exercício de verdades cuja finalidade é processar e controlar pessoas. Nesse viés, o currículo é um instrumento para “planejar cientificamente as atividades pedagógicas e controlá-los de modo a evitar que

disciplina¹⁴ a partir da Lei 11.684, ela ainda responde à LDB e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que, conforme vimos, coloca o exercício da cidadania como finalidade da educação média. Nesse caso, a disciplina de filosofia tem seu compromisso, tal qual todas as disciplinas, com essa finalidade da LDB, além de responder aos valores propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Evidente que a filosofia, nesse caso, não está imune às perspectivas que, de uma forma ou de outra, acabam por direcioná-la em determinado sentido, seja ele moralizante ou não.

A este respeito, resgato o texto de Pedro Gontijo e Erasmo B. Valadão, *Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas do Distrito Federal* (CADERNOS CEDES, 2004), escrito a partir das respectivas pesquisas de mestrado defendido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Nesse texto, os autores, a partir de entrevistas com os professores de filosofia do Distrito Federal, estabelecem três sentidos que os professores de filosofia atribuem para o ensino de filosofia nas escolas: a) a filosofia como espaço em que se fornecem aos alunos instrumentos e técnicas para os ensinarem a pensar, estudar e escrever; b) a filosofia como instrumento de doutrinação política e ideológica; a partir da percepção da situação de alienação dos

o comportamento e o pensamento do aluno se desviasse das metas e padrões estabelecidos” (SILVA; MOREIRA, 1995, p. 7). As disciplinas, por sua vez, que compõem o currículo das escolas não desempenham um papel neutro. É, de fato, através das disciplinas que determinados valores, ideologias e visões de mundo são apresentados aos alunos. Por trás do currículo sempre há interesses: “O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (SILVA; MOREIRA, 1995, p. 8). O conhecimento vinculado nas disciplinas curriculares desempenha o papel de formar pessoas, produzir subjetividades e solidificar identidades, formando conceitos, valores, ideologias e visão de mundo. Segundo Tomás Tadeu, “na escola, considerou-se os componentes curriculares como o instrumento por excelência de controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola inculcar os valores, as condutas e os hábitos ‘adequados’.” (SILVA; MOREIRA, 1995, p. 10). A partir desse pressuposto de análise do currículo, se torna imperativo indagar o quanto a filosofia, como componente curricular sob o formato de disciplina, igualmente exerce tal tarefa? Como se administra a eminente tensão da filosofia entre essa tarefa de inculcar valores e procedimentos e sua tradição histórica e milenar de liberdade e autonomia de saber? Como garantir liberdade para que as aulas de filosofia se constituam como territórios da diversidade e multiplicidade de filosofias mais distintas possíveis? Essas indagações merecem uma reflexão apurada e densa ao qual os estudiosos do ensino de filosofia devem enfrentar.

alunos, configura-se como a tarefa da filosofia libertá-los dessa alienação; c) o ensino de filosofia como instrumento de doutrinação moral (GONTIJO; VALADÃO, 2004, p. 296). Particularmente este terceiro sentido, que é o que nos interessa, reflete, segundo os autores, o entendimento dado à filosofia nas escolas de Ensino Médio presente nas Diretrizes Curriculares da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Em outro documento normativo, mais recente, os mesmos valores éticos e sociais são reafirmados, particularmente na parte que trata dos fins e princípios norteadores: “Os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum são valorizados na prática pedagógica como norteadores que são da vida cidadã” (DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 16). Ainda segundo os autores, nas Diretrizes Curriculares do Distrito Federal, ao estipular os valores de “responsabilidade pelo bem comum” e “reconhecer os direitos humanos e lutar por eles” (GONTIJO; VALADÃO, 2004, p. 297), a Secretaria de Educação manifesta, na letra da lei, o desejo

[...] com a filosofia no ensino médio seja, de certo modo, pouco filosófico e mais um processo de doutrinação ético. Quando enfatiza tanto o reconhecer, o valorizar e optar os aspectos acima citados, parece haver toda uma visão de mundo, de sociedade e de ser humano que coloca o papel da filosofia como aquela que possibilitará chegar ao que é o bem e o que é o certo. Expressados por certa visão de bem comum, de direitos humanos, de indivíduo autônomo, de desenvolvimento e de reflexão ética, pouco sobra espaço para uma crítica a estas concepções. (GONTIJO; VALADÃO, 2004, p. 297).

Esses autores manifestam preocupação com a vinculação da filosofia ao instituído político, com documentos normativos, pois apontam a real possibilidade de direcionamento político e ideológico da filosofia, comprometendo aquilo que ela tem de mais valioso, sua diversidade conceitual e autonomia reflexiva. Para além do Distrito Federal, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais definem valores e princípios que sustentam a educação nacional. Nesse caso, as Diretrizes, inspiradas na LDB, definem os valores norteadores da educação nacional:

Art. 2º A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394, a saber:

- I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca. (BRASIL, 1998, art. 2º).

Notemos uma singular afinidade de discurso e de valores entre os documentos normativos da educação do Distrito Federal e os documentos normativos de cunho nacional. Há, de fato, estreita consonância valorativa, mesmo porque a legislação estadual não pode sobrepor-se à federal. O que ocorre, então, é a organização da educação, seja em nível federal, estadual ou municipal, a partir desses princípios e valores que vinculam determinado discurso avaliativo. Ora, na medida em que a LDB aponta a necessidade de conhecimentos de filosofia para o exercício da cidadania, ou define a filosofia como disciplina obrigatória, o ensino de filosofia não está descolado desses documentos normativos, como uma ilha. Como ela está no aparato escolar na forma de uma disciplina, a filosofia responde também a esses documentos oficiais que regulam e organizam a educação nacional. A constatação, a partir da fala dos professores do Distrito Federal apontadas pelas pesquisas de Gontijo e Valadão, da proximidade da filosofia com os documentos oficiais e, portanto, apresenta o sentido da filosofia como doutrinação moral, é revelador desse direcionamento que os documentos oficiais postulam à filosofia. Isso procede porque os documentos não são neutros e desinteressados. Pelo contrário, postulam valores de interesse do legislador, estando a filosofia, como disciplina, inserida nesses discursos.

À guisa de conclusão, remeto-me à vigorosa reflexão de Nietzsche sobre os perigos da filosofia ser institucionalizada no interior do Estado, particularmente desenvolvida na quinta parte de *Schopenhauer como educador*.¹⁵ Conforme apontado acima, a filosofia foi acolhida como um saber importante na formação para a cidadania, estando, portanto, acolhida no interior do projeto educacional proposto pelo Estado na letra dos documentos oficiais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares

¹⁵ A referência dessa crítica de Nietzsche direciona-se para a universidade alemã, particularmente ao projeto de universidade, voltado para a formação do técnico, instituído por Bismarck, porém, o alerta cabe, acreditamos, de forma contundente para o processo de institucionalização da filosofia no Ensino Médio através dos documentos oficiais por nós discutidos.

Nacionais para o Ensino Médio e Orientações Curriculares para o Ensino Médio/Filosofia. Textualmente, o reconhecimento da importância da filosofia para o projeto educacional estatal é encontrado, além de nos documentos citados, no Parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica em sua análise do mérito da filosofia como disciplina a partir de referenciais éticos, e de seu compromisso na formação humanística:

[...] reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas (BRASIL, 1998).

Reconhece-se, então, a institucionalização da filosofia como um saber inserido numa macropolítica educacional. É aqui que remetemos nossa atenção ao vigoroso alerta de Nietzsche (2003, p. 210) aos perigos duma filosofia institucionalizada, pois a filosofia deveria reconhecer “também, ao mesmo tempo, tudo aquilo que o Estado exige no seu próprio interesse: por exemplo, uma forma determinada de religião (moral), de ordem social”. Numa passagem posterior continua seu alerta: “Em primeiro lugar, o Estado escolhe para si seus servidores filósofos e, para dizer a verdade, os escolhe na medida em que tem necessidade deles para suas instituições [...]. Em segundo lugar, ele obriga aqueles que escolhe a permanecer num lugar determinado, entre homens determinados, a aí exercerem uma atividade determinada” (NIETZSCHE, 2003, p. 211). Por fim,

O Estado jamais se importa com a verdade, salvo com aquela que lhe é útil – mais exatamente, ele se ocupa em geral com tudo o que lhe é útil [...] Aliança do Estado com a filosofia não tem portanto sentido, senão quando a filosofia pode prometer ser incondicionalmente útil ao Estado... (NIETZSCHE, 2003, p. 217).

Não queremos defender a retirada da filosofia como disciplina obrigatória dos currículos, tal qual o estatuto que atualmente ela goza. Queremos, não obstante, fazer um alerta para as possíveis implicações políticas e ideológicas que a institucionalização da filosofia pode trazer em seu bojo. Trata-se do fato de a escola não ser um espaço neutro e de não estar imune aos documentos oficiais normatizadores, bem como de discursos hegemônicos que estabelecem visadas interpretações. Salientamos, outrossim, a importância de a filosofia estar na escola até para, se assim o professor estipular em

seu cenário, vincular discursos questionadores do próprio Estado ou desconstrução discursiva de discursos ideológicos, morais, científicos e religiosos. Trata-se, para nós, da escola como um espaço para o desfile, não de filosofia, ou de *A Filosofia*, mas de filosofias em sua mais ampla diversidade conceitual e heterogeneidade discursiva. É preciso, para tanto, a filosofia resguardar aquilo que ela tem de mais precioso, a saber, sua liberdade, autonomia e independência de qualquer forma de poder hegemônico, de qualquer discurso instituído, de qualquer verdade universalizada. É esse estatuto da filosofia como autarquia, como projeto sempre aberto e em construção, como metamorfose conceitual que desejamos que ela faça parte, de forma efetiva, do cotidiano da escola.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Lei 11.684, de 2 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. v. 3. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2000.

CADERNOS CEDES. Campinas, v. 24, n. 64, set./dez. 2004. Dossiê “A filosofia e seu ensino”.

CERLETTI, A. Ensino de filosofia e filosofia do ensino filosófico. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 151-173.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Pedagógicas 2009/2013*. Distrito Federal, 2009.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

GONTIJO, P.; VALADÃO, E. Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas do Distrito Federal: história, práticas e sentidos em construção. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 24, n. 64, p. 285-303, set./dez. 2004.

HEIDEGGER, M. *Que é isto – a filosofia?* São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores, v. XLV).

KOHAN, W.; WAKSMAN, V. *Filosofia para crianças na prática escolar*. Petrópolis: Vozes, 2001.

NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Loyola/PUC-SP, 2003.

OBIOLS, G. *Uma introdução ao ensino da filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

PORTA, M. A. G. *A filosofia a partir de seus problemas*. São Paulo: Loyola, 2002.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

O ensino de filosofia e a questão da emancipação

Walter Omar Kohan*

“A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia”. Assim começa uma célebre intervenção pública de Th. Adorno (1995, p. 169). Adorno tem razão: é evidente que não há democracia sem pessoas emancipadas. Porém, se dermos mais atenção à frase, a evidência se torna mais difusa: qual democracia? Como entender a emancipação? Por que ela se coloca como uma *exigência*? Para quem é exigida a emancipação? Quem é o sujeito que exige a emancipação? Qual o papel do ensino de filosofia em relação com a emancipação?

As perguntas poderiam continuar. De tão diáfana, a afirmação torna-se extremamente enigmática e suspeitosa. Não pode ser de outra maneira quando um filósofo apela à evidência. É preciso vasculhar nas evidências, encontrar seu sentido, elucidar suas aberturas, desandar suas clausuras. A questão é ainda mais complexa quando a própria filosofia e seu ensino são colocados como um caminho que conduz à emancipação numa sociedade democrática. De fato esse é o caminho mais trilhado para justificar a obrigatoriedade da filosofia no atual Ensino Médio no Brasil. Mas será que é um bom caminho? É uma posição interessante para a filosofia? Ou então, como pensar e se posicionar perante esse caminho sugerido?

É preciso aprofundar a busca. É necessário considerar mais amplamente o sentido que Adorno confere à exigência da emancipação. É desejável entender a força que o conceito de emancipação

* Pós-Doutor em filosofia pela Universidade de Paris VIII. Atualmente é professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Prociência (UERJ/FAPERJ).

tem teoricamente e no âmbito do ensino de filosofia no Brasil. Como estratégia argumentativa, num primeiro momento (“Adorno, Kant e a educação para a emancipação”), tentaremos aprofundar a compreensão da citada frase apresentando as teses principais de Th. Adorno a respeito da relação entre educação e emancipação. Num segundo momento, (“Rancière, Jacotot e a emancipação intelectual”), daremos lugar a uma voz crítica e dissonante com relação a esse modo de pensar a emancipação: a de J. Rancière em *O mestre ignorante*. Finalmente, numa terceira seção (“O ensino de filosofia entre o esclarecimento e o desencontro”), buscaremos tirar algumas consequências das análises precedentes para pensar o lugar da emancipação no campo do ensino de filosofia no Brasil.

Adorno, Kant e a educação para a emancipação

Desde a modernidade, a emancipação tem sido um mote para a educação, em diversos contornos teóricos. Na tradição crítica, é bem conhecido no Brasil um livro de Th. Adorno organizado a partir de palestras e intervenções radiais e publicado justamente sob o título de *Educação e Emancipação* (ADORNO, 1995). Nele, o filósofo faz conferências e entrevistas com Hellmut Becker e Gerd Kadelbach na década de 1960, nas quais se manifesta publicamente sobre seu modo de entender as relações entre educação e política.

Nessas intervenções, o objetivo é igualmente afirmativo e negativo: pensar como a educação pode contribuir para a formação de uma verdadeira democracia; e como ela pode ajudar a desterrar o nazismo da sociedade alemã. Para isso, Adorno remonta até Kant o apelo por uma educação emancipadora. Certamente, Kant não utiliza a palavra *emancipação* e sim “esclarecimento”. Emprega também palavras associadas à ideia de emancipação, como menoridade e tutela. Como assinala Adorno, Kant, no seu célebre ensaio “O que é o Esclarecimento?”, define justamente o esclarecimento como a “saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade”. Para Adorno, esse programa deve estar associado a toda democracia que se preze de tal, na medida em que uma democracia se sustenta no exercício do pensamento pela livre vontade dos cidadãos. É o pensar livre e rigoroso que permite alguém determinar o que é ou não é correto de ser feito em determinada situação (1995, p. 174). Quando isso não acontece, quando os habitantes de uma democracia não se servem de seu próprio entendimento, quando estão sob a tutela de outrem, ela pode conduzir à barbárie, ao holocausto, como na própria história da Alemanha. Por isso, uma educação para a emancipação é também uma educação contra a barbárie.

Nesse sentido, é também conhecida a exigência primeira da educação para Adorno: “A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (1995, p. 119). Na perspectiva de Adorno, foi pela falta de consciência, pela ausência do uso pleno de seu entendimento, que milhares de cidadãos alemães participaram do massacre do povo judeu. Por isso é necessário que a educação se volte para a formação da “auto-reflexão crítica” (1995, p. 121). Adorno entende assim a educação para a emancipação como uma educação para a autonomia, para a reflexão, a resistência e a autodeterminação: confia em que o uso livre e soberano do pensar por parte de cada indivíduo seria uma ferramenta adequada para combater a irracionalidade que tomou conta da história europeia no século XX. Se a Alemanha caiu na barbárie, se os alemães participaram de um processo histórico monstruoso e irracional foi porque não tinham consciência dele, porque não podiam perceber aonde levaria tudo aquilo do qual tomavam parte sem ter plena consciência.

Adorno mostra, de modo interessante, como a emancipação é algo dinâmico, em processo. Para isso, também se apoia em Kant, que diferenciou entre duas formas da palavra *Aufklärung* para referir-se a seu momento histórico. Com efeito, Kant afirmava que não vivia numa época esclarecida (*aufgeklärten*), mas de esclarecimento (*Aufklärung*), isto é, habitava um tempo que iria gerar esclarecimento, que permitiria ao gênero humano, gradativamente, sair dessa incapacidade de fazer uso de seu próprio entendimento (KANT, 1985, p. 112). Como Adorno percebeu claramente, mal se pode dizer que a sociedade contemporânea tenha realizado o projeto kantiano, sequer aprendido a lição de Auschwitz. Muito pelo contrário, são tantos e tais os fatores que se opõem à emancipação dos indivíduos, na época da “indústria cultural”, segundo os desenvolvimentos da *Dialética do Esclarecimento*, que “nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme as suas próprias determinações” (ADORNO, 1995, p. 181). Ao contrário, há nela sofisticados dispositivos de formação na heteronomia. Dali a importância singular da educação em geral e do ensino de filosofia em particular: é só através de um longo e trabalhoso processo de formação que se pode reverter essas tendências. Por isso também a urgência de uma verdadeira formação na autonomia e a sua impossibilidade política de ser postergada: não há emancipação política sem uma educação política consistente com seus fins e princípios.

Adorno é sensível a uma das mais transitadas respostas frente a esse panorama: o perigoso caminho da “conscientização”. Mesmo bem intencionada, ela mantém – e até mesmo pode aprofundar – a fonte do problema: a falta de uma consciência esclarecida por si mesma em todos os habitantes de uma democracia. O problema

não é menor: trata-se de formar uma consciência para que ela reconheça este ou aquele conteúdo de verdade ou de formar uma consciência que verdadeiramente possa se exercer por si própria? Adorno reconhece a complexidade do problema, seu caráter paradoxal, e vê nessa oposição um falso problema na medida em que a consciência não se exerce no abstrato e é preciso fornecer os elementos e as condições para seu livre exercício. Isto é, a educação seria impotente se ela não pudesse: a) mostrar que, no capitalismo contemporâneo, a organização do mundo converteu-se a si mesma em ideologia; b) afirmar o bom uso da capacidade de julgar de cada um dos participantes de uma democracia. De modo tal que um verdadeiro processo de formação precisa fornecer tanto os elementos necessários para um exercício soberano e livre da consciência quanto as condições para sua prática.

É nesse sentido, interpreto, que deve ser entendido o chamado de Adorno (1995, p. 141) à “produção de uma consciência verdadeira”: uma consciência que seja formada para poder se exercer verdadeiramente como tal, enquanto consciência crítica e soberana. Em outras palavras, é necessário que um sistema educacional crie as condições para o exercício da consciência, que, na Indústria Cultural, passam pela desconstrução dos mecanismos hostis a um uso livre e soberano da consciência e, a uma só vez, pela disseminação das técnicas e dispositivos necessários para seu livre exercício. Uma vez emancipada, Adorno confia que a consciência verdadeira não poderia escolher o que ela tem escolhido sob as formas da alienação: o massacre, o horror, o holocausto, a própria ausência de razão.

Assim, o problema da formação reveste uma forma inevitavelmente ambígua e paradoxal: é preciso abastecer à consciência de uma verdade para que a faculdade de pensar possa exercer-se sem as condições que lhe impõe, em nossos dias, a verdade do capital, e para desterrar toda possibilidade da verdade sem razão. Também por isso, e na medida em que pensar é a capacidade de se fazer experiências intelectuais (ADORNO, 1995, p. 151), uma educação para a emancipação é a uma só vez uma educação para a experiência e, ao mesmo tempo, fornece as condições que tornam possível essa experiência. Uma pergunta que parece inevitável é: qual é a relação e o limite entre as condições da experiência e a própria experiência? Em outras palavras e sob a forma de outras perguntas que se desdobram da primeira: Quais são as condições para uma “verdadeira” experiência de pensamento? Desde qual verdade ou razão se instaura a condição e possibilidade das verdades e dos usos da razão? Como se legitima o lugar desde onde se julga verdadeira a consciência (ou que ela está em condições de se exercer verdadeiramente)?

Em todo caso, Adorno sintetiza um modo de pensar as relações entre educação (ensino de filosofia) e emancipação, estabelecendo um nexu que leva da primeira à segunda: a educação é um caminho necessário, imprescindível, para a emancipação individual e social. Sem educação crítica – o que, segundo vimos, no seu caso, significa sem uma formação política e cultural que crie as condições para um exercício autônomo, livre e soberano da consciência – não há emancipação possível. Em certo sentido, a educação é também o espaço de encontro do indivíduo com a sociedade: uma educação que permita a emancipação individual, através da formação crítica, é a condição e o caminho mais sólido para a emancipação social. Sem educação crítica não há emancipação possível, em qualquer sentido interessante da palavra, nem dos indivíduos nem dos coletivos.

Rancière, Jacotot e a emancipação intelectual

A emancipação foi também tema central de um contemporâneo de Kant, figura menor da história das ideias, o professor de literatura francesa, Joseph Jacotot, que o filósofo francês contemporâneo J. Rancière recupera e reconfigura num livro já bastante conhecido no Brasil, intitulado *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual* (Belo Horizonte: Autêntica, 2002). Jacotot se apresenta como uma figura singular para pensar a emancipação individual, que Rancière considera como um momento essencial da emancipação social (RANCIÈRE, 2003, p. 186). Trata-se certamente de uma visão da emancipação muito distante daquela oferecida por Adorno. Se o filósofo frankfurtiano considera a educação indispensável para alcançar a emancipação, para Rancière, a emancipação não é de modo algum institucionalizável. Se a educação bem entendida leva, para Adorno, à emancipação, para Rancière não há ordem pedagógica que emancipe na medida em que toda ordem pedagógica nega o que a emancipação exige.

Talvez seja oportuno lembrar a estratégia argumentativa de *O mestre ignorante*, que se resumiria assim: a) Tudo está em tudo: numa palavra estão todas as palavras; em cada uma de suas manifestações está inteiramente a potência da inteligência humana; b) todas as inteligências são iguais; o homem é uma vontade servida por uma inteligência; há desigualdade nas manifestações da inteligência humana, mas não na capacidade intelectual; c) emancipar é revelar uma inteligência a ela mesma; uma vontade pode obedecer outra vontade, mas uma inteligência só deve se obedecer a si mesma; d) embrutecer é submeter uma inteligência a outra inteligência; e) a ordem explicadora que domina a instituição pedagógica é essencialmente embrutecedora,

na medida em que pressupõe uma hierarquia das inteligências; não há ordem pedagógica sem hierarquia das inteligências; f) um mestre emancipador é aquele que ignora a desigualdade intelectual instituída e, a partir da igualdade das inteligências, mantém o que busca em seu caminho; g) a igualdade das inteligências é um princípio ou axioma político: uma opinião a ser verificada e não uma verdade a ser demonstrada; h) há duas mentiras fundamentais circulando na ordem social, inimigas da emancipação intelectual: 1) eu digo a verdade; 2) eu não posso dizer; i) só há igualdade entre homens ou indivíduos razoáveis, mas não entre cidadãos: toda ordem social pressupõe a desigualdade; j) não há instituição possível da emancipação; toda instituição é uma encenação da desigualdade; a ideia de um professor emancipador é contraditória; professor e emancipador seguem lógicas desencontradas; k) porém, sempre é possível mostrar o poder da razão, mesmo no reino da desrazão (RANCIÈRE, 2002).

Poderíamos então tirar algumas consequências desta argumentação. Como Adorno, Rancière é crítico do estado de coisas capitalista, mas a diferença de Adorno, não propõe um papel positivo para a educação institucionalizada. Ao contrário, na medida em que para Rancière toda ordem social pressupõe a desigualdade das inteligências, não há instituição justa ou utopia por implantar; assim, mesmo que a emancipação afirmada por Rancière é apenas uma dimensão da emancipação postulada por Adorno, não há como realizá-la; não há saber que emancipe; não há ordem social que instaure a igualdade das inteligências; a igualdade só pode ser um princípio a ser verificado e não um objetivo a ser atingido; quem busca instituir a igualdade legitima a desigualdade que seu próprio saber pressupõe e da qual esse programa se alimenta. Não há progresso social nem ordem institucional. A igualdade só poderia ser um axioma ou princípio de uma emancipação de indivíduo a indivíduo, de inteligência a inteligência.

Um mestre ignorante, diz Rancière (2003, p. 188), é um mestre que é puramente vontade; ele não se oferece como guia do aluno, mas apenas busca que outra vontade, distraída, exerça sua própria inteligência sem seguir a nenhuma outra inteligência mais do que a si mesma. Não há conteúdo de consciência na emancipação, nem um saber emancipador: há uma relação de igualdade a partir da qual pode se expressar a potência da inteligência humana. É a percepção da igualdade das inteligências que emancipa e da desigualdade que embrutece. O mestre emancipador é ignorante porque ignora aquilo que ensina mas, sobretudo, porque ignora a desigualdade das inteligências dominante em toda ordem social. Ele nada quer saber e nada tem a ver com essa desigualdade.

Assim, *O mestre ignorante* recoloca as condições para pensar o valor e o sentido das práticas educacionais, entre a igualdade e a emancipação. A relação é circular: parte-se de uma para chegar à outra, a qual, por sua vez, verifica a primeira. O problema é que ambas nunca se encontram de fato numa forma social: “o ensino universal não é e não pode ser um método social; não se o pode estender nas e pelas instituições da sociedade” (RANCIÈRE, 2002, p. 135). A alternativa é excludente: “é necessário escolher entre fazer uma sociedade desigual com homens iguais ou uma sociedade igual com homens desiguais” (RANCIÈRE, 2002, p. 171). A emancipação não vai além de uma relação de indivíduo a indivíduo: não há nem pode haver em *O mestre ignorante* um projeto educativo emancipador: “nunca algum partido ou algum governo, algum exército, alguma escola ou alguma instituição emancipará uma única pessoa” (RANCIÈRE, 2002, p. 132).

Assim, o gesto filosófico dá lugar a uma política da quimera; somente há política nos sonhos: “sonhar uma sociedade de emancipados que seria uma sociedade de artistas” (RANCIÈRE, 2002, p. 95). O gesto filosófico dá lugar a uma política da distância: “O homem pode ser razoável, o cidadão não o pode ser” (RANCIÈRE, 2002, p. 112). Não há margem para superar a irracionalidade dominante: “O homem cidadão conhece a razão da falta de razão cidadã. Mas, ao mesmo tempo, conhece-a como insuperável” (RANCIÈRE, 2002, p. 117). É certo que os emancipados não se entregam à ordem social: “é tudo o que lhe concedem, e nenhuma instituição pode se satisfazer com este mínimo” (RANCIÈRE, 2002, p. 117); mas tampouco a ameaçam: “ele sabe o que pode esperar da ordem social e não provocará grandes transtornos” (RANCIÈRE, 2002, p. 141). Contudo, mesmo irrealizável, a emancipação é também impostergável: sempre é momento para a emancipação intelectual, para afirmar outra razão que a dominante, uma lógica do pensamento que não é a da desigualdade (RANCIÈRE, 2003, p. 201). Eis o efeito paradoxal de *O mestre ignorante*: a emancipação é tão impossível quanto necessária; tão intempestiva quanto atual; tão inútil quanto profícua.

O ensino de filosofia entre o esclarecimento e o desencontro

Para Rancière, emancipar-se é algo aparentemente tão simples quanto mudar de opinião: se desfazer da opinião da desigualdade para se fazer da opinião da igualdade e viver a partir dela. Certamente, Adorno ponderaria ingênuo um pensamento como o do mestre ignorante; nas redes da indústria cultural, nada é tão simples. É possível que, por razões diversas, Rancière aceite a impotência do

mestre ignorante: não há, nele, nenhum programa de emancipação; trata-se de algo mais modesto: provar a alguém que é capaz de superar sua dependência com relação a outras inteligências.

Sabemos que, em certo sentido, não há *diálogo* ou *composição* possível entre Adorno e Rancière: um parece começar onde o outro parou; um exige o que o outro desconsidera. Mais concretamente, embora a igualdade das inteligências seja necessária em movimentos de emancipação política que pretendam romper com a lógica instituída na sociedade do capital, nada mais afastado do mestre ignorante que um método para a *conscientização* social. Trata-se de modos contrastantes de pensar a política que, para Rancière, deriva do axioma da igualdade, e é excepcional na história. Segundo ele, não há de fato política na democracia representativa, apenas polícia, a administração dos interesses do capital. A democracia não é para Rancière uma forma institucional, ela é sinônima da política igualitária; ela é a ruptura da lógica da desigualdade: a democracia é o poder dos incompetentes (RANCIÈRE, 2003, p. 201). Não há democracia nas democracias, pois ela só seria possível sob a base de uma emancipação intelectual que elas negam.

Para Adorno, ao contrário, a educação pode ser justamente um ato político emancipatório, sua realização. Se, para Rancière, as figuras do professor e do emancipador não se confundem e obedecem a lógicas dissociadas. “Ser um emancipador é sempre possível, se não se confundir a função do emancipador intelectual com a função do professor [...] é necessário separar as razões [...] pode-se ser ao mesmo tempo professor, cidadão e emancipador, mas não é possível sê-lo numa lógica única” (RANCIÈRE, 2003, p. 201) para Adorno; ao contrário, elas não se poderiam separar e o imperativo por excelência de todo educador é fazer da relação pedagógica um motivo para a emancipação.

Não há revolução cultural ou emancipação social a partir do mestre ignorante. Não há sequer uma pedagogia da ignorância; porém, há um impacto ao nível das condições de qualquer programa ou pensamento da emancipação social. Nesse sentido, sua voz dissonante aponta os limites e condições de toda aventura pedagógica, inclusive em nome do ensino de filosofia: na base dos mais sofisticados e nobres projetos de emancipação filosófica não estaria uma opinião ou princípio que torna toda e qualquer emancipação uma quimera? As formas dominantes de pensar os alcances políticos do ensino de filosofia não estariam comprometidas pela reprodução da desigualdade que carregariam na lógica da instituição escolar?

A questão principal é: o que se ensina (transmite) quando se ensina? Para Rancière, um emancipador não teria outra coisa a transmitir do que a igualdade das inteligências. Por isso, embora muitos leitores

deste texto tenham pensado em Sócrates como um mestre ignorante e emancipador, para Rancière, Sócrates é o embrutecedor mais perigoso, porque aparenta ser um emancipador. Sob a forma de um mestre na arte de perguntar, Sócrates não ensinaria para que o outro se torne mais independente, mas para manter a inteligência do outro submetida à sua própria inteligência. Ele conversa como um pastor, de superior a inferior, e pretende que seus interlocutores reconheçam que ele, como afirmou o oráculo, é o mais sábio dos atenienses, que ninguém está a sua altura, que o mais sabio é, como Sócrates, quem nada sabe. Eis seu caráter ilusório e perigoso: Sócrates não ensina nenhum saber de conteúdos, mas a reconhecer a sua posição de superioridade em relação com eles e seu próprio saber. Se antes seus interlocutores eram escravos de uma relação acrítica com o conteúdo do seu saber, depois de conversar com Sócrates são escravos de uma nova relação: nada sabem a não ser que Sócrates é o mais sábio e que, quem quer saber, deve segui-lo no caminho do saber.

Alguns *diálogos* de Platão parecem dar razão a Rancière. Por exemplo, nas conversas do *Eutífron*, *Alcibiades I* e *Cármides*, de fato, Sócrates não deixa a inteligência dos outros trabalhar por si mesma até não confirmar o que Sócrates parece saber de antemão, mesmo que não seja um saber de conteúdos. Em outros diálogos, por exemplo, o *Laques* e o *Lísis*, Sócrates parece provocar algo mais interessante e, talvez, emancipador: seus interlocutores mudam a relação que têm com o saber e um novo mundo parece abrir-se para eles no campo do pensamento. Evidentemente, o legado de Sócrates para pensar a relação entre ensino de filosofia e emancipação é complexo e polissêmico e a crítica do Rancière apenas abre um problema que a desborda.

Ao analisar a atualidade de *O mestre ignorante*, Rancière aponta duas direções. A primeira tem a ver com a maneira em que a escola é usada atualmente como metáfora para explicar a sociedade ou as relações internacionais. Com efeito, pretende-se que o funcionamento social ou internacional siga a lógica da instituição escolar, dividindo os cidadãos e as nações, como na escola, entre os mais aplicados e os mais bagunceiros da turma, como se “o exercício do poder é o exercício natural e único da desigualdade das inteligências” (RANCIÈRE, 2003, p. 200). As melhores políticas econômicas, se afirma, são as dos que “fazem os deveres”; as piores, dos que não querem se ordenar e disciplinar. Nesse dispositivo discursivo, se aplaca a desigualdade, que é reduzida apenas ao seu aspecto intelectual. A segunda atualidade de *O mestre ignorante*, segundo Rancière, diz respeito ao modo em que o livro outorga poder aos que supostamente nada sabem, à maneira em que ele problematiza qualquer forma de distinção entre doutores e leigos, sábios e ignorantes, incluídos e excluídos do mundo do saber.

A pertinência dessa atualidade para o ensino de filosofia no Brasil é difícil de desdenhar. Por um lado, pela sua posição emergente em um campo político e educacional de crescentes embates. Nesse sentido, é importante refletir sobre o modo em que o discurso sobre o ensino de filosofia se insere nos campos mais amplos que lhe outorgam valor e sentido; em que medida ele é capaz de colocar em questão as relações dominantes entre escola e sociedade e os modos de relacionar certa distribuição do saber com os modos instituídos de exercer o poder. Por outro, porque pode ajudar a uma problematização ao interior do próprio campo. Com efeito, talvez nós, os professores de filosofia, devamos nos emancipar hoje, em primeiro lugar, de nós mesmos, do modo em que amamos; em nome da filosofia, construir propostas pedagógicas, fundamentar programas de emancipação humana e traçar caminhos para que outros se emancipem. Quiçá possamos olhar mais atentamente ao nexos entre filosofia, educação e emancipação; perceber que uma exigência filosófica e política para ser professor de filosofia é repensar permanentemente os pressupostos políticos e filosóficos de nossa prática. Não dá para transmitir ingenuamente um saber ou uma relação com o saber que não torne um problema a política e a filosofia que, implícita ou explicitamente, afirma-se ao ensinar.

Claro que, sempre que um mundo se fecha, outro mundo se abre. Talvez seja hora de abrir um novo mundo para pensar as relações entre o ensino de filosofia e a emancipação no Brasil. Quem sabe os professores de filosofia do Ensino Médio sejam construtores e partícipes dessas novas relações. E de um novo lugar para si, com relação à emancipação, o que significará um novo lugar para o ensino de filosofia.

Referências

- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira, 1992.
- KANT, I. Resposta à pergunta Que é “Esclarecimento”? [*Aufklärung*]. In: _____. *Textos Seletos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100-117.
- LARROSA, J.; KOHAN, W. (Org.). Dossiê: “Igualdade e liberdade em educação. A propósito de *O mestre ignorante*”. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 24, n. 82, p. 179-308, 2003.
- RANCIÈRE, J. Entrevista com Jacques Rancière. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 24, n. 82, p. 185-202, 2003.
- _____. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.