

ISSN 1984 - 5166

FILOSÓFICAS

BRILHANTES

Revista Acadêmica de Filosofia
Universidade do Estado
do Rio Grande do Norte
Campus Caicó
Caicó/RN

Ano 7, Nº1, Jan./Jun. 2014

**incentivo à pesquisa - produção acadêmica - desenvolvimento da cultura
diálogo - democratização do saber filosófico**



TRILHAS FILOSÓFICAS

ANO VII, NÚMERO 1, JAN.-JUN. 2014

**Revista Acadêmica de Filosofia
Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Campus Caicó
Caicó – RN**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN

Reitor

Pedro Fernandes Ribeiro Neto

Vice-reitor

Aldo Gondim Fernandes

Diretor do Campus Caicó

Álvaro Marcos Pereira Lima

Coordenador do Curso de Filosofia

José Teixeira Neto

Capa

Luli Esteves

Revisão

Francisco de Assis Costa da Silva

Contatos

trilhasfilosoficas@uern.br

Curso de Filosofia do Campus Caicó - UERN

Rua André Sales, nº. 667, Paulo VI - Caicó-RN - CEP: 59300-000

Telefax: (0xx84) 3421-6513

Como citar este número

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. **Trilhas Filosóficas** – Revista Acadêmica de Filosofia, Caicó, ano VII, n. 1, páginas do artigo, jan.-jun. 2014. ISSN 1984-5561.

Disponível em: < url completa >. Acesso em: dia mês ano.

TRILHAS FILOSÓFICAS

Publicação do Curso de Filosofia do Campus Caicó/UERN
e do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação (UERN)

Editores responsáveis

Galileu Galilei Medeiros de Souza (UERN)
José Teixeira Neto (UERN)

Conselho editorial

Dax Moraes (UFRN)
Galileu Galilei Medeiros de Souza (UERN)
Guilherme Paiva de Carvalho Martins (UERN)
João Batista Xavier (UERN)
José Teixeira Neto (UERN)
Marcos de Camargo von Zuben (UERN)
Telmir de Souza Soares (UERN)

Conselho científico

Antonio Jorge Soares (UFERSA)
Antonio Lisboa (UFCG)
Emmanuel Appel (UFPR)
Filipe Ceppas (UFRJ)
Gustavo Caponi (UFSC)
Iraquitán de Oliveria Caminha (UFPB)
José Gabriel Trindade Santos (UFPB)
Luis Benedicto Lacerda Orlandi (UNICAMP)
Maurício Rocha (UERJ, PUC-Rio)
Miroslav Milovic (UNB)
Nythamar de Oliveira (PUC-RS)
Paulo César Duque Estrada (PUC-Rio)
Roberto Lima (UFRN)
Rossano Pecoraro (UNIRIO)
Sílvio Gallo (UNICAMP)
Ulysses Pinheiro (UFRJ)

SUMÁRIO

Apresentação	7
 ARTIGOS	
Fenomenologia e subjetividade: propedêutica à teoria da intersubjetividade a partir de <i>meditações cartesianas</i> <i>Devair Gonçalves Sanchez</i>	11
Pensamento puro e imagem no <i>fédon</i> de platão <i>Lourival Bezerra da Costa Júnior</i>	25
Aspectos do conceito de alienação em rousseau e marx <i>Telmir de Souza Soares</i>	57
A condição humana e a formação transdisciplinar <i>Maria da Conceição Xavier de Almeida</i>	77
O pibid de filosofia e seu impacto na formação docente em Caicó/RN <i>José Francisco das Chagas Souza</i>	93
O trânsito e o transe das disciplinas no ensino médio <i>Marcelo Senna Guimarães</i>	103

Apresentação

Abrindo nosso sétimo ano de publicação, o presente número é composto de 6 textos inéditos. Os três primeiros trabalham com linhas alternativas de interpretação de filosofias clássicas. Os três últimos são transcrições de conferências ministradas junto à VI Semana Universitária do Campus Caicó/UERN. Assim, *Fenomenologia e subjetividade*, é uma interessante exploração do conceito de *intersubjetividade* a partir da obra *Meditações cartesianas* (1930) de Edmund Husserl, no intuito de mostrar como o filósofo alemão constata e procura superar um problema de cunho metodológico que compromete a eficácia de sua filosofia fenomenológica, a saber, a acusação que se lhe faz de isolamento do sujeito numa consciência indiferente ao outro. O segundo artigo, *Pensamento puro e imagem no Fédon de Platão*, propõe uma leitura do *Fédon* centrada na consideração da investigação sobre a imortalidade da alma, aí presente, como sendo um recurso utilizado pelo filósofo ateniense para se falar sobre o conhecimento verdadeiro, entendido, nesse artigo, como reciprocidade entre um processo negativo de cognição e o estado cognitivo inato. O terceiro artigo, *Aspectos do conceito de alienação em Rousseau e Marx*, trata não só das diferenças de compreensão desse conceito nos dois filósofos citados no referido título, como propõe também uma sua aproximação, não evidenciando aí verdadeiras oposições. No quarto artigo, *A condição humana e a formação transdisciplinar*, tomando como referência abordagens ligadas à complexidade e caracterizando a educação como aprendizagem da cultura, a autora procura justificar a formação transdisciplinar e o nomadismo nela implícito como uma exigência da própria condição humana. O quinto artigo, *O PIBID de filosofia e seu impacto na formação docente em Caicó/RN*, constitui-se em um relato de experiência sobre o influxo que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vem exercendo na formação dos estudantes do Curso de Filosofia do Campus Caicó da UERN. Finalmente, o último artigo, *O trânsito e o transe das disciplinas no ensino médio*, partindo de uma analogia dos conceitos de “trânsito” e “transe”, pretende apresentar o estado da questão no debate público brasileiro a respeito do papel atual da filosofia na escola, em uma época de fragmentação do conhecimento. Assim, esperamos com essa publicação continuar respondendo às exigências para garantir em um futuro próximo uma melhor avaliação qualis de nosso periódico, o que certamente estimulará as submissões e, assim, a qualidade e a quantidade de artigos publicados.

Os Editores

FENOMENOLOGIA E SUBJETIVIDADE: PROPEDEÚTICA À TEORIA DA INTERSUBJETIVIDADE A PARTIR DE *MEDITAÇÕES CARTESIANAS*

Devair Gonçalves Sanchez¹

RESUMO

A presente pesquisa visa explorar o conceito de *intersubjetividade* dentro do esquema da obra *Meditações cartesianas* (1930) de Edmund Husserl. Mediante a acusação de solipsismo metodológico, Husserl retoma sistematicamente suas reflexões, no intuito de demonstrar que a condição do eu reduzido pela *epoché* não conduzirá o eu a um solipsismo extremo. Ao contrário, tal condição se faz necessária para uma filosofia de rigor que pretende conferir sentido aos seres. Na elaboração de seu método filosófico, a saber, a fenomenologia, Husserl constata um problema de cunho metodológico que põe à prova sua teoria, comprometendo a eficácia metódica da mesma ao isolar o sujeito numa consciência indiferente ao outro.

Palavras-chave: Fenomenologia. Intersubjetividade. Transcendental.

ABSTRACT

This research aims primarily to explore the concept of Transcendental Intersubjectivity within the scheme of work *Cartesian Meditations* (1930) by Edmund Husserl. Upon the charge of methodological solipsism, Husserl takes up his thoughts systematically, in order to demonstrate that the condition of self reduced by the *epoché* not lead me to an extreme solipsism. Rather, such a condition is necessary for a rigorous philosophy that you want to make sense to humans. In developing his philosophical method, namely, phenomenology, Husserl finds a problem of a methodological nature that tests his theory, methodical undermining the effectiveness of this approach to isolate the subject in a conscious indifference to the other.

Keywords: Phenomenology. Intersubjectivity. Transcendental

INTRODUÇÃO

Com o propósito de fundamentar as bases sólidas do pensamento através da lógica e atestar um caráter de rigor científico à filosofia, Edmund Husserl (1859-1938) vai gradativamente perfilando os traços metodológicos de um voltar-se para as estruturas constitutivas do mundo. Precisamente no ano de 1900, Husserl publicará uma obra denominada *Investigações Lógicas*, em que a consciência terá como característica

¹ Mestrando em filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE (E-mail: devairsanchez@gmail.com).

fundamental a intencionalidade. Desde então, a inquietação filosófica de Husserl será pautada pela tentativa de elucidar o modo como a consciência apreende os fenômenos. Imbuído da mesma inquietação que instigara outrora Descartes, o ponto de partida do conhecimento recai sobre o sujeito pensante; o “voltar-se sobre si mesmo” equivale ao “debruçar-se” sobre o *ego cogito*.

Abstendo-se do mundo empírico e, conseqüentemente, de suas formas sociais e culturais, o fenomenólogo assume com rigor a postura do *ego* que se coloca em atitude reflexiva. As coisas continuam existindo na realidade objetiva. No entanto, a proposta de Husserl consiste no método de que o pensamento deve guiar-se num prisma transcendental de reflexão. Penetrando a esfera transcendental, e sob o fio condutor da intencionalidade, o *ego* transcendental avança numa contínua clarificação das evidências, constituindo sentido às objetividades em vista de uma ciência rigorosa e universal.

A consequência da efetivação do método fenomenológico transcendental conduziria o *ego cogito* puro a um “solipsismo teórico” aparentemente irreversível. O solipsismo nada mais seria que paradoxos emergentes, como o “em-si” e o “para-si”, o “mundo” e o “sujeito”, entre “próprio” e o “estranho”. A proposta de reflexão aqui disposta pretende abordar o problema da intersubjetividade no pensamento husserliano, mais propriamente dentro do esquema das *Meditações cartesianas*, no intuito de pensar a pertinência e o alcance de tal crítica. Cabe prevenir que a noção de intersubjetividade, amplamente discutida pela psicologia vigente no século XX, dista do modelo transcendental almejado por Husserl. O “voltar-se” para o outro sujeito requer um distanciamento do mundo objetivo e, por assim dizer, uma apropriação metodológica de análise de cunho transcendental. Para tanto, caberá ao presente escrito deslindar o caminho que conduz a tal análise, permeando as estruturas ontológicas da intersubjetividade como conjuntura descritiva do outro sujeito pensada por Husserl na quinta meditação.

Durante esse percurso indagar-se-á a experiência que permite – em termos indiretos – o acesso à outra margem do abismo, ao mistério do outro. O outro sujeito se apresenta constantemente no mundo circundante e não pode ser concebido como “fantasma” ou produção ficcional. O outro se apresenta a mim enquanto natureza primordial, a partir das estruturas intersubjetivas elucidadas por Husserl, que unificam e tornam coesa a sua manifestação constitutiva. Portanto, torna-se perspicaz o fato de que essa pesquisa não leva em conta o argumento de que o outro, estando fora de mim, não fornece possibilidade de gerar conhecimento de si.

Diante disso, a presente investigação vê-se constantemente orientada pelas seguintes interpelações: será que a análise do mundo, dos objetos e do *alter ego*, pelo *ego* transcendental, implica num solipsismo transcendental? Qual o sentido que adquire o ser do *alter ego* – tendo em vista que a fenomenologia tem esse interesse primordial, a saber, auferir sentido aos entes enquanto fenômenos – a partir das estruturas ontológicas que se desdobram nos atos intencionais? Seriam os outros sujeitos meras representações para o *ego* transcendental? Até que ponto a necessidade de uma ciência puramente egológica torna-se imprescindível na análise dos fenômenos? Como posso sair da ilha da minha consciência? Como o ego vivencia ou de que modo dá-se a experiência do *alter ego*? Tais questões colocam-se como o objetivo dessa pesquisa.

A proposta do presente trabalho consiste em retomar analiticamente o movimento de constituição do *alter ego*, levando em conta que esse outro, no momento em que o constituo como outro, está também constituindo o “eu – próprio”. Tendo-o diante de mim, e, tratando-se de outra subjetividade, por conseguinte, não tenho apenas um objeto sintetizado em seus dados apreendidos pelo ego. Constituindo a objetividade do mundo, o *ego*, através da relação *cogito-cogitatum* dispõe somente do fluxo dos atos noético-noemáticos dos entes objetivos, prescindindo de instrumentos metodológicos de análise subjetiva que somente emergirão na análise da comunidade intersubjetiva. A partir da quinta meditação, Husserl se ocupará em trazê-los à baila e empregá-los em sua teoria da constituição do sentido autêntico do *alter ego*.

Nesse trajeto, Husserl propõe uma reflexão acerca da esfera do próprio em que ocorre o aparecer do outro como um eu. O “estranho” a mim desponta como o âmbito da experiência transcendental da subjetividade do próprio e, paralelamente, do outro. Trata-se de adentrar no campo da experiência noética do eu acerca do outro como se o *ego* tivesse a possibilidade de apropriar-se da experiência que o *alter ego* faz do ego pensante.

No entanto, para tornar possível essa copresença do outro no eu, Husserl insere no desenvolvimento da quinta meditação um conceito denominado *Einfühlung*². Numa abordagem prévia, deixa-se transparecer o estabelecimento de níveis intencionais ou momentos constitutivos na relação entre os sujeitos. Nesse contexto emergirá o conceito de *Emparelhamento (Paarung)*, em que a dinâmica de percepção do outro sujeito acontecerá de modo psicossomático. A doação originária do outro sujeito ao ego acontece num mundo primordial, através de uma *apresentação (Appräsentation)* corporal e, através desse novo campo de apresentação do outro, tenho disponível fenômenos da vida psíquica que permitirão

² A tradução mais apropriada seria *empatia* ou *intropatia*.

a abertura de um novo horizonte de apropriação das manifestações subjetivas do outro, por meio dessa espécie de relação empática.

Tal revelação inaugura um novo horizonte de sentido e atesta à fenomenologia um campo amplo de averiguação dos outros em sua alteridade. Tem-se a elaboração de uma ontologia universal que desencadeará uma postura reflexiva amplamente debatida por filósofos tais como Heidegger, Merleau-Ponty, Sartre, entre outros. Cabe inquirir se na Fenomenologia Transcendental há um reconhecimento da apoditicidade do mundo e dos outros sujeitos. Percorrendo essa via, notar-se-á a manifestação do *alter ego* para o eu como fato transcendental da esfera fenomenológica. A perspectiva da investigação empreendida vislumbrará o horizonte do mundo comum como substrato das vivências intersubjetivas em polaridade com o *ego* transcendental enquanto doador de sentido. Pretende-se refletir acerca da impossibilidade do *ego* reconhecer-se como tal, excluído de uma comunidade monádica instaurada pelo sentido de existência do mundo.

Em vista disso e com base no conjunto de conferências realizadas na Sorbonne, em Paris, em fevereiro de 1929, publicadas, pela primeira vez, em tradução francesa, em 1931, texto que propiciará um desenvolvimento da temática, originando as *Meditações cartesianas*, o presente trabalho intenta percorrer a trajetória husserliana em busca de refutar a crítica de solipsismo teórico via desvelamento da comunidade intersubjetiva. Para tanto, far-se-á num primeiro momento uma análise das primeiras meditações, onde a reflexão será pautada pelo modo como a subjetividade volta-se para os fenômenos e os constitui na dinâmica correlacional *noético-noemática*; em seguida, caberá investir numa análise do *ego* transcendental como substrato do conhecimento, levando em conta a *epoché* que o isola ao plano da consciência e, por conseguinte, fundamenta a crítica de solipsismo metodológico; e, por fim, o foco da abordagem concentra-se no desenvolvimento teórico husserliano da comunidade intersubjetiva monadológica como primeira tentativa de refutação da crítica mencionada.

A FENOMENOLOGIA COMO ARQUÉTIPO DA FILOSOFIA E DAS CIÊNCIAS

Logo no início do opúsculo *Conferências de Paris* (1929)³ Edmund Husserl sugere o reavivamento do pensamento cartesiano das *Meditationes de prima philosophia* (1641). Guiado por esse modelo de reflexão, Husserl crê que a fenomenologia transformar-se-ia “num tipo novo de filosofia transcendental” pelo “retorno radical ao *ego cogito* puro”. Retomando Descartes, imbuído da inquietação em relação ao rumo tomado pelas ciências no início do século XX, Husserl direciona sua busca por um fundamento apodítico e rigoroso, no qual todo saber científico deveria se fundamentar. Para Descartes, a filosofia era o arquétipo de todo o saber científico de sua época. Portanto, dando-se a reforma das diretrizes filosóficas, por conseguinte, ter-se-ia a mudança das ciências num todo.

Do ponto de vista da unidade científica, a filosofia ocidental encontra-se, desde meados do século passado, num visível estado de decadência em relação às épocas precedentes. Por toda a parte, desapareceu o ponto, a unidade: tanto na determinação do objetivo quanto na colocação dos problemas e no método (HUSSERL, 2001, p. 22).

Tomando como protótipo metodológico as *Meditações* de Descartes, Husserl propõe uma espécie de “suspensão” de juízos incertos, passíveis de dúvida ou comumente admitidos. Essa suspensão consiste em pôr entre parênteses os fenômenos até que se alcance um “conjunto de dados absolutamente evidentes” (HUSSERL, 2001, p. 21). Nas *Meditações cartesianas* Husserl alude ao pensador francês: “Façamos aqui, segundo os passos de Descartes, o grande gesto de voltar-se sobre si mesmo, o qual, se corretamente realizado, conduz à subjetividade transcendental: o debruçar-se sobre o *ego cogito*, domínio último e apoditicamente certo sobre o qual deve ser fundamentada toda filosofia radical” (HUSSERL, 2001, p. 36). Ainda, referindo-se ao projeto cartesiano, Husserl atesta que “Descartes inaugura um novo tipo de filosofia. Com ele a filosofia muda totalmente de estilo e passa radicalmente do objetivismo ingênuo ao subjetivismo transcendental” (HUSSERL, 2001, p. 22).

Husserl modifica em alguns aspectos a teoria cartesiana, a fim de livrá-la dos erros que a tornam improfícua no que tange a sua adequação ao projeto fenomenológico. No entender

³ HUSSERL, Edmund. *Conferências de Paris*. Tradução de António Fidalgo e Artur Morão. Edições 70: Rio de Janeiro, RJ. 1992.

de Husserl, a ciência deveria ocupar-se com os dados essenciais da realidade. O mundo, aos olhos de um espectador do senso comum, portador de uma consciência passiva aos atos mundanos, torna-se um aglomerado de dados materiais, estático, sem sentido a fornecer. No entanto, aos olhos de um fenomenólogo, o mundo torna-se uma esfera de fundamentação transcendental, lugar do aparecer de fenômenos. Tendo realizado essa suspensão a fim de alcançar uma evidência apodítica primordial, para Husserl resta somente o sujeito que empreenderá a busca pelas outras certezas, percorrendo o caminho em prol do atestado da apoditicidade da ciência. A busca é por um ponto de partida para o desenvolvimento da fenomenologia transcendental. A pureza do ponto de partida é o caráter essencial da fenomenologia. Essa pureza egológica requer uma total “anulação” das diretrizes normativas atestadas pelas ciências em geral.

Na busca de uma verdade apodítica, o filósofo compreende que, dada a experiência comumente aceita, o procedimento da redução coloca em xeque as intenções não preenchidas, submetendo-as a uma sequência de experiências concordantes, ao que se acredita, darão à consciência uma síntese significativa por meio das intuições. Intuir o sentido do fenômeno requer uma desconexão, parafraseando Husserl, uma “colocação entre parênteses do mundo objetivo” (HUSSERL, 2001, p. 38). Essa síntese significativa pode ser entendida como a confirmação da experiência num primeiro momento; Husserl dará o nome de “evidência adequada”. Cabe então à consciência a função de purificar os atos intencionais que a mesma capta em sua experiência.

Uma evidência apodítica tem essa particularidade de não ser somente, de maneira geral, certeza da existência das coisas ou dos “fatos” evidentes; ela se revela ao mesmo tempo à reflexão crítica como uma impossibilidade absoluta de que se conceba a sua não-existência e, portanto, exclui de antemão toda a dúvida imaginável como desprovida de sentido (HUSSERL, 2001, p. 33).

Partindo de um ideal de cientificidade, fundamentada no conceito de evidência, Husserl buscará com afincado uma ciência de fundamentos absolutos, colocando, num primeiro momento, em suspenso a existência do mundo. O que acontece, nas palavras de Husserl é que “a *epoché* fenomenológica [...] inibe o valor existencial do mundo objetivo e, dessa forma, o exclui totalmente do campo dos nossos julgamentos”.

Dessa forma, a ideia da existência do mundo, no âmbito da atitude natural, deverá ser recusada. Isso não quer dizer que o mundo deixe de existir, mas não deve ser ele o ponto de partida para a edificação de uma nova filosofia rigorosa, apodítica e reformadora. A radicalidade da filosofia pensada por Husserl só acontecerá se o sujeito que medita tomar como ponto de partida o *ego cogito*. Somente partindo do sujeito meditante é que se pode firmar a filosofia e a ciência em terreno sólido. Nota-se que a reforma das ciências e da filosofia almejada por Husserl, dar-se-á a partir de uma transferência do campo de análise da experiência para a esfera do transcendental, no intuito de obter uma purificação dos atos cognitivos bem como do mundo em sua objetividade. “É preciso também retirar do terreno natural, do qual elas se alimentam, do terreno do mundo empírico, sua autoridade espontânea” (HUSSERL, 2001, p. 35). Vale ressaltar que na atitude natural o sujeito se encontra, num primeiro momento, não como filósofo preocupado com o rigor da realidade, mas numa atitude conscientemente ingênua e despreocupada. Não há o esforço da busca, pois tudo se encontra previamente dado. Husserl não nega a existência do mundo, mas, antes de tudo, toma esse pressuposto como baluarte da fenomenologia enquanto descrição da experiência sensível. A postura diante do mundo para o fenomenólogo é guiada pela noção grega de *epoché* como será mostrado em seguida.

Husserl faz uso das reduções para atingir um nível de certeza cada vez mais puro. É como se a cada operação ocorresse um procedimento de filtragem das verdades alcançadas (vivências obtidas). É constante o aparecer nos escritos de Husserl de termos como “redução filosófica”, “redução eidética”, “redução fenomenológica” ou “redução transcendental”. Como afirma o filósofo, “a fim de não desviar o caminho, devemos, segundo as exigências de nosso método, proceder, no interior da esfera transcendental, a uma nova *epoché*, tendo por meta delimitar o objeto de nossas pesquisas” (HUSSERL, 2001, p. 107).

A INTENCIONALIDADE DA CONSCIÊNCIA E A EPOCHÉ COMO INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS PRIMORDIAIS DA FENOMENOLOGIA

Husserl promove uma prática filosófica revolucionária dinamizando a consciência, tirando-a da passividade espectadora diante do mundo. Cabe à consciência conferir sentido aos fenômenos que a ela se apresentam e, com isso, tem-se a consciência ocupando-se da constituição dos objetos no âmbito transcendental, onde os mesmos são tomados como

fenômeno de existência. Os atos da consciência são tomados num nível intencional e o sujeito passa da atitude natural para a atitude fenomenológica; entra em cena a *epoché*. O “resultado” claro de toda *epoché* fenomenológica, será a descoberta do ego puro, da consciência. Nas *Meditações cartesianas*, Husserl tenta mostrar que mediante a operação da *epoché* o mundo não se torna um nada para a fenomenologia, mas simplesmente o ganha como *cogitatum*, quer dizer, *como correlato de minha intencionalidade*.

Alegoricamente pode-se dizer que a *epoché* se dá tal como o ato de assistir um filme e paralisar a cena num determinado momento. Tal *atitude* (*Einstellung, Haltung*) da consciência permite ao eu captar o fenômeno em suas intuições não preenchidas, possibilitando à reflexão egológica um direcionamento essencialmente orientado. No entanto, a analogia usada não deve ser confundida com qualquer espécie de estaticidade da consciência. Ao contrário, o caráter desses acontecimentos é de fluxo contínuo, numa atividade constante de depuração, clarificação e descrição de atos percebidos num primeiro momento a fim de atingir verdades absolutas e irrefutáveis.

Por conseguinte, a atitude fenomenológica com a sua *epoché* consiste em eu obter o derradeiro ponto pensável da experiência e do conhecimento, no qual me torno espectador imparcial do meu eu mundano-natural e da vida do eu, a qual constitui aí apenas um pedaço particular ou um estrato específico da minha vida transcendental desvelada (HUSSERL, 1992, p. 23).

A atitude transcendental busca precisamente analisar os atos intencionais da consciência e não apenas os dados objetivos da realidade empírica. Quem adere a essa nova forma de ocupação da realidade não se contenta com a demonstração de simples fenômenos, mas, abstendo-se da atitude irrefletida, passa a valorizar os dados puros vividos da consciência. Pode-se afirmar com clareza que a *epoché* é o ato que perpassa toda a trajetória de saída da ingenuidade irrefletida para a responsabilidade filosoficamente comprometida. Dado o emprego da *epoché*, emerge “uma esfera nova e infinita de existência que pode atingir uma experiência nova, a experiência transcendental” (HUSSERL, 2001, p. 46), onde a consciência deixa de ser espectadora estática da objetividade mundana e volta-se para si mesma como se ela tivesse total domínio do campo de sua atividade. A partir dessa constatação, nota-se também que na fenomenologia a consciência humana capaz de conhecer é sempre intencionalidade, ou seja, “toda consciência não é somente consciência, mas sim

consciência de algo, e esta, por extensão, só é alguma coisa para uma consciência” (HUSSERL, 2001, p. 51).

Na constituição de sentido de um determinado objeto, a consciência, mediante os atos e correlatos da sua intencionalidade, fornece a doação de sentido que emerge de sua vivência constitutiva. Emaranhada numa sequência infinita de atos, a consciência vai constituindo e conferindo sentido aos fenômenos que a ela se mostram. Com isso tem-se um dado fundamental, a atividade fulcral da consciência, a saber, conferir sentido aos fenômenos. A *epoché* ou a redução fenomenológica permitirá um “voltar-se” comprometido aos fundamentos da constituição de sentido das possibilidades de conhecimento. O “em si” torna-se um “para mim”, pois me aproprio de sua condição existencial, não apenas enquanto objeto de conhecimento no âmbito empírico, mas como vivência intencional nos fluxos da consciência.

Agindo dessa maneira, a filosofia se ocuparia somente dos dados essenciais da realidade objetiva, em outras palavras, o horizonte de sentido – que somente desvela-se no âmbito transcendental –, dispensado pelos fenômenos é agora o foco da filosofia almejada por Husserl. Segundo o filósofo, “contrariamente a Descartes, vamos nos propor como tarefa *explorar o campo infinito da experiência transcendental*” (HUSSERL, 2001, p. 36). A consciência, em sua vida intencional, em suas *cogitationes*, se encontra em constante fluxo, captando dados da realidade e purificando os mesmos através da dinâmica de redução. Dessa forma, temos o ato e o correlato da consciência. O importante é a experiência que o ego obtém dos fenômenos através da intencionalidade da sua consciência. A realidade mundana objetiva perde sua importância enquanto interesse de análise fenomenológica.

A percepção externa (que certamente não é apodítica) é, sem dúvida, uma experiência do objeto em si – o próprio objeto está ali [diante de mim] –, mas, nessa presença, o objeto possui, para o sujeito que percebe, um conjunto aberto e infinito de possibilidades indeterminadas que não são, elas próprias, atualmente percebidas (HUSSERL, 2001, p. 40).

O ego puro será o condutor, o promotor e o ordenador do fluxo das vivências da consciência. Ele mesmo as constituirá e, como consciência intencional que investiga o “em si”, desvelará o fenômeno dando sentido ao mesmo através de suas vivências intencionais. De tal maneira que nas *Meditações cartesianas*, Husserl intenta demonstrar que o ego puro,

isolado no âmbito da consciência intencional atestada pela fenomenologia transcendental, embora constitua todo o horizonte de sentido do mundo no âmbito dessa consciência, nem por isso se torna rigorosamente solipsista.

Ainda, pela intencionalidade compreende-se o voltar-se para a realidade circundante do mundo sempre visando algo. A análise intencional dá-se, portanto, na dinâmica *cogito-cogitatum*, em que “a vida de consciência relaciona-se intencionalmente consigo mesma” (HUSSERL, 2001, p. 61). Ainda na quinta meditação, Husserl demonstrará a constituição da experiência do outro via intencionalidade, no ego transcendental reduzido, ou seja, como se forma uma comunidade intersubjetiva monádica. Com isso, pode-se perguntar: seria o *ego cogito* algo separado, estranho ao próprio homem?

Adentrar no campo da experiência transcendental, como já dito, implica uma reflexão paulatina e intermitente. Caso contrário a investigação que agora se denomina fenomenologia transcendental está fadada a novamente adentrar no âmbito combatido por Husserl, a saber, o psicologismo. Não se trata nem mesmo de efetuar uma psicologia puramente descritiva, pois a redução transcendental é o fator que dissocia ambas as perspectivas. Segundo Husserl, (2001, p. 50) “a psicologia pura forma, é verdade, um estreito paralelo com a fenomenologia transcendental da consciência. No entanto, é preciso distingui-las bem; sua confusão caracteriza o psicologismo transcendental, que torna impossível qualquer filosofia verdadeira”.

Trata-se, portanto, de permanecer restrito ao âmbito da redução transcendental da consciência. Conceber os elementos constitutivos dessa esfera, não mais como existentes, mas como meros fenômenos, é o passo essencial e incipiente a se tomar enquanto atitude fenomenológica. A percepção que se tem do objeto intencionado, mesmo após a aplicação da redução, ainda traz em seu bojo o objeto da mesma intenção. Em outras palavras, o eu *cogito* traz em sua constituição o seu *cogitatum* respectivo. Tal característica é resultado do estatuto da intencionalidade da consciência.

O novo modelo de reflexão a ser adotado pelo filósofo que empreende o método fenomenológico deve ter como escopo não mais o objeto tal como na modernidade. A reflexão pautar-se-á pela elucidação do conteúdo de cada fenômeno que é intencionado. O eu dá-se por conta da existência objetiva do fenômeno, mas não lhe interessa enquanto eu reflexivo afirmar a posição existencial da percepção espontânea do objeto. Tal dado torna-se um mero pressuposto na investigação fenomenológica, pois, a *atitude natural* como pensada por Husserl possui uma coesão com uma espécie de facticidade fenomênica.

A fenomenologia, desse modo, ocupa-se com os fenômenos que se doam ao sujeito na esfera da facticidade e não com fatos e opiniões. Dessa forma, nota-se o comprometimento de uma ciência rigorosa não com a fatualidade, mas sim com a facticidade do mundo circundante. E tal ciência não deve se pautar pelo fio condutor das demais ciências. Ao contrário, deve modificar o sentido do fenômeno com o qual se ocupa. Mas todas as ciências não se ocupam de um determinado fenômeno? A resposta a tal pergunta pode ser facilmente obtida se levar em conta que o termo *fenômeno* em Husserl está imbricado com a noção de *essência*. O olhar do fenomenólogo não pode ser delimitado.

A fenomenologia convida o investigador ao aprofundamento do olhar criterioso em busca da apreensão dos dados puros. Nota-se, portanto, que, além da apreensão dos dados essenciais, a fenomenologia almeja atingir o dado essencial de investigação. O dado essencial sempre inicia sua dinâmica *cogito-cogitatum* pela intuição. A passagem da intuição à evidência é o cerne da teoria fenomenológica. Desenvolver a dinâmica teórica que conduz o simples fenômeno a uma evidência apodítica, requer um colocar-se diante da coisa ou dado fato, tendo a consciência um desígnio ontológico, pois, segundo Husserl, “na evidência, *no sentido mais amplo desse termo*, temos a experiência de um ser e de sua maneira de ser; é portanto nela que o olhar de nosso espírito alcança a coisa em si” (HUSSERL, 2001, p. 29). Buscar atingir a essência das coisas mesmas: eis o plano fulcral da fenomenologia. Alcançar uma evidência indubitável, uma certeza irrefutável e, a partir de um fluxo contínuo de averiguação, submetê-la ao filtro constante da *epoché*. Na busca por um princípio universalmente aceito, faz-se imprescindível um *insight* das essências dos objetos dados originariamente.

É preciso, portanto, efetuar uma descrição da captação da essência através das modalidades de aparições (*Erscheinung*) e, conseqüentemente, dos atos que se desdobram dentro da consciência e perfazem o movimento doador de sentido. No entanto, o grande desafio é voltar o olhar fenomenológico para um mundo de possibilidades infinitas, com conteúdos indetermináveis ou parcialmente apreensíveis, em que a todo instante o sujeito vivencia uma nova experiência. Como adentrar nos meandros estruturais de um mundo no qual o sujeito está inserido e do qual ele mesmo faz parte?

Cada estado de consciência possui um ‘horizonte’ que varia conforme a modificação de suas conexões com outros estados e com as próprias fases de seu decorrer. É um *horizonte intencional, cuja característica é remeter a*

potencialidades da consciência que pertencem a esse mesmo horizonte. Assim, por exemplo, em toda percepção exterior, os lados do objeto que são ‘realmente percebidos’ remetem aos que ainda não o são e que somente são antecipados na expectativa de maneira não intuitiva como aspectos ‘que estão por vir’ na percepção. Esta é uma ‘protensão’ contínua, que para cada nova fase perceptiva assume um novo sentido (HUSSERL, 2001, p. 62).

Em suma, a *epoché* conduz o ego a essa nova orientação reflexiva, a saber: o campo da vivência transcendental. Tal atitude dar-se-á através do “colocar entre parênteses”, “tirar de circuito” todos os possíveis prejulgamentos acerca do mundo. Isso não significa que a *epoché* nos coloque diante de um puro nada (HUSSERL, 2001, p. 35). Ao contrário, ela possibilita analisar os prejulgamentos sem a extinção dos mesmos, pois, mediante a utilização de parênteses, eles permanecem, em si mesmos, o que são. Com isso o que a *epoché* pretende é interromper o curso natural das preconcepções do ego e de suas ações cotidianas, motivando, por sua vez, a conversão do olhar natural para a orientação fenomenológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo evidenciou a explicitação de alguns conceitos proeminentes e imprescindíveis no trato do problema da intersubjetividade para a fenomenologia. Husserl privilegia a intencionalidade como o momento do encontro entre os sujeitos. A reflexão pautou-se pela elucidação do conteúdo de cada fenômeno que é intencionado, bem como os modos de articulação conceitual. No âmago da intencionalidade, a *associação* entre as partes acontecem via *emparelhamento*. Não tenho acesso à consciência do outro, pois caso isso fosse possível, o Outro e Eu seríamos o mesmo. Husserl demonstra a constituição da experiência do outro via intencionalidade, no ego transcendental reduzido, ou seja, como se forma uma comunidade intersubjetiva monádica. A *epoché* surge como recurso de suspensão do mundo próprio e tomada do Outro em sua estranheza. Husserl faz uso das reduções para atingir um nível de certeza cada vez mais puro. É como se a cada operação ocorresse um procedimento de filtragem das verdades alcançadas (vivências obtidas). É constante o aparecer nos escritos de Husserl de termos como “redução filosófica”, “redução eidética”, “redução fenomenológica” ou “redução transcendental”. Mostrou-se que a *epoché* ou a redução fenomenológica permite um “voltar-se” comprometido aos fundamentos da constituição de

sentido das possibilidades de conhecimento. O “em si” torna-se um “para mim”, pois me apropriado de sua condição existencial, não apenas enquanto objeto de conhecimento no âmbito empírico, mas como vivência intencional nos fluxos da consciência. O presente artigo procurou evidenciar o elo entre estes dois importantes conceitos na tentativa de solucionar o problema do solipsismo e a fundamentação de uma teoria da intersubjetividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, P. *Empatia e Ser-para-outrem: Husserl e Sartre perante o problema da intersubjetividade*. Revista Psi: Estudos e Pesquisas em Psicologia – UERJ. Ano 8, nº 2. p. 334-357, 2008.

HUSSERL, E. *Conferências de Paris*. Tradução de António Fidalgo e Artur Morão. Edições 70: Rio de Janeiro, RJ. 1992.

_____. *Méditations Cartésiennes*. Trad.G. Peiffer e E. Lévinas, Paris: Vrin, 1996. Trad. brasileira (Frank de Oliveira): *Meditações Cartesianas*. São Paulo: Madras, 2001.

PELIZZOLI, M. *A relação ao Outro em Husserl e Levinas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

STEIN, Edith. *Sobre el problema de la empatía*. Traducción de José Luis Caballero Bono. Madrid: Editorial Trotta, 2004.

PENSAMENTO PURO E IMAGEM NO *FÉDON* DE PLATÃO

Lourival Bezerra da Costa Júnior¹

RESUMO

O artigo propõe uma leitura do *Fédon* centrada na apresentação desse diálogo como uma obra de *ontoepistemologia*. Ao invés de entender a referida obra platônica simplesmente como um tratado sobre a imortalidade da alma, o texto mostrará que a investigação a respeito da imortalidade da alma presente no *Fédon* é sim um recurso para se falar sobre o conhecimento verdadeiro, entendido como reciprocidade entre um processo negativo de cognição e o estado cognitivo inato.

Palavras-Chave: Fédon. Imortalidade da Alma. Conhecimento.

ABSTRACT

The article proposes a reading of *Phaedo* centered on presentation of this dialogue as a work of *ontoepistemology*. Instead of understanding that Platonic work simply as a treatise about the immortality of the soul, the text will show that the investigation concerning the immortality of the soul in *Phaedo* is a resource to talk about the true knowledge, understood as mutuality between a r negative process of cognition and the innate cognitive state.

Keywords: Phaedo. Immortality of the Soul. Knowledge

1. INTRODUÇÃO.

A hipótese que procuraremos discutir nesse texto é a de que no *Fédon* de Platão o conhecimento verdadeiro se dá como reciprocidade entre um processo distintivo ou negativo de cognição² e o estado cognitivo inato³. O *Fédon* se desenvolve tendo em vista a explicitação de dois modos de aquisição do saber e estabelece uma diferença entre dois tipos de exigências — o modo de investigação direta dos fenômenos⁴ e o modo dialético de investigação ideal⁵ —

¹ Doutor em filosofia. Professor do departamento de filosofia da UERN/Caicó (E-mail: premhasido@hotmail.com)

² Por processo distintivo de cognição esta pesquisa entende a negação dos derivados das sensações ou purificação do pensamento, que começa em (64a) e se estende com a pergunta sobre o que é a morte segundo o pensar filosófico a partir de (64e).

³ Por estado cognitivo inato esta pesquisa entende o conhecimento que a alma tem antes de usar as sensações, antes de nascer em forma humana, como está exposto a partir de (72e).

⁴ De acordo com a tradução de Jorge Paleikat e João Cruz Costa (Abril Cultural, 1972), tal método busca a aquisição do conhecimento investigando os fenômenos diretamente, por meio das sensações.

⁵ Tal método busca a aquisição do conhecimento investigando as Formas inatas, sem o uso das sensações e seus derivados.

realizando uma crítica contra o modo naturalista de investigação direta dos fenômenos, a fim de mostrar que somente o pensamento puro conhece verdadeiramente.

Nessa direção, serão enfatizadas as afecções que os conteúdos do pensamento propiciam ao filósofo. Investigar-se-á que peso argumentativo possui para o referido diálogo a distinção entre as sensações e aquilo do que são sensações e se as sensações podem ser consideradas, ao mesmo tempo, propiciadoras e entraves do verdadeiro conhecimento. Com efeito, buscamos mostrar que a argumentação central do *Fédon* não se refere à exigência de uma prova fenomênica da imortalidade de *psyché*, como exigem os interlocutores de Sócrates a partir de 70a, mas à necessidade do modo filosófico de pensar a imortalidade e, assim, a morte. Segundo nossa interpretação, nesse diálogo a morte constitui um bem que assegura a aquisição do verdadeiro saber e, para o filósofo, ela e a purificação do pensamento se confundem. Em outros termos, nesse artigo nos ocuparemos a respeito da relação — necessária — que se estabelece para o filósofo entre a morte e o método de investigação ideal.

Cuidando que a morte seja necessária a esse referido método e à obtenção do verdadeiro conhecimento, explicitaremos como aí se recorre à questão da purificação do pensamento como sendo a própria morte para o filósofo. Ou seja, explicitaremos a distinção entre sensações e aquilo do que são sensações — uma vez que, na confusão entre sentir e pensar não há pensamento puro; caso em que as sensações constituem entrave ao verdadeiro conhecimento —. Tal distinção será explicitada relacionando-a à alma existente num corpo humano. Isto implicará na tese de que há uma medida para a aquisição do conhecimento verdadeiro numa alma que se encontra em forma humana. Perscrutaremos, assim, quais são as dificuldades próprias ao modo de investigação ideal, qual é o sentido do termo “morte” e, portanto, de purificação do pensamento, necessária ao referido método, esclarecendo como é possível confundir a preparação para a morte com uma mera hostilidade ao corpo e às sensações.

Enfim, será evidenciado que nesse diálogo Platão descreve as razões pelas quais o filósofo considera que o homem que realmente consagrou sua vida à verdadeira filosofia, no sentido correto do termo, estabelece reciprocidade entre morrer e estar morto (64a), adquirindo, conseqüentemente, legítima convicção de ir encontrar para si, além da realidade sensível, excelentes bens (63e – 64a).

Para fundamentar a tese aqui anunciada será preciso elucidar a seguinte argumentação:

- 1) O *Fédon* fala de Seres inatos (Formas), que são distintos de tudo que é sensível, inclusive das imagens (vide 65a-d).
- 2) Tais imagens, que são sempre derivadas das sensações são imagens dos Seres inatos (74a -

75b).

3) No *Fédon* o verdadeiro conhecimento é a recordação⁶ de um Saber inato (72e) e se dá como distinção entre sensação e pensamento puro.

4) Todavia, não há tal recordação sem que essa seja propiciada pelas sensações (vide 75a-77a), porque recordar é distinguir a imagem daquilo do que a imagem é imagem (73c-74b).

5) A morte para o filósofo é distinta da morte para o suicida (61c-63d) e distinta da morte para o vulgo (64b-d), pois consiste na negação de que a imagem seja idêntica àquilo do que a imagem é imagem (73c-74b).

6) Logo, no *Fédon* o saber verdadeiro se dá como reciprocidade entre o processo negativo dos derivados das sensações — negação de que a imagem seja idêntica àquilo do que a imagem é imagem — e o estado cognitivo das Formas inatas, aquilo do que a imagem é imagem.

2. A MORTE E O MODO DA OBSERVAÇÃO IDEAL DOS OBJETOS.

Para relacionar a morte à aquisição do verdadeiro conhecimento, Sócrates começa sua argumentação descrevendo o estilo de vida de uma alma que existe em forma humana e é dedicada à filosofia, em seu sentido autêntico. Sócrates busca mostrar que esse estilo é determinado pelo foco do pensamento do filósofo e não por uma disciplina ascética imposta. Ou seja, o comportamento cotidiano do filósofo é consequência psicológica dos conteúdos do seu pensar, é resultante espontânea do que tal alma conhece verdadeiramente. O ser humano se comportará no cotidiano como um escravo das sensações sempre que as usa como um fim; caso em que as sensações são suas senhoras. Mas, viverá como um ser livre das sensações aquela alma que as conhece e as usa como um meio propiciador do verdadeiro saber, cujo prazer está além e é verdadeiramente mais real do que elas; caso em que a alma é senhora das sensações. Então, o que Sócrates tenta demonstrar é que o foco do pensamento — senhoria ou subserviência — é o fundamento da expressão cotidiana ou da ética de um ser humano.

Sócrates — que um dia, banhado e calçado com as sandálias, o que poucas vezes fazia, encontra-se com Agatão, Apolodoro, Alcibiades e os demais para desfrutarem de um banquete regado a vinho e discursos sobre o amor (*Banquete* 174a) — no *Fédon* (64b-d) diz o seguinte sobre o verdadeiro filósofo:

⁶ Recordação aqui se refere à distinção entre imagem e aquilo do que a imagem é imagem.

– Examina agora, meu caro, se te é possível compartilhar deste modo de ver, pois nisso reside, com efeito, uma condição do progresso de nossos conhecimentos sobre o presente objeto de estudo. Crês que seja próprio de um filósofo dedicar-se avidamente aos pretensos prazeres tais como o de comer e de beber? – Tão pouco quanto possível Sócrates! - respondeu Símiias. – E aos prazeres do amor? – Também não! – E quanto aos demais cuidados do corpo, pensas que possam ter valor para tal homem? Julgas, por exemplo, que ele se interessará em possuir uma vestimenta ou uma sandália de boa qualidade, ou que não se importará com essas coisas se a força maior duma necessidade não o obrigar a utilizá-las? – Acho que não lhes dará importância, se verdadeiramente for filósofo – De forma que, na tua opinião – prosseguiu Sócrates –, as preocupações de tal homem não se dirigem, de um modo geral, para o que diz respeito ao corpo, mas, ao contrário, na medida em que lhe é possível, elas se afastam do corpo, e é para a alma que estão voltadas? – Sim, sem dúvida. – É, pois, para começarmos a nossa conversa, em circunstâncias desta espécie, que se revela o filósofo, quando, ao contrário de todos os outros homens, afasta tanto quanto pode a alma do contato com o corpo – Evidentemente. – Sem dúvida, a opinião do vulgo, Símiias, é que um homem, para o qual não existe nada de agradável nessa espécie de coisas e que com elas não se preocupa, não merece viver, mas, pelo contrário, está muito próximo da morte quem assim não faz nenhum caso dos prazeres de que o corpo é instrumento? – É a própria verdade o que acabas de dizer.⁷

Essas palavras de Sócrates são a expressão de uma grande incoerência em seu pensamento ou de um raciocínio que foge facilmente do senso comum?

Se as sensações são propiciadoras do conhecimento das Formas inatas, como se verá no argumento da reminiscência, então, o que está em jogo no *Fédon* é o foco do pensamento e não uma mera hostilidade às sensações. Ao descrever o estilo de vida próprio do filósofo — não preocupado com as solicitações corporais —, Sócrates — que participava ativamente de banquetes — está apenas estabelecendo uma distinção entre sentir e pensar — de uma vida cujo foco é sentir ou pensar —, ligada à noção filosófica de morte, que corresponde à purificação do pensamento e é desenvolvida no *Fédon* como método de investigação ideal. Sócrates procura justificá-lo utilizando-se de uma analogia sobre a observação de um eclipse do sol (*Fédon*, 99d-e):

– Então – prosseguiu Sócrates – a minha esperança de chegar a conhecer os seres começava a esvair-se. Pareceu que deveria acautelá-me, a fim de não vir a ter a mesma sorte daqueles que observam e estudam um eclipse do sol. Algumas pessoas que assim fazem estragam os olhos por não tomarem a

⁷ Utilizaremos a tradução do *Fédon* de Jorge Paleikat e João Cruz Costa, indicada nas referências.

precaução de observar a imagem do sol refletida na água ou em matéria semelhante. Lembrei-me disso e receei que minha alma viesse a ficar completamente cega se eu continuasse a olhar com os olhos para os objetos e tentasse compreendê-los através de cada um de meus sentidos. Refleti que devia buscar refúgio nas ideias e procurar nelas a verdade das coisas. É possível, todavia, que esta comparação não seja perfeitamente exata, pois nem eu mesmo aceito sem reservas que a observação ideal dos objetos - que é uma observação por imagens - seja melhor do que aquela que deriva de uma experiência dos fenômenos. Entretanto, será sempre para o lado daquela que me inclinarei. Assim, depois de haver tomado como base, em cada caso, a ideia, que é, a meu juízo, a mais sólida, tudo aquilo que lhe seja consoante eu considero como sendo verdadeiro, quer se trate de uma causa ou de outra qualquer coisa, e aquilo que não lhe é consoante, eu o rejeito como erro.

Observada essa primeira reflexão de Sócrates, problematizemos a questão da relação que se pode fazer entre a morte para o filósofo, a distinção entre sentir e pensar, e o método platônico de investigação ideal. Para tanto, recorreremos à demonstração de que a noção de morte para o filósofo (64c-d), que surge depois da primeira reflexão de Sócrates, é outro passo na direção da exposição do método de investigação ideal. Eis, pois, como se inicia o questionamento filosófico sobre a morte no *Fédon*:

– Entre nós, com efeito, é que devemos tratar dessa questão, e, quanto ao vulgo e aos outros, não lhes demos atenção! Segundo nosso pensar, é a morte alguma coisa? Claro – replicou Símiias. – Nada mais do que a separação da alma e do corpo, não é? Estar morto consiste nisto: apartado da alma e separado dela, o corpo isolado em si mesmo; a alma, por sua vez, apartada do corpo e separada dele, isolada em si mesma. A morte é apenas isso? – Sim, consiste justamente nisso. (*Fédon*, 64c)

Assim, é preciso transformar a morte num objeto de investigação filosófica. Mas, através de qual abordagem se pode colocar a morte no lugar de objeto filosófico? Através de qual abordagem Platão investiga a morte? Para o filósofo da Academia há uma relação profunda entre a morte e o conhecimento. Por isso, para ele é importante fazer uma investigação sobre a morte e sua função de purificar o pensamento.

Além de observar que há um discurso mítico-poético sobre a morte nesse diálogo (61de), é preciso fazer uma investigação que estabeleça a relação entre a morte e o conhecimento. Isso é possível porquanto nesse diálogo a morte corresponde à negação das sensações e de quaisquer que sejam os seus derivados, inclusive a imaginação (*eikasia*). A

morte, assim, é a purificação do pensamento, estando completamente relacionada com o método de investigação ideal. Nessa obra, o sentido filosófico da morte não diz respeito simplesmente à descrição dos fenômenos do morrer.⁸ Por isso, a primeira reflexão de Sócrates preludia a crítica de Platão contra o método naturalista, porque descreve quão inapreensíveis são as coisas sensíveis (65a-69b) e o exame da noção de morte para o filósofo preludia o método de investigação ideal, porque, enquanto purificação do pensamento, descreve as condições sob as quais o pensamento puro constitui o único modo de obter o conhecimento verdadeiro. Isto quer dizer que, no *Fédon*, a noção de morte para o filósofo tanto abrange a fundamental distinção entre sentir e pensar, quanto descreve e fundamenta o estado em que deve se encontrar o pensamento do filósofo durante a investigação ideal, de acordo com o que está em (65a-d):

– E agora, dize-me: quando se trata de adquirir verdadeiramente a sabedoria, é ou não o corpo um entrave se na investigação lhe pedimos auxílio? Quero dizer com isso, mais ou menos, o seguinte: acaso alguma verdade é transmitida aos homens por intermédio da vista ou do ouvido, ou quem sabe se, pelo menos em relação a estas coisas não se passem como os poetas não se cansam de no-lo repetir incessantemente, e que não vemos nem ouvimos com clareza? E se dentre as sensações corporais estas não possuem exatidão e são incertas, segue-se que não podemos esperar coisa melhor das outras que, segundo penso, são inferiores àquelas. Não é também este o teu modo de ver? - É exatamente esse. - Quando é, pois, que a alma atinge a verdade? Temos dum lado que, quando ela deseja investigar com a ajuda do corpo qualquer questão que seja, o corpo, é claro, a engana radicalmente. - Dizes uma verdade. - Não é, por conseguinte, no ato de raciocinar, e não de outro modo, que a alma apreende, em parte, a realidade de um ser? - Sim. - E, sem dúvida alguma, ela raciocina melhor precisamente quando nenhum empecilho lhe advém de nenhuma parte, nem do ouvido, nem da vista, nem dum sofrimento, nem sobretudo dum prazer - mas sim quando se isola o mais que pode em si mesma, abandonando o corpo à sua sorte, quando, rompendo tanto quanto lhe é possível qualquer união, qualquer contato com ele, anseia pelo real? - É bem isso! - E não é, ademais, nessa ocasião que a alma do filósofo, alçando-se ao mais alto ponto, desdenha o corpo e dele foge, enquanto por outro lado procura isolar-se em si mesma? - Evidentemente!

Todavia, é preciso deixar claro, a noção de morte para o filósofo, a distinção entre o corpo e a alma, entre sentir e pensar e a purificação do pensamento não dizem respeito a uma mera hostilidade ao corpo. Diversamente, a negação dos entraves derivados das sensações diz

⁸ É o que ocorre, por exemplo, com a proposta de Steven Luper (2010). Ele insiste em uma abordagem fenomênica daquilo que se chama morte e, mesmo assim, chama seu trabalho de *A filosofia da morte*. Para o ponto de vista do *Fédon*, uma impropriedade.

respeito ao processo cognitivo do método platônico de investigação ideal, cujos objetos de investigação são as Formas puras.

É oportuno recordar que os interlocutores de Sócrates insistem numa demonstração do que acontece à alma depois da morte através de uma abordagem fenomênica. Contudo, o motivo pelo qual a purificação do pensamento é necessária ao método platônico de investigação das Formas, que conservam suas identidades em estados puros, é o real objetivo da filosofia da morte presente no *Fédon*. Para que o pensamento possa pensar essas Formas é necessário que ele próprio seja puro, pois, somente o puro apreende o puro (67a-d):

Além disso, por todo o tempo que durar nossa vida, estaremos mais próximos do saber, parece-me, quando nos afastarmos o mais possível da sociedade e união com o corpo, salvo em situações de necessidade premente, quando, sobretudo, não estivermos mais contaminados por sua natureza, mas, pelo contrário, nos acharmos puros de seu contato, e assim até o dia em que o próprio Deus houver desfeito esses laços. E quando dessa maneira, atingirmos a pureza, pois que então teremos sido separados da demência do corpo, deveremos mui verossimilmente ficar unidos a seres parecidos conosco; e por nós mesmos conheceremos sem mistura alguma tudo o que é. E nisso, provavelmente, é que há de consistir a verdade. Com efeito, é lícito admitir que não seja permitido apossar-se do que é puro, quando não se é puro! Tais devem ser necessariamente, segundo creio, meu caro Símiias, as palavras e os juízos que proferirá todo aquele que, no correto sentido da palavra, for um amigo do saber. Não te parece a mesma Causa? - Sim, Sócrates, nada mais provável.

Desse modo, a distinção entre o corpo e a alma, entre sentir e pensar e o próprio pensamento puro estão completamente relacionados no desenvolvimento do método platônico de investigação ideal. Isto quer dizer ainda que o próprio pensamento do investigador ideal é uma faculdade cuja realidade é da mesma natureza de seu objeto de meditação, ou seja, é da natureza das Formas puras.

Por este motivo, segundo Platão, o pensamento deve estar purificado dos derivados das sensações tendo em vista que qualquer coisa sensível, por sua própria natureza, nunca sendo idêntica a si mesma não pode conhecer o idêntico a si mesmo. Então, a faculdade que conhece verdadeiramente deve ser distinta da faculdade de sentir já que as sensações são imperfeitas, enquanto meio de obtenção do conhecimento efetivo. A propósito, é importante recordar que Platão diz que até os poetas repetem até ficarem saciados que não se vê nem se ouve com clareza (65a-b). O filósofo da Academia diz ainda que, se a visão e a audição não podem recordar as

Formas puras, então, não se pode esperar coisa melhor das outras sensações, pois elas são consideradas inferiores a essas duas (65b). Sendo assim, quando a alma deseja meditar por meio das sensações sobre qualquer objeto que seja, o corpo, é claro, lhe propicia engano (65b).

É a isto que Sócrates chama de morte nesse diálogo: um método de aquisição do saber. Nisto, e não numa mera hostilidade ao corpo, fundamenta-se o motivo da necessária negação dos derivados das sensações na obtenção do verdadeiro conhecimento, ou seja, porque se raciocina melhor dessa forma. Portanto, para Platão, a autêntica noção filosófica de morte, ao se relacionar com a distinção entre corpo e alma, entre sentir e pensar e com a purificação do pensamento, é propedêutica ao método de investigação ideal.

Nesse sentido, é que se pode compreender a profundidade das distinções que o *Fédon* explicita a respeito desse autêntico significado filosófico de morte e o suicídio. Mas, o que é a morte para o suicida? No *Fédon* o suicida é aquele que, mesmo sabendo que sua vida é propriedade dos deuses, resolve tirá-la por meio de suas próprias mãos (61d – 62e). A propósito, depois de fazer o convite para que o poeta Eveno siga aquele que vai morrer (61c-d) Sócrates acrescenta o seguinte:

- Ora - tornou Sócrates -, será que Eveno não é filósofo? - Segundo penso, é – respondeu Símiias. - Então não há de desejar coisa melhor, ele ou quem quer que dê à filosofia a atenção que ela merece. Todavia, é de esperar que Eveno não fará violência contra si mesmo, pois, segundo dizem, isso não é permitido.

Em nenhum momento Platão diz que simplesmente morrer é suficiente para obter o verdadeiro conhecimento. Então, o suicídio não é uma via direta para obter o saber, é preciso algo mais. A verdadeira morte para o filósofo é a distinção entre o corpo e a alma. Por isso, de modo recorrente, Platão diz que na meditação pura, e não no ato de sentir, a alma recorda, em parte, a realidade de um ser (65c). A alma medita melhor se nenhum entrave lhe advém de nenhuma parte, nem da audição, nem da visão, nem dum sofrimento, nem dum prazer (65c). A alma medita melhor quando se isola o mais que pode em si mesma e por si mesma, quando entrega o corpo à sua própria sorte, quando desfaz tanto quanto lhe é possível qualquer ligação, ou contato com o corpo (65b), pois, no momento em que a alma entrega o corpo à sua própria sorte, dele se libera e pode dar total atenção a si mesma, ocorre a mais alta meditação (65c-d).

Isto tudo implica em dizer que não é suficiente examinar o problema por uma perspectiva fenomênica, nem simplesmente crer na realidade das Formas puras. Ou seja, mesmo

que se pressuponha a realidade das Formas puras — tais como: o Justo em si mesmo, o Belo em si mesmo — uma vez que jamais se pode ver qualquer uma dessas Formas puras por meio dos sentidos, é preciso cumprir as exigências da purificação do pensamento para obter o conhecimento verdadeiro. Isto é o mesmo que morrer.

Portanto, a morte para o filósofo é um método negativo de aquisição do conhecimento, não é produto de uma mera hostilidade à vida no corpo humano. Tal método vale para conhecer todas as outras Formas puras — tais como: a Grandeza, a Saúde, a Força — enfim, as demais Formas puras e o que cada uma delas é (65d). Com efeito, se o mais verdadeiro em cada uma dessas Formas puras não pode ser apreendido por meio do corpo (65e), então, somente a purificação do pensamento prepara o investigador para o método de investigação ideal e para o conhecimento sobre os únicos seres que podem ser realmente conhecidos. Por isso, a alma que estiver no mais alto ponto preparada para pensar em si mesma cada uma das Formas puras, a alma que as toma por objeto de meditação, é a que mais deve aproximar-se do conhecimento de cada uma delas (65e). É justamente por isso, ainda, que Platão diz que a referida alma somente há de obter a maior pureza no pensamento porque usa no mais alto grau, para recordar-se de cada uma dessas Formas puras, o pensamento puro, sem recorrer no ato de pensar nem à visão, nem a outro sentido. De fato, não recorre a nenhum deles para meditar (66a). Eis porque é importante relacionar a noção de morte para o filósofo à distinção entre corpo e alma, entre sentir e pensar antes de expor o método de investigação ideal: por que tal distinção é propedêutica ao referido método. A morte é, portanto, um processo negativo de cognição e estar morto é um estado de saber inato, sendo, para o filósofo, distinta do mero ato de tirar a vida.

Quando Sócrates estabelece a distinção entre a morte para o filósofo e a morte para o suicida está, desse modo, distinguindo a abordagem fenomênica da abordagem filosófica sobre a morte. Em outros termos, os fenômenos que ocorrem em torno da morte de alguém não conduzem ao conhecimento sobre a morte em si mesma. Apenas a distinção entre corpo e alma, entre sentir e pensar pode fundamentar o conceito de pensamento puro nesse diálogo. Essa distinção, que se dá no pensamento é, ela mesma, a morte para o filósofo. Se não fosse assim bastaria o suicídio para a aquisição do saber inato.

Porém, logo que consideremos essas afirmações, se nos apresentam algumas perguntas inquietantes: por que Platão insiste quase de modo redundante na necessidade da alma transcender as sensações e o corpo antes de expor o método de investigação ideal que é espelhado na analogia da investigação de um eclipse do sol? Se a alma que se encontra num

corpo humano necessita da morte desse corpo para saber alguma coisa, então, em que medida essa alma pode conhecer enquanto vive em corpo humano?

Ora, como já sugerimos, a alma de que se fala acima há de obter a maior pureza no pensamento, ou seja, deve utilizar o pensamento em si mesmo, por si mesmo e sem mistura para se lançar à caça das realidades verdadeiras. E, fará isto somente se desembaraçando o mais possível da visão, da audição e, numa palavra, de todo o corpo, porque é o corpo que pode propiciar agitação no pensamento e constituir um obstáculo ao conhecimento da verdade todas as vezes que a alma está ligada a ele (66a). Portanto, aquele que neste mundo cumpre tudo isto está apto a recordar o real verdadeiro (66a), que é o objeto da investigação ideal mesmo para a alma que se encontra em condições humanas.

Mas, se a morte é necessária à obtenção do verdadeiro conhecimento, então, qual é o resultado da purificação do pensamento para a alma que existe num corpo humano?

Tudo o que o autêntico filósofo cumpre para purificar seu pensamento e, conseqüentemente, para estar pronto para a investigação ideal, inspira-lhe uma crença, que persegue suas palestras, segundo a qual é possível existir um método que o conduz de modo reto, quando o pensamento puro o acompanha na investigação (66b). E, não obstante, enquanto o filósofo tiver sua alma misturada ao corpo, jamais será completamente recordado o objeto de seu desejo, ou seja, sem a morte jamais será completamente recordada a verdadeira realidade das Formas puras (vide 66b). Isto porque a alma ainda misturada com as sensações não pode apreender completamente as Formas puras, ainda que ela as possa apreender em parte, enquanto distingue a imagem daquilo de que a imagem é imagem.

Segundo Platão, são as confusões suscitadas pelo corpo, quando clamam as necessidades efetivas da vida — por exemplo, as doenças, a inundação de amores, paixões, temores, imaginações de toda sorte, e uma infinidade de bagatelas —, que dificultam o pensamento sensato (65c). Outro entrave ao pensamento puro é ainda o fato de que, através do anelo de prazeres sensuais, o corpo propicia o aparecimento de guerras, dissensões, batalhas (65c-d). De fato, observa-se no diálogo, a posse e o amontoado de bens existem por causa da mísera escravidão ao corpo e podem dar origem a todas as guerras (65c-d). Aliás, é por causa de tudo isto que existe a preguiça de filosofar (65d). Insistindo em mostrar todos os aspectos que constituem os entraves derivados das sensações, Platão diz que, mesmo quando se consegue obter alguma tranquilidade para a meditação, os pensamentos podem ser agitados de novo pelo corpo que é um intrujão que ensurdece, tonteia e desorganiza, a ponto de incapacitar a alma de recordar a verdade (65d). Mas, inversamente, quando a alma quer recordar de modo puro as

Formas puras, é necessário distinguir-se do corpo e meditar por si mesma nas Formas em si mesmas, sendo esse o único modo de recordar o conhecimento inato (65d).

Depois de investigar a importância da fundamental distinção entre sentir e pensar, é necessário compreender o modo pelo qual a morte para o filósofo tem relação com a purificação do pensamento e com o método platônico de investigação ideal. Ora, Platão diz que o conhecimento verdadeiro, ou seja, o conhecimento das Formas puras, somente será recordado por intermédio da morte, ou seja, da completa distinção, ou separação entre alma e corpo, pois enquanto há ligação entre alma e corpo é impossível haver recordação pura (65e). Sendo assim, ou a alma de modo algum recorda as Formas puras, ou somente o faz por meio da purificação do pensamento, ou seja, da morte. É através dessa purificação que a alma se reconhece como sendo em si mesma e por si mesma — nunca antes (66e).

Então, mostra-se tanto mais pertinente a pergunta: em que medida o método de investigação ideal pode propiciar a recordação das Formas puras enquanto a alma existir em forma humana? Voltando-nos a dela nos ocupar, encontramos no diálogo a afirmação de que enquanto durar a vida humana, a alma estará mais próxima do verdadeiro conhecimento quando se afastar o mais possível da sociedade e união com o corpo, salvo em situações de necessidade premente. Sobretudo, quando não estiver mais contaminada pela natureza do corpo, quando se achar purificada do contato com o corpo, até o dia em que de modo divino tiverem sido desfeitas as amarras que prendiam a alma ao corpo (67a). Só então, livre das demências do corpo, a alma atinge a pureza e fica em união com os seres que são da mesma natureza dela e, por si mesma, sem mistura alguma, recordar-se-á de tudo o que é, pois somente o puro apreende o puro (67a). Isto tudo é o que deve dizer todo aquele que for um verdadeiro amante do saber (67b), é essa a esperança e a convicção de todo aquele que tem o pensamento purificado (67c).

Em suma, a alma alcança a purificação do pensamento necessária ao método de observação ideal pelo ato de distinguir o mais possível à alma do corpo. É nessa medida que o método de investigação ideal pode propiciar a recordação das Formas puras, enquanto a alma existir em forma humana. A alma deve isolar-se do corpo e concentrar-se em si mesma, vivendo tanto quanto puder, seja nas condições atuais ou nas futuras, isolada em si mesma e por si mesma, livre do corpo, tendo desatado, o quanto possível, as amarras que a prendiam ao corpo, pois ter uma alma desamarrada do corpo é o sentido da purificação e, portanto, da morte fundamental en(67c-d).

A distinção entre corpo e alma, entre sentir e pensar, relacionada à morte para o filósofo, não é fortuita. É realmente ela que fundamenta a perspectiva onto-epistemológica do diálogo.

Através dessa distinção, a morte para o filósofo é filosoficamente pensada e se torna um meio de transposição dialógica, a partir do que o método de investigação direta dos fenômenos, utilizado por alguns naturalistas, é substituído pelo método de investigação ideal. O que deve ser investigado, recordemos, não são os fenômenos que ocorrem em torno da morte de alguém, mas a morte em si mesma, segundo o pensar filosófico. Por isso, nesse diálogo as perguntas fundamentais sobre a morte são:

– Segundo nosso pensar, é a morte alguma coisa? – Claro – replicou Símias.
 – Nada mais do que a separação da alma e do corpo, não é? Estar morto consiste nisto: apartado da alma e separado dela, o corpo isolado em si mesmo; a alma, por sua vez, apartada do corpo e separada dele, isolada em si mesma. A morte é apenas isso? – Sim, consiste justamente nisso. (*Fédon* 64c-d)

Essas perguntas abrem novas perspectivas no reforço da defesa de Sócrates e da onto-epistemologia do diálogo. Que perspectivas são essas? A distinção entre: sensível e inteligível, corpo e alma, pensar e sentir, pensamento contaminado e pensamento puro. Sem essa distinção não seria possível desenvolver uma crítica ao método de investigação direta dos fenômenos, nem seria possível fundamentar o método de investigação ideal dos objetos. Ademais, através do aprofundamento do pensamento sobre a morte o foco do pensar do filósofo é, declaradamente, a alma e não o corpo (64d-65a). Com efeito, se os sentidos não podem conhecer aquilo que realmente deve ser conhecido (65b), então a morte é o meio de aquisição do verdadeiro conhecimento. Em outros termos, se o que realmente conhece é o pensamento puro (65c) e esse não pode ser atingido em seu ápice enquanto a alma permanece sujeita à influência das sensações, então a morte, como negação dos derivados das sensações, é o caminho por excelência para o verdadeiro conhecimento. Mediante essa morte se dá a melhor forma de pensar (65c-d), a única que pode apreender os seres inteligíveis (65d-67b). Por isso, o pensamento puro, alcançado para o filósofo pela morte, é o real propiciador da convicção desse filósofo (66b) e do conhecimento daquilo que não pode ser sentido, mas apenas pensado. A morte para o filósofo, ou a fundamental distinção entre sentir e pensar, propicia o conhecimento de quais são os entraves do pensamento (66b-67c), de como se purifica o pensamento, bem como da relação que a própria morte tem com tudo isso (67c-d).

Nessa nova perspectiva do diálogo, como a morte e o pensamento purificado se identificam, o cultivo do próprio pensamento como um objeto de pesquisa da autêntica filosofia

se torna uma virtude, estando relacionado ao estilo de vida do filósofo. Em verdade, a verdadeira virtude. Em outros termos, as virtudes e o pensamento filosófico estão entrelaçados. Desse modo, é pertinente descrever o modo da relação entre o viver e a obtenção da sabedoria.

Assim, por um lado, o diálogo procura apontar como vivem aqueles que se dedicam à morte (67d-e), qual o modelo de amor do amante da sabedoria (68a-c), qual o modelo da coragem do filósofo (68c), qual o modelo da temperança do filósofo (68c-d). Mas, por outro lado, nele também se considera o modelo de temperança e da coragem do vulgo (68d-69a), marcado pelo desprezo da morte e, assim, sendo diametralmente oposto ao do filósofo, uma vez que, para esse último, a verdadeira virtude é o cultivo do verdadeiro saber, ou seja, a purificação do saber, a morte (69a-d).

Insistimos, é através da distinção entre sentir e pensar e investigando o que é a morte para o filósofo que Platão fundamenta sua crítica ao método de investigação direta dos fenômenos e justifica o método de investigação ideal no intuito de conduzir o diálogo ao seu âmbito onto-epistemológico. Aliás, é fazendo tal distinção que Sócrates espera convencer seus ouvintes de que sendo diferentes pensar e sentir, o pensamento puro e a alma pensante sobrevivem às mudanças do sentir, e que, portanto, a alma sobrevive à morte. Mas, apesar de toda essa distinção apresentada pelo filósofo, Cebes não se satisfaz, objeta e pede a explicação de como a alma não se aniquila após a morte (70a-c).

Fazer a distinção entre sentir e pensar, a distinção entre a natureza do corpo e a natureza da alma não é suficiente para dizer por que a alma não se aniquila após a morte do corpo? Para Cebes parece que não. De fato, ele diz a Sócrates que excetua de todas as coisas que o filósofo bem disse a respeito da alma tudo o que é uma fonte abundante de incredulidade para o homem vulgar (70a). A objeção de Cebes se baseia no fato de que, apesar da distinção fundamental entre sentir e pensar (65b-69e), o homem vulgar pode ainda dizer que, uma vez separada do corpo, a alma talvez não exista mais em nenhuma parte, talvez seja destruída e pereça no mesmo dia em que o corpo morre (70a). A exigência de Cebes parece, na verdade, ser uma situação criada pelo autor do *Fédon* para continuar aprofundando aquela distinção fundamental que culminará no método de investigação ideal. Por isso, Sócrates está diante de alguém que parece exigir provas fenomênicas daquilo que o filósofo diz sobre a imortalidade. Então, Sócrates deve buscar novo recurso argumentativo para defender a mesma tese, a saber, a de que sendo sentir e pensar coisas distintas, a alma é distinta do corpo e, portanto, não morre quando o corpo morre. É a partir daí que aparece a reflexão sobre o par viver/morrer através do argumento dos contrários.

O argumento dos contrários, que fora preludiado na reflexão sobre o binômio prazer/dor em 60b,⁹ agora é desenvolvido a partir de 70c para reforçar aquela mesma distinção entre sentir e pensar, entre corpo e alma. Os binômios agora explorados são os seguintes: dois estados contrários, morte/vida, e dois processos contrários, morrer/reviver.

Para proceder com esse reforço argumentativo, toma-se como base a análise de uma antiga tradição conhecida de Sócrates (70c). Segundo ela, os mortos revivem (70c-d). Como revivem, as almas dos defuntos devem estar em algum lugar. Sócrates, então, propõe a seguinte questão: “... é, em suma, no Hades que estão as almas dos defuntos, ou não?” (70c).

Ora, a afirmação de que os mortos revivem, com base na referida tradição, deve se basear no seguinte pressuposto: “...os vivos não nascem senão dos mortos...” (70d). Uma vez satisfeito o referido pressuposto, ficará provado que “...não poderia haver novo nascimento para as almas que já não tivessem existência...” (70d). Note-se que aqui, estamos trabalhando já com o par de contrários morte/vida, morrer/reviver. Se as coisas estão assim, para saber se o dito pressuposto possa se dar realmente, o primeiro passo será o de investigar se os contrários não nascem senão dos seus próprios contrários, onde quer que exista tal relação (70d-e).¹⁰ Se isso for verificado, a premissa será consistente, já que reviver e morrer — como processos —, morte e vida — como estados —, são contrários (70e-72e). A esse respeito afirma Sócrates: “- Não é verdade que esses estados se engendram um ao outro, já que são contrários, e também que a geração (processo) entre um e outro é dupla, já que são dois?” (71c).

Ademais, Sócrates menciona que o exercício da referida verificação sobre a dupla geração entre contrários deve assumir como critério que não se deve fazê-la considerando apenas o homem, mas todos os casos das coisas que nascem, em toda parte onde se possa estabelecer relação entre: viver, morrer e reviver (70d-e).¹¹ Assim, a estrutura da aplicação do argumento dos contrários, tendo como base os pares de estado (vivo/morto) e processo (morrer/reviver), pela natureza do que se quer verificar inicialmente — a saber, se os contrários

⁹ Pode-se considerar que a relação descrita em torno do binômio prazer/dor (*Fédon*, 60b) seja uma espécie de imagem que serve de modelo argumentativo, por se constituir como figuras da sensibilidade e do mitológico. Com efeito, o termo imagem, tal como aparece no *Fédon*, tanto é usado em referimento àquilo que é derivado das sensações, próprio da aparência sensível, da imaginação no interior da alma, quanto das alegorias usadas no discurso.

¹⁰ A propósito, é importante recordar que essa questão trata de uma verificação completamente relacionada à pergunta sobre o que “é” a morte para o filósofo, feita em 64e. Contudo, essa verificação é novamente uma situação criada para aprofundar a distinção que fundamenta a onto-epistemologia do diálogo e o método de observação ideal, pois a questão da morte deve convergir na questão do pensamento puro e vice-versa.

¹¹ Tudo isto para responder, de modo extensivo, não só se é no Hades que se encontram as almas dos mortos, mas também àquela já referida pergunta: “Segundo nosso pensar, é a morte alguma coisa?” (64c). A resposta correspondente a essa última pergunta deve favorecer a defesa de Sócrates, que será considerado sensato se tiver a segura convicção de que a morte não é a aniquilação da alma (63b).

não são gerados senão de seus próprios contrários — servirá à verificação não só do que diz respeito ao homem e sua alma, mas da relação de todos e quaisquer contrários (70e). Além disso, a importância fundamental da distinção entre estados e processos será ressaltada em 103a-b onde é mostrada a confusão que se pode fazer, a esse respeito, entre o verdadeiro contrário (os estados contrários) e as coisas contrárias (os processos contrários). Enfim, como o argumento dos contrários percorre transversalmente toda a argumentação do diálogo, é necessário dar suma importância à sua estrutura fundamental na associação com os outros argumentos.

No que diz respeito à obtenção do conhecimento sobre os pares de “processos contrários” é preciso investigar se quando uma coisa se torna maior não é necessário que anteriormente ela tenha sido menor, para em seguida se tornar maior (70e-71a). Mas, é preciso investigar ainda se antes de algo se tornar menor não havia um “estado” chamado “maior” do qual ela participava, e há um estado chamado “menor” do qual ela agora participa (70e-71a). É dum mais forte que é gerado um mais fraco, e dum mais lento que é gerado um mais rápido? É dum pior que é gerado um melhor, e dum mais justo que é gerado um mais injusto? Caso seja, então, daí se obtém o princípio de toda e qualquer geração, segundo o qual é das coisas contrárias que nascem as coisas que lhes são contrárias (71a).

Ora, analisando essa questão sob uma determinada perspectiva, já se torna possível antever o relativismo dos processos, ou das coisas sensíveis contrárias. Em outros termos, com essa questão, Platão parece estar buscando estabelecer de modo cada vez mais profundo o conhecimento sobre a distinção entre “processos” e “estados” para, a partir disso, reforçar a distinção fundamental entre sentir e pensar, entre corpo e alma. Nessa análise os processos parecem sempre absurdos, não constituem objetos do verdadeiro conhecimento porque não se deixam apreender sempre do mesmo modo, por exemplo, parecem participar do “grande” e do “pequeno” ao mesmo tempo. Já os estados permanecem sempre os mesmos. Aliás, entre um e outro estado há, em todos os casos, uma dupla geração de processos contrários, pois um processo contrário vai sempre e reciprocamente ao seu processo contrário, enquanto os estados contrários permanecem idênticos a si mesmos (71a-b). Por exemplo, entre o estado chamado “maior” e o estado chamado “menor” há dois processos recíprocos: “crescer” e “decrecer”. Isto vale para todas as oposições semelhantes, ainda que às vezes tais oposições não possuam nomes apropriados (71b). Ademais, a reciprocidade entre os processos é contínua e circular (72a-b). O curioso é que Sócrates dá todos esses exemplos para convergir no par de processos

morrer/reviver e no par de estados vivo/morto como modelos de estados que possuem uma dupla geração entre si (71d-e).

O problema que surge com tais exemplos é que, se não há dúvidas de que o processo de morrer se dá, o mesmo não se pode dizer a respeito do reviver. Para resolver tal problema, o meio assumido não será o da investigação direta dos fenômenos que esses processos envolvem, mas o exame do pensamento, considerando outro binômio, esquecer/recordar, para determinar se a certeza de algo pode ser sustentada como consequência lógica da afirmação de seu contrário. Assim, recorre-se aí ao argumento da reminiscência. Assim, na associação entre o argumento dos contrários e o argumento da reminiscência,¹² o diálogo *Fédon* aborda questões que se referem à imortalidade,¹³ mas, isso fazendo, desenvolve uma investigação a respeito dos conteúdos do pensamento,¹⁴ promovendo uma onto-epistemologia, como veremos.

Com efeito, o primeiro esforço de Sócrates havia sido o de desenvolver uma distinção entre sentir e pensar (63e-69e). Mas, seus interlocutores não se fazem convencidos de que aquilo que tem natureza diferente da natureza do corpo mortal não pode morrer. Ademais, é conhecido o fato de que Cebes exige uma demonstração do que ocorre com a alma após a morte do corpo (70a-c) e, por causa disto, Sócrates recorre ao argumento dos contrários e o associa ao argumento da reminiscência (70c-77d). É, portanto, por causa daquela exigência — distinguir sentir e pensar — que surgem tanto o argumento dos contrários, quanto o da reminiscência e, assim, a problematização da imortalidade.

De fato, observando o argumento da reminiscência constatamos que os objetivos com os quais Sócrates o desenvolve são: favorecer sua defesa, iniciada em 61b, verificar se o pressuposto de que aprender é apenas recordar uma verdade (72e), mas, principalmente, fundamentar a tese de que o método naturalista de investigação direta dos fenômenos não conduz, necessariamente, ao conhecimento verdadeiro. Então, a pergunta fundamental sobre o

¹² Com efeito, não é verdade que o argumento da anamnese entronca na conclusão do anterior, e de um modo pouco frequente nos diálogos? Não é um interlocutor quem o refere e apresenta, e em circunstâncias que dão a entender tratar-se de uma teoria bem conhecida do círculo dos frequentadores de Sócrates?

¹³ Com efeito, do que é enunciado a respeito da associação dos argumentos dos contrários e do argumento da reminiscência, são deduzidas algumas implicações associadas que sugerem a imortalidade da alma: 1. Somente a alma aprende verdadeiramente. 2. Aprender verdadeiramente é recordar as Formas inatas. 3. As Formas inatas são antes do nascimento da alma em forma humana. 4. Portanto, a alma que recorda as Formas existia antes de nascer na forma humana.

¹⁴ Se a morte corresponde à aniquilação da vida (70a) — como sugere a refutação de Cebes —, como é que o esquecimento não corresponde à aniquilação do saber, uma vez que, segundo o argumento da reminiscência, há um “saber inato” (75d). Dizíamos a pouco que, por causa do desenvolvimento de seu aspecto onto-epistemológico, na associação entre o argumento dos contrários e o argumento da reminiscência o diálogo *Fédon* passa a abordar questões a respeito dos conteúdos do pensamento. Ora, tais conteúdos são tanto conteúdos que sofrem mudanças — processos, como são recordar/esquecer —, quanto conteúdos que são sempre idênticos e imutáveis — estados, como são morte/vida.

pressuposto do argumento da reminiscência é: “de que maneira o que se chama aprender é apenas recordar?” (73b). A partir de tal questionamento, o diálogo passa a aprofundar seu aspecto onto-epistemológico dando grande importância à definição de recordação, de pensamento puro ou de conhecimento efetivo. Isto tudo reforça a noção de que a realidade verdadeira deve pertencer ao âmbito do pensamento e não da sensibilidade. Ou seja, entre sentir e pensar: o pensamento puro é o verdadeiramente real, enquanto tudo que é derivado dos sentidos constitui o verdadeiramente ilusório. Portanto, nesse novo contexto, embora as sensações sejam propiciadoras da recordação, é no próprio pensamento puro que se realiza o pensamento da Imortalidade.¹⁵

A associação entre o argumento dos contrários e o argumento da reminiscência é introduzida no diálogo através de Cebes a partir de 72e, no entanto, é Sócrates que mostra como ela ocorre (vide 77c).¹⁶ O argumento dos contrários surge no diálogo com base no par de estados contrários morte/vida, o argumento da reminiscência com base no par esquecimento/recordação. Por isso, parece acertado pensar que, assim como a verificação sobre o reviver só pode ser feita pressupondo-se que o revivescente existia no Hades antes de renascer em forma humana (70d), a verificação sobre a reminiscência deve, do mesmo modo, se apoiar no pressuposto de que o recordado era conhecido antes do conhecedor nascer em forma humana (vide 70d-73a). De fato, é esse pensamento puro, anterior ao nascimento da alma em forma humana, que fundamenta a Imortalidade, pois é em razão dele que é verossímil que a alma seja imortal, (vide 66d-e) e indestrutível (vide 107a). Isto, analisado de uma determinada perspectiva, não implicaria dizer que pensar a “Imortalidade” é o mesmo que ser imortal? Ora, se as Formas perfeitas são o que são desde sempre e para sempre — Inteligíveis, Imutáveis, Imortais — e se a alma conhece essas Formas como elas são, então, a alma é imortal porque conhece as Formas imortais.

Há ainda outra perspectiva sob a qual se pode pensar a referida questão: como é possível ao pensamento ser capaz de conhecer o que “é”, ou seja, em que condições o pensamento pode

¹⁵ Isto implicará em dizer que pensar a Imortalidade e ser imortal é o mesmo.

¹⁶ De acordo com José Gabriel Trindade Santos (1994, p. 22-23), a própria tese pode justificar-se apelando para a prática do interrogatório (em termos quase inteiramente idênticos aos do “diálogo com o escravo”, do *Ménon* 82b-86c), pela qual se mostra serem “as pessoas por si capazes de explicar corretamente tudo o que se lhes peça” (73a). De fato, Símiias não se mostra muito convencido, pelo que se torna necessário lembrá-lo. Isso não encerra alguma ironia? De qualquer modo, uma vez que Símiias nunca se exercitou na reminiscência, então, para convencê-lo, não é mister levá-lo a recordar-se? Nesse caso, tal prova valeria duplamente. Isto não significa que ela não só demonstraria a teoria, mas, pelo fato de ser recordada por Símiias, ainda constituiria um exemplo de si própria? Vale dizer que Sócrates não parece fazer qualquer esforço para demonstrar que o seu interlocutor tinha “tirado tudo de si mesmo” — em uma variação de perspectiva, a exemplo do *Ménon*.

pensar aquilo que é sempre do mesmo modo, Imutável, Inteligível, Imortal? Ora, essa questão deve ser colocada tanto a respeito do pensamento, quanto a respeito de seus conteúdos, tanto do conteúdo que sofre mudanças, quanto do conteúdo que “é”, sempre Imutável. Então, o problema se refere a um pensamento capaz de apreender tanto o mutável quanto o que é sempre Idêntico.

Mas, pensar o Invisível, o Inteligível, o Imutável não exige um pensamento purificado de qualquer entrave, ou conteúdo mutável? Isto já não está implícito naquela distinção entre sentir e pensar (vide 63e-69e)? Ademais, no tocante à reminiscência enquanto fundamento da imortalidade da alma, não seria pertinente afirmar que um dos problemas a serem investigados é o da natureza do próprio pensamento, ou seja, do pensamento capaz de pensar as Formas perfeitas? Todo o diálogo parece ser um esforço nesse sentido: definir o pensamento puro capaz de pensar as Formas perfeitas. Nisto consiste a onto-epistemologia fundamentada pelo método de investigação ideal. Mas, de que natureza podem ser os conteúdos de uma recordação, ou seja, de um pensamento?

Para responder a essa pergunta é preciso considerar a definição de recordação encontrada no *Fédon*, relacionando-a àquele pressuposto do argumento da reminiscência, segundo o qual, numa época anterior, a alma apreendeu aquilo de que no presente recorda (72e) — e isso não poderia acontecer se a alma não existisse antes de assumir, pela geração, a forma humana. Assim, é pela mesma razão que se deve tornar verossímil que a alma seja imortal (vide 73a).

Explicando uma primeira noção de recordação, Cebes diz que, ao interrogar um homem com perguntas bem conduzidas, por si mesmo e de modo exato ele dirá como as coisas realmente são. Mas — acrescenta Cebes — ele não seria capaz de assim fazer se sobre essas coisas já não tivesse conhecimento e reto juízo (vide 73a). O tebanos afirma, ainda, que o mesmo procedimento pode ser feito em relação às figuras geométricas e outras coisas do mesmo gênero (73a). É realmente essa a noção de recordação que deve ser considerada? Ora, esse exemplo de Cebes mostra um método, mas não diz como se dá a própria recordação, não coloca seu interlocutor nesse estado — de recordar — de que fala o argumento. Portanto, não é suficiente mostrar o método propiciador de uma recordação, ainda é preciso investigar como surgem e de que natureza podem ser os conteúdos de uma recordação ou de um pensamento.

Além do método propiciador da recordação, é preciso levar em consideração os conteúdos dessa recordação, posto que sejam esses conteúdos o fim que justifica o método. Então, como colocar a alma nesse estado de que fala o argumento e qual o conteúdo desse

estado é a questão a ser enfrentada. De fato, o que falta ao exemplo de Cebes? Justamente exemplos do que ocorre aos conteúdos da recordação. Por isso, Sócrates inicia a análise sobre tais conteúdos levando em consideração o problema da imaginação.

É importante lembrar que, no primeiro exemplo de recordação, Sócrates diz que quando o homem ouve, ou vê alguma coisa, ou experimenta não importa que outra espécie de sensação, não é somente a imagem da coisa percebida que a alma desse homem gera em seu pensamento, mas pode gerar também a imagem de uma coisa diferente do objeto percebido¹⁷ (vide 73b-74b). É justamente essa a primeira definição de recordação que se deve considerar numa análise mais profunda sobre essa questão, pois nesse exemplo Sócrates não aponta apenas o método, mas todas as ocorrências dentro de uma recordação. Portanto, nesse exemplo, naquilo a que se pode dar o nome de recordação ou pensamento, são geradas associações de imagens, ou seja, ocorre a imaginação.

Há alguns aspectos importantes que devem ser considerados a esse respeito: a recordação não é a investigação direta do fenômeno experimentado, é a geração de imagens no pensamento a partir do que se experimentou. Ou seja, a sensação sobre alguma coisa não gera, necessariamente, a associação de uma imagem semelhante à coisa experimentada, mas pode gerar também a associação com a imagem de uma coisa diferente daquele objeto sentido. Contudo, quaisquer que sejam as imagens, essas são sempre derivadas das sensações. Isto significa que a percepção direta de um fenômeno não garante, necessariamente, a recordação desse mesmo fenômeno, pois a observação direta sobre ele não leva, necessariamente, a alma do observador a associar a imagem gerada em seu pensamento com esse mesmo fenômeno.

De fato, a recordação não se dá sempre do mesmo modo para todas as coisas. Por exemplo, Sócrates diz que são coisas bem diferentes recordar um homem e recordar uma lira (73d). Isto pode implicar, mais uma vez, em dizer que a investigação direta dos fenômenos não conduz, necessariamente, ao conhecimento. Outro exemplo, a alma de um amante ao observar uma lira, uma vestimenta, ou qualquer objeto que seu amado habitualmente usa, pode gerar a imagem de seu amado em seu pensamento (73d). Ademais, muitas vezes alguém pode ver Símfias, mas em seu pensamento é gerada uma imagem que recorda Cebes. É assim em milhares de exemplos daquilo que se chama recordação, principalmente quando se trata de coisas que o tempo e a distração fazem esquecer (73d-e). Assim, quando alguém vê o desenho de um cavalo ou o desenho de uma lira pode gerar a imagem de um homem em seu pensamento (73e). Isto

¹⁷ Quando, por exemplo, o repicar de um campanário me leva à recordar de uma Igreja e não propriamente do campanário.

quer dizer que, não só a investigação direta dos fenômenos não garante o conhecimento desse fenômeno, mas a observação direta sobre uma simulação da realidade, ou seja, a observação direta sobre uma imagem (desenho de um cavalo, ou de uma lira) não conduz, necessariamente a uma imagem semelhante àquilo que está sendo observado. Portanto, tal observação não conduz, necessariamente, ao conhecimento, ou recordação do que está sendo observado. Sobre esse exemplo é importante lembrar também que um desenho de um cavalo, ou de uma lira, pode se distanciar muito de seu modelo original e mesmo assim continuar sendo o desenho de um cavalo, ou de uma lira. Nem mesmo a observação direta sobre um retrato, que é uma simulação muito próxima de seu modelo original — a observação direta sobre o retrato de Símias, a título de exemplo —, nem mesmo a observação direta sobre este tipo de simulação tão próxima do modelo original, gera, necessariamente, a imagem do próprio Símias no pensamento do observador. Pois, ao observar diretamente o retrato de Símias o observador pode gerar a imagem de Cebes em seu pensamento, tal como está em 73e.

Apesar de se poder dizer que da observação direta sobre o retrato de um objeto não sucede, necessariamente, a geração de imagens semelhantes ao objeto observado, há casos em que tal observação direta propicia a fácil geração de uma imagem semelhante a esse objeto na imaginação do observador. Por exemplo, ao observar o retrato de Símias, o observador pode gerar, facilmente, a imagem do próprio Símias em sua imaginação (73e-74a). Contudo, tal exemplo não garante que a observação direta de um fenômeno conduza, necessariamente, ao conhecimento desse fenômeno, uma vez que tal observação pode propiciar a geração de imagens distintas desse fenômeno na imaginação do observador. Além disso, se alguém, ao observar o retrato de Símias, pode gerar a imagem do próprio Símias em sua imaginação, disto não resulta que a imagem de Símias seja o próprio Símias, pois, a imagem é diferente daquilo do que ela é imagem. Portanto, pensar por imagens é, reciprocamente, gerar no pensamento a imagem e aquilo do que essa imagem é imagem.

De acordo com esses exemplos, depreende-se que a imagem gerada no pensamento é, em todo caso, a propiciadora da recordação, o que reforça o parecer segundo o qual a investigação direta dos fenômenos não gera, necessariamente, o conhecimento sobre tal fenômeno. Mas, o ponto mais importante a ser considerado é que tanto a imagem do objeto observado, quanto a imagem gerada no pensamento do observador são diferentes daquilo do que elas são imagens, ou seja, são diferentes do verdadeiro ser da coisa observada. Disto se pode concluir que o pensar puro ou a recordação do verdadeiro é reciprocidade entre gerar imagens e distingui-las daquilo do que são imagens. O que somente será explicado no diálogo

por meio da analogia da investigação de um eclipse do sol, que serve de modelo ao método de investigação ideal, ou seja, aquele da observação por imagem que distingue a imagem daquilo do que ela é imagem.

Através dos referidos exemplos, o pensador é levado a refletir sobre os conteúdos de seu próprio pensamento, ou seja, o pensamento reflete sobre si mesmo. Ademais, por meio de tais exemplos, é possível distinguir um pensamento reflexivo que distingue a imagem daquilo de que a imagem é imagem daquela imaginação que não faz distinção entre imagem e imaginado. Ora, ao mostrarem que as imagens podem ser propiciadas por coisas semelhantes ou dessemelhantes a elas e, por outro lado, que as imagens podem propiciar a recordação de coisas diferentes do objeto observado, tais exemplos mostram que a observação direta dos fenômenos não conduz, necessariamente, à recordação do objeto observado. Logo, há necessidade para um conhecimento autêntico de uma alma pensante que saiba fazer distinção entre imagem e aquilo do que a imagem é imagem, ou seja, de uma alma que negue que a imagem é idêntica ao objeto do conhecimento e, assim, de um método de investigação diferente da investigação direta dos fenômenos.

Ainda de acordo com o que está acima, não há objeto do pensamento sem uma alma pensante, nem há purificação do pensamento sem a distinção entre imagem e aquilo do que a imagem é imagem. Mas, para aprofundar tal reflexão é necessário considerar o seguinte: quando se trata de exemplos de recordações ocorridas mediante imagens semelhantes ao objeto observado é preciso investigar se essa imagem é realmente igual àquilo do que ela é imagem, pois semelhança e igualdade são distintas.

Somente considerando todos os exemplos de recordação até agora mostrados é possível notar a importância de tal questão. Por isso, parece muito importante lembrar que enquanto Símias dá exemplos da recordação que ocorre por meio de perguntas bem conduzidas (73a), Sócrates começa dando exemplo de recordações que ocorrem por meio das próprias sensações, tais como ver, ouvir, ou qualquer que seja a sensação (73c), passando, em seguida, a dar exemplo da recordação que se dá através de coisas bem específicas que o tempo ou a distração tinham feito esquecer, tais como, um homem, uma vestimenta, uma lira, Símias ou Cebes (73d-e). Depois, Sócrates segue dando exemplo da recordação que ocorre por meio de simulações da realidade. Algumas dessas simulações não precisam ser muito semelhantes aos seus originais, por exemplo, os desenhos das coisas. Nos exemplos dados por Sócrates se encontram, o desenho de um cavalo e o desenho de uma lira (73e). Outros exemplos se referem à recordação que ocorre através de simulações que são muito semelhantes aos seus originais, por exemplo,

os retratos das coisas. Nos exemplos dados por Sócrates se encontram, o retrato de Símiás e o de Cebes (73e). Aliás, Sócrates encerra esses exemplos ressaltando que tais objetos são às vezes, semelhantes, outras vezes, dessemelhantes aos objetos que por meio deles são recordados (74a).

É possível notar, nessa sequência de exemplos dados por Sócrates, a presença do par semelhante/dessemelhante e uma espécie de digressão que ocorre dos objetos mais sensivelmente reais para os objetos que são apenas simulações da realidade. Não estaria Sócrates forçando sua argumentação na direção daquilo que está além da realidade sensível? Parece que sim, pois após os exemplos da recordação de coisas bem sensíveis ele passa a dar o exemplo de como o semelhante pode propiciar a recordação do Igual (74a). Portanto, Sócrates vai dando ao diálogo um aspecto onto-epistemológico, na direção de que os problemas devem ser resolvidos no pensamento puro, através do método de investigação ideal e não na sensibilidade. Tanto é verdade que, na continuação dos exemplos de Sócrates, o que sucede é a afirmação daquilo a que se dá o nome de Igual (74a-b), não mais de um igual sensível, como a igualdade entre dois pedaços de pau, entre duas pedras, nem entre coisas desse mesmo gênero, posto que essa igualdade sensível, quando examinada a fundo, não pode ser comprovada na realidade, (vide 74a-b). Mas o Igual, a que Sócrates passa agora a se referir, segue aquela digressão do mais denso ao mais sutil e, quando comparada à igualdade encontrada entre as coisas sensíveis, se distingue delas por ser realmente Igual, não apenas semelhante como são as coisas sensíveis. Ora, na exposição da questão do conhecimento dessa realidade inteligível a que se dá o nome de Igual, um novo problema é suscitado: se em todos os fenômenos observáveis somente é possível encontrar semelhança e nunca igualdade real, onde é possível encontrá-la? A resposta é: não é possível encontrá-la, senão no pensamento, ou seja, na recordação.

Assim, Sócrates diz que a recordação do Igual é propiciada pela observação de coisas sensíveis, tais como, pedaços de pau, pedras, ou outras coisas semelhantes, cuja igualdade, percebida pelo homem, faz recordar o Igual que, entretanto, é distinto delas. Sócrates faz entender, desse modo, que o realmente verdadeiro ocorre no pensamento puro, tendo como referência a Forma perfeita do Igual, que estrutura a percepção do sensível¹⁸. Acredita-se, por

¹⁸ “Depois de uma breve desaparecimento, no final do argumento, bem como no dos contrários sensíveis, como vimos, as Formas regressam no argumento da anamnese. A contraposição dos dois tipos de iguais caracteriza bem a diferença que opõe as Formas às suas instâncias sensíveis, ficando a natureza do processo de instanciação perfeitamente definida, de um ponto de vista epistemológicos. Isso quer dizer que fica bem claro como e em que circunstâncias as Formas estruturam nos homens toda a percepção sensível. Mas o cruzamento dos dois argumentos - o da anamnese com o da oposição da alma ao corpo (78a-84b) - vai complementar esta perspectiva

isso, que é a partir da questão do conhecimento do Igual em si que Sócrates retira, de modo mais profundo, aquilo que é objeto do verdadeiro conhecimento do âmbito das sensações e o coloca no âmbito do pensamento puro.

Se a alma nunca viu o Igual em algum fenômeno e, mesmo assim, esse Igual pode ser pensado, ou seja, recordado, então é necessário que o conhecimento do Igual seja anterior à observação dos fenômenos semelhantes, mesmo antes do tempo em que, pela primeira vez, a visão de coisas semelhantes gerou o pensamento de que elas tendem ao Igual em si (vide 74d-75a). Ora, neste passo não se encontra implícito que o Igual é uma realidade do âmbito do pensamento e não das sensações? Isso é evidente, mesmo que se possa dizer que para a alma que nasceu na forma humana a recordação do Igual é propiciada pelas sensações, pois as coisas sensíveis que são tidas como semelhantes, quando percebidas, fazem o observador recordar o Igual por apresentarem alguma semelhança com ele, embora permaneçam distintas do Igual (74b).

A partir de tais considerações, o diálogo vai convergindo para uma realidade que somente pode ser pensada, ou seja, o diálogo converge para o seu aspecto onto-epistemológico, no qual, o pensamento puro se torna objeto de investigação e fundamento da imortalidade da alma, pois para pensar as Formas é necessário que ela seja anterior às sensações e distinta dessas sensações e do corpo. Isto implica em dizer que o pensamento puro e a alma não morrem, pois são de natureza distinta daquilo que morre. Ora, se pensar é distinto de sentir, então o que está dito atrás implica também em outra coisa, a saber: se esse Igual, do qual se fala, é sempre idêntico a si mesmo (74b); se as semelhanças, que permanecem diferentes do Igual, levam o observador a recordá-lo, mesmo que esse Igual seja semelhante ou diferente dessas semelhanças percebidas (74c); se a visão dos semelhantes faz o observador pensar noutra coisa, ou seja, no Igual; se entre o semelhante e o Igual falta muito e se o semelhante apenas tende ao Igual, mas por ter diferenças não é o Igual mesmo; então, novamente, a investigação direta dos fenômenos não leva, necessariamente, ao conhecimento verdadeiro daquilo que é investigado.

Portanto, é necessário abordar um caminho diferente da observação direta dos fenômenos para obter o conhecimento verdadeiro das Formas. Ora, ao se referir à recordação do Igual, Sócrates diz que uma tal reflexão e a possibilidade mesma de fazê-la provêm

com uma abordagem da noção de Forma de um ponto de vista ontológico. Platão quer mostrar a total estranheza da alma ao corpo, particularmente no que diz respeito à possibilidade de sofrer destruição (78b). Começa por distinguir compostos de não-compostos, para daí colher a evidente afinidade dos compostos com a decomposição e, conseqüentemente, por correspondência (pelo fato de restar apenas uma alternativa), dos não-compostos com a imutabilidade (78bc)” (SANTOS, 2008, p. 62).

unicamente do ato de ver, de tocar, ou de toda e qualquer sensação; que depois da alma ter nascido em corpo humano são as sensações que lhe dão o pensamento de que todas as coisas semelhantes tendem à realidade própria do Igual. Mas, ao mesmo tempo, Sócrates diz que tais sensações são diferentes do Igual, posto que não seria possível comparar com o Igual as coisas meramente semelhantes mostradas por essas sensações (75a-b). Por conseguinte, se as sensações podem propiciar a geração de imagens diferentes do fenômeno que se observa diretamente, mesmo que sejam as sensações que propiciam a recordação ou pensamento, a observação direta dos fenômenos deve ser substituída por um método mais seguro para obter o conhecimento verdadeiro das Formas puras.

E assim, é oportuno considerar aqui a importância das sensações nesse novo passo do diálogo. Se em 65d o conhecimento de realidades em si exigia um saber da alma separada do corpo, aqui a sensação parece adquirir um *status* distinto do “desmancha-prazeres” do pensamento puro. Aqui ela aparece como um pré-requisito de reflexão (75a). Desde que se está vivo, é necessário perceber para aprender, refletir para se recordar. A vida e a sensação são de alguma forma o mal e o remédio? Viver é também ter que aprender a sentir, é a condição para ser capaz de recordar. A sensação perde seu *status* de obstáculo para se tornar condição necessária à recordação. Assim é preciso fazer bom uso dela, entender o que está faltando e o que tende a aparecer nela como objeto da recordação. O desejo de possuir tal objeto por parte dos autênticos filósofos não permite-lhes compreender o que está faltando no que é dado pela sensação? Isto constitui o ponto de partida para a reflexão sensível. Não é verdade que esse ponto de partida é necessário, uma vez que há uma perda de conhecimento, um esquecimento? (SANTOS, 2008).

Ademais, em consonância com tudo isso, é preciso considerar também que, dando-se no pensamento e sendo anterior às sensações, as formas são conhecidas tanto antes, quanto depois do nascimento da alma em forma humana (vide 75c-d). O saber eterno é conservado no curso da vida (75d). O esquecimento é apenas o abandono de um conhecimento (75d). Ao nascer em forma humana, a alma abandona o conhecimento das Formas (75e), mas ao fazer uso dos sentidos a alma recorda o conhecimento que tinha abandonado (75e). Quando uma coisa é percebida por qualquer um dos sentidos, essa sensação propicia a recordação de outra coisa que a alma havia esquecido (75e-76a). Ou a alma nasce com um conhecimento que dura a vida inteira ou apenas depois do nascimento a alma recorda esse conhecimento (76a-b). Quem sabe é capaz de dar razão do que sabe (76b), mas, segundo Símas, nem todos são capazes de explicar as Formas, mas apenas de recordá-las (76b-c). A alma não adquire o conhecimento das Formas

na data do nascimento em forma humana (76c), a geração da alma e do conhecimento são idênticos (76d-e), a necessidade da existência das Formas implica na necessidade da existência da alma (76e-77a).

Não é verdade que o ponto de partida da recordação não é, portanto, a sensação em si, a sensação refletida como algo deficiente? O objeto percebido adquire o *status* de imagem imperfeita. Para se tornar consciente desta falta de realidade a própria alma deve reconhecer a falta e o desejo que a prende? Parece que a deficiência de um determinado objeto na coleção sensível para aqueles que aspiram à realidade deste objeto se faz evidente. Eis porque Sócrates não desenvolve uma análise da própria percepção, mas a análise da similaridade ou dissimilaridade entre o objeto percebido e a realidade referente a este objeto (Cf. SANTOS, 2008, p. 99 e 100). Mas, Símiias diz que nada disto prova que a alma existe depois da morte do corpo (77a-b). A refutação de Símiias é semelhante à objeção de Cebes (77a-b). Então, Sócrates tenta demonstrar que seu argumento já está completo pela associação entre o argumento dos contrários e o argumento da reminiscência (77c-e). Há um intervalo (77e-78b). Sócrates aprofunda sua defesa através da distinção entre as duas naturezas (78c), através do que se conhece a realidade do pensamento (79a-84b).

Para aprofundar sua defesa, Sócrates recorre mais uma vez à distinção entre sentir e pensar, entre corpo e alma. O resultado de tal reforço consiste em admitir que o pensamento puro é o meio apropriado de conhecer os seres inteligíveis (78c-80e). Essa distinção ressurgue agora com a pergunta sobre quais são as coisas que são susceptíveis de aniquilação.

Após a tentativa de Sócrates de fundamentar a imortalidade da alma, por meio da anterioridade do pensamento e de acordo com o argumento da reminiscência, Símiias ressalta que daquela demonstração resulta apenas que a alma existe antes do nascimento, mas não resulta que depois da morte do corpo a alma não seja aniquilada (77b-c). Ademais, Sócrates havia dito, ironicamente, que tanto Cebes quanto Símiias exigem uma demonstração de que a alma não se aniquila após a morte do corpo por estarem dominados pelo medo pueril de que um vento qualquer pode soprar sobre a alma no momento de sua saída do corpo para dispersá-la e dissipá-la (77c). Ocorre, porém, que o aprofundamento da questão sobre as coisas que se aniquilam e as coisas que não se aniquilam resulta, necessariamente, na questão daquilo que, não sendo de natureza sensível, é uma realidade apenas do âmbito do pensamento.

Portanto, tal aprofundamento implica, mais uma vez, na convergência do diálogo para seu aspecto onto-epistemológico e consiste numa estratégia de seu autor para fundamentar o método de investigação ideal. A propósito, não é demasiado repetir que, todas as circunstâncias

mostradas no *Fédon* parecem existir como estratégias para essa convergência, de modo que o pensamento puro é o fim visado pelos argumentos, por ser a realidade mais verdadeira. Não é diferente no que diz respeito à questão sobre as coisas que se aniquilam. Se não é possível encontrar na realidade sensível aquilo que nunca se aniquila, somente no pensamento puro isso será possível. Por isso, Sócrates segue perguntando sobre as coisas compósitas e as não-compósitas, o que convergirá no tema do pensamento puro (78c). O mesmo ocorre acerca daquilo que é Imutável e daquilo que se comporta sempre do mesmo modo (78c): tais coisas não existindo na realidade sensível são realidades somente no âmbito do pensamento. As coisas que não se aniquilam, tais como, o Igual em si, o Belo em si ou toda e qualquer realidade que é em si, comportam-se sempre do mesmo modo, permanecendo imutáveis, sem admitir jamais, em nenhuma parte e em coisa alguma, a menor alteração (78d-e). Sócrates segue mostrando que tais coisas não são encontradas no âmbito sensível, mas apenas no pensamento puro (79a). O mesmo ocorre às coisas invisíveis (79a).

Em outros termos, há no homem algo que é distinto de seu corpo, algo que sendo distinto dos sentidos é capaz de capturar essas realidades do âmbito do pensamento puro. Portanto, a alma nascida em forma humana é constituída de duas naturezas, uma corpórea e outra incorpórea (79b-c). A propósito, o corpo é um instrumento que às vezes a alma utiliza para observar algumas coisas por intermédio da vista, ou do ouvido, ou de qualquer sensação (79c). Contudo, quando a alma tenta entrar em contato direto com os fenômenos, por meio dessas sensações, é levada na direção daquilo que não se comporta da mesma forma. Torna-se, então, inconstante, agitada e titubeia como se estivesse embriagada (vide 79c).

Mais uma vez, chegamos a uma mesma certeza: a investigação direta dos fenômenos não conduz, necessariamente, ao conhecimento verdadeiro. Portanto, é necessário encontrar outro método para capturar o verdadeiro conhecimento. É necessário evitar que a observação seja feita através da natureza corpórea, através das sensações. A alma deve examinar as coisas através de sua própria natureza, lançando-se na direção do que é puro, do que “é” sempre, do que não se aniquila, do que se comporta sempre do mesmo modo. Esses seres se mantêm os mesmos e, por ser da mesma natureza desses seres, a alma pode se manter a mesma considerando-os, capturando o conhecimento verdadeiro sem vacilações.

A este estado da alma se dá o nome de pensamento (79d). Ora, esse estado cognitivo é possível porque a alma é de natureza divina, ou seja, de uma natureza que move o corpo, que tem poder sobre o corpo (80a). Disto se conclui que: se, por um lado, a alma é divina, imortal, dotada de capacidade de pensar, uniforme, indissolúvel e idêntica a si mesma e, por outro lado,

o corpo é humano, mortal, multiforme, desprovido de capacidade de pensar, decomponível e nunca idêntico a si mesmo; então, é a alma, por meio do pensamento puro, a capturar o conhecimento das Formas e, por isso, é indissolúvel, imortal, ou qualquer estado que disso se aproxime (vide 80a-e).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

No *Fédon*, Sócrates (ou Platão) acusa principalmente a incoerência daqueles que vivem como se as sensações, seus derivados e a investigação direta dos fenômenos constituíssem o meio seguro para a aquisição do verdadeiro conhecimento. Essa acusação é possível porque há uma confusão nos processos sensíveis, por eles serem circulares e recíprocos, embora sejam tidos como coisas concretas. Então, Platão desenvolve uma crítica contra o discurso dos naturalistas, que utilizam o método de investigação direta dos fenômenos para adquirir a verdade das coisas. Tal crítica tem sua fundamentação no entrelaçamento da noção de morte para o filósofo (64c), na associação entre o argumento dos contrários e o argumento da reminiscência (72e), na apresentação do método de investigação ideal (99 d-e) e na associação do argumento da afinidade com a teoria da participação (102a-107b). Nisto se constitui a solução para a aquisição do verdadeiro conhecimento e correção do discurso naturalista. A consequência da fundamentação dessa crítica permite que se possa dizer que o verdadeiro conhecimento se dá pela reciprocidade entre processo negativo de cognição (ou purificação do pensamento) e estado cognitivo inato (ou recordação das Formas inatas).

A fundamentação para a tese anunciada neste trabalho ocorre tendo em vista o seguinte: No *Fédon*, o conhecimento está relacionado aos processos chamados esquecer/recordar, mas é um estado de pensamento puro (ou recordação) das Formas inatas (76e). É assim porque somente o puro pode pensar o puro (67a-d). Igualmente, não há Formas inatas sem uma alma (ou aquilo que as pensa), nem há alma pensante sem as Formas inatas (ou aquilo que é pensamento puro). Com isto se quer dizer que “a verdadeira vida” sendo um inteligível, somente é possível que a alma seja algo porque dele participa (105c). Igualmente, seria contraditório afirmar que a vida, que é causa da alma, é possível sem aquilo do que a causa é causa. Ora, a causa jamais seria causa sem aquilo do que é causa (99 ab). Igualmente, não há corpo sem alma, posto que a alma seja causa do corpo. Então, a alma, empolgando uma coisa, sempre traz vida a essa coisa (105 d). Isto implica em se poder dizer também que assim como não há causa sem

aquilo do que a causa é causa, não há alma sem corpo. E, assim como as Formas inatas são os verdadeiros estados e as verdadeiras causas, não há estados sem processos.

4. REFERÊNCIAS.

Tradução Comentada do Fédon

PLATÃO. *Diálogos: Fédon – Sofista – Político*. [Trad. Jorge Paleikat e João Cruz Costa]. 1ª ed. Editora: Abril Cultural S. A., São Paulo, 1972.

Demais Traduções e Comentários do Fédon Consultados

DIXSAUT, *Monique*. *Phédon*. [Traduction nouvelle, introduction et notes par M. Dixsaut]. Paris: Flammarion, 1991.

HACHFORTH. *Plato: Phaedo*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001 (Collection GF Flamamarion).

PLATÃO. *Fédon*. [Introd., versão do grego e notas. Maria Tereza Schiappa de Azevedo]. São Paulo: Editora Universidade de Brasília, 2000.

PLATÃO. *Fédon*. [Trad. José Américo Motta Pessanha]. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996.

PLATÃO. *Diálogos III: (socráticos): Fedro (ou do belo); Eutífron (ou da religiosidade); Apologia de Sócrates; Críton (ou do dever); Fédon (ou da alma)*. Platão [trad. textos complementares e notas Edson Bini]. Bauru/SP: EDIPRO, 2008. (Clássicos Edipro).

PLATÃO. *Diálogo sobre a Imortalidade da Alma*. [Trad. Pe. Dias Palmeira (O.F.M.). Notas de Joaquim de Carvalho]. 4. ed. Coimbra: Atlântida Editora, 1967.

PLATÃO. *Fédon*. [Trad. Heloisa da Graça Burati]. São Paulo: Rideel, 2005.

PLATO. *The Phaedo of Plato*. [Ed. with introduction, notes and appendices by Archer-Hind]. Londres, MacMillan, 1894.

PLATO. *Plato's Phaedo*. [Ed. with introduction and notes by J. Burnet]. Oxford, Clarendon Press, 1972 (reimpr.).

PLATO. *Plato's Phaedo*, [Translated with introduction and COMlnentary by R. Hackforth]. Cambridge, University Press, 1972 (reilnpr.).

PLATO. *Phaedo*, [Translated with notes by D. Gallop]. Oxford. Clarendon Press, 1975.

SANTOS, Bento Silva (O. S. B.). *A imortalidade da Alma no Fédon de Platão; Coerência e Legitimidade do Argumento Final (102a – 107b)*. Porto Alegre: EDIPUCRS. 1999.

SANTOS, José Gabriel Trindade. *Platão, Fédon, introdução e comentário*. 1. ed. Queluz: Alda, 1998. v. 1. 175ps.

ZIKAS, Dimitrius. *De Platão Fédon a Imortalidade da Alma (comentários)*. 1. ed. São Paulo: Editora Cyros LTDA. 1990.

Bibliografia Consultada

BURNET, J. The Socratic Doctrine of the Soul. *ProcBritAc* VII (1916) p. 235ss. In: _____. *Early Greek Philosophy*. London, 1908.

_____. *Plato's Euthyphro, Apology of Socrates and Crito*. Oxford, 1924.

_____. *Greek Philosophy I: Thales to Plato*. London, 1914.

_____. *O Despertar da Filosofia Grega*. [Trad. Mauro Gama]. São Paulo: Siciliano, 1994.

CASERTANO, Giovanni. *Paradigmas da Verdade em Platão*. São Paulo. Edições Loyola. 2007.

CASSIRER, E. *Linguagem e mito*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

GOBRY, Ivan. *Vocabulário Grego da Filosofia*. [Trad. Ivone C. Benedetti; rev. téc. Jacira de Freitas, caracteres gregos e transliteração do grego Zelia de Almeida Cardoso]. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

HACKFORTH, R. *Plato's Theism*. *CQ* XXX (1936)

HACKFORTH, R. Plato's Cosmogony (Timaeus 27D ff.). *CQ* n.s. IX (1959) p. 17-22.

_____. Immortality in Plato's Symposium. *CR* LXIV (1959) p. 43-45.

_____. Moral Evil and Ignorance in Plato's Ethics. *CQ* XL (1946) p. 118-120.

_____. The Modification of Plan in Plato's Republic. *CQ* VII (1913) p. 265-272.

_____. *Plato's Phaedrus*. Cambridge, 1952.

_____. *Plato's Examination of Pleasure*. Cambridge, 1945.

_____. *A revolução da escrita na Grécia*. São Paulo: Unesp, 1994.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. [Trad. Artur M. Parreira. Adaptação para a ed. brasileira. Monica Stahel; rev. texto grego Gilson César Cardoso de Souza]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Aristotle*. [Trad. R. Robinson]. Oxford, 1948.

_____. A new Greek word in Plato's Republic. *Eranos* XLIV (1946) p. 123-130.

- _____. *Paideia: The Ideals of Greek Culture*. [Trad. G. Highet]. Oxford, 1939.
- _____. *La teología de los primeros filósofos griegos*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- LAËRTIOS, Diôgenes. *Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres*. [Trad. do grego, introdução e notas Mário da Gama Kury]. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1977.
- LUPER, Steven. *A filosofia da morte*. [trad. Cecília Bonamine]. São Paulo: Madras, 2010.
- OS PRÉ-SOCRÁTICOS. *Fragments, doxografia e comentários*. (Seleção de texto e supervisão de José Cavalcante de Souza; dados biográficos Remberto Francisco Kuhnen). [Trad. José Cavalcante de Souza, Anna Lia Amaral de Almeida Prado] 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989.
- PLATÃO. *Lisis*. [Introd., versão e notas de Francisco de Oliveira]. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1995.
- _____. *O Banquete*. [Trad. Sampaio Marinho]. Mira-Sintra. Europa-américa, 1977.
- _____. *A República*. [Trad. Maria Helena da Rocha Pereira]. Lisboa: Calouste Gulpenkian, 1993.
- _____. *A República. Livro VII* (Comentário Bernard Piètre. Prefácio Pierre Aubenque). [Trad. Elza Moreira Marcelina]. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.
- _____. *A República*. [Trad. Carlos Alberto Nunes]. Belém: EDUFPA, 2001c.
- _____. *A República*. [Trad. Ana Lia Amaral de Almeida Prado]. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. *A República*. [Trad. Enrico Corvisieri]. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996.
- _____. *Republic 10*. [Translation and commentary de S. Halliwell]. Warminster: Aris & Phillips, 1988.
- _____. *Fedro. Cartas. O primeiro Alcibíades*. [Trad. Carlos Alberto Nunes]. Universidade Federal do Pará, 1982.
- _____. *Fedro*. [Trad. e notas de Pinharanda Gomes]. Lisboa: Guimarães Editores, 1994a.
- _____. *Parmênides*. (Texto estabelecido e Anotado por John Brunet). [Trad. Mauro Iglesias e Fernando Rodrigues]. São Paulo: Ed. PUC-Rio Loyola, 2003.
- _____. *Parmênides*. [Trad. e notas Maura Iglesias]. São Paulo: Loyola, 2003.
- _____. *Timeu – Crítias – O Segundo Alcibíades – Hípias Menor*. [Trad. Carlos Alberto Nunes]. 3. ed. rev. Belém: EDIUFPA, 2001.

_____. *Mênon*. (Texto bilíngue estabelecido e anotado por Jonh Burnet). [Trad. Maura Iglesias]. Rio de Janeiro: Ed. Loyola, 2001.

_____. *Ménon*. [Trad. e notas Maura Iglesias]. São Paulo: Loyola, 2001b.

PLATO'S PHEADO. *Translate*. R. Hackforth, F.B.A. Cambridge University Press. New York, 1995.

ROGUE, Christophe. *Compreender Platão*. [Trad. Jaime A. Clasen]. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2005.

_____. *Compreender Platão*. [trad. Jaime A. Clasen]. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

SANTOS, José Gabriel Trindade. *Platão: A construção do Conhecimento*, São Paulo: Paulus, 2012.

_____. *Para ler Platão: A ontoepistemologia dos diálogos socráticos*. Tomo I. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. *Para ler Platão: O problema do saber nos diálogos sobre a teoria das formas*. Tomo II. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. *Para ler Platão: Alma, cidade, cosmo*. Tomo III. São Paulo: Loyola, 2008.

WATANABE, Lygia Araújo. *Platão Por Mitos e Hipóteses: Um convite à Leitura dos Diálogos*. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

ASPECTOS DO CONCEITO DE ALIENAÇÃO EM ROUSSEAU E MARX

Telmir de Souza Soares¹

RESUMO

O presente artigo busca compreender o conceito de alienação e, mais especificamente, como esse conceito é articulado em dois pensadores da teoria política, a saber, Rousseau e Marx. A proposta interpretativa, presente neste trabalho, procura demarcar aproximações e diferenças entre esses dois pensadores. Observamos em Rousseau o conceito de alienação enquanto fundamento da formação do Estado, a base do contrato social. Em Marx, a princípio, o conceito assume uma dimensão econômica, como a categoria que expressa a relação entre o trabalhador e o produto de sua atividade produtiva. Em seu discurso, a partir do conceito de alienação, são depreendidos os elementos básicos das análises da economia política, tais como a propriedade privada e a mais valia. Nos dois pensadores a alienação serve para tratar da existência humana e da sua busca por autonomia e liberdade, conceitos caros à teoria social.

Palavras-chave: Alienação. Rousseau. Marx. Liberdade.

ABSTRACT

This article tries to understand the concept of alienation and, more specifically, as this concept is articulated in two thinkers of political theory, namely, Rousseau and Marx. The interpretative proposal of this work seeks to demarcate approaches and differences between these two thinkers. We observe in Rousseau's concept of alienation as a basis of formation of the State, the basis of the social contract. In Marx, initially, the concept assumes an economic dimension, as the category that expresses the relationship between the worker and the product of their productive activity. In his speech, from the concept of alienation, are derivatives the basic elements of the analysis of the political economy, such as private property and the surplus value. Both thinkers alienation serves to treat of human existence and its quest for independence and freedom, very important concepts to the social theory.

Keywords: Alienation. Rousseau. Marx. Freedom.

¹Professor Adjunto I da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, lotado no Departamento de Filosofia – DFI. Doutorando em Filosofia Prática pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. (E-mail: telmir@gmail.com).

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE ALIENAÇÃO: APROXIMAÇÕES.

Uma breve consideração histórica sobre o conceito de alienação nos mostra seu uso desde a Idade Média para tratar do êxtase místico, da relação contemplativa do homem com Deus. Apesar de possuir longa tradição, é em Rousseau, Hegel e Marx que encontramos seu uso mais continuado e consistente, associado à teoria social e a uma tentativa de explicar aspectos importantes da vida em sociedade, como os fundamentos do pacto social, da constituição do soberano, bem como de elementos da economia política.

De modo geral por alienação compreende-se o processo por meio do qual o sujeito se encontra em uma relação de subordinação com outrem, daí a vocábulo “*allius*” de onde deriva “alienação”. Uma “figura” contemporânea para o sentido embutido nesse conceito pode ser encontrado nas atividades financeiras que remetem a um contrato assumido em uma compra financiada de um objeto qualquer sob o aspecto da alienação fiduciária. Nestas formas de contrato até que as prestações do mesmo sejam devidamente quitadas o objeto, apesar de estar em uso do comprador, por força desse contrato de alienação, resta como propriedade do credor estando, portanto, alienado. A posse em definitivo do bem pelo devedor se dá quando este, de fato, quita, zera seu débito com o credor.

A concepção estabelecida contemporaneamente sobre alienação nos vem da tradição marxista, muito embora tal concepção tenha atualmente uma série de vertentes e variantes. O conceito de alienação em Marx representa uma crítica à concepção puramente especulativa que este conceito assume em Hegel. Para este, a alienação consiste num processo de objetivação levado à cabo por força da determinação da consciência de si, em um processo de autoconsciência. Hegel identifica tal objetivação com a alienação.

Em contrapartida, em Marx, a objetivação não é um conceito negativo, representa o processo pelo qual o homem se exterioriza através do trabalho agindo sobre a natureza transformando-a, e com isso elaborando-a em um espaço humano. Quanto à alienação, propriamente dita, apresenta-se como “o processo pelo qual o homem se torna *alheio a si*, a ponto de não mais se reconhecer.” Tal alienação se dá pelo processo de trabalho, quando neste, o produto da atividade do operário é usurpado pelo capitalista, fazendo com que o trabalhador não mais reconheça o fruto dos seus próprios esforços. O que o trabalhador produz não mais pertence a ele mesmo, mas ao patrão. Marx identifica esse processo de expropriação como alienação, como nos diz Abbagnano.

...a alienação é o dano ou a condenação maior da sociedade capitalista. A propriedade privada produz a alienação do operário tanto porque cinda a relação deste com o produto do seu trabalho que pertence ao capitalista, porque o trabalho permanece exterior ao operário, não pertence à sua personalidade. (ABBAGNANO, 1998, p. 26)

Na contemporaneidade, como resultado da contribuição marxista, o conceito assumiu diferentes concepções e as mais variadas aplicações no âmbito da teoria social. À guisa de exemplo, Adorno e Horkheimer fazem um uso diferenciado do termo em sua *Dialética do Esclarecimento*. Nesta obra a alienação assume uma concepção gnosiológica produzida pelo próprio esclarecimento quando da superação da concepção mítica. Apesar da “fortuna” que o conceito de alienação alcança no âmbito da filosofia, em função dos limites desse trabalho, consideraremos apenas dois autores: Rousseau e Marx. Consideraremos, mais especificamente, como estes dois pensadores tratam do conceito de alienação, buscando fazer algumas aproximações e afastamentos dados ao conceito enquanto pressuposto para a teoria social dos mesmos.

2. DOS MÚLTIPLOS DIZERES SOBRE A ALIENAÇÃO: ROUSSEAU E MARX.

A alienação pode ser dita de várias maneiras e, nesse texto duas são as perspectivas a serem consideradas para o conceito de alienação: a do direito político e a da economia política e sua crítica. Elas correspondem, respectivamente, aos autores objeto de trabalho: Rousseau e Marx. E, enquanto tratam da relação do homem consigo mesmo, da relação deste com os outros homens e com o “fruto” do seu trabalho, essas concepções se diferenciam quando buscam tratar do lugar das relações sociais travadas da política e da vida econômica no âmbito da teoria social. Entretanto, não devemos considerá-las como posições divergentes, muito menos excludentes, antes como aspectos teóricos complementares, apesar da variância das proposições e efeitos desejados por cada autor.

2.1. Rousseau e a alienação na perspectiva do direito político.

O conceito de alienação em Rousseau pode ser encontrado sob vários aspectos: a alienação em relação à natureza, a alienação no seio da sociedade, a alienação do *eu particular* em relação ao *eu comum*, entre outros. Tais leituras, entretanto, estariam ligadas ao esforço exegético e hermenêutico de tentar constituir tais aspectos a partir de claros e escuros na obra de Rousseau, de especular pelos momentos em que o conceito ora se revela, ora se oculta sob outros temas da filosofia do genebrino. Nossa abordagem tem como obra principal o *Contrato social* pois nesta Rousseau deixa claro sua intenção ao se servir do conceito. O *Contrato social*, a despeito de que seu título tenha como pretensão mostrar o objetivo principal do texto, a saber, discursar sobre os termos do contrato social, tem como subtítulo os “*princípios do direito político*”, daí não causar estranheza que a primeira frase do texto seja:

Quero indagar se pode existir, na ordem civil, alguma regra de administração legítima e segura, tomando os homens como são e as leis como podem ser. Esforçar-me-ei sempre, nessa procura, para unir o que o direito permite ao que o interesse prescreve, a fim de que não fiquem separadas a justiça e a utilidade (ROUSSEAU, 1962, p. 19)

Rousseau deixa claro desde o início o seu propósito, para além de estabelecer uma descrição do Estado baseada no contrato, ele pretende investigar sobre as regras que tornem legítima a associação entre os homens. Tal declaração demonstra que ele não estava satisfeito com as teorias que até então tentavam dar conta da justificção da formação do Estado, entre elas as propostas contratualistas e os princípios do direito político vigentes no século XVIII. Ele buscava apontar caminhos para o dever-ser de uma associação que se quisesse justa e útil.

Muitas são as referências que fundamentam essa tomada de posição de Rousseau. Seu pensamento trava um diálogo com um rol de autores importantes e reconhecidos. No âmbito do contratualismo, como já foi apontado, temos nomes como Locke e Hobbes; no que diz respeito ao jusnaturalismo, ele se baseia e debate com pensadores como Pufendorf e Grotius. Infelizmente, no escopo desse trabalho não será possível abordar essas referências, tal discussão foi muito bem retratada no livro de Robert Derathé: *Jean Jacques Rousseau e a ciência política de seu tempo*. Assim, cabe-nos tratar das intenções de Rousseau ao propor a si mesmo a tarefa

de teorizar sobre a fundação e os fundamentos do Estado e as relações desta teoria com o conceito de alienação.

a) A alienação enquanto pressuposto para a constituição corpo político.

É no âmbito do *Contrato social* que encontramos de forma *bem definida* a concepção rousseauiana de alienação. Tal apresentação se dá em meio à contra-argumentação sobre as formas legítimas de dominação e, mais especificamente, contra a justificação da escravidão enquanto uma forma de domínio sobre ao outro baseada em uma suposta “lei do mais forte”. No capítulo IV do *Contrato*, quando trata da escravidão, Rousseau argumenta contra Grotius. Segundo este, um homem particular pode alienar sua liberdade e tornar-se escravo e, por extensão, o mesmo poderia se dar com um povo. Este seria o fundamento do Estado para o pensador holandês, a efetiva doação que um povo faz de si mesmo em proveito de um governante a fim de que este possa representá-lo, conduzi-lo, protegê-lo, etc.

Rousseau vai se colocar como opositor da tese de Grotius, e para isto ele se detém no conceito de alienação à guisa de dissipar equívocos no que diz respeito à concepção defendida pelo jurista holandês:

Alienar é dar ou vender. Ora, um homem que se faz escravo de um outro, não se dá; quando muito, vende-se pela subsistência. Mas um povo, por que se venderia? O rei, longe de prover a subsistência de seus súditos, apenas dele tira a sua e, de acordo com Rabelais, um rei não vive com pouco. Os súditos dão, pois, a sua pessoa sob a condição de que se tome também seus bens? Não vejo o que lhes resta. (ROUSSEAU, 1962, p. 23)

Rousseau, em oposição a Grotius, declara que a alienação, nos moldes da escravidão, não consiste em fundamento para a dominação sobre outrem. Servir como escravo quando muito é um regime de prudência, não de direito, pois, segundo ele, a força não produz direito. Assim, em sua forma negativa, enquanto subserviência ao mais forte por medo da morte, a alienação não pode se constituir como fundamento da associação política.

Afirmar que um homem se dá gratuitamente, constitui uma afirmação absurda e inconcebível; tal ato é ilegítimo e nulo, tão só porque aquele que o pratica não se encontra no completo domínio de seus sentidos. Afirmar a mesma coisa de um povo é supor um povo de loucos: a loucura não cria direito. (ROUSSEAU, 1962, p. 23)

A argumentação de Rousseau assume ainda uma dimensão mais específica quando ele defende a liberdade como substrato fundamental para a criação da associação humana, bem como para sua manutenção. É preciso que o homem seja livre para constituir o corpo político. E, uma vez sendo livre, nada justifica que o mesmo queira vir a se tornar escravo. Destarte a escravidão não pode servir de substrato para a sociabilidade, pois em tal situação encontra-se o indivíduo coagido e, portanto, sem a posse de sua liberdade. O mesmo se daria com um povo que se alienasse de boa vontade sem nenhum retorno; isso seria loucura. Nem a escravidão nem a loucura são princípios que legitimem a alienação enquanto fundamento da associação política.

Rousseau coloca a liberdade como condição *sine qua non* do exercício da condição humana, da sua natureza própria, de sorte que, expropriar-se desse elemento essencial seria compatível a desistir dos direitos próprios da humanidade tornando-se um ser destituído de moralidade.

Renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade e até aos próprios deveres. Não há recompensa possível a quem tudo renuncia. Tal renúncia não se compadece com a natureza do homem, e destituir-se voluntariamente de toda e qualquer liberdade equivale a excluir a moralidade de suas ações. Enfim, é inútil e contraditória convenção a que, de um lado, estipula uma autoridade absoluta, e, de outro, uma obediência sem limites. Não está claro que não se tem compromisso algum com aqueles que se tem o direito de tudo exigir? (ROUSSEAU, 1962, pp. 23-24)

Uma vez excluída a alienação enquanto fundamento para a obediência legal a outrem dá-se, por analogia, o mesmo no nível da sociedade. Enquanto Grotius defende que um povo pode se dar a um rei, Rousseau, argutamente considera que para efetuar tal doação o povo já teria que se encontrar constituído. Destarte, Rousseau leva em consideração qual ato constitui um povo antes de tudo. Este ato primeiro, em tese, possibilitaria tal alienação.

Um povo, diz Grotius, pode dar-se um rei. Portanto, segundo Grotius, um povo é povo antes de dar-se um rei. Essa doação é um ato civil, supõe uma deliberação pública. Antes, pois, de examinar o ato pelo qual um povo elege um rei, conviria examinar o ato pelo qual um povo é povo, pois esse ato, sendo necessariamente anterior ao outro, constitui o verdadeiro fundamento da sociedade. (ROUSSEAU, 1962, p. 26)

Rousseau em sua argumentação chega ao ponto em que define o que é a sociabilidade e qual seu fundamento. Aqui a alienação assume um caráter positivo enquanto ato fundador de povo, de uma sociedade. Tal ato constitui-se antes mesmo de decidir-se qual a forma de governo que seria a mais adequada para esta associação política. E, mais que isso, nesse conceito de alienação reside um sem número de elementos pressupostos na teoria de Rousseau que dão um caráter unificador ao seu pensamento e aos conceitos expostos em seus textos.

Assim, no percurso do *Contrato* o problema fundamental que Rousseau procura resolver é novamente enunciado:

Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece contudo a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes. Esse é o problema fundamental cuja solução o contrato social oferece. (ROUSSEAU, 1962, p. 27)

Enquanto a tradição filosófica, em termos de filosofia política, apontava para a *paz* como substrato da vida social, como podemos ver em Agostinho, Marsílio de Pádua e mesmo em Hobbes e Locke, encontramos em Rousseau um novo elemento: a liberdade. Rousseau afirma que muitos que estão presos encontram-se em paz, a despeito de não se encontrarem em liberdade. A associação só tem sentido se cada um puder ser tão livre como se encontrava no estado de natureza. Associar-se para escravizar-se ao mando de outrem não faz o menor sentido para Rousseau. Assim, o formato adequado da associação política deve ser aquele em que cada um dando-se recebe do outro, em contrapartida, o mesmo grau de doação prevista no contrato de forma equânime. Na justeza da alienação equitativa, e somente deste modo, está-se seguro que, na doação de todos, cada um obedece, quando da constituição da lei, somente a si mesmo:

Essas cláusulas, quando bem compreendidas, reduzem-se todas a uma só: a alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, à comunidade toda, porque, em primeiro lugar, cada um dando-se completamente, a condição é igual para todos, e, sendo a condição igual para todos, ninguém se interessa por torná-la onerosa para os demais. (ROUSSEAU, 1962, p. 27)

Pressuposto está neste conceito de alienação temas que serão tratados posteriormente no *Contrato Social* como a *vontade geral* e a *soberania*. Desse modo, nos declara mais adiante Rousseau: “Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a direção suprema da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo, cada membro como parte indivisível do todo”. (ROUSSEAU, 1962, p. 28). E, no mesmo capítulo, mas em um parágrafo anterior ele nos diz que essa igualdade de condições é a garantia de que não seríamos propriedade de ninguém, muito pelo contrário, tal composição seria a garantia de estarmos constituindo uma vontade geral que seria o sucedâneo da vontade particular: “Enfim, cada um dando-se a todos não se dá a ninguém e, não existindo um associado sobre o qual não se adquira o mesmo direito que se lhe cabe sobre si mesmo, ganha-se o equivalente de tudo que se perde, e maior força para conservar o que se tem”. (ROUSSEAU, 1962, p. 28)

O resultado desse ato fundador baseado na alienação de todos seria a constituição do corpo político, de um corpo moral e coletivo que contém em si formas diferenciadas de exercício do seu *ser* e do seu *dever-ser*:

Imediatamente, esse ato de associação produz, em lugar da pessoa particular de cada contratante, um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quantos são os votos da assembleia, e que, por esse mesmo ato ganha sua unidade, seu eu comum, sua vida e sua vontade. Essa pessoa pública, que se forma, desse modo, pela união de todas as outras, tomava antigamente o nome de cidade e, hoje, o de república ou de corpo político, o qual é chamado por seus membros de Estado quando passivo, soberano quando ativo, e potência quando comparado aos semelhantes. Quanto aos associados, recebem eles, coletivamente, o nome de povo e se chamam, em particular, cidadãos enquanto partícipes da autoridade soberana, e súditos enquanto submetidos às leis do Estado. (ROUSSEAU, 1962, p. 28)

Com a alienação o indivíduo assume um novo estatuto, cabendo-lhe atuar em meio à coletividade a fim de fazer valer seu direito e garantir, assim, sua liberdade. Tal atuação tem por base o contrato social, que tem como pressuposto a alienação total de todos como

fundamento da associação política, do Estado. Por meio da alienação de todos é que o homem garantiria a posse dos seus direitos. Destarte a alienação assume em Rousseau o papel de mal necessário que criaria as condições de possibilidade de uma constituição justa e útil para o Estado.

Assim a alienação tem dois aspectos em Rousseau: a perda de si e o resgate de si. Enquanto perda, alieno o que tenho na perspectiva da constituição do Estado. Só que tal alienação não é gratuita, ela tem como contrapartida a doação na mesma proporção dos outros contratantes. Neste sentido surge o segundo aspecto: o resgate do que fora alienado. Uma vez que o outro compartilha e assume o mesmo compromisso no mesmo ato a doação faz com que todos componham na mesma disposição os mesmos deveres e tenham os mesmos direitos. O resultado de tal ato é que acabo por ter de volta tudo o que anteriormente havia alienado. E, como diz Rousseau, na constituição da vontade geral cada um que compõe a vontade geral, de fato, obedece a si mesmo.

No *Contrato Social* Rousseau propugna estabelecer um tipo de associação que cure os males da vida humana em sociedade. Um dos mais graves males é a dominação de um sobre o outro pois, como ele mesma asseverara no *Discurso sobre a origem e o fundamento das desigualdades entre os homens*, a sociabilidade constitui desigualdades, bem como amplia as já existentes.

O aspecto a ser destacado nesse processo de alienação é que, se cada um aliena o que tem, todos estão sujeitos entre si e, no cômputo geral cada um, obedecendo a todos, só obedece a si mesmo. Neste sentido, por meio da alienação de todos os contratantes, desaparece o estatuto do domínio de um sobre o outro. E, como observamos acima, à ideia de alienação devemos anuir as ideias de *vontade geral* e *soberania*. O pensamento de Rousseau está assim interligado com outros aspectos de sua teoria social e política. A alienação teria esse aspecto positivo capaz de resguardar a sociabilidade dos problemas que Rousseau via no pensamento político de sua época.

b) A alienação enquanto ruptura com a natureza.

Cabe ainda destacar, como contribuição teórica ao conceito de alienação em Rousseau, uma concepção que aponta para alienação enquanto o processo de desnaturação que conduziu o homem à vida social. Alienação aqui consistiria em um afastamento ao que é originário, isto

é, em relação à Natureza. Tal acepção podemos encontrar na obra da Profa. Olgária Matos intitulada *Rousseau – uma arqueologia da desigualdade*, e que consiste em sua dissertação de mestrado. Nesta trabalho, a alienação caminha de par a par com o origem e o desenvolvimento das desigualdades:

A pergunta pela origem da desigualdade converte-se, pois, em questão acerca da transformação ocorrida na natureza humana e que a fez passar do estado de igualdade entre os homens autossuficientes ao estado de desigualdade entre homens que se tornam dependentes. A Arqueologia da desigualdade é uma teoria da alienação. (CHAUÍ apud MATOS, 1978, p. 11)

Segundo essa acepção, a alienação se dá no processo de desenvolvimento da sociabilidade e tem como seu processo final a relação que os homens travarão no âmbito da propriedade privada. Esta tem como seu elemento crucial a apropriação da terra e a conseqüente guerra de todos:

A apropriação da terra está na raiz do subseqüente estado de guerra e de seus efeitos: ricos e pobres, fortes e fracos, senhores e escravos. As relações entre indivíduos que constituirão o estado de guerra são também produto da atividade do homem; tais relações não são externas com relação aos indivíduos, existem como “consustancialidade”, isto é, todo o desenvolvimento da história do homem se produz de tal maneira que os efeitos da primeira socialização já determinam a alienação dos indivíduos; a partir dessa “primeira alienação” das relações sociais existentes, o homem se aliena cada vez mais. Enquanto subsistiu a “floresta”, o homem pôde escapar à tirania das relações sociais e a seus efeitos coercitivos. Quando o “reino da floresta” findou, toda a terra começou a ser cultivada, dominada pelo proprietário mais forte que usurpou a terra aos ocupantes primitivos; os homens não encontraram mais refúgio para sua liberdade, viram-se forçados aos estados de guerra à alienação. (MATOS, 1978, p. 84)

Matos percorre o *Discurso sobre as desigualdades* apontando as etapas do processo de desenvolvimento do homem, de sua perfectibilidade, que fizeram com que este desenvolvesse suas habilidades, a razão, a linguagem. Em meio a esse desenvolvimento o homem aprimorou técnicas que o deixou mais “imune” aos desígnios da natureza. Entretanto, tais necessidades e dificuldades promoveram o encontro entre os homens e, com isto o surgimento de novas necessidades e novas dificuldades. Essas relações serão responsáveis pelo surgimento de vários tipos de propriedade: dos bens naturais, da moradia, de ferramentas, culminando com a

apropriação de áreas de terra, sendo que esta última forma de propriedade aprofunda e agrava as demais desigualdades de forma drástica.

Durante todo esse desenvolvimento o homem já se encontra em meio a um processo de alienação. Matos, entretanto, caracteriza esse processo dentro da guerra de todos e do surgimento da propriedade privada. É dentro deste quadro que se estabelece o que se considera o primeiro contrato ou, como também é possível ser compreendido, o *contrato dos ricos*. Este, em oposição ao contrato social, em que a alienação consiste na constituição do corpo político, representa um acordo que o possuidor faz com os despossuídos a fim de construir um estado de não agressão, entretanto esse contrato é na verdade um engodo:

Os possuidores convencerão os demais acerca da dependência necessária e sem este convencimento a submissão seria impossível (...) eis o discurso do rico, fraco para se defender sozinho, converte-se em discurso do forte, pois conta com o auxílio submisso daqueles que acreditam que seu bem consistia em trabalhar para o bem do outro. Assim, trabalho e linguagem complementa-se no espriamento interminável da alienação. (CHAUI apud MATOS, 1978, p. 14)

A despeito da acuidade da leitura de Matos sobre o *Segundo discurso*, há que salientar que, a nosso ver, sua leitura ultrapassa os limites de uma interpretação que se atém ao contexto no qual o autor fala. Nem a escravidão, nem o senhorio, nem a propriedade foram pensadas por Rousseau como categorias históricas e econômicas, mas enquanto categorias políticas e morais.

Tal postura é diferente da concepção de Marx que analisa a história a partir dos modos de produção, entre os quais se encontra a escravidão. Rousseau é um pensador que, desde seus escritos iniciais, procurou refletir sobre a situação do homem na sociedade, seu lugar, suas dificuldades. O *Discurso sobre as desigualdades* aponta para o desenvolvimento das desigualdades no âmbito da vida em sociedade. Muito embora a natureza tivesse feito dos homens seres desiguais, tais desigualdades não implicavam em desproporções de grande monta.

Devemos salientar que Rousseau não faz uso programático e intensivo de categorias econômicas no âmbito de sua teoria social, sendo este o principal diferencial em relação a Marx. Mesmo no artigo mais específico sobre o tema, o verbete veiculado na *Enciclopédia* sobre *Economia política*, ele trata do governo da cidade em sua relação ao governo da casa.

Na concepção de Matos, o conceito de alienação presente no *Segundo discurso* apresenta uma lacuna metodológica, uma incompreensão das relações de trabalho: “O que Rousseau não percebe é que a apropriação dos objetos revela-se como **alienação** não somente

sob o aspecto moral, mas também sob o domínio econômico: quanto mais o trabalhador produz, menos ele possui, caindo sob a dominação de seu produto, o **capital**” (MATOS, 1978, p.87).

Vale salientar que tal matriz interpretativa, de cunho hegel-marxiana, representa uma tomada de posição em face da obra de Rousseau. Entretanto, concordamos com Matos que podemos falar de uma alienação enquanto afastamento da origem, da Natureza, da perda causada por esse afastamento, algo que, como diz Rousseau, desfigurou o homem. Essa perda de um *eu originário*, desde seus primórdios pode ser subsumida sob o conceito de alienação. E, muito embora essa transformação que tornou o homem um ser infeliz não possa ser resgatada em sua integralidade e não seja possível um retorno a esse estágio originário, é possível, ao menos, um resguardo daquilo que foi perdido, principalmente a liberdade. Neste sentido nos encontramos no âmbito do contrato social e do seu conceito de alienação.

2.2. A alienação em Marx: aspectos econômicos da teoria social.

Marx trilha um caminho diferente do de Rousseau ao tratar da alienação. Se em Hegel a alienação tem como pressuposto o desenvolvimento da consciência que opõe a si um objeto exterior representando um momento no desdobramento do Espírito, Marx foge desse tipo de idealismo que remonta a Fichte e, invertendo a construção conceitual, parte das relações materiais de produção para explicar a vida em sociedade. Assim, o conceito assume uma dimensão histórica e econômica a partir das matrizes metodológicas postas pela modernidade.

Enquanto em Rousseau economia política representava uma análise do governo, já no Período das Luzes temos o surgimento de um pensamento mais voltado para a análise da relação entre produção e constituição da sociedade. Adam Smith (1723-1790), David Ricardo (1772-1823), Jean-Baptiste Say (1767-1832), Thomas Malthus, (1766-1834) representam intelectuais que tratam da economia política de forma mais científica, mas atenta à realidade social e mais aproximada à interpretação da nascente sociedade capitalista. O próprio Hegel (1770-1831) trata, na sua *Filosofia do direito, do reino das carências* e, na *Fenomenologia do Espírito*, das *figuras da consciência*, sendo a mais famosa a *dialética do senhor e do escravo*, elementos de teoria que já compreende a importância da economia na compreensão da sociedade e na construção de teorias sociais.

Marx é tributário desta tradição e dessas teorias na constituição do seu pensamento, mas assume a perspectiva das relações materiais de produção da vida como pressuposto

infraestrutural da sociedade e da efetivação de seu tutor, o Estado. Em Marx a alienação assume o caráter com que tem sido comumente apreendido até hoje, enquanto estranhamento do produto em relação ao produtor em meio ao modo de produção econômica e, mais especificamente, no âmbito do capitalismo:

O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador. (MARX, 2008, p. 82)

A alienação surge no processo de apropriação/expropriação do trabalho ao qual o operário está submetido no modo de produção capitalista. Como o proprietário é dono dos meios de produção, ele se apropria do produto das mãos do trabalhador e o expropria daquilo que ele mesmo produziu. O produto torna-se estranho ao que o produziu, encontra-se em oposição ao produtor e, esse alheamento se agrava, pois o processo produtivo visa não ao bem enquanto uso, mas enquanto valor de troca, ou seja, à venda que tem como objetivo final o lucro. Para que este se dê de forma abundante, para além de uma justa relação de trabalho, o proprietário dos bens de produção visa aumentar a mais valia, o valor excedente da força de trabalho embutida na produção dos bens, das mercadorias.

O mais nefasto é que o próprio trabalhador, duplamente expropriado e alienado (quanto ao produto do seu trabalho e quanto aos fins da produção), vê-se excluído, também, do próprio mercado de venda de produtos, posto que ele nem pode comprar aquilo que ele mesmo fabrica pois a remuneração do trabalhador compreende tão somente os custos da manutenção da mão de obra, da sobrevivência mínima do trabalhador, a fim de que o mesmo tenha que dispor sua força de trabalho uma vez mais no mercado a fim de garantir, ao menos, sua sobrevivência.

O resultado desse processo de alienação é o empobrecimento do trabalhador em meio ao processo de produção do que ele faz parte e é a peça mais importante. Assim, em função da forma do exercício do trabalho enquanto alienação, o trabalhador finda por corroborar com sua própria exploração no modo de produção capitalista:

Nós partimos de um fato nacional-econômico, presente. O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (Menschenwelt). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (MARX, 2008, p. 80)

O processo de alienação não só retira do homem o “suor do seu rosto”, com o qual ele deveria manter a sua vida, segundo a metáfora bíblica, ele também expropria o trabalhador da possibilidade de se constituir enquanto ser humano. Enquanto em Hegel a consciência se autodefine no desdobramento do Espírito, em Marx esse processo se dá pelo trabalho.

Até aqui examinamos o estranhamento, a exteriorização do trabalhador sob apenas um dos seus aspectos, qual seja, *a sua relação com os produtos de seu trabalho*. Mas o estranhamento não se mostra somente no resultado, mas também, e principalmente, no ato da produção, dentro da própria *atividade produtiva*. Como poderia o trabalhador defrontar-se alheio (fremd) ao produto de sua atividade se no ato mesmo da produção ele não estranhasse a si mesmo? O produto é, sim, somente o resumo (Resumé) da atividade, da produção. Se, portanto, o produto do trabalho é a exteriorização, então a produção mesma tem de ser a exteriorização ativa, a exteriorização da atividade, a atividade da exteriorização. No estranhamento do objeto do trabalho resume-se somente o estranhamento, a exteriorização na atividade do trabalho mesmo. (MARX, 2008, p. 82)

Esta atividade faz com que o homem transforme a natureza e, ao fazê-la, transforme a si mesmo. Ao transformar o trabalho e o trabalhador em mera mercadoria o modo de produção capitalista nega ao homem, ao trabalhador que ele se realize. O trabalho alienado assim não constitui o homem, muito pelo contrário é um fardo que tem que ser carregado *ad infinitum* sem perspectiva de libertação. Trabalho de Sísifo, sem perspectiva de sentido, de realização, nem de *redenção*:

Em que consiste, então, a exteriorização (Entäusserung) do trabalho? Primeiro, que o trabalho externo (äusserlich) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu

espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar junto à si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. (MARX, 2008, p. 83)

Destarte, Marx apreende a alienação em um amplo espectro, enquanto a relação do trabalhador com o produto do seu trabalho e enquanto atividade produtiva dentro da cadeia do processo de produção capitalista. Enquanto na primeira dimensão temos o estranhamento entre o produto e o produtor, na segunda dimensão temos a alienação enquanto a separação entre a atividade e o agente dessa atividade. Nessas duas dimensões passamos da relação do homem com os objetos para a relação do homem com seu próprio ser, relação possibilitada por sua atividade laboral:

Examinemos o ato do estranhamento da atividade humana prática, o trabalho, sob dois aspectos: 1) A relação do trabalhador com o *produto do trabalho* como um objeto estranho e poderoso sobre ele. Essa relação é ao mesmo tempo a relação com o mundo exterior sensível, com os objetos da natureza como um mundo alheio que se lhe defronta hostilmente. 2) A relação do trabalho como o *ato de produção* no interior do trabalho. Esta relação é a relação do trabalhador com sua própria atividade humana como uma [atividade] estranha e não pertencente a ele, a atividade como miséria, a força como impotência, a procriação como castração. A energia espiritual e física *própria* do trabalhador, sua vida pessoal — pois o que é a vida senão atividade — como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele. O estranhamento de si (Selbstentfremdung), tal qual acima o estranhamento da coisa. (MARX, 2008, p. 83)

O conceito de alienação possibilita uma reflexão sobre as formas de sociabilidade humana, pois, enquanto forma da produção, o trabalho nos relaciona com outros sujeitos, quer outros homens nos postos de trabalho, quer seja com aquele que compra o objeto final do nosso trabalho enquanto mercadoria, ou mesmo com o próprio capitalista, o dono dos meios de produção. Tal perspectiva acerca das relações sociais como produto da atividade econômica já havia sido trabalhado por Smith e Ricardo. Em Marx essas relações se dão como a forma inerente ao modo de produção capitalista e tem como substrato o trabalho alienado:

Através do trabalho estranhado, exteriorizado, o trabalhador engendra, portanto, a relação de alguém estranho ao trabalho — do homem situado fora dele — com este trabalho. A relação do trabalhador com o trabalho engendra a relação do capitalista (ou como se queira nomear o senhor do trabalho) com o trabalho. A *propriedade privada* é, portanto, o produto, o resultado, a consequência necessária do *trabalho exteriorizado*, da relação externa (*äusserlichen*) do trabalhador com a natureza e consigo mesmo. (MARX, 2008, p. 87)

Assim, em Marx, com a categoria do trabalho alienado temos acesso a vários aspectos da teoria econômica e social: “A *propriedade privada* resulta, portanto, por análise, do conceito de *trabalho exteriorizado*, isto é, de *homem exteriorizado*, de *trabalho estranhado*, de *vida estranhada*, de *homem estranhado*.” (MARX, 2008, p. 87) E, ainda:

Assim como encontramos, por análise, a partir do conceito de trabalho estranhado, exteriorizado, o conceito de propriedade privada, assim podem, com a ajuda destes dois fatores, ser desenvolvidas todas as categorias nacional-econômicas, e haveremos de reencontrar em cada categoria, como por exemplo do regateio, da concorrência, do capital, do dinheiro, apenas uma expressão determinada e desenvolvida desses primeiros fundamentos. (MARX, 2008, p. 89)

O percurso do pensamento de Marx sobre o conceito de alienação nos leva da constituição do homem através do seu trabalho aos principais temas da economia política. Assim Marx dialoga com seu tempo, com os autores que estão na base de sua formação intelectual, mas associa esse pensamento não somente à uma compreensão da sociedade capitalista, ele faz uma crítica à concepção destes pensadores e produz uma condenação desse modo de produção que torna o homem um objeto em meio a outros objetos, em uma mercadoria em meio a outras mercadorias. Neste sentido a alienação representa a denuncia de uma dupla perda: do objeto do trabalho em relação ao trabalhador, e do trabalhador em relação a si mesmo, pela negação da sua possibilidade de constituição e afirmação como resultado e produto do seu próprio trabalho. A alienação em Marx, em oposição a Rousseau, assume uma dimensão crítica e negativa em relação à sociedade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

As concepções de Rousseau e Marx sobre alienação assumem aspectos diferenciadas, muito embora não excludentes entre si. Enquanto em Rousseau a alienação representa o momento da formação do povo e, por conseguinte, do Estado, representando, ainda, a garantia de que, por meio da alienação universal, a saber, de todos os contratantes, haveria a garantia do resguardo da liberdade individual, em Marx a alienação é um momento de sua crítica às categorias econômicas tendo em vista explicar o estranhamento do homem em relação ao produto de seu trabalho e em relação à atividade de autoprodução de seu próprio ser individual e social. Se em Rousseau a alienação implica em fundamento para aspectos outros de sua teoria como a liberdade e a igualdade, já que pelo artifício da vontade geral, não haveria ninguém superior e, cada um ao obedecer às determinações do todo, estaria na verdade obedecendo a si mesmo, em Marx a alienação é pressuposto para a economia política em geral, possibilitando explicações dos conceitos de propriedade privada, mais valia, etc.

Os autores expressam determinadas diferenças em seus pensamentos. Somente sob o prisma da leitura interpretativa de Olgária Matos é que a teoria de Rousseau apresentaria uma dimensão mais economicista, agregando o conceito de alienação em relação à natureza ao conceito de trabalho expropriado:

O Homem separado da Natureza aliena-se porque passa a depender das coisas produzidas para viver e julga depender delas e não do trabalho que as produz; por outro lado a divisão entre senhor e servidor aliena o próprio trabalho na medida em que para ter as coisas para viver é preciso depender de outrem, seja daquele que possui a terra (dependência do servidor) seja daquele que realiza o trabalho (dependência do senhor). [...] Rousseau toma a alienação como resultado do movimento da produção e não como interior ao próprio ato produtivo e, incapaz de alcançar a “alienação em ato”, não pode ultrapassar a dimensão das oposições que descrevera. (CHAUÍ apud MATOS, 1978, p. 15)

Tal leitura apresenta a dificuldade de impor ao arsenal teórico do genebrino de categorias que estiveram ausentes na formação e na época de Rousseau. Esta perspectiva analítica encontramos no pensamento de Della Volpe, pensador marxista italiano.

Como possível resposta a este tipo de interpretação é significativo pensarmos que os principais autores que influenciaram Marx no âmbito da teoria econômica tornaram-se

referência somente após a época de Rousseau. Tais autores falavam, além disso, a partir da Inglaterra que começava a apresentar os primeiros aspectos de sua revolução industrial, enquanto a França ainda se encontrava no âmbito de resolver suas antigas fissuras em busca de um novo regime.

Entretanto, não pensando que a alienação é um conceito estanque, tanto em Rousseau como em Marx, podemos encontrar determinadas aproximações entre estes pensadores. Em Rousseau encontramos uma perspectiva negativa da alienação, aquela que é encontrada não somente no processo de desnaturação, mas na perspectiva da constituição política, como a que fora defendida por Grotius. A alienação enquanto subserviência e dominação é considerada como negativa para Rousseau e, mesmo a alienação no âmbito da constituição do corpo político é considerada apenas como um mal necessário para manter a equação das obrigações, deveres e direitos.

Outrossim, a despeito do papel negativo que a alienação assume no pensamento de Marx, em uma nota dos *Manuscritos* irromper uma compreensão do trabalho que não se limita à teoria da alienação enquanto estranhamento, dando suporte a um tipo de compreensão da alienação em seu aspecto mais positivo.

Suponha-se que tenhamos produzido de uma maneira humana; cada um de nós, em sua produção, teria afirmado duplamente a si mesmo e a seus semelhantes. Eu teria (1) objetivado na minha produção a minha individualidade, com suas peculiaridades e, assim, tanto na minha atividade eu teria conseguido uma expressão individual da minha vida, quanto ao olhar para o objeto eu teria tido o prazer pessoal de perceber que minha personalidade era objetiva, perceptível aos sentidos e, portanto, um poder que se levantava inquestionavelmente. (2) Quando você usasse ou desfrutasse de meu produto, eu teria tido a satisfação direta de perceber que eu não havia satisfeito uma necessidade com o meu trabalho como objetivado a essência humana e, portanto, modelado para outro ser humano o objeto que atendia a sua necessidade. (3) Para você eu teria sido o mediador entre você e a espécie, e desse modo, eu teria sido reconhecido, teria sido sentido por você como um complemento de minha própria essência e uma parte necessária de você mesmo, e teria assim percebido que sou confirmado tanto em seu pensamento quanto em seu amor. (4) Na minha expressão da minha vida eu teria modelado a sua expressão de sua vida, concebendo assim, na minha atividade, a minha própria essência, a minha essência humana, comunal. (MARX apud McLELLAN, 1983, p.44)

Na efetivação de um trabalho desmembrado da alienação como simples mercadoria ou enquanto objeto explorado tendo em vista a mais valia encontraríamos a afirmação do homem e da espécie. Se o produto do meu trabalho é alienado em benefício de um outro especificamente e, mais genericamente, da comunidade, assim encontraria o produto de meu trabalho, ao final do processo, o reconhecimento e a afirmação do meu eu, o contrário do que se dá no sistema capitalista. Ao invés de um objeto hostil, um objeto que me insere na espécie e me torna pessoa, alguém, humano. Neste sentido a alienação, ou melhor, a superação desta pela emancipação humana das formas alienadas de produção se constituiria como um momento da construção da liberdade.

A alienação pode, pois, ser vista de várias maneiras, tanto de forma positiva e afirmativa na constituição, quanto negativa e depreciativa. Ambas as formas podem assumir tais configurações na constituição do ser do homem e do ser social. Importa considerar que em ambos os casos, o que torna a alienação um tema importante para os dois autores é sua associação ao tema da liberdade. Importa que o indivíduo, na constituição do ser social seja livre. Em Rousseau a garantia deste processo se dá pela alienação de todos. Por outro lado, importa que o que eu produzo, que é uma forma de alienação primeira e inerente ao processo produtivo, seja constitutivo do meu ser e do ser social, momentos da promoção da objetivação enquanto processo de humanização, momento de expressão da criatividade, momento de afirmação da liberdade. Tanto em Rousseau como em Marx a negatividade se dá pela usurpação e pela dominação de outrem sobre o nosso ser e sobre o fruto do nosso trabalho. Ao negar a dominação e ao afirmar a liberdade, tanto Rousseau como Marx estão ligados por um mesmo projeto.

Há que se considerar, também, a centralidade desse conceito na obra dos dois autores, servindo de pano de fundo para a consolidação de suas teorias. Assim, da caracterização do êxtase místico ao processo de objetificação da consciência, a alienação passa a ser a peça chave para a compreensão do homem e da sociedade. Devemos essa prioridade e capilaridade do conceito de alienação aos trabalhos de Rousseau e Marx.

REFERÊNCIAS

- DELLA VOLPE, Galvano. *Rousseau e Marx: a liberdade igualitária*. Lisboa: Edições 70, s.d.
- KONDER, Leandro. *Marxismo e alienação*. 2ª edição, São Paulo : Editora Expressão Popular, 2009.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Bomtempo Editorial, 2008.
- MATOS, Olgária C. F. *Rousseau – Uma arqueologia da desigualdade*. São Paulo: MG Editores Associados, 1978.
- MCLELLAN, David. *As idéias de Marx*. São Paulo : Cultrix, 1984.
- MESZÁROS, Istvan. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2009
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Contrato social*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1962.
- VASQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. 2ª edição, São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

A CONDIÇÃO HUMANA E A FORMAÇÃO TRANSDISCIPLINAR¹

Maria da Conceição Xavier de Almeida²

RESUMO

Tomando como referência abordagens ligadas à complexidade e caracterizando a educação como aprendizagem da cultura, o artigo procura justificar a formação transdisciplinar e o nomadismo nela implícito como uma exigência da própria condição humana.

Palavras-chave: Educação. Aprendizagem da cultura. Formação. Transdisciplinar. Nomadismo

ABSTRACT

Taking as reference approaches related to the complexity and featuring education as learning the culture, the article tries to justify the transdisciplinary training and nomadism in it implicit as an requirement of the human condition itself.

Keywords: Education. Learning the culture. Transdisciplinary training. Nomadism.

Introdução

Refletiremos sobre o seguinte tema: *A Condição Humana e a Formação Transdisciplinar*. Escolhi três momentos argumentativos para compartilhar. No primeiro pretendo falar, do ponto de vista antropológico, o que é a condição humana. No segundo defendo a ideia de que a educação deve e pode ser concebida como uma aprendizagem da cultura. No terceiro momento proponho uma reflexão: a formação transdisciplinar como nomadismo.

¹ O artigo foi originalmente apresentado como texto de uma conferência proferida junto ao *I Fórum Seridoense de Licenciaturas*, realizado entre os dias 05 a 07 de maio de 2014 promovido pela UERN/Campus Caicó.

² Doutora em ciências sociais e professora Titular do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte /UFRN (E-mail: calmeida17@hotmail.com).

A condição humana

Todos nós que fazemos licenciaturas nas áreas de física, matemática, enfermagem, pedagogia, biologia, sabemos muito bem que a condição humana é um processo aberto, inacabado em permanente metamorfose e transformação. Nós não somos a última forma da espécie humana. Somos mutantes, sofremos transformações. Esse corpo físico que somos nós representa um processo de transformação biológica e histórica permanente. Um longo e vagaroso processo no passado e que, cada vez mais, apressa seu ritmo dada a rapidez das transformações que vivemos do ponto de vista ecológico, tecnológico, alimentar, cultural. Assim o homem, a espécie humana, evolui no contexto de um cenário maior, no interior do qual é um fenômeno particular. Um fenômeno particular que surge de uma longa história evolutiva. Gosto de dizer que nós humanos somos um coágulo semiaberto que guarda e reatualiza as histórias que nos precederam em um tempo. Que histórias são essas? Primeiro há uma história maior e anterior, que é a história do cosmo. Há outra história, que é a história da matéria. Há outra história que surge com o aparecimento da vida. Por fim, e somente depois dessas três grandes histórias evolutivas, temos a emergência (isto é, um o fenômeno novo) que é a história da espécie humana. É Ilya Prigogine, belga russo, prêmio Nobel de química de 1977, quem nos lembra que “há uma história do cosmo dentro da qual há uma história da matéria, dentro da qual há uma história da vida, dentro da qual há a nossa própria história humana”.

A condição humana é, portanto, um caso particular da sucessão de três macro histórias que se hibridam. Ela imprime e tatua sobre o lítio das estrelas, sobre as histórias da matéria e da vida as criações da cultura: regras, valores, a narrativa, o sonho, a ilusão, a mentira. É curioso esse último atributo humano - a mentira. Nós somos os únicos animais que sabemos mentir. É uma criação absolutamente humana. Alguns biólogos dizem “mas os animais também fazem isso”. E eu digo não, talvez não. Talvez o comportamento de alguns animais seja de predador. Não é uma mentira. É um artifício marcado na sua promessa genética, mas ele não mente. Nós humanos somos os únicos animais que mentem. Muitas vezes afirmamos uma coisa sabendo que não é como estamos dizendo. Outros animais se camuflam para parecer outra coisa e enganar o predador. Alguns répteis mudam de cor para serem confundidos com uma planta ou uma pedra. Mas eles não estão mentindo, estão fazendo uso de um padrão biológico de proteção – o mimetismo, por exemplo.

Nós somos, também, os únicos animais que dizemos “era uma vez”, contamos nossa história, temos consciência do tempo, projetamos futuro, temos consciência da morte e construímos a ideia de outro mundo depois da morte. Nesse sentido podemos dizer que somos, também, os únicos seres vivos que sonhamos acordados, construímos utopias.

A construção do mundo pela linguagem compartilhada entre iguais é, em síntese, nossa grande distinção em relação aos outros animais. E, claro, a existência de um inconsciente que, em grande parte, controla nossas ações sem que tenhamos controle sobre elas. Vale salientar que assim como a linguagem compartilhada e as narrativas expressam nossa maior complexidade em relação às outras espécies, as narrativas técnicas e científicas são formas de ordenar e construir significados para os fenômenos. O que a ciência faz é narrar acontecimentos. É uma forma particular, com regras próprias, de dizer: foi assim, aconteceu uma grande explosão cósmica, depois se formaram os planetas, depois apareceu a vida, e assim por diante. Isso é narrar.

De modo geral essa é a primeira ideia que gostaria de compartilhar com vocês. Essa noção, essa compreensão, esse sentir que a condição humana é absolutamente inacabada, mutante, e que ela tem um débito enorme com as outras histórias que lhes precederam no passado. A nossa história emerge nesse turbilhão de processos que nos antecede. Não somos somente nós que temos uma história. Por isso a defesa de uma *ecologia das ideias* que nos permita reconhecer a importância do nosso respeito e compartilhamento com a matéria, com o meio ambiente e com os outros seres vivos. Esse reconhecimento é crucial para alimentar uma ética da fraternidade universal entre os homens e as coisas do mundo.

Portanto nossa vida e nossa forma de sermos humanos não é exclusivamente e genuinamente só humana. Esse argumento pode fornecer a base epistemológica que dá sentido e coerência ao tema dessa conferência sugerido pelos organizadores desse evento: a condição humana e a formação transdisciplinar. Isso porque para compreender a condição humana é imperativo compreender a transdisciplinaridade como uma atitude, mas também um método, também uma atitude ética.

O tema da condição humana é, em si, um objeto que só pode ser concebido de uma perspectiva transdisciplinar. Se desdobrarmos um pouquinho o argumento temos que a condição humana é gestada pelo processo histórico de transformação do viver junto e do viver em sociedade. Mas se a condição humana supera e ultrapassa as três histórias das quais falei (do cosmo, da matéria e da vida), ela não suprime essas três histórias. Superar é distinto de

suprimir. Superar é ultrapassar certo domínio, limite. Mas não supõe suprimir, apagar os domínios e limites anteriores.

Nesse auditório há estudantes e professores de pedagogia, geografia, filosofia e física. Cada área de conhecimento se julga, por vezes, separada de todas as outras. Somos herdeiros de uma patologia do pensamento quando julgamos impossível a comunicação entre nós; quando entendemos que, porque somos distintos em nossos saberes, somos separados. Por exemplo, usamos a expressão “ciências humanas” como se fosse um domínio do conhecimento absolutamente específico. Essa denominação se não é incorreta é, pelo menos, pouco rigorosa, porque todas as ciências são humanas. Afinal as ciências são uma produção da nossa espécie para tratar de fenômenos que nos dizem respeito diretamente, mas também de outros fenômenos que constituem o cenário da nossa morada na Terra (o ambiente, os fenômenos físicos).

O problema é que as vezes, por se sentir demasiadamente humana, “as chamadas ciências humanas”, como designou Michel Foucault, são acometidas por uma patologia grave: a biofobia, isto é, a recusa de tudo o que é do domínio da biologia. Nega-se assim a importância dos processos biológicos como suportes sem os quais não há pensamento, ideologias, interpretações, ideias, construções sociais. Numa formulação exemplar o médico e etnólogo Boris Cyrulnik lembra que o pensamento é um “ato neuro-imaginário”. As sinapses neuronais estão na base das nossas ideologias políticas, de nossa resistência ao autoritarismo, de nossa luta pela democracia.

Essa patologia do pensamento constitui a argamassa na qual se edificou o paradigma da fragmentação. O mesmo equívoco e falta de rigor acontece do outro lado da moeda. As áreas técnicas (engenharia, computação, matemática) são chamadas de ciências exatas e “duras”. Ora, basta uma incursão mais cuidadosa na história das ciências para se dar conta de que as duras e exatas ciências não são tão duras e exatas como se diz. Aí estão as etnomatemáticas, as lógicas paraconsistentes e deônticas, para citar apenas dois exemplos. Também essas áreas são acometidas da mesma patologia que acomete as chamadas “ciências humanas”. Aqui é o inverso que acontece: é a sociofobia, o horror, a recusa, e a tentativa de excluir tudo que lembra o que é da ordem do coletivo, do social, das múltiplas interpretações, da incerteza, da inexatidão. Esses dois vieses, essas duas patologias, lamentavelmente estiveram presentes como característica exclusiva na nossa formação até bem pouco tempo. Hoje esse panorama é outro, começa a mudar.

Vejam agora alguns importantes focos de resistência a essas patologias do pensamento da simplificação. Cito em primeiro lugar Henri Atlan, médico e biólogo francês que desde os anos setenta do século passado afirma a dificuldade em fixar uma linha que separa com precisão o que é o domínio do vivo e do não vivo. Por outro lado, afirma Atlan, além da ciência há outras formas narrativas interpretativas de dizer o que é a vida: a arte, a religião, o mito, a literatura.

Há um autor que gostamos muito também. É o biólogo, psiquiatra e psicanalista Boris Cyrulnik. De forma instigante ele define o pensamento como um “ato neuro-imaginário”. Estou apenas lembrando a vocês o que certamente todos vocês sabem: para pensar, articular pensamento, o cérebro ativa as sinapses neuronais. Mas para que esse fenômeno físico-químico aconteça, um fabuloso imaginário entra em ação. Emoções, lembranças, conceitos e afetos são os agentes que fazem acionar as sinapses. Vocês sabem o que faz a dopamina no nosso cérebro - nos dá sensações felizes, prazer. E o que a sua falta provoca – desânimo, muitas vezes a depressão.

Enfim, nós somos alimentados, compostos por uma química, por uma matéria que nos dá essa forma corporal. Associado a isso somos nutridos pelos valores, pela possibilidade do amor, e pelo fato de sonhar acordado. Se a condição humana é um fenômeno contém as várias histórias passadas, devemos assumir a exigência de uma ética da cumplicidade universal com as coisas do mundo.

É curioso e fantástico pensar sobre nossas aptidões humanas. E narrar é, certamente, a mais complexa dessas aptidões. Só nós narramos os outros, os fenômenos. Nós narramos o que é uma fenda geológica, o que é um tsunami, o que são os fenômenos físicos, entre outras coisas. Nós imputamos sentidos, criamos interpretações, construímos narrativas dotadas de uma imaginação que nenhuma pedra tem. Nós escrevemos, duplicamos as coisas por meio da palavra. Temos um desejo de eternidade tão grande que escrevemos um livro, porque o que é eterno é o livro, não é o artefato da tecnologia. Num dos últimos livros de Umberto Eco em parceria com o cineasta Michel Carrier, cujo título é *Não contem com o fim dos livros*, os dois autores afirmam que o livro é o que há de mais durável - e não os suportes tecnológicos, por mais avançados que sejam.

O que eu quero dizer com isso é que nós devemos a nossa vida, a nossa imaginação, a essa longa história coletiva da espécie humana que se desdobra e se complexifica em relação às histórias já contadas. Para aprofundarmos um pouco mais tudo isso que estou falando, cito três livros. Um de Edgar Morin em parceria com Michel Cassé, um astrofísico. O livro se

chama *Filhos do Céu*. É um diálogo por meio do qual Morin e o astrofísico conversam sobre essa nossa filiação como espécie. Somos filhos do céu, do universo.

Outra referência que faço para compreender a condição humana e que julgo importante é o livro que se chama *Ética*, o último dos seis volumes de *O Método*, de Edgar Morin. Aí, de uma forma inaugural, Morin propõe a ampliação da compreensão da ética. No início do livro, ele diz que a ideia de ética surge a partir de três fontes. A primeira delas é a interior, cada um de nós, nossa consciência. Essa primeira fonte é a que nos faz ficar mal ou nos sentir bem quando tomamos uma atitude que julgamos má ou boa. Essa é a primeira fonte de onde nasce o sentido e o fundamento na ética. Mas há uma segunda fonte: a ética tem um fundamento social, que varia com o tempo, que transforma a nossa história. Esse fundamento e sustento da ética concerne ao desenvolvimento dos valores que construímos juntos, que muitas sociedades assumem coletivamente e desenvolvem. Portanto a segunda fonte de onde nasce a ética é uma fonte exterior ao homem individual, é um imperativo construído coletivamente e que muda com o tempo e a história das sociedades. Mas há, também, uma terceira fonte que, para Edgar Morin, vem antes dessas duas, anteriormente citadas, como se estivesse em fase embrionária na realidade estendida, na totalidade de todas as coisas. A terceira fonte da ética é uma fonte anterior. Conforme as palavras de Edgar, “uma fonte anterior, originária da organização viva, transmitida geneticamente”. Essas três fontes das quais se origina a ética estão segundo Morin “interligadas como se tivessem um lençol subterrâneo em comum”.

O que importa é assinalar que a condição humana é um fenômeno especialíssimo da ordem do universal e do singular. O singular é que podemos dizer “somos a espécie humana”, distintas de outras espécies. Mas se é verdadeiro afirmar que nós superamos as outras histórias, que nos antecederam, não é verdadeiro afirmar que nós as suprimimos e as apagamos de nós completamente. Portanto, toda nossa vontade de apartação, de não se sentir matéria, organismo vivo, é uma forma, digamos fóbica, patológica do pensamento.

Na história que estudei quando eu me preparei para ser professora ninguém me disse que o nascimento da Terra, da vida, e da nossa história tinha uma origem e um parentesco com a história das estrelas. Desde que somos crianças nos ensinaram tudo cindido, separado, dividido e sem conexão. Por isso aceitamos hoje com tanta convicção a divisão entre as ciências do mundo físico ou da natureza, as ciências da vida, ciências do homem. De fato essas áreas não existem por si, fomos nós que criamos. Nós somos os únicos seres que criam separações, como forma de distinguir melhor as coisas. Mas, atenção, distinguir não é separar.

Buscar o detalhe, o que caracteriza a distinção é importante. Aspirar a um pouco de exatidão sim, sempre. Mas sabendo que nós somos os criadores de tudo isso. Essa ideia de que é necessário distinguir, mas não separar não é nova, está posta no começo dos anos 1900. O problema é que a maioria das grandes pesquisas de ponta não chegam à universidade. Nós ficamos repetindo as teorias que já estão consagradas. Eu só posso querer compartilhar com os meus alunos aquilo que eu já sei, aquilo a que eu tive acesso. E assim as pesquisas, as ideias são repetidas. As teorias e interpretações dos cientistas que, de fato, mudam a história das ciências chegam muito pouco às universidades, muito pouco. Não faz muito tempo que Henri Atlan esteve pela primeira vez conosco em Natal. Isso foi em 2001. Para a grande conferência de Henri fiz questão de convidar os biólogos, o pessoal das ciências da vida de um modo geral. Eles ficavam assustados ao escutar a exposição de um dos maiores cientistas que revolucionou a biologia e que agora discute a clonagem, a reprodução artificial. Muitos deles – estudantes e professores – nunca tinham lido os livros de Atlan e não tinham conhecimento da provocativa hipótese do limite difuso entre os domínios do vivo e do não vivo.

Outra referência que faço aqui para problematizar a ciência da fragmentação e, dessa vez, para questionar a oposição entre ciência e filosofia é o livro *Meus Filósofos*, de Edgar Morin. Nesse livro Morin vai expor as ideias dos filósofos que “fizeram a cabeça” dele, ou seja, dos filósofos que estão na base da reconstrução dos conceitos, já formulados por outros cientistas e epistemólogos, tecidos em conjunto por ele como: complexidade; recursividade; dialógica; incerteza; inacabamento, dentre outros. O curioso no livro é que ele elenca como ‘seus’ filósofos, além de Pascal, Descartes e Heidegger, a Dostoiévski, Buda, e o surrealismo. Somente essa transposição de lugares e especialidades é capaz de explicitar uma ciência que não se separa da filosofia. E, mais do que isso, o que Morin sugere é que os filósofos não são somente aqueles pensadores classificados como tal pela história da filosofia. Há uma filosofia implícita nos romances de Dostoiévski, na arte surrealista e assim por diante. O filósofo é um cientista do pensamento, aquele que manipula o campo noológico com destreza. De certa forma todo filósofo é ator de uma experimentação noológica. No sentido inverso e complementar podemos dizer que o cientista não é apenas um “mecânico” das forças naturais. Ele pensa sobre isso, anuncia hipóteses, faz analogias, usa metáforas, constrói conceitos e os lapida como um filósofo.

A separação e oposição entre filosofia e ciência surgem no século XVII. O nascimento das ciências modernas acabou por consolidar a noção da razão como um lugar fechado e que

supõe uma pragmática circunscrita à demonstração da verdade e da verificação consistente de provas e argumentos. A oposição entre ciência e filosofia só é possível de ser afirmada a partir de uma perspectiva limitada, de uma forma limitada de compreender a cultura científica e, *lato sensu*, o conhecimento.

O que chamamos hoje de transdisciplinaridade é uma perspectiva de visão de mundo, um modo de tratar conhecimentos e saberes. Mesmo que essa palavra seja relativamente nova, a atitude e as práticas transdisciplinares já estavam postas há muito tempo. Exemplo disso são as ideias expostas por Werner Heisenberg, Neils Bohr, David Bohm, Henri Atlan e outros. Em *A parte e o todo* de Werner Heisenberg, por exemplo, é exposto por meio de uma narrativa coloquial e técnica, ao mesmo tempo, como foram sendo construídos os conceitos seminais da mecânica quântica e da física quântica. Como se construíram os conceitos de indeterminação e de complementaridade atribuídos a Bohr. Como se construiu o conceito de incerteza, anunciado em 1907 pelo próprio Heisenberg, que mudou a história das ciências e nossa forma de compreender a economia, a política, a mudança social. A partir de então temos mais clareza de que o mundo e seus fenômenos são incertos; que não é possível afirmar com convicção que “isso é assim”, nem projetar com segurança uma tendência seja ela no mundo da economia, no processo educacional ou de qualquer outro fenômeno.

Há outro ponto que gostaria de tocar rapidamente e que decorre do que acabei de falar. Esse ponto diz respeito a como concebemos os conceitos. Todo conceito é uma construção. Mas por vezes pensamos que o conceito é a medida das coisas do mundo. Tanto no livro *Conversações* de Gilles Deleuze, quanto no livro *O que é filosofia* de autoria conjunta desse último com Félix Guattari, problematizam-se os conceitos em sua concepção e distinções. Para eles existem conceitos exatos, brilhantes, mas que possuem uma função e serventia limitada a uma única área do saber. Mas existem outros conceitos que são, por natureza, inexatos. Nesses conceitos inexatos há uma maior potência e força política, precisamente em razão de sua maleabilidade.

Em resumo, portanto, a condição humana não pode mais, hoje, ser compreendida como uma coisa da ordem social somente, histórica somente, biológica somente. Ela é o homem, o *antropos*. Pode ser definida como o intercruzamento de várias formas.

Interessante a esse respeito é a ideia do Bruno Latour sobre uma antropologia simétrica, segundo a qual "todas as coisas da matéria se constituem em coletivo". Mas, questiona Latour, onde situar esse coletivo? Na natureza? Na sociedade? Na linguagem? É

pela linguagem que vemos o coletivo? É em Deus? Finalmente, como poderíamos ensinar a humanidade, a condição humana, a nós mesmos?

Latour propõe que o homem, o *antropos*, se constitui por intercruzamentos organizados entre: 1) um *tecnomorfismo*, a fórmula técnica. Nós somos homotécnicos. 2) um *zoomorfismo*, a forma animal. Nós somos o animal. 3) um *fisiomorfismo*, temos uma forma física de ser. 4) um *ideomorfismo*, temos nossas ideologias. 5) um *teomorfismo*, ou seja, todos nós de uma forma ou de outra temos a ideia de Deus ou de negação de Deus. 6) um *sociomorfismo* e 7) um *psicomorfismo*. Um *antropos*, a condição humana, nós, do ponto de vista transdisciplinar, somos o intercruzamento dessas formas que nos constituem.

Werner Heisenberg, em um livro cuja edição em português saiu há pouco tempo chamado *A ordenação da realidade*, afirma que a realidade tem uma ordem e se ordena por regiões de especialidade. A ciência, o conhecimento científico, assim, seria *uma* região da realidade, uma forma particular de organização da natureza.

De todo modo o que podemos concluir dessas primeiras reflexões é que mesmo o método – não estou falando de metodologia – e uma atitude transdisciplinar, bem mais adequados que os modos isolados de organização do que Heisenberg chama de regiões da realidade, são capazes apenas de desvendar um pouco os mistérios do que somos nós, a condição humana. Toda tentativa de decodificação, de tradução, de compreensão perfeita e completa do que somos não tem a menor sustentação científica.

Por quê? Porque somos nós que estamos falando sobre nós. Todo sistema validado nas ciências o é por regras de validação criadas a partir de uma posição exterior, de fora. Nenhum sistema pode autocriar as próprias regras de validação. E, também nós, no desafio de compreender a condição humana, como humanos, olhamo-nos de fora para dentro. Descartes tinha razão quando sugeriu que tínhamos que nos separar um pouco das coisas para compreendê-las melhor.

Enfim, estou dizendo que nós seres humanos superamos, ultrapassamos, a condição puramente animal, a condição puramente material, mas nós não a suprimimos porque elas estão dentro de nós. Não podemos cuspir no prato da nossa história passada. Devemos à natureza, à química e aos processos bioquímicos tudo que reordenamos, tudo. Reordenamos, separamos da sua forma original para uma forma melhor porque imputamos, colocamos, tatuamos, demos um nome, e quando damos um nome muda toda a história em relação ao passado, criando-se cultura.

Nessa perspectiva, a educação, o que se entende por formação, precisa ser compreendida como uma aprendizagem da cultura. Tudo que temos aqui hoje é produto do novo tempo da cultura. É construção nossa. A educação formal ou informal é isso, um processo que permite e facilita, ou deveria facilitar, a aprendizagem da diversidade.

Educação como aprendizagem da cultura

Como uma atitude do ponto de vista do pensamento complexo, da noção de complexidade, a educação precisaria compreender-se como o lugar que permite potencializar nossa experimentação da cultura e é assim que nos fazemos, queiramos ou não. Mia Couto, um moçambicano, biólogo, poeta e escritor diz que "às vezes a escola nos ensina a ver por uma só janela". Vandana Shiva no livro *Monocultura da Mente* diz que estamos operando, na civilização ocidental, uma monocultura da mente. Como tivemos no Brasil a monocultura do pau-brasil, do café e da borracha, uma monocultura da mente se põe aqui no ocidente de uma forma cruel, desigual, perversa. Todos devem estar *linkados*, todos temos que ler a mesma cartilha, negando a diversidade que somos enquanto povo.

Que modelo é esse que quer usar uma única forma, um único jeito de se vestir, um único jeito de pensar, um único protocolo para fazer projeto pedagógico? Essa é a monocultura da mente. As crianças entram nas escolas com as cabeças livres e nós vamos abortando, matando a criatividade. Foi preciso muitas mortes, muitos desastres, muitos acidentes, muitas decisões dos primeiros homens quando quiseram romper o padrão e decidiram migrar das savanas, para que vocês e eu estivéssemos aqui hoje.

Não se pode generalizar, mas me parece que as universidades que fazem a história são aquelas capazes de atuar além ou aquém do que é estimado, exigido e imputado por uma educação e ciência bancárias. Um dos pontos centrais, aqui, é o seguinte: tudo que dizemos, somos nós que dizemos, você é responsável por aquilo que você diz. Isso é uma ética transdisciplinar.

A educação pode ser vista, nessa direção, como uma experimentação da cultura, e fazemos isso queiramos ou não. Por exemplo, na experiência de caminharmos sobre os dois pés, passamos por um processo de reaproximação do que era apenas uma promessa e que se amplia pela cultura. Aprendemos normalmente a ficar de pé e caminhar nos primeiros anos de vida. Porém, esse fato tão normal também nos é ensinado: não bote a mão assim, coloque o pé

desse jeito, etc. Ou seja, não existe aqui o que é da ordem da determinação. Somos bípedes? Sim; como promessa, como história. Em toda a nossa vida, reatualizamos pela cultura, pela sociedade, o que é da ordem do biológico e da genética.

Todo processo educacional, tudo que é da ordem de nossa formação, do aprender e ensinar, diz respeito a uma concepção de educação que pressupõe a aprendizagem do diverso, da cultura. A sociedade, por exemplo, reatualiza as normas, as regras, os rituais, os valores, as ideias. A ciência, que é uma expressão particular da cultura, cuida das teorias, das reflexões e da reorganização das ideias. Conviver na diversidade é, talvez, o valor maior nessa ideia de formação. Se é assim, uma formação transdisciplinar supõe e requer, primeiro, uma experimentação da diversidade, que supõe, por sua vez, a experiência vivida por cada sujeito em primeira pessoa. Não se transfere experiência, não se transfere conhecimento. Compartilhamos narrativas e conhecimentos. O conhecimento é absolutamente egocêntrico. Se dá em si, por si e para si, por isso ele tem que ser compartilhado.

Eu li o mesmo livro que meu interlocutor, mas fiz de uma forma, fiz do meu jeito, e é preciso trocar. É para isso que serve a diversidade de teorias e de ideias. Precisamos ler sempre outras áreas. Precisamos, nas licenciaturas, fazer uma migração até outras áreas para que tenhamos uma concepção mais abrangente do que seja o mundo, a natureza, a sociedade. O que requer ultrapassar o domínio da disciplina, mas não suprimi-la. Temos que ser especialistas sempre. No entanto a especialidade não comunicante é um perigo para as ciências, podendo desencadear a morte das teorias, a morte do conceito.

É na troca e na diversidade que produzimos vida. A história das ciências é a história da troca. Todo o avanço da ciência se ampara na troca entre pensadores, tanto colocando perguntas novas, quanto repondo perguntas antigas. Ciência é isso, um ato democrático, uma democracia das ideias. No *Manifesto da transdisciplinaridade*, Nicolescu fala na ciência a partir de uma concepção transdisciplinar, para tanto a ciência necessariamente precisa se ater a três coisas: ao rigor, à abertura e à tolerância. Rigor não é rigidez. Rígido é o que não dissipa, o que não mexe, é o que não negocia. Onde há congelamento não há vida. O rigor está na vida, que não é rígida. Para Nicolescu o que é da ordem transdisciplinar supõe uma ética, uma atitude, que requer rigor, abertura e tolerância.

Essa compreensão pressupõe um outro desdobramento: precisamos reduzir o esoterismo na ciência. A ciência é sempre muito esotérica. Esotérica com 's', ou seja, o discurso a respeito do qual só compreende e só participa os iniciados. Talvez a ciência da fragmentação tenha mais esoterismo do que as seitas mais secretas. A ciência sempre avançou

na história do pensamento quando visitou um campo diferente e vislumbrou uma outra possibilidade. A ciência precisa deixar de ser um discurso esotérico, para se tornar um discurso exotérico, com *x*, para fora, *exo*. Somos esotéricos demais, os conceitos são fechados demais. Se perguntarmos algo específico para alguém da área da saúde eles dirão "eu vou te explicar de um modo mais simples para você entender". Eu sempre digo não. Peço para me explicar do jeito mais rigoroso possível. Que discurso de poder é esse? Eu tenho condições suficientes para perguntar o que eu não entendi, o que eu não sei.

Precisamos ser especialistas? Sim, mas com especialidades comunicantes. Não especialistas em generalidades, isso não é conhecimento ou cultura científica séria. Criar o especialista em generalidades é algo muito ruim. Precisamos ser especialistas para que possamos realizar trocas realmente ricas.

Formação transdisciplinar como nomadismo

Partindo dessa perspectiva precisamos lembrar, ainda, que alguns autores tem problematizado a questão da aprendizagem e, sobretudo, a questão da formação. Michel Serres diz que as teorias aceitas sobre os processos de aprendizagem distinguem os modelos objetivistas, construtivistas, colaborativistas, cognitivistas e socioculturalistas, porque acreditam em um saber objetivo independente de qualquer ensinamento. Em todos esses sistemas a aprendizagem supõe uma compreensão clara do que se ensina, de acordo com a ideia de que não se pode aprender aquilo que não se compreende. Desdobrando seu argumento, Serres, confessa que “Se tivesse sido necessário que eu compreendesse tudo o que me ensinaram no próprio momento do aprendizado, eu mal teria dominado a soma, o plural e o singular ou o nome da junção do rio defronte do qual minha família habitava. (...) Depois de quarenta anos compreendi o que havia aprendido de cor aos seis anos e não teria compreendido nada se não tivesse inicialmente aprendido sem compreender, se não tivesse simplesmente retido a lição tal como ela era”.

O mesmo Michel Serres, no livro *Variações Sobre o Corpo*, diz que aprendeu muito mais sobre a vida com os seus professores de alpinismo, a quem ele dedica o livro. Ele sugere que a imitação é crucial para o processo de aprendizagem. Primeiro imitamos. A imitação e a descoberta são problemas do sapiens. Somos bípedes porque imitamos, porque estamos inseridos em uma família onde todos são bípedes e nós os imitamos, se estivéssemos em um cenário onde as pessoas se locomovessem de quatro ficaríamos, também, de quatro. Imitamos

progressivamente também. Nós precisamos de alguém para imitar: na nossa vida imitamos os nossos mestres, os cientistas, etc. O processo de imitação não tem valor negativo, não é demérito. O problema é a quem imitar. O que podemos perceber é que nossa instituição universitária está produzindo muito poucos exemplos de imitação do bom pensamento e da ousadia da criação.

Refletindo sobre nós professores, muitas vezes nos mantemos na mesma linha, imitamos apenas o que passou. Porque não podemos ser mais ousado para observar outra paisagem? Amesquinhamo-nos demais, e o argumento é que esse é o “meu jeito”. Meu jeito? É o seu jeito ainda. Experimente fazer diferente, ame de outro jeito, leia outra coisa, vista-se de outro jeito, é ganho em conhecimento e diversidade. A educação e a formação, nessa perspectiva, talvez precisassem ter como perspectiva um metaprincípio de experimentação do diverso.

Pensamos a formação sob duas perspectivas: ou como território ou como deslocamento; como território ou como nomadismo. A formação como território é regra, é fixidez, controle, rede alfandegária. Ao contrário da formação como território, uma formação como nomadismo supõe, requer e impõe deslocamento, atenção às singularidades, enfraquecimento do controle e da arrogância, consciência do imponderável e da dificuldade de predição. O *princípio da incerteza* é a ferramenta política do intelectual nômade. Isso porque se o futuro não está determinado, não está dado, podemos e devemos fazer nossas apostas, projetar novos mundos, outras práticas acadêmicas, outros modos de pensar e fazer ciência, outros modos de viver. Surpresas, criatividade, invenção: essas são as linhas pontilhadas, portanto descontínuas e a serem preenchidas, de uma cartografia da formação nômade.

Ao território corresponde a prosa, ao nomadismo, a poesia. Fazer copular essas duas estratégias de pensar é urgente. “Sentir e somente depois compreender” (González); “imitar e somente depois compreender” (Serres), poderiam ser os obstáculos epistemológicos construídos por nós próprios para serem, também por nós, ultrapassados (mesmo que não suprimidos). Reintrodução do sujeito no conhecimento, fugas das linguagens estabelecidas, invenção, criação, imaginação. Consciência da parcialidade das narrativas científicas, uma vez que tudo que dizemos de um problema, um tema, uma coisa, um fenômeno tem as marcas de um sujeito impregnado pelo seu tempo, sua história. Curiosidade por espaços disciplinares desconhecidos. Abertura para a autoformação permanente. Desejo de rotas de fuga.

Compromisso ético com o que é dito e pronunciado sobre o mundo. A palavra cria a coisa, não esqueçamos Michel Foucault.

Diante deste horizonte é importante investir numa reorganização do conhecimento capaz de prover uma reforma na educação. Isso requer uma *nova aliança* entre cultura científica e cultura humanística, a *reforma do pensamento* e o exercício do *diálogo*. Essas ideias que alimentam a base epistemológica de pensadores como Ilya Prigogine, David Bohm e Edgar Morin podem fomentar práticas educacionais capazes de religar os conhecimentos e fazer dialogar nossas competências. Rediscutir como hipóteses postulados tidos como indiscutíveis, imprimir importância a fatos concebidos como aleatórios pela ciência, refutar a ortodoxia e o maniqueísmo, por à luz nossas crenças fundamentais, exercitar a criatividade do pensamento, são alguns dos protocolos que favorecem a emergência de um *novo espírito científico* e de um novo educador.

Esse protocolo de intenções, talvez mais propriamente uma pedagogia da complexidade, precisa estar comprometido com um ideário educacional mais ético diante dos graves problemas planetários, sem abrir mão, é claro, da nossa herança milenar que, de uma certa forma, se mantém nos redutos dos saberes da tradição.

No que se refere aos profissionais da educação que aqui nos interessam mais de perto, é preciso sublinhar o importante papel que esses atores desempenham enquanto mediadores da transferência e difusão dos conteúdos da cultura científica. O professor constitui-se numa referência privilegiada para a construção da visão de mundo e da estrutura de pensar do aluno, diga-se, do cidadão planetário.

Investido da autoridade aferida pelo estoque do conhecimento acumulado e do poder instituído pelo lugar discursivo do qual fala, ao educador caberia hoje o exercício de fazer emergir uma qualidade do pensamento que está em parte adormecida: o prazer de conhecer. O incitamento à criatividade, a atividade de interditar a ortodoxia e a certeza, podem vir a prefigurar um novo perfil do educador, em sintonia com as demandas culturais do nosso milênio.

Esse novo educador talvez tenha que incluir na sua agenda duas tarefas que, mesmo distintas são complementares. Uma diz respeito à reconstrução de seu próprio perfil enquanto profissional da educação: a morte do sujeito narcisicamente investido do poder é o mínimo que se espera para reformatar-se os espaços discursivos do diálogo professor-aluno. Essa tarefa amplia-se numa outra, sem dúvida investida de maior envergadura e desafio. Trata-se de exercitar uma verdadeira aeróbica dos neurônios no sentido de desconstruir os *imprintings*

paradigmáticos que impedem novas e ampliadas sinapses cognitivas de alunos cada vez mais ávidos em expor suas subjetividades, seus mapas autobiográficos e em compreender os conteúdos disciplinares que se tornam significativos apenas pela partilha e coprodução.

É preciso que o professor seja formado para ampliar suas escolhas cognitivas e as de seus alunos, para que possam coletivamente arquitetar e ensaiar novas escolhas sociais, éticas, políticas. É necessário que a escola se transforme no lugar de fecundação de novas *utopias realistas*. Se é imprescindível reformar as estruturas curriculares dos cursos de formação de professores, se é indispensável repensar a construção do perfil do professor diante da sociedade atual, se é inadiável ultrapassar a ideia do professor como mero transferidor de conteúdos científicos, não é menos importante, e urgente, se colocar a questão da autoformação do educador.

Em suma, a desconstrução da educação como adestramento e a reconstrução do perfil do educador supõem a aceitação da morte e da metamorfose do sujeito fixo, cindido e fechado. Nas palavras de Henri Atlan, “na verdade, foi o homem, enquanto sistema fechado, que desapareceu; sistemas cibernéticos abertos, auto-organizados, são candidatos a sua sucessão” (ATLAN, 1992). Na sucessão de mortes e renascimentos, as quais devemos proceder valeria também nos perguntar sobre a vitalidade de nossas projeções de futuro quando nos detemos demasiadamente aos fatos, processos, e diagnósticos do presente.

REFERÊNCIAS

ATLAN, Henri. *Entre o cristal e a fumaça*: ensaio sobre a organização do ser vivo. Rio de Janeiro, Zahar, 1992.

ATLAN, Henri. *A Ciência é inumana?* Ensaio sobre a livre necessidade. (Tradução Edgard de Assis Carvalho) São Paulo, Cortez, 2004.

ATLAN, Henri. Viver e conhecer. In: *Cronos*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. v. 2, n. 2. Natal, EDFURN, 2001.

ATLAN, Henri; BOUSQUET, Catherine. *Questões sobre a vida*. (Tradução Joaquim Nogueira Gil). Lisboa, Instituto Piaget, 1994.

CYRULNICK, Boris. *Do Sexto sentido*: o homem e o encantamento do mundo. (Tradução Ana Rabaça). Lisboa, Instituto Piaget, 1997.

LATOUR, Bruno. *Ciência em ação*: como seguir cientistas e engenheiros sociedade a fora. (Tradução Ivone C. Benedetti). São Paulo, UNESP, 2000.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. (Tradução Carlos Irineu da Costa). Rio de Janeiro, Editora 34, 1994.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro, editora 34, 1993.

MORIN, Edgar. *O método III: O conhecimento do conhecimento*. Lisboa, Publicações Europa-América, s.d.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: pensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. *Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal, Editora da UFRN, 1999.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, Unesco, 2000.

MORIN, Edgar. *O Método VI: ética*. (Tradução Juremir Machado da Silva). Porto Alegre:, Sulina, 2005.

PRIGOGINE, Ilya. *Ciência, razão e paixão*. (Organização Edgard de Assis Carvalho e Maria da Conceição de Almeida). 2. ed. rev. e ampl. São Paulo, Livraria da Física, 2009.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. *A Nova aliança*. (Tradução Miguel Faria; Maria Joaquina Machado Trincheira. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1984.

ROSNAY, Jöel de. *O homem simbiótico: perspectivas para o terceiro milênio*. Petrópolis, Vozes, 1997.

SHIVA, Vandana. *Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. (Tradução Dinah de Abreu Azevedo). São Paulo, Gaia, 2003.

SHIVA, Vandana. *Biopirataria: a pilhagem da natureza e do conhecimento*. (Tradução Laura Cardellini Barbosa de Oliveira). Petrópolis, Vozes, 2001.

O PIBID¹ DE FILOSOFIA E SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CAICÓ/RN²

José Francisco das Chagas Souza³

RESUMO

Este artigo se apresenta em duas frentes: a primeira, uma breve reflexão sobre a Filosofia e seu ensino, acerca da presença, ou do retorno da disciplina aos currículos escolares do ensino médio, bem como o papel que terá a mesma, as formas e métodos de ser ensinada. A segunda frente tratará, em forma de relato, das experiências vivenciadas na primeira versão do subprojeto aprovado pela CAPES para o Curso de Filosofia da UERN, Campus Caicó. Assim, veremos que a aprovação de um subprojeto de envergadura como o PIBID causou impacto positivo e vicejante, justamente no momento em que a lei 11.684 de 02/06/2008 acabara de ser aprovada tornando obrigatório o retorno da disciplina aos currículos do ensino médio. Toda essa conjuntura favoreceu em muito que uníssemos alunos e professores ao estudo e aprofundamento da grande responsabilidade que estava sendo posta em nossas mãos.

Palavras-chave: Filosofia e ensino. Subprojeto de Filosofia. Impacto. Docência.

ABSTRACT

This text presents itself on two fronts: first, a brief reflection on philosophy and its teaching, about the presence, or the return of the discipline to the school curricula of high schools, as well as the role that will have the same forms and methods to be taught. The second front treats, as a account, of experiences of the first version of the subproject approved by CAPES for the course of philosophy by UERN, Campus Caicó. Thus, we see that the approval of a subproject of wingspan as the PIBID caused positive impact and thriving, precisely at the time when the law of 11,684 02062008 had just been approved making mandatory the return of discipline to high school curricula. This whole situation favored in much to join students and professors to study and deepening of the great responsibility that was being put into our hands.

Keywords: Philosophy and teaching. Subproject of Philosophy. Impact. Teaching.

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – subprojeto de Filosofia/UERN em Caicó, aprovado em 2009 pela CAPES.

² O artigo foi originalmente apresentado como texto de uma conferência proferida junto ao *I Fórum Seridoense de Licenciaturas*, realizado entre os dias 05 a 07 de maio de 2014 promovido pela UERN/Campus Caicó.

³ Professor Adj. I - Departamento de Filosofia de Caicó-UERN e ex-Coordenador de Área do PIBID (E-mail: dedasouza1@gmail.com).

1. INTRODUÇÃO

A presença de uma licenciatura em Filosofia na região do Seridó através da UERN, já era uma realidade desde 2001, porém, em 2008, institucionalizamos um Projeto de Pesquisa⁴ que tinha como objetivo traçar um perfil do ensino de Filosofia em Caicó. Esse foi o primeiro passo com uma preocupação realmente voltada para a docência. Assim que entrou em vigor a lei 11.684 de 2 de junho de 2008, sobre a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio, nós do Curso de Filosofia de Caicó, especialmente os bolsistas do PIBID, iniciamos estudos a partir dos depoimentos e escritos de professores que já empreendiam o esforço pelo retorno da disciplina de Filosofia no Brasil. Era sabido que no sul e sudeste esta já era uma realidade presente no meio escolar. Daí, partimos para colheita de outras experiências discutidas em eventos onde já apareciam Grupos de Trabalho preocupados com a questão do ensino de Filosofia. Estivemos divulgando reflexões e colhendo sugestões no XX EPENN⁵ na UFAM em Manaus (2011); no II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia - CBPFIL na UFPE em Recife (2012); em duas edições do SENACEM⁶ em Mossoró (2011, 2012); o ENPRAD⁷ em Mossoró (2012); AFIRSE⁸ em Mossoró (2013); no I Encontro Integrativo do PIBID no Rio Grande do Norte – UFRN, Natal (2011); nos eventos promovidos pelo Curso de Filosofia de Caicó (SinFICs)⁹, Seminários Avaliativos no departamento e na EECCAM¹⁰, V Semana de Filosofia; II JENFIC¹¹ e I Mostra de Materiais Pedagógicos, estes dois últimos organizados pelos bolsistas).

É nesse sentido que delineamos nossa fala e a construção do presente texto, como uma narração a respeito da presença do Subprojeto de Filosofia, uma reflexão sobre o ensino de Filosofia em nossa região e os impactos após a experiência vivenciada com bolsistas do Programa em Caicó.

⁴ *Filosofia no ensino médio – Elaborando um perfil*. Concluído em 2009, vide relatório final, produções científicas sobre o tema e anexos. O Projeto culminou com um evento denominado I JENFIC (Jornada de Ensino de Filosofia de Caicó) para socialização dos resultados.

⁵ Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste.

⁶ Seminário Nacional do Ensino Médio.

⁷ Encontro de Práticas Formativas na Docência.

⁸ Encontro de Educação e prática docente – seção brasileira.

⁹ Semana Interna de Filosofia.

¹⁰ Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas do Amorim – onde foi desenvolvido o subprojeto.

¹¹ Jornada de Ensino de Filosofia.

2. A FILOSOFIA E SEU ENSINO COMO PROBLEMA

A filosofia tem sua razão de ser a partir do questionamento que nos transporta ao exercício do pensar. Para tanto, normal é que sempre iniciemos por perguntar: O que é? Como é? Por que é? Para quê? E até a própria filosofia não escapa a este viés e sempre estamos a refazer a pergunta: Para que serve Filosofia? Eis aí, portanto, uma boa questão, voltada para uma investigação sobre utilidade, é verdade. Nós, como apenas “amigos do saber” talvez não queiramos respondê-la, pois esta deverá ser como o objetivo que estamos a buscar e que não existe de maneira “pronta” como receita a ser seguida. Portanto, poderá ser bem mais interessante não termos essa resposta de forma estática já que em se tratando de Filosofia, somos convidados a construí-la a todo momento. É com esse espírito de busca, de construção e de abertura ao mundo do qual somos parte, que aprendemos a filosofar por acreditarmos também que aprendemos juntos na construção permanente do conhecimento.

Nesse intuito damos razão a Sócrates, que mesmo não se intitulando professor, tem consciência que temos necessidades de aprender juntos, de afirmar com nossa própria existência a experiência de vida como ensino e aprendizagem que se faz todos os dias e não apenas de maneira estanque. Parafraseando Guimarães Rosa: “Mestre não aquele que ensina, mas sim o que de repente aprende”. É sim o espírito socrático que não se esquivava de ensinar, mas também, não só o faz de maneira verticalizada, buscando fomentar em trocas o saber que possuímos adormecido e que precisa ser edificado.

Mas, em se tratando de ensino de Filosofia a discussão é ampla e há prós e contras. Muitos são contra esse “ensino” por entender que a Filosofia não poderá ser um saber a ser ensinado e, da forma como se imposta a sua prática atual, essa foge ao próprio ideal do pensar filosófico. Por outro lado, há uma grande militância em prol do saber filosófico como um conhecimento que pode sim, ser ensinado e que possui diversos métodos para tal. Nesse sentido, poderíamos afirmar que, certamente, não de forma elitista, isto é, como destinado a “umas poucas mentes brilhantes”, e inacessível para o restante. Também não seria nada interessante uma não seleção num mesmo espaço onde “tudo seja filosofia”. Isto não! Nem toda questão, tal qual se apresenta, é pertinente ao exercício do filosofar. É preciso uma aproximação perspectiva própria. Nessa direção e perspectiva específica, como educar filosoficamente? Eis aqui talvez, o maior desafio para o profissional docente de Filosofia. Como ensinar fazendo filosofia? Mas, como fazer filosofia? Que método é mais interessante?

E este não poderá ser uma camisa de força? Walter Kohan, questionado sobre a institucionalização da Filosofia, voltando a ser obrigatória no ensino médio, disse:

A questão é complexa por que envolve a própria filosofia. “O que é a filosofia?” é uma pergunta filosófica, portanto, polêmica, contestável, discutível. Quem quiser fechá-la clausura um caminho importante no pensamento. E mesmo assim, todos os que andam o caminho da filosofia devem em algum momento colocar-se e responder essa pergunta. E quando digo “os que andam o caminho da filosofia” refiro-me também aos professores, claro. Impossível ensinar filosofia sem filosofar, sem se perguntar à maneira em que os filósofos se perguntam. (KOHAN, 2011, p. 1).

A Filosofia se coloca, portanto, como o exercício de elaboração e reelaboração do pensamento que a todo instante nos desafia a edificá-lo como saber dinâmico e criativo. Quando se afirma isso, é importante deixar claro que não devemos nos omitir em seu ensino, mas que esta prática é uma responsabilidade de todos os agentes envolvidos: professores, alunos e as estruturas de ensino como a escola e a universidade. Por isso, afirma o professor Kohan (2011, p. 3) que “...a condição para que a filosofia possa ser ensinada é que o professor se coloque dentro da própria filosofia e não como um agente externo transmissor”.

O ensino de Filosofia sempre esteve presente ao longo de toda história: Com os Sofistas (metade do sec. V a.C.): “O ensino da filosofia ganha uma vinculação com a aquisição de técnicas retóricas para o uso político”. (SOFISTE, 2007, p. 9). Eles são os primeiros professores remunerados, mas receberam fortes críticas de Sócrates, Platão e Aristóteles que os acusavam de “vender” o saber. Estes acreditavam que a Filosofia era um exercício a ser praticado nas ruas e também na própria academia de forma não remunerada. De uma forma ou de outra, o ensino da Filosofia sempre se fez presente ao longo de toda sua existência: na *agora* em Atenas, nas academias, nos “jardins”, nas escolas medievais, nas permutas dos escritos da modernidade ou mesmo na contemporaneidade nas suas diversas práticas junto às instituições que a fomentam em todo o mundo. Percorrendo todo esse caminho até aportar no Brasil, como herança do “velho mundo” com seus métodos e influências. E aqui, foram muitos os encontros e desencontros da Filosofia até se tornar presença efetiva nos currículos escolares, seja do ensino médio ou nas instituições superiores. O fato é que vivemos um novo tempo propício para se pensar esta presença nos currículos e os desafios a serem enfrentados por todos os envolvidos com seu ensino.

3. A PRESENÇA DO PIBID DE FILOSOFIA EM CAICÓ

Quando a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN foi incluída entre as Instituições de ensino superior a integrar o PIBID, dentre os seis subprojetos apresentados na ocasião, estava o nosso de Filosofia do Campus Caicó. Pensado e elaborado por um grupo de professores, Maria Reilta Dantas Cirino, Galileu Galilei Medeiros de Souza e José Francisco das Chagas Souza, docentes do citado curso, aprovado, foi dado início naquela ocasião, ano de 2009, tendo sido escolhido para Coordenador de Área o professor José Francisco. Procedeu-se a seleção de alunos-bolsistas para preenchimento das dez vagas a que tínhamos direito e dezessete concorreram suprimindo as vagas e mais um cadastro de reservas. O primeiro momento do subprojeto fora dedicado aos estudos, para embasamento teórico, precedendo essa etapa a interferência na Escola campo de ação. O referido momento teve duração de seis meses aproximadamente e serviu como importante suporte e conhecimento da realidade da escola, do curso de Filosofia e de sua fundamentação legal, além de estudos de textos específicos da docência.

3.1. Atuação na UERN – Campus Caicó

Antes de qualquer atuação na escola parceira do subprojeto de Filosofia, dedicamos o primeiro semestre de 2010 a estudos para embasamento teórico, a partir de textos clássicos da Filosofia e de textos de pensadores brasileiros que tratam do ensino de Filosofia no ensino médio. Ainda foram lidos e discutidos documentos oficiais e diretrizes que norteiam a presença da disciplina da Filosofia no ensino médio. Especial atenção também foi dada ao nosso Projeto Pedagógico de Curso, que em posição pioneira, desde 2006, trabalha com componentes (oficinas, estágios, metodologias e componentes filosóficos) e orientações curriculares voltadas para a formação de professores de filosofia inteirados das discussões e problemas que enfrentariam no seu futuro campo de trabalho, a escola. Nessa perspectiva, avaliamos que um programa direcionado à atividade docente como o PIBID veio valorizar e fortalecer ainda mais a reflexão e a intervenção no campo de atuação profissional dos nossos alunos.

3.1.1. Docência e Pesquisa

Uma separação inaceitável é a que estabelece uma dicotomia entre ensino da aprendizagem. O professor não é aquele que “dá aulas” a uma plateia de receptores passivos. O conhecimento, em especial em Filosofia, é algo a ser construído em conjunto e, ainda, sob a consciência do inacabado, porque a filosofia é uma imersão na vida, sempre compartilhada: “onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 2004, p. 50). Ainda é Paulo Freire a dizer: “Pois quando se constrói, os frutos têm o sabor do mutirão do ‘eu também fiz’” (FREIRE, 2012, p. 226).

Mas, devemos estar atentos a algo intrigante. Não é porque o professor de filosofia se dedica à construção de um saber compartilhado que se deve pensar que, conseqüentemente, deve haver uma dicotomia entre sua atuação e a pesquisa em filosofia. Justamente o contrário é o que se evidencia a um olhar mais cuidadoso. A pesquisa em filosofia se faz em cooperação, o conhecimento filosófico ou seu exercício se faz em uma atividade compartilhada. Não só não é concebível separar o ensino da aprendizagem, como também falar hoje de professor de filosofia como possuindo uma identidade apartada da atividade de pesquisa. Uma separação inadmissível e absurda, em se tratando de prática docente, sobretudo porque o ensino-aprendizagem da filosofia passa pelo exercício do filosofar, devendo o professor de filosofia, em sua atuação, colocar-se “dentro da própria filosofia e não como um agente externo transmissor” (KOHAN, 2011, p. 3). A esse respeito já afirmamos em uma publicação conjunta com a Profa. Maria Reilta Dantas Cirino, apontando para a obra de Paulo Freire (SOUZA e CIRINO, 2012, p. 226):

Uma das formas de se obter essa formação permanente e prática torna-se viável pela pesquisa que esteja em sintonia com um contexto de mudança, contribuindo na formação pessoal do profissional como também para que ele possa abrir-se ao novo sem ser modista, mas olhando a dinamicidade da dimensão do coletivo e da comunidade. Hoje, mais que antes com a velocidade das inúmeras informações, é que o professor não deverá se limitar somente a “dar” suas aulas, visto que: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2004, p. 29). Portanto, o professor, mais que um reprodutor de

conhecimentos, pode caracterizar-se (e, portanto, formar-se) como um produtor de conhecimentos. Na compreensão de Freire (2004, p. 29), é constitutivo da ação docente “a indagação, a busca, à pesquisa. O [...] que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

A consciência dessas relações (ensino/aprendizagem/pesquisa/construção compartilhada de conhecimento) norteou a procura por práticas pedagógicas capazes de serem atraentes aos jovens do ensino médio, trabalhando, nesse ínterim, a importância da criatividade e da inovação. Ainda, nessa mesma direção, fomentou-se a produção de artigos, capítulos de livros e participações em eventos que abordassem a temática da docência em filosofia.

A intervenção posteriormente realizada na escola, parte das atividades do PIBID, ajudou a evidenciar ainda mais a associação entre ensino/aprendizagem/pesquisa, teoria e prática.

3.2. Atuação na Escola EECCAM (Escola Estadual Caupúrnia Caldas de Amorin)

Após esse tempo preparatório, chegou o momento de todos os bolsistas irem à escola a fim de conhecê-la, avaliar o alcance das descobertas realizadas no momento do embasamento teórico e, enfim, para colocar em prática o Plano de Ação proposto no subprojeto.

Os integrantes do subprojeto participaram da vida da Escola: eventos, Semanas de Planejamento Pedagógicos, escolha do livro didático, convivência com os alunos, participação nas ações promovidas pela escola, semanas de ciência, criação e execução de Planos de aulas aplicados em contraturno e nos momentos culturais celebrados pela escola. Os resultados positivos se traduziram, inclusive, na criação do “espaço” do subprojeto, cedido pela direção da Escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de percorridos esses mais de três anos de atuação junto ao PIBID, avaliamos a presença do subprojeto no Curso de Filosofia de Caicó como uma experiência que merece

continuidade. Muitos foram os avanços alcançados não somente para os bolsistas, como também, para o fortalecimento da graduação. Sobretudo merece destacar que o exercício constante de uma reflexão filosófica vinculada à vivência tanto na universidade como na Escola, campo de atuação do subprojeto, permitiu colher mais concretamente o sentido e a importância de se trabalhar a aproximação entre essas duas realidades que, não obstante, ainda se encontram distantes.

É preciso, assim, a continuidade desses programas, que possibilitam tomar consciência, entre outras coisas, das exigências que se fazem ao futuro docente diante dos desafios do ensino de filosofia, da inseparabilidade entre ensino-aprendizagem-pesquisa como construção compartilhada, etc.

Além do que, hoje, muitos dos que foram bolsistas estão atuando no ensino de Filosofia, ao mesmo tempo em que continuam dando continuidade aos seus estudos, participando de programas de pós-graduação com pesquisas voltadas à preocupação com o ensino de filosofia, além de se fazerem presentes em eventos e grupos de pesquisas, que desenvolvem atividades a respeito dessa mesma temática. Todos eles são unânimes em dizer que o aprendizado durante a execução do subprojeto foi de grande valia para as práticas que desenvolvem hoje.

Com o intuito de fortalecer e embasar nossos conhecimentos ao mesmo tempo em que se participa do debate vigente, os bolsistas se envolveram em diversas atividades na região e fora dela a fim de estarem em sintonia com o momento vivido no Brasil e permitir se pensar o ensino nos aspectos positivos e negativos da institucionalização do mesmo.

5. REFERÊNCIAS

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O que é Filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. & Alberto Alonso Muñoz. 3ª edição. Rio de Janeiro, Ed. 34, 2010.

DERRIDA, J. “*Les antinomies de la discipline philosophique*”, foi primeiramente publicado como prefácio a Jacques Derrida et al. *La grève des philosophes. École et philosophie*. Paris, Osiris, 1986.

DESCARTES, R. *Discurso do método, meditações, objeções e respostas, as paixões da Alma e Cartas*. Introdução de Gilles-Gaston Granger; prefácio e notas de Gérard Lebrun. Trad. Guinsburg e Bento Prado Júnior. Editor Victor Civita. Abril Cultural. S. Paulo, 1973. (Col. Os Pensadores, vol. XV).

SOFISTE, J.G. *Sócrates e o ensino de Filosofia. Investigação dialógica numa pedagogia para a docência de Filosofia*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

SOUZA, F. *et al.* “A Utilização do cordel e do teatro nas aulas de Filosofia”. In: BRAZ, Anadja Marilda Gomes; RUIZ, Carlos Antonio López (orgs.). *Formação Docente no PIBID/UERN*. Mossoró, 2013, p. 117-130.

JAERGER, W. *Paidéia: A formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira Martins Fontes. S. Paulo, 2003.

ASPIS, R. L.; GALLO, Sílvio. *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e educação, 2009.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro]. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 6. ed. Brasília, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, MEC. SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *PIBID: apresentação*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&option=com_content&view=article. Acesso em 20/05/2011.

CARVALHO, L. *Sociologia e Filosofia no Ensino Médio: mudanças profundas na educação brasileira. Trilhas Filosóficas*. Caicó/Rio de Janeiro, Letra Capital. Ano I, n. 1, p.117-127, jan/jun 2008.

CASTELLAN, G. R. *A Ágora de Atenas: aspectos políticos, sociais e econômicos*. Disponível em: <http://www.klepsidra.net/klepsidra26/agora/htm>. Acesso em: 11/11/2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2004.

KOHAN, W. O. *Os riscos da institucionalização da Filosofia*. Entrevista concedida ao sítio da ANPOF – Disponível em www.anpof.org.br. Acesso em 27 de outubro de 2012.

RELATÓRIOS DE AVALIAÇÕES. Subprojeto do PIBID/Filosofia. Caicó, 2014.

SOUZA, J.F.C. & CIRINO, M. R. D. “Formação docente e pesquisa: uma relação necessária?” In: MORAES, D.; JANINE, E.; PINHEIRO, I.; ZUBEN, M. (orgs.). *Filosofia, Educação e Saúde - Interfaces*. Mossoró, UERN, 2012. p. 212-233.

O TRANSE E O TRÂNSITO DAS DISCIPLINAS NO ENSINO MÉDIO¹

Marcelo Senna Guimarães² (UNIRIO)

RESUMO

Partindo de uma analogia dos conceitos de “trânsito” e “transe”, o artigo pretende apresentar o estado da questão no debate público brasileiro a respeito do papel atual da filosofia na escola, em uma época de fragmentação do conhecimento.

Palavras-chave: Filosofia no Brasil. Escola. Fragmentação do conhecimento.

ABSTRACT

Starting from an analogy of the concepts of “traffic” and “trance”, the article intends to present the State of the issue in the Brazilian public debate about the current role of philosophy in school, in an age of fragmentation of knowledge.

Keywords: Philosophy in Brazil. School. Fragmentation of knowledge

Introdução

Transe e trânsito? Que relação há entre essas palavras, a escola e as disciplinas escolares? Propõe-se aqui começar pelo uso de uma analogia e pelo exame de alguns significados atribuídos ao transe e ao trânsito. Não se trata de um exame etimológico, mas de um exercício linguístico do qual se espera obter algumas observações pertinentes para pensar a prática nas escolas.

A analogia se refere a um problema que está presente de modo cada vez mais evidente na vida cotidiana nas cidades: o problema da mobilidade, no qual um dos temas centrais é o do trânsito. O trânsito impedido nas ruas parece ser consequência de um modelo de transporte que atinge seus limites e entra em colapso. Na escola, há tempos se detectam sinais de esgotamento de um outro modelo – de transmissão. Nos dois casos, envolvemo-nos em uma situação de transe, primeiro pela adesão a um modelo e ao compasso que ele estabelece em nossas rotinas; depois, pelos impasses que ele produz. A presença da partícula “trans” nesses vocábulos será o elemento de aproximação entre esses contextos distintos em que nos movimentamos com nossos corpos e com nossas mentes. Esse mote também nos servirá para abordarmos o tema da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

¹ O artigo foi originalmente apresentado como texto de uma conferência proferida junto ao *I Fórum Seridoense de Licenciaturas*, realizado entre os dias 05 a 07 de maio de 2014 promovido pela UERN/Campus Caicó.

² Doutor em educação pela UERJ, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO) e do Colégio Pedro II (E-mail: klynamen@gmail.com).

Formulemos algumas perguntas experimentando essa aproximação: Como está o trânsito do conhecimento e da cultura na escola? Como está o trânsito das disciplinas e das indisciplinas na escola? Está fluindo? Há retenções? Está engarrafado? Qual a extensão do engarrafamento? Quais são os pontos de obstrução? Há vias de escape? Há rotas de fuga? Existe uma saída? Ou deveríamos dizer, como na canção de Itamar Assumpção e Paulo Leminski: “não há saídas: só ruas, viadutos, avenidas”?

Os conhecimentos na escola parecem estar em um grande engarrafamento: há um excesso de conteúdos que não se comunicam entre si. Veículos enfileirados levam cada um apenas uma pessoa – o motorista e nenhum passageiro, nenhum carona – e se mantêm isolados, sem comunicação com os demais, em seu próprio transe: de vidros fechados, com a temperatura e o ressecamento do ar condicionado, ouvindo suas músicas e seus programas de rádio, cultivando sentimentos, entre a indiferença e a agressividade, em relação aos outros veículos fechados que lhes obstruem o caminho. A hora do *rush* se parece com a quase inevitável semana de provas, na qual os estudantes têm que fazer exames de todas as disciplinas concentrados em poucos dias, exames que definirão sua aprovação ou reprovação, sua passagem para outros níveis de ensino ou sua retenção. Dado o nível de ansiedade que envolve muitas vezes essas semanas de provas, dada a ausência de sentido que muitas vezes caracteriza a prática diária da escola, não é de surpreender que muitos estudantes optem pela evasão – por fugir desse engarrafamento, por sair desse fluxo interrompido que não lhes parece oferecer nenhum caminho, nenhuma aprendizagem.

Na civilização moderna, o automóvel atropelou a autonomia? O ideal de autonomia, formulado pelo Iluminismo, foi deixado de lado e substituído pela marcha do progresso industrial, que construiu esses veículos que promovem a ilusão de autonomia e autarquia ao nos colocarem sentados diante de um motor sobre rodas? O motorista, aquele que liga e dirige um motor, substituiu o indivíduo autônomo, aquele capaz de dirigir a si mesmo. Uma certa concepção de conhecimento, demasiado ligada à técnica, parece ter ocultado e substituído a ideia de cultura, cuja ausência também é marcante nas escolas. Esse estado paradoxal, em que tudo se move, menos o trânsito, pode nos levar a pensar que a escola vive um transe.

É certo que essa analogia e essas aproximações, assim como as que se seguem, poderiam ser formuladas em outro tom. Não se trata aqui de estabelecer uma visão única, mas de oferecer uma perspectiva possível. Continuamos com esse procedimento, perguntando: essas aproximações nos permitem falar de algum tipo de transe que se estabelece em virtude de nossas práticas rotineiras? Será que a escola está em transe, uma espécie de transe hipnótico, uma espécie de sono dogmático, do qual precisa despertar? Vejamos alguns sentidos da palavra “transe” no dicionário Aurélio, reproduzindo alguns verbetes e acrescentando a eles observações referentes à escola e ao conhecimento:

1. Momento aflitivo; 3. Crise de angústia;

A escola, suas aflições e angústias – não vamos cumprir o programa, os alunos não estudam nem aprendem, a rotina é cansativa e entediante, por vezes tensa... O conhecimento está desconectado da realidade e só se reproduz em provas repetitivas, sem imaginação; não há algo mais a provar na escola do que apenas a fingir que se sabe?

2. Ato ou feito arriscado; ocasião perigosa, lance; 5. Combate, luta;

Todo ambiente institucional é um campo de luta agônica entre posturas e modos de proceder; nos ambientes escolares plurais, os campos estão configurados algo diversamente, mas em todos cabe o ato ou feito de arriscar para tornar a escola uma experiência viva; o combate da interdisciplinaridade é antigo, a insistência antiga de uma tarefa atribuída à escola, à educação: a relação com a vida, a relação entre os conhecimentos, a relação entre as culturas.

4. falecimento, passamento, morte;

Em caso contrário, será a morte da escola? Será preciso morrer o professor e o estudante que sempre se foi para poder ser outro, diferente do que já fomos, do que temos sido?

6. estado de médium ao manifestar-se nele o espírito.

A incorporação do conhecimento e da cultura nas práticas e nos corpos escolares, a realização de eventos e canais de comunicação que corporifiquem o trânsito das interdisciplinas nas escolas, a filosofia e a cultura como práticas da cultura popular, aprendendo e propondo.

A todo o transe. A todo custo, à viva força.

É preciso buscar caminhos, caminhar como pedestre pelas possibilidades de interdisciplinaridades e transculturais, transdisciplinaridades e interculturais, caminhar os passos possíveis com as pessoas presentes.

Transe hipnótico. Estado de profunda sonolência, provocado por hipnose.

Que a escola acorde de seu transe hipnótico, de seu sono dogmático, de sua auto referência exclusiva em relação ao conhecimento, de sua obsessiva cegueira de si mesma.

Transe histérico. Estado que acompanha certas crises de histeria.

(...) Podemos evitar que a escola atinja esse tipo de transe?

Usando imagens e termos próprios às questões do trânsito e da mobilidade, tentamos até aqui indicar condições que se podem encontrar na escola e, quem sabe, começamos a apontar alguns caminhos para se lidar com essas condições. Acrescentemos agora alguns pressupostos para falarmos da escola, da discussão sobre o currículo e sobre a formação de professores:

- **Escola, substantivo plural** – mesmo que tentemos pensar em termos gerais, a realidade de cada escola é sempre única e deve ser pensada em função de seu contexto. O desafio é articular proposições gerais com contextos singulares, e aceitar que desses contextos venham informações relevantes para as nossas teorizações e para as nossas decisões relativas às práticas de ensino;
- **Existência de um campo de pesquisa sobre o ensino de filosofia** – incipiente, exploratório, não canônico, mas existente e ativo, com produções acadêmicas, escolares e oficiais, que cumpre conhecer, articular, relacionar, para podermos posicionar, em nossas práticas e teorias, sobre as questões principais do campo. Entre elas: o currículo de filosofia e o desafio da interdisciplinaridade;
- **A pesquisa do professor de filosofia** – o professor da escola também pesquisa, mas de um modo distinto dos professores universitários. Tem outro objetivo, que é o de promover a educação dos jovens e adultos que frequentam a escola, e sua pesquisa deve se direcionar em função desse objetivo; aborda a filosofia de modo diferente das pesquisas eruditas e especializadas da universidade, tem uma interface fundante com a educação, age sempre no contexto do diálogo e da interação da filosofia com a não filosofia (incluindo aí as outras disciplinas, o discurso do senso comum, a cultura popular, o espaço móvel e sem limites da mídia e da indústria cultural); Essas características do trabalho do professor devem ser consideradas ao **pensar sua formação (a formação do professor, inicial e continuada)**.

Além desses pressupostos, é importante atentar para o contexto político e educacional. A discussão sobre o currículo do ensino médio chegou até o debate entre as candidaturas à presidência da república neste ano de 2014. Isso parece mostrar a importância e a urgência de se tratar desse tema de modo mais acurado. Mas esse debate não é novo e inclui, por exemplo, o processo de mobilização em favor da presença da filosofia e da sociologia no ensino médio. Uma modalidade dessa presença foi aprovada na lei 11.684/2008: filosofia e sociologia tornaram-se disciplinas obrigatórias nas três séries desse nível de ensino. Antes disso, apesar de ser determinado pela LDB que conhecimentos de sociologia e de filosofia deviam estar presentes no currículo, a presença das disciplinas e dos conteúdos era incerta e precária, com grande parte das redes estaduais instituindo as disciplinas em apenas um ano, com um tempo semanal, e quase sem realizar concursos para contratar professores com formação específica. Agora o debate se encaminha para a discussão sobre a quantidade e número de disciplinas, para a determinação de uma base curricular unificada nacionalmente e para a integração entre as áreas

de conhecimento, tais como definidas em lei: Matemática, Ciências Naturais, Linguagens e Ciências Humanas. Um projeto de lei (PL 6840/2013) em tramitação no Congresso Nacional, resultante de uma comissão constituída para discutir o tema, propõe, entre outras coisas, que o currículo do ensino médio e a formação de professores nas licenciaturas seja estruturada pelas áreas de conhecimento. Diante desse quadro, a investigação do tema da interdisciplinaridade e das relações da filosofia com as outras disciplinas revela-se como uma tarefa urgente.

Levando em conta esse contexto e esses pressupostos, voltamos nosso olhar para alguns documentos oficiais e para a contribuição de alguns autores sobre o tema da interdisciplinaridade. Essa noção recebe diversos sentidos e usos na escola e na academia. Na escola, em particular, às vezes carrega o peso de uma obrigação, de um imperativo, ainda que seu conteúdo não esteja bem esclarecido. Faremos aqui um percurso pelas formulações de alguns autores que trataram desse tema ao discutir questões relativas ao ensino de filosofia. Pretendemos assim nos mover no campo da pesquisa em torno do ensino de filosofia, anteriormente indicado.

Partimos de uma demarcação do sentido das palavras. Como os termos são múltiplos e de sentido variável, para evitar a imprecisão consideremos uma proposta de entendimento que pode nos servir como referência. Ela se origina no “Manifesto da Transdisciplinaridade” (1994), do filósofo romeno Basarab Nicolescu e é apresentada por Charles Feitosa:

Disciplinar: trata-se do saber específico (“disciplina” diz tanto saber como ordem); é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um único ângulo de visão...

Multi- ou pluridisciplinar: estudo de um mesmo objeto por várias disciplinas, não há conexão entre elas a não ser o objeto em comum...

Interdisciplinar: interação entre duas ou mais disciplinas, transferências de métodos de uma para outra (ex. associação da física com a medicina, geografia com a sociologia, arte e informática). Tendência a ansiar pela totalidade. Muitas vezes essas associações acabam por resultar em uma nova disciplina, que sintetiza as características de áreas distintas, como por exemplo, a medicina nuclear ou a geografia cultural. A prática interdisciplinar tende a reafirmar o poder da disciplina.

Transdisciplinar: Entre, através e além de qualquer disciplina, a prática transdisciplinar supõe não a totalidade, mas a complexidade, a diversidade e a pluralidade intrínseca à realidade... Trata-se muito mais de uma atitude do que uma disciplina específica. (FEITOSA 2004, p. 95-96)

Podemos acrescentar aqui a noção de *transversalidade*, segundo a qual alguns temas, problemas ou conceitos podem ser abordados por diferentes disciplinas, sem que elas concordem ou

compartilhem os modos de abordá-los. Nesse sentido, ela se aproxima da noção de multidisciplinaridade apresentada anteriormente.

Os diversos modos de interação entre disciplinas, abrigam diferentes suposições e consequências: supõem que as disciplinas permaneçam intactas, existindo como campo de saber, base de nosso conhecimento e ação; ou que se transformem nessa interação, abrigando novos métodos, procedimentos, concepções. Ou, por outro lado, supõem que a interação entre as disciplinas remeta a uma totalidade do saber que deve ser alcançada, compreendendo a organização das teorias de modo hierárquico e sistemático; que as disciplinas não são áreas bem delimitadas, mas fazem parte de um ambiente complexo em que os conhecimentos se entrecruzam e se atravessam e vão além das demarcações preestabelecidas; nesse caso, os resultados das interações são imprevisíveis.

Charles Feitosa defende uma estratégia transdisciplinar, que supõe a possibilidade de transformação das disciplinas e tem como horizonte uma visão contrária à possibilidade de integração dos diversos conhecimentos em uma totalidade. Essa perspectiva será desenvolvida mais à frente. Os autores que tratam do ensino de filosofia formulam posições que se situam diferentemente com relação a esses pressupostos e consequências. Antes de nos definirmos por uma postura frente às outras, examinemos algumas das ideias apresentadas.

Entre as posições que se formularam sobre o modo de atuar da filosofia nas escolas, encontramos diferentes ideias quanto ao papel e às possibilidades dessa disciplina. Em particular com relação ao sentido e às possibilidades do trabalho interdisciplinar.

Em 06 de março de 2005, por exemplo, o filósofo Renato Janine Ribeiro, professor de Ética e Filosofia Política da USP, manifestou-se em artigo publicado no jornal *O Estado de São Paulo* (RIBEIRO 2005). Ele constata a degradação da qualidade da escola de nível médio que ocorreu junto com a democratização do acesso à escola pública, em particular na década de 1970. Um dos sintomas dessa degradação foi a disseminação das provas de múltipla escolha em substituição às provas discursivas. Diante dessa perda de qualidade e das carências gerais de formação, inclusive no domínio da língua, o aprendizado de filosofia também se vê comprometido. A presença da reflexão no currículo escolar não é suficiente, se essa reflexão se faz sem uma formação concreta, sem acesso aos textos clássicos e ao corpus de 2500 anos da história da filosofia. Não basta discutir qualquer coisa, refletir sobre qualquer assunto, para fazer e ensinar filosofia.

Hoje em dia, no contexto de uma cultura mais visual e da convivência de várias mídias, que colocam em xeque as práticas tradicionais das escolas, o autor afirma que a filosofia não pode ser, no ensino médio, uma “andorinha solitária”. Ela deve se articular com as outras disciplinas, encontrar

aliados nas diversas áreas, para que os seus poucos tempos semanais possam ressoar no ambiente mais geral da formação promovida nesse nível de ensino.

A avaliação de Janine Ribeiro, mesmo que sumária e indicativa (não se poderia exigir muito mais de um artigo curto em um jornal diário), sugere que a filosofia precisa se aliar a outras disciplinas para que seu ensino possa fazer sentido na escola. Está implícita a questão da quantidade de disciplinas que os alunos têm de cursar e a distribuição dos tempos entre elas. Para isso, afirma a possibilidade de se elaborar programas de filosofia a partir de parcerias com outras disciplinas. Junto com isso, o tratamento de temas da vida atual também poderia ajudar a potencializar o papel da filosofia nas escolas.

O artigo de Renato Janine Ribeiro gerou uma resposta de dois pesquisadores do ensino de filosofia sediados em universidades do Rio de Janeiro, os professores Filipe Ceppas e Walter Kohan. Essa resposta foi publicada no *Jornal da Ciência*, da SBPC, em 14 de março de 2005 (CEPPAS & KOHAN 2005). Ela consiste numa análise dos ditos e das entrelinhas do artigo de Janine Ribeiro, e levanta alguns pontos importantes para nós. Em primeiro lugar, mostra que a defesa de uma filosofia interdisciplinar ou transdisciplinar não significa “uma recusa específica do ensino disciplinar”. Desse modo, o que estaria sendo colocado em questão não é o ensino de filosofia, nem sua transformação numa disciplina escolar, mas uma “defesa 'genérica' do ensino de filosofia”, segundo a qual, por exemplo, esse ensino seria condição necessária e suficiente para a formação de cidadãos críticos. Esse objetivo do ensino de filosofia é problemático por ser vago, impreciso e não levar em questão a formação crítica que se realiza em outras disciplinas.

Os autores posicionam-se sobre esse ponto afirmando que, “em uma escola fortemente disciplinar, somente uma disciplina de filosofia fortalecida, com professores bem formados, dedicados e bem pagos, pode fazer com que a reflexão filosófica tenha sentidos que não sejam supérfluos ou inalcançáveis”, e somente com essas condições gerais estabelecidas é que a aliança com outras disciplinas poderia produzir “um ensinar e um aprender significativos e transformadores”.

Porém, os autores ressaltam que o artigo de Janine Ribeiro não tocaria no cerne da questão. Não se trata apenas de perceber a oposição entre a necessidade de dominar a cultura filosófica e a figura do animador cultural, que o professor tenderia a assumir na escola; e nem de perceber que os estudantes não dominam a cultura, a língua, a leitura e a escrita. Pode-se mesmo duvidar de que estes sejam pré-condições exclusivas para o aprendizado de filosofia. O cerne da questão estaria em problematizar as oposições rígidas e em afirmar a filosofia na sala de aula como “uma experiência de pensamento que incomoda, que não deixa pensar da forma que se pensava, que ajuda na criação de novos conceitos, ideias e valores”. Uma experiência por meio da qual se possa reconstruir

continuamente a forma dos professores entenderem e praticarem a filosofia na escola. O que a filosofia teria de mais valioso a oferecer para a escola “é o que ela sempre fez: um exercício vivo de, através do pensamento, não deixar que as coisas fiquem como estão”. Experiência, pensamento vivo, trabalho sobre si de subjetividades individuais e coletivas, relação com a não-filosofia na forma de uma abertura às contribuições que vêm dos outros: essas são as características que merecem ser exploradas e desenvolvidas na escola. Infere-se que delas podem resultar trabalhos interdisciplinares ou transdisciplinares significativos. Mas não basta defender que a filosofia se articule com outras disciplinas, é preciso pensar o que significa fazer filosofia. Esta não se reduz a um domínio formal dos conteúdos e da história da disciplina, mas deve se realizar na forma de um pensamento vivo e situado.

Essas duas posições, expressas de forma sumária em artigos de jornal, podem ser aproximadas de perspectivas de outros estudiosos que foram elaboradas em artigos e livros. Examinaremos a seguir textos de quatro autores brasileiros contemporâneos que também tratam do tema: Franklin Leopoldo e Silva, Ronai Rocha, Charles Feitosa e Silvio Gallo.

Franklin Leopoldo e Silva: Filosofia e fragmentação da Cultura

Professor da USP, Franklin Leopoldo e Silva publicou textos relativos ao ensino de filosofia desde os anos 70. Um de seus textos, bastante conhecido e comentado, versa sobre a relação entre história e filosofia no contexto do ensino: o título desse texto é “História da filosofia: centro ou referencial?” (LEOPOLDO E SILVA, 1986a). Em outro texto do mesmo período, intitulado “Filosofia e educação” (LEOPOLDO E SILVA, 1986b), avalia as condições para a volta da filosofia ao currículo escolar no início dos anos 1980 e sua relação com o ensino técnico-profissionalizante, com a estrutura da escola (ou com a filosofia do ensino subjacente à organização escolar) e com a própria história da filosofia, uma “história sem progresso”. Não espera que a filosofia seja a panaceia para a escola, nem que esta disciplina promova sozinha uma revolução pedagógica, mas entende sua vocação crítica como “mais compatível com um amadurecimento reflexivo”, tendo a “função de despertar nos estudantes (...) a curiosidade que os leve a um aprofundamento das condições do conhecimento, dos fundamentos da política e da sociedade, a uma interrogação sobre a arte e a um questionamento equilibrado da ciência e da técnica” (LEOPOLDO E SILVA, 1986b, p. 112-113).

Não obstante a moderação prática da filosofia, por ser ela “um estrato cultural em que o pensamento vive mais de sua própria produção do que dos seus produtos avaliados em termos de resultados efetivos”, a descoberta e a tentativa de “colocar-se à altura” – do sentido e dos

procedimentos dessa dimensão do pensamento e da cultura – terão repercussões no relacionamento do indivíduo com os vários aspectos do conhecimento da ação. Se até aqui temos a consideração da filosofia como uma atividade de pensamento capaz de ter efeitos no indivíduo, a conclusão do texto parece apontar para uma pretensão maior: “...o próprio processo educativo se verá acrescido de algo que, sem interpelações bruscas ou crítica dissolvente, poderá mostrar o que falta para complementá-lo até a integralidade” (LEOPOLDO E SILVA, 1986b, p 113-114). A presença da filosofia na escola aparece como necessária para constituir a integralidade da educação. Em outros termos, sem filosofia a educação não se realiza plenamente, não se constitui como verdadeira educação. Essa vinculação íntima entre filosofia e educação é desenvolvida em outros textos, já da década de 1990.

Filosofia e formação: este é um dos pontos nodais do texto de Franklin Leopoldo e Silva (1983) sobre currículo, formação e ensino de filosofia. Remete-se ali a uma ideia de formação na qual a Filosofia (com maiúscula) situa-se no centro. O autor faz uma ampla discussão sobre filosofia e formação, envolvendo a relação entre a filosofia e sua história, a questão da irreducibilidade das várias filosofias e do caráter inconcluso do debate entre as diferentes escolas filosóficas. Diante dessa impossibilidade de fixar-se em uma doutrina única, a “força interrogante” do questionamento é afirmada como a especificidade da filosofia, que deve ser preservada em seu ensino. Essa força interrogante e seu caráter inacabado e histórico situam-se no núcleo do processo de formação. Esse processo não se resume à produção de conhecimento científico, e a diferença entre as histórias das ciências e a história da filosofia revela os diferentes processos formativos que aí se instauram. Enquanto as ciências tendem a eleger uma teoria como paradigma e trabalhar a partir dela, na filosofia o debate entre as diferentes proposições teóricas é interminável. “A diferença entre a história das ciências e a história da filosofia é que esta é totalmente aberta em termos de escolha [do] ponto de partida e dos pontos de apoio. Não existe o refutado nem o superado: é uma história sem progresso” (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 802-803). Como consequência para o ensino de Filosofia, dá-se que esta, “com seu recomeço constante, não produz um *saber adquirido*, de modo que nela só pode prevalecer como marca de sua atividade a *força interrogante*” (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 799). Além disso, a ela cabe a consideração da fragmentação da cultura em sua inserção histórica como objeto de investigação e a estratégia do tensionamento quanto ao caráter de treinamento atribuído à educação.

A análise histórica do autor mostra que entre as filosofias da Antiguidade e do Medievo predomina o padrão do referencial transcendente que encontra, para além da aparência, um porto seguro onde ancorar a nave que busca a unidade, a verdade e o ser. As transformações ocorridas na Modernidade, porém, produzem o fenômeno da fragmentação da cultura. Esse fenômeno se traduz

também na fragmentação da relação da Filosofia com a Cultura. A transformação filosófica da Modernidade postula a mediação da subjetividade entre o pensamento e o absoluto: é a experiência do *cogito*, do *penso*. A revolução científica moderna e o desenvolvimento progressivo das distintas ciências e de suas especializações acentuam a fragmentação. O predomínio da objetividade tende a fazer perder a experiência, como campo dinâmico de autoconstituição do sujeito pela autorreflexão, dinâmica que realizada com autonomia, constitui o campo da emancipação.

O predomínio exclusivo do discurso objetivo ameaça o processo de emancipação e de constituição da autonomia. A Filosofia, como atividade do pensamento, situa-se a contrapelo do progresso na história, situa-se na contracorrente do desenvolvimento técnico. Com seu recomeço constante, não produz um *saber adquirido*, mas é a *força interrogante* que prevalece como marca de sua atividade. O autor se estende a respeito do caráter distinto de saber adquirido que assume a força interrogante no ensino da filosofia, enveredando pela percepção do papel da linguagem na familiarização com a ordem da inteligibilidade:

Se não se pode deixar de assumir o lugar de onde se pensa e de onde se fala, é preciso também mostrar a *inscrição* deste lugar na pluralidade histórica, que afinal é o que lhe confere sentido. (...) O acesso à especificidade filosófica se dá através da linguagem e do repertório. Se a Filosofia é principalmente a elaboração de questões, o trânsito da pseudo-segurança da linguagem cotidiana e do pensamento de senso comum à verdadeira segurança do discurso criticamente fundamentado se dá pela depuração reflexiva da experiência. O aprendizado desta depuração se faz através da história da filosofia, de uma adequada relação entre o histórico e o vivido. A ordem do discurso filosófico é esclarecedora em relação à experiência e aos outros discursos. Ela confere inteligibilidade à experiência e sentido às questões que se encontram difusas na realidade e no imaginário. Mas para isto é preciso apreender como os discursos históricos das diversas filosofias constituíram essa inteligibilidade. Isto é muito diferente de *adquirir saber*. Em Filosofia não há *aquisição* propriamente dita, mas apenas a familiaridade progressiva com certa ordem do pensar que é a ordem da inteligibilidade. (...) (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 802)

A depuração reflexiva da experiência, que se faz na relação entre histórico e vivido e por meio da história da filosofia, possibilita a fundamentação crítica do discurso e o acesso a uma linguagem de segurança. A filosofia ordena o discurso e confere inteligibilidade e sentido às experiências difusas. A frequência aos textos da tradição histórica da filosofia se dá no modo da familiarização, e não no modo da aquisição.

E como isso se reflete na prática do ensino de Filosofia? Para manter a “constância da força interrogante, a única filosofia perene” a equivalência entre as várias filosofias não deve ser ensinada como um mero “catálogo de doutrinas”, mas pode mostrar que se deve, em qualquer recorte operado,

“buscar naquilo que foi pensado o que nos faz pensar” (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 803). A questão que se coloca para a prática do ensino é “extrair das experiências históricas do pensamento os meios para ordenar criticamente a experiência fragmentária da realidade e da cultura”. Em face da história da filosofia, o professor deve enfrentar o fenômeno da fragmentação. A história da filosofia oferece recursos de pensamento – o pensado – cuja leitura e exame deve buscar o pensamento a pensar. A questão colocada ao pensamento e à leitura formativa dos textos filosóficos é o da fragmentação da cultura, da experiência, do sujeito e da formação.

A condição para realizar esse exame crítico é voltar a atenção para as relações: o sujeito, a cultura, a experiência e a formação não são pensadas como substâncias ou como modelos idealizados. As relações entre sujeito e cultura, entre experiência e formação, são ações constantes. A força interrogante é a ação de interrogar. E, em nosso tempo, essa interrogação depara-se com a fragmentação. A postura crítica diante da fragmentação envolve essa ampla interpretação histórica e significa também uma inserção na história.

Os termos “crítico” e “crítica”, usado várias vezes no texto, indica essa ação de interrogar mediada pela história da filosofia. Apesar de usados em sentido amplo, não pretendem ser vagos: aponta para o pensar como ação, como depuração reflexiva que esclarece a experiência e os discursos. Esse esclarecimento se dá ao apreender *como* as filosofias constituíram a inteligibilidade: por isso a prática da transmissão da filosofia não produz saber, mas familiaridade com essa ordem da inteligibilidade, que é uma ordem do pensar, uma dimensão ordenada do pensar. A postura crítica realiza-se como ação, como interpretação da história, como leitura da filosofia, como a produção de uma linguagem e de um discurso fundamentado que ofereça segurança diante da instabilidade das opiniões e do senso comum. A formação é, desse modo, uma postura crítica diante da fragmentação. Parece apontar para uma unidade, e em outros tempos a Filosofia foi o centro da formação. Ensinar filosofia, hoje, não pode se confundir com ensinar um saber instituído, um catálogo de doutrinas, mas promover a constância da força interrogante e a familiaridade com a ordem da inteligibilidade por meio da leitura de textos da história da filosofia.

Não apenas com a leitura desses textos, porém. Deve dialogar com as experiências dos alunos, com a cultura comum de sua época, com as demais disciplinas. Como diz o autor, “o espaço de aula adquire função formadora ... quando a reflexão compromete o sujeito na busca sistemática dos significados das aparências e numa arqueologia da sua situação individual, social, histórica e política” (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 803). Por isso, apenas como “uma *articulação* dessas várias instâncias situacionais” é que a abordagem crítica da experiência ganha sentido filosófico. Nessa articulação a projeção transcendente se constitui enquanto singularidade humana: o sujeito se dá conta

de que as condições particulares de sua subjetividade não satisfazem “o requisito global de *humanidade*”. É na relação entre o histórico e o vivido, por meio da rearticulação crítica e vivida de todas essas dimensões, onde ele encontra “verdadeiramente” a si e ao outro. (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 803)

A fragmentação da cultura se mostra na experiência dos sujeitos, professores e estudantes. Ela se mostra na “vivência escolar” e esse é um “ponto estratégico” de inserção da filosofia na experiência imediata, em particular na escola secundária, no ensino médio (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 803). A dificuldade de comunicação entre as disciplinas é outro aspecto dessa fragmentação. Quando a interdisciplinaridade se torna uma relação de exterioridade recíproca, as disciplinas não interagem no sentido de transitar umas pelas outras, por vocabulários e procedimentos, mas se restringem a uma interação externa. Não cabe à Filosofia, mesmo nesse caso, “aglutinar conhecimentos ministrados de maneira esparsa”, mas voltar-se para a vivência da fragmentação e torná-la motivo de reflexão. Diferentemente das ciências e de seu interesse pela objetividade, a Filosofia volta-se para a situação e o instante.

O importante é notar que a dispersão curricular reflete a separação das instâncias situacionais, e a Filosofia pode, a partir daí, questionar a separação interrogando as causas, desenvolvimentos e consequências do processo histórico, e refletindo acerca da maneira como a fragmentação repercute na consciência histórica do homem contemporâneo. (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 804)

A Filosofia preserva o interesse de *não separar* as instâncias da experiência, e assim assume uma tarefa de questionamento das totalizações constituídas, sem pretender mais do que constituir uma totalidade no sentido de ideal regulador e não de juízo determinante. Preservar esse questionamento é a possibilidade de preservar a emancipação da experiência formativa. Na prática de ensino, a Filosofia deve promover uma articulação “no plano do *significado* cultural e histórico do processo civilizatório moderno”, uma articulação crítica em dois sentidos: “a compreensão do ser da cultura e a compreensão do dever-ser em termos dos valores que se encontram em causa nas concepções da realidade oferecidas pela modernidade.” (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 804)

Ela não se torna nem metodologia abstrata, nem metalinguagem da educação. Pretendendo algo mais que o processamento técnico da informação e o treino do raciocínio, “o caráter formador da Filosofia só pode ser pensado numa relação de tensão com a informação e com o treinamento”. (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 804) O pensamento filosófico não aceita o objetivismo como

desarticulação da experiência humana. A proliferação de “filosofias de...” é vista como um aspecto da perda de identidade que também afeta a própria filosofia. (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 805)

Por isso, conclui o autor, nos vários níveis de ensino, da escola à Universidade

a atividade filosófica atualmente possui algo que se aproxima da militância, no sentido de um compromisso de resgate com a experiência consciente do estar no mundo. O fundamento deste compromisso é que a Filosofia e seu ensino têm como meta dar ao homem contemporâneo o que lhe é devido, mesmo que este não o saiba nem o queira (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 805).

Diante de uma situação cultural em que se efetiva a própria recusa da Filosofia, do pensamento, da reflexão, o compromisso com a experiência de estar no mundo se torna uma necessidade do homem. Mesmo que ele não saiba nem queira isso! chega a afirmar o autor. Essa frase manifesta a tensão entre o questionamento e os saberes instituídos. A militância filosófica implica em não deixar de lado a avaliação da experiência histórica e singular que se realiza em cada sala de aula e em cada instituição de ensino. Não quer determinar o todo, mas quer regulá-lo e examiná-lo, não se deixando apenas conduzir docilmente por uma pressuposição inquestionada. A tarefa da interdisciplinaridade apontada à Filosofia constitui-se, portanto, na necessidade de investigar as causas culturais e históricas da ausência de integração entre as disciplinas e de questionar os sentidos assumidos pela fragmentação no nível das vivências pessoais e das experiências institucionais. Aponta para que haja integração entre as disciplinas, sem que haja uma integralização, no sentido de formar uma totalidade que restrinja as atividades de todos. Propõe uma formação integrada, ainda que talvez não seja integral? O caminho da formação permanece aberto, como a ciência e a arte de elaborar questões que constituem a força interrogante da Filosofia.

Ronai Rocha: uma transversalidade pedestre.

Destacamos a seguir algumas das ideias de Ronai Pires da Rocha que são tomadas como pontos de partida para sua reflexão sobre a presença da filosofia no currículo escolar. A primeira questão destacada se refere ao modo de construção do currículo. Ele é construído como um presépio, no qual os professores, como se fossem os reis magos, trariam suas contribuições ao currículo como presentes entregues com boa vontade, mas sem nenhuma relação uns com os outros? A alternativa ao isolamento

do trabalho dos professores é a articulação entre eles, que deveria ter condições de ser promovida no planejamento escolar e na formação dos professores. Essa alternativa significa uma mudança nos hábitos instalados nas escolas e nas universidades. Essa mudança não é impossível de acontecer, mas precisa de condições adequadas para se realizar a contento.

O professor de filosofia deve ser capaz de apresentar algo mais do que um discurso genérico sobre formação do pensamento crítico e de cidadania, já que o bom senso indica que essa formação se faz como colaboração entre as disciplinas e as demais atividades escolares. É preciso tratar de habilidades e competências específicas da filosofia, de metodologia e de planejamento curricular, considerando a Filosofia como uma disciplina de valor equivalente às outras. O professor deverá enfrentar, também, as prevenções que os filósofos têm com relação a temas como didática, metodologia, currículo. Contra os riscos de tecnicizar ou fossilizar a filosofia, pela construção de um currículo apenas por conteúdos ou por determinações metodológicas rígidas, é preciso garantir o espaço para uma relação reflexiva e aberta com o saber.

O trabalho integrado entre as disciplinas deve ser iniciativa de todas elas, mas a Filosofia parece ter algumas condições especiais para agir nesse sentido. Como caracteriza o autor, ela é “uma disciplina da razão, voltada para a investigação dos aspectos fundamentais da realidade, dos modos de acesso a ela e da ação humana” (ROCHA 2008, p. 22). Além disso, áreas como filosofia das ciências naturais, das ciências sociais, da arte, da história, da linguagem, entre outras, têm extensa produção, o que permite dizer que a Filosofia tem instrumentos conceituais para abordar esses e outros campos e contribuir na elaboração de “um desenho curricular harmônico e integrado” (ROCHA 2008, p. 22).

A filosofia promoveria uma alfabetização de segunda ordem. A alfabetização em sentido restrito diz respeito ao domínio de habilidades de leitura e escrita na língua materna. A alfabetização de segunda ordem se refere ao domínio de conhecimentos e habilidades que supõe a boa realização da alfabetização em sentido restrito e que incluem habilidades metaconceituais. Alfabetização científica, alfabetização cultural, letramento crítico, pensamento crítico são formas de designar as habilidades metaconceituais envolvidas nessa alfabetização de segunda ordem. Esse nível de alfabetização é necessário para realizar a contento a educação, tal como proposta nos documentos oficiais. Como no caso da educação científica proposta nas *Orientações Curriculares Nacionais*, os objetivos ali apontados parecem indicar a necessidade da interlocução entre as disciplinas de ciências e a Filosofia:

conhecer os fundamentos básicos da investigação científica; reconhecer a ciência como uma atividade humana em constante transformação, fruto da conjunção de fatores históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos,

e, portanto, não neutra; compreender e interpretar os impactos do desenvolvimento científico e tecnológico na sociedade e no ambiente. (OCN, Conhecimentos de Biologia, p. 20 *apud* ROCHA 2008, p. 23)

Na discussão curricular, trata-se de “revisar o que pensamos ser um currículo *escolar* com Filosofia”, buscando “afinar nossos conceitos e critérios de escolha para conteúdos e métodos” (ROCHA 2008, p. 24). Não se pode reduzi-la a uma luta pela inclusão de conteúdos e métodos de ensino, nem supor que já sabemos o que fazer no caso do ensino de Filosofia. Ao discorrer mais detidamente sobre a questão da interdisciplinaridade (no sentido de uma “transversalidade pedestre”), o autor afirma que, na forma como vêm se constituindo as formas curriculares do ensino médio (e da educação básica), a Filosofia está inadequadamente situada entre as ciências humanas (ciências das gentes no mundo). Sendo a filosofia uma exigência singular de explicações e curiosidades humanas, em particular a curiosidade filosófica sobre as outras curiosidades (ciências, artes, práticas, saberes, tradições), a Filosofia pode atuar como exame de conceitos usados em outras disciplinas, mas que não são tratados em nenhuma delas (ROCHA 2008, p. 33-34). Além disso, ela proporciona situações de transdisciplinaridade, pois conceitos fundamentais tematizados pela filosofia são de uso corrente em outras disciplinas (ROCHA 2008, p. 39ss).

Após discorrer sobre exemplos de conceitos (infinito, abstração, causa), propõe uma tarefa para a filosofia na escola: mapear os conceitos presentes nas outras disciplinas que são temas da filosofia (ROCHA 2008, p. 41). Podemos observar que esse é um trabalho de pesquisa que pode caber ao professor da educação básica, auxiliado por outros professores, por estagiários e mesmo por estudantes do ensino médio. Estes últimos, em particular, estão em condições de detectar a presença de conceitos e as semelhanças de linguagem entre as diversas disciplinas e os diversos professores. A transversalidade pedestre aponta para uma caminhada a ser percorrida nas escolas, uma caminhada de diálogo e investigação sobre quais pontos, temas e conceitos, aguardam da filosofia uma contribuição específica e qualificada.

Além desse aspecto e desse programa de pesquisa para a filosofia na educação básica, não se deve deixar de lado a consideração da própria filosofia. Ela é vista como uma soma de procedimentos de análise e de síntese, como mescla de argumento/lógica e de imaginação/visão. Essa visão é inspirada em Kant e na sua distinção entre o caráter sistemático ou escolástico da filosofia e sua dimensão cosmopolita, ligada à imaginação (ROCHA 2008, p. 48). O ensino médio, na concepção aqui elaborada, demanda uma concepção ampla de filosofia, que inclua seus polos lógico e imaginativo, analítico e hermenêutico, argumentativo e existencial (ROCHA 2008, p. 51). Como afirma o autor, “A

filosofia na escola, como a Dona Flor de Jorge Amado, NÃO deve escolher entre dois maridos” (ROCHA 2008, p. 52). Atuando desse modo, pode-se evitar que o currículo seja uma espécie de presépio (ROCHA 2008, p. 17-18), onde cada um deposita sua contribuição disciplinar, sem dialogar com os outros, formando mera agregação de conteúdos, mas promova uma integração real, não totalizante, feita de modo pedestre: caminhando passo a passo no chão da escola, poderíamos acrescentar.

Charles Feitosa: a transdisciplinaridade contra a tarefa da interdisciplinaridade

A tarefa da interdisciplinaridade atribuída à escola e, em particular, à filosofia, é apresentada como uma reação à fragmentação da cultura e do conhecimento em nosso tempo. Porém, Feitosa afirma que essa tarefa, tal como é apresentada, pode ser apenas um sintoma de uma nostalgia da totalidade, sem apontar para o enfrentamento real de uma situação em que não há valores nem conhecimentos absolutos. Busca-se apenas restaurar uma totalidade perdida, e não encarar a realidade aberta, plural e complexa. Nos documentos oficiais, de modo geral não há uma conceituação clara da interdisciplinaridade, mas o autor detecta uma retórica subjacente que remete a essa nostalgia da totalidade e da organização hierárquica do conhecimento. Como pergunta o autor, “O projeto de interdisciplinaridade tende a reavaliar o conhecimento em função de uma pluralização da verdade ou do real, ou significa apenas uma reação típica da nostalgia que quer restaurar algum tipo de teoria, certeza ou lei que amarre, integre, acolha a dispersão em uma totalidade unificante?” (FEITOSA 2004, p. 93).

Os documentos apresentariam a tarefa da interdisciplinaridade dentro de uma retórica da totalidade. Esta é criticada em sua pretensão de abarcar o todo, na integração violenta dos fragmentos no todo, e na concepção orgânica do todo que submete suas partes a uma ordem superior.

Penso que a ideia de totalidade é atualmente injustificável, pois como diria Adorno: o todo é o não-verdadeiro. A integração dos fragmentos isolados no todo pode ser muito violenta, como se o que é “diferente” fosse enterrado, ainda vivo, na lógica do organismo. A imagem do organismo diz respeito à ideia de que cada parte do corpo tem uma função específica, rigidamente determinada, da qual não se pode escapar. Se uma parte escapa, precisa então ser ou curada ou extirpada, como células cancerosas de um corpo sadio (...) (FEITOSA 2004, p. 94)

No lugar da particularização (e a conseqüente sujeição ao todo), destaca-se o lugar do múltiplo e do plural que não se consuma em uma totalidade.

Penso que a crítica à particularização dos saberes deveria portanto ser feita em nome de um respeito à multiplicidade e à pluralidade e não como uma busca de organicidade ou de totalidade. Talvez que tenhamos que abandonar não apenas a retórica da visão em conjunto, mas também a ideia de parte, de particularização, de fragmentação, pois todas essas noções só têm sentido em função do seu contrário, que é o todo, o conjunto, a unidade, que teria se perdido na pós-modernidade. Talvez o todo, enquanto sistema bem organizado das verdades e dos saberes, seja apenas um mito e nunca tenha existido de fato. (FEITOSA 2004, p. 94-95)

Esse questionamento radical do todo não significa abdicar do papel da filosofia. Pelo contrário, exige que se aborde o problema da interdisciplinaridade de um modo mais amplo, pensando a crise de paradigmas que se manifesta na fragmentação e na especialização. É a própria filosofia que atua ao questionar o pensamento da unidade e da totalidade.

A questão da interdisciplinaridade é mesmo muito urgente, mas muito mais essencial é pensar a crise de paradigmas pela qual estamos passando, a fragmentação ou especialização é apenas um dos aspectos dessa crise. A filosofia pode e deve contribuir para o debate desde que não aceite muito rapidamente as regras do jogo tal qual lhe é apresentada. Será preciso colocar em suspeita o projeto de reconstituir a unidade perdida do real e de suas teorias. Tenta-se com isso costurar o incosturável... Segundo uma anotação famosa de Hegel: “é melhor uma meia partida do que uma mal cerzida”. (FEITOSA 2004, p. 95)

Com uma dose de humor e de ironia, Hegel é citado como apoio para a crítica à totalidade. As consequências dessa reflexão para o currículo escolar são desenvolvidas no decorrer do artigo. A organização do saber que subjaz ao currículo é destacada: o saber como uma árvore, com a raiz e o tronco como fundamentos e os ramos e galhos como seus desdobramentos.

A palavra currículo vem do verbo latino: *currere* = correr. Curso, carreira, *curriculum vitae*, caminho percorrido na vida. Na pedagogia essa palavra designa o conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar certa meta, proposta e fixada em função de um planejamento educativo. Currículos tradicionais são baseados na metáfora tradicional da estrutura do conhecimento como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme, com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade... (FEITOSA 2004, p. 97)

Como disse René Descartes, no século XVII, ao elaborar essa imagem: “...toda a Filosofia é como uma árvore cujas raízes são a Metafísica, o tronco é a Física e os galhos que saem do tronco são todas as outras ciências, que se reduzem a três principais, a saber, a Medicina, a Mecânica e a Moral” (DESCARTES 2003, p. 21). A organização da árvore é hierárquica e linear: os fundamentos do conhecimento se dividem por meio do tronco em várias linhas de desenvolvimento, que são os ramos. As disciplinas só se comunicam por meio de seus fundamentos físicos e metafísicos. Como mostra Feitosa, para Deleuze e Guattari, em *Mil Platôs*, essa imagem constitui o conhecimento como sistemas hierárquicos com centros de significação e de subjetivação. Os saberes são classificados de acordo com sua proximidade ao centro. Os currículos escolares também serão afetados por essa ideia de centralidade do saber, que aponta para a matemática e as ciências duras.

Ao contrário do saber como árvore, Deleuze e Guattari oferecem outra imagem para o conhecimento: o rizoma. Essa outra concepção, relacionada à ideia de corpo sem órgãos, encontra outros fluxos e movimentos no campo do saber. Não se trata mais de uma hierarquia unidirecional, mas de trânsitos em diversos sentidos e direções, sem um centro unificador.

Como alternativas a esses sistemas arborescentes Deleuze e Guattari sugerem a imagem dos rizomas quer dizer, raízes entrelaçadas, descentralizadas, complexas, sem ordem fixa. A ideia do “corpo sem órgãos” seria algo equivalente ao rizoma, pensar o corpo como um feixe de forças, de múltiplos agenciamentos, interconexões, sem um centro irradiador, sem a ideia de que cada parte tenha uma função única e específica, tendo que contribuir para o bom funcionamento do todo (FEITOSA 2004, p. 97).

Com relação ao currículo, o caminho apontado para a filosofia é, em certa medida, negativo, significando, em primeiro lugar, a desarticulação da disciplinaridade. Se essa estratégia é compatível com as instituições educativas, permanece uma questão em aberto.

Como seria então um currículo rizomático, que tivesse como modelo um corpo sem órgãos e não o organismo, que buscasse uma transversalidade ou transdisciplinaridade e não uma interdisciplinaridade, ou seja, que instaurasse como uma estratégia contra a reintegração dos fragmentos na unidade, no centro? Uma produção de saber e ensino sempre e de cada vez diferente a partir de múltiplos referenciais! Talvez isso não seja possível, pois as instituições e seus “currículos” são por definição marcados por uma estrutura disciplinar. Como se insere o ensino da filosofia em tal contexto? Parece-me que a tarefa da filosofia é promover estratégias de desarticulação das ações disciplinares, seja nas práticas de pluri-, de multi- ou de interdisciplinaridade. Há lugar

para a filosofia na escola e na universidade tal como a conhecemos até agora? (FEITOSA 2004, p. 98)

As proposições de Charles Feitosa, inspiradas grandemente em Deleuze e Guattari, aproximam-se, por essa via, das formulações do próximo autor a ser considerado. Podemos considerar que há continuidade entre essas duas perspectivas.

Silvio Gallo: a transversalidade da filosofia

Silvio Gallo tem vários textos publicados sobre interdisciplinaridade, transversalidade e outros temas relacionados com a questão do ensino de filosofia. Tomaremos como referência alguns desses textos que se ligam mais diretamente às questões discutidas nesta apresentação. Em texto de 2004, Gallo dá ênfase à crítica do projeto interdisciplinar no qual a Filosofia não está presente como uma disciplina, mas como temas transversais. Essa condição tornava mais difícil que a Filosofia e a Sociologia estivessem realmente presentes no currículo, em especial porque serviu como alegação para justificar a não contratação de professores dessas disciplinas. A tarefa da interdisciplinaridade e sua referência à construção de uma totalidade também é criticada por Gallo:

Não gosto de pensar a filosofia como um empreendimento interdisciplinar, pois isso me cheira a um positivismo démodé. Lembremos que Comte, não vendo a possibilidade da filosofia produzir verdades positivas, uma vez que não opera pela experimentação, como as ciências, reservou a ela a função interdisciplinar de reunir os conhecimentos parciais produzidos por cada ciência numa visão de conjunto, numa cosmovisão. (GALLO, 2004, p. 4)

No mesmo texto, é apresentada uma visão sobre a filosofia que será desdobrada adiante. Como Charles Feitosa, Deleuze e Guattari são as referências para pensar as relações entre filosofia, arte e ciência, e a própria concepção de filosofia:

Mas, por outro lado, não consigo deixar de vê-la como empreendimento transversal, que atravessa outros campos de saberes, na mesma medida em que é atravessada por eles. Penso que hoje não se cria conceito, não se produz filosofia, sem uma conexão direta e transversal com as diversas artes e as distintas ciências. Embora elas sejam

distintas entre si, elas se retro-alimentam, se fecundam mutuamente. (GALLO, 2004, p. 4)

Essa noção de transversalidade da filosofia é desenvolvida em outros textos, por meio da leitura dos textos de Deleuze e Guattari. Para estes autores, a ciência, a filosofia e a arte são três potências de pensamento. Como tais, são criativas: criam funções, conceitos e afectos/perceptos, respectivamente. Essas potências são distintas e independentes, mas também “se interpenetram, se atravessam e se transversalizam”. (GALLO 2012, p. 66). Elas criam, não apenas voltadas para si mesmas, mas em relações variadas com as outras, com o seu fora. Uma pedagogia filosófica, a *pedagogia do conceito*, assim se define ao tornar a relação com o não filosófico como constitutiva da própria filosofia. (GALLO 2012, p. 68)

A consideração dessa perspectiva sobre a ciência, a filosofia e a arte permite voltar os olhos para a escola. No currículo escolar predominam as disciplinas científicas e seus princípios gerais de organização. Há pouco espaço, de modo geral, para a arte e a filosofia. Até as disciplinas artísticas assumem, por vezes, um caráter mais conteudista e informativo do que prático e criativo. Para além da interdisciplinaridade, portanto, a transversalidade entre as distintas potências do pensamento indica um caminho que pode ser fecundo para pensar e para experimentar o currículo escolar. Como diz o autor,

Ora, nossos currículos de ensino médio são absolutamente científicos. Na mesma medida em que possibilitam o exercício dessa potência (quando o possibilitam, pois na maioria das vezes temos um ensino instrumentalizado e conteudista da ciência), acabam por desprezar as potências da arte e da filosofia. Penso que esta seja uma justificativa pertinente para a presença da filosofia nos currículos da educação básica: a busca de um equilíbrio entre as potências da arte, da ciência, da filosofia, de modo que os jovens possam ter acesso a essas várias possibilidades de exercício do pensamento criativo, aprendendo a pensar por funções (ciência), mas também por perceptos e afectos (arte) e por conceitos (filosofia). (GALLO, 2007, p. 21)

Em particular, a filosofia comporta uma transversalidade intrínseca, afirmada com base em seu modo específico de tratar o conceito e “não no sentido diluidor apresentado nos PCNs”. (GALLO 2012, p. 68) Assim, a transversalidade é entendida de tal modo, relaciona-se com a pedagogia do conceito e aponta para um currículo rizomático.

Silvio Gallo, em seu texto “Conhecimento, Transversalidade e Currículo” (GALLO 1997), amplia a investigação do currículo, considerando o contexto epistemológico mais amplo no qual se

insere o próprio desenvolvimento da escola moderna. Nesse sentido, as distinções propostas por Pierre Lévy no livro *As tecnologias da inteligência*, entre cultura oral, cultura escrita e cultura informático-midiática, e suas respectivas tecnologias de conhecimento, são relevantes. Essa análise histórico-filosófica da produção do conhecimento produz uma cartografia do saber. “O saber baseado na tecnologia da escrita – praticamente todo o saber da história da humanidade – é marcado, assim, pelo viés teórico da *interpretação da realidade*, fundando uma noção de verdade que diz respeito à adequação da ideia à coisa mesma que a interpreta” (GALLO 1997, p. 3). A filosofia e a ciência, surgidas sob as condições postas pela tecnologia da escrita, desenvolveram-se de modo a ramificar-se, especializando-se em diversas disciplinas. A organização da escola e a formação dos professores sofre suas consequências. Elas são feitas a partir desse processo de compartimentalização que separa o aprendizado em unidades isoladas, sem comunicação entre si. A interdisciplinaridade é um projeto para remediar o isolamento que é constitutivo desse modo de organização. O próprio conhecimento, organizado em forma de árvore, de modo hierárquico e linear, divide-se em uma série de disciplinas com pouco ou nenhum contato entre si.

Curiosamente, podemos observar que apesar do papel importante que a filosofia recebe nessa imagem, seja como raiz e fundamento, seja como significando o conjunto geral do conhecimento, no currículo escolar a filosofia não assume o mesmo valor. Ao contrário, sob influências de caráter positivista e tecnicista, é retirada dos currículos. Restringe-se a ser tratada como um saber transversal, com o sentido reduzido de saberes dispersos pelas várias disciplinas. Os projetos de interdisciplinaridade, em suas várias formas, tendem a referir-se a esse paradigma arbóreo de conhecimento. O trânsito entre os saberes, para retomar nossa imagem inicial, se dá em uma única direção, do fundamento para suas aplicações. Se a comunicação entre as disciplinas poderia ser estabelecida por uma volta às raízes e encontro nesses fundamentos comuns, os currículos escolares muitas vezes cortaram a raiz, reduzindo o horizonte do conhecimento aos seus fundamentos físicos e dando ênfase ao aprendizado de caráter técnico-científico.

A interdisciplinaridade se torna desse modo um projeto estreito, que esbarra nas condições de produção do conhecimento e também da formação dos professores. Ela mantém a separação entre as disciplinas, que se desenvolvem cada uma segundo sua lógica própria. O imperativo de conectá-las no campo do ensino se vê assim dificultado, senão impossibilitado.

Como já vimos, o pensamento de Deleuze e Guattari permite deslocar-nos do paradigma arborescente do saber a um paradigma rizomático, onde novos caminhos e canais de comunicação entre as disciplinas se estabelecem. Se a árvore do saber prevê um fluxo hierárquico entre os fundamentos e suas aplicações, o rizoma permite infinitos caminhos abertos e não totalizantes. Regido

por seis princípios básicos (princípios de conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura a-significante, cartografia, decalcomania (GALLO 2002, p. 31-32)), o paradigma rizomático abre outras possibilidades de abordagem do conhecimento. Rompe com a hierarquização, ao possibilitar múltiplas linhas de fuga e múltiplas conexões, aproximações, cortes, etc. Pede “uma nova forma de trânsito possível” (GALLO 2002, p. 32) por entre seus saberes: a transversalidade.

Proveniente da terapêutica coletiva e não-hierárquica de Guattari, essa noção pode ser aplicada ao paradigma rizomático do saber: “ela seria a matriz de mobilidade por entre os liames do rizoma, abandonando os verticalismos e horizontalismo que vemos no paradigma da árvore, substituindo-os por um fluxo que pode tomar qualquer direção, sem nenhuma hierarquia definida de antemão” (GALLO 2002, p. 32-33). Ela aponta não para o Uno, o Mesmo, a totalidade integradora e globalizadora característicos do saber-árvore, mas “para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas” (GALLO 2002, p. 33). No campo da educação, proporciona um acesso transversal às informações e ao conhecimento, elevando “ao infinito as possibilidades de trânsito por entre os saberes” (GALLO 2002, p. 34).

Abandonando a ilusão do Todo, a educação poderia oferecer acessos diferenciados às áreas do saber. A consequência mais radical dessa perspectiva seria o desaparecimento da escola tal como conhecemos, pois “qualquer espaço social pode ser o lugar do aprendizado, de acesso aos saberes e de sua circulação e partilha” (GALLO 2002, p. 35). Tal realização aproximaria o processo educacional das exigências da contemporaneidade.

Vamos nos deter um pouco mais na caracterização que o autor faz da transversalidade. Trata-se de uma concepção epistemológica que destaca a complexidade e a multiplicidade do conhecimento:

(...) nas pegadas da filosofia francesa contemporânea, denomino transversalidade: o atravessamento mútuo dos campos de saberes, que a partir de suas peculiaridades se interpenetram, se misturam, se mestiçam, sem no entanto perder sua característica própria, que só se amplia em meio a essa multiplicidade. Singularidade de saberes e multiplicidade de campos. Uma vez mais aqui poderíamos falar em 'ecologia do conceito', introduzindo a noção de multiterritorialidade e atravessamento de campos que leva a uma mestiçagem. (GALLO 2007, p. 33)

Essa ideia de transversalidade tem como pressuposto as propriedades do conceito, tal como as descrevem Deleuze e Guattari: “O conceito não é paradigmático, mas sintagmático; não é projetivo,

mas conectivo; não é hierárquico, mas vicinal; não é referente, mas consistente” (*apud* GALLO 2007, p. 32). Ou, como diz Silvio Gallo:

(...) o conceito não se presta a ser modelo (paradigma), é mais uma espécie de conector, de articulador de múltiplos elementos (sintagma); que ele não estabelece hierarquias nos jogos de poder, mas opera sempre pelas bordas, de forma não-sistemática, atravessando campos e não estabelecendo territórios; e que ele não serve como referência para outro saber, mas diz sempre respeito a si mesmo, apresentando uma consistência própria. (GALLO 2007, p. 32)

Essas características do conceito não o fecham em si mesmo, mas, pelo contrário, o voltam para o seu fora. As relações produtivas entre filosofia, ciências e artes, se afirmam.

Tais propriedades do conceito, embora o circunscrevam em sua interioridade, colocam-no em conexão direta com as outras potências do pensamento, a arte e a ciência. Isso implica que não se cria conceito hoje, não se produz filosofia, sem o recurso da conexão com as artes e as ciências. Embora sejam distintas e independentes, elas se retroalimentam e se fecundam. (GALLO 2007, p. 32-33)

Os currículos escolares deveriam levar em conta essas relações entre ciências, artes e filosofia, de modo que essas duas últimas, em particular, possam ampliar e diversificar seus modos e espaços de atuação. Nos PCN's, a transversalidade, sob inspiração de autores construtivistas espanhóis (Cesar Coll e outros), aparece como uma forma de realizar a interdisciplinaridade, “como um efeito meramente pedagógico, sem a dimensão epistemológica de um trânsito por entre os saberes” (GALLO 2007, p. 34). Essa noção estreita de transversalidade está distante daquela para a qual aponta o pensamento de Deleuze e Guattari. Parece que, após 2008 e a sanção da obrigatoriedade como disciplina, já superamos o tempo da filosofia como um “tema transversal” nos currículos. De todo modo, as observações de Gallo ainda merecem ser meditadas nas escolas:

No contexto de um currículo disciplinar, a filosofia não pode aparecer apenas “transversalizada”, sem a demarcação daquilo que lhe é específico, não há transversalidade possível; sem a singularidade, perde-se a própria multiplicidade. Isso em termos conceituais. Em termos práticos, sabemos que dizer que a filosofia transversalizada estaria presente em todos os momentos do currículo não passa de uma falácia; nossos professores das diversas disciplinas não são formados para atuar com conhecimentos de filosofia e não teriam condições de fazê-lo. (GALLO 2007, p. 34)

Esta última observação nos leva a formular uma pergunta: como deve ser a formação do professor de filosofia para que ele possa compreender as diferentes perspectivas sobre a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a transversalidade, e para que possa formular seus próprios princípios e planos de atuação?

Conclusão: caminhos abertos

Observamos, nos vários autores, que, apesar de diferentes nomes e conceituações, se identifica uma tarefa, que é a de se colocar diante da fragmentação do conhecimento no mundo contemporâneo. Estamos na condição em que, em grande medida, nem dentro de uma mesma disciplina os investigadores conseguem se comunicar, dado o grau de especialização dos conhecimentos. Isso acontece em filosofia, quando esta segue o padrão de produção de conhecimento científico. Mas a filosofia não é o mesmo que uma ciência, e tem motivos para buscar outras formas de investigação e outras formas de produção de resultados das pesquisas realizadas em seu campo. Se a filosofia tem um polo lógico-argumentativo e outro polo imaginativo-existencial, pelo primeiro aspecto pode tender a se assemelhar às ciências empíricas, mas pelo segundo deveria buscar outras maneiras de atuar, de participar da discussão pública e/ou acadêmica das questões em que se envolve.

A transdisciplinaridade pode indicar outra forma de relação: as disciplinas são atravessadas umas pelas outras, encontrando conceitos que são abordados nas várias disciplinas, e cujo tratamento em conjunto pode esclarecer, ampliar e aprofundar seus sentidos dentro de cada disciplina. Pode se dar também que o enfrentamento de um problema comum faça com que as disciplinas tenham que dialogar entre si e, quem sabe, cheguem a diluir suas fronteiras, promovendo um espaço de saber e de ação que não pertença exclusivamente a nenhuma das disciplinas originais, mas só exista nessa interação capaz de atravessar e recriar os espaços disciplinares.

Prefiro não tomar partido por uma dessas acepções contra as outras. Sendo a escola um substantivo plural, isto é, sendo múltiplas as realidades escolares e as condições específicas em que se trabalha em cada unidade escolar, penso que é mais adequado mantermos uma atitude atenta ao contexto em que atuamos para verificar o que é possível e o que é necessário fazer em cada situação. A disputa maior que temos pela frente não é por palavras, mas por realizações que contribuam para a formação dos estudantes e a busca de novas práticas e sentidos para a escola. Que outras possibilidades de trânsito entre saberes e conhecimentos permitam realizar outros transes de educação e aprendizado. Que sejam caminhos abertos para nossa formação e para nossas práticas.

Referências

- CEPPAS, Filipe; KOHAN, Walter. (2005) Leitores comentam artigo de Renato Janine Ribeiro sobre o ensino da filosofia. *Jornal da Ciência/SBPC*, 14/03/2005.
- DESCARTES, René. *Carta-prefácio dos Princípios da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FEITOSA, Charles. O ensino de filosofia como uma estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade. In: KOHAN, Walter (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, pp.
- GALLO, Silvio (2012). Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 17-41. [Disponível em http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/transversalidade_e_educacao.htm]
- GALLO, Silvio (2007). A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto (Orgs). *Filosofia no ensino médio*. Temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007, pp.15-36.
- GALLO, Silvio (2012). *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas/SP: Papyrus, 2012.
- GALLO, Silvio (2004). A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar. In: *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, v. 02, n.--, p.--, 2004.
- Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5426/4525>
- GALLO, Sílvio. Conhecimento, transversalidade e Educação. In: *Impulso*, v. 10, n.º 21, 1997, pp. 115-33.
- HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999 (2a edição).
- LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Filosofia e educação. In: NIELSEN NETO, Henrique. *O ensino da filosofia no 2o grau*. São Paulo: SOFIA Ed. SEAF, 1986a, p. 112-113.
- LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Filosofia e educação. In: NIELSEN NETO, Henrique. *O ensino da filosofia no 2o grau*. São Paulo: SOFIA Ed. SEAF, 1986b, p. 113-114.
- LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Currículo e formação: o ensino da filosofia. In: *Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v. 20, n. 63, 1993
- RIBEIRO, Renato Janine (2005). Último vôo da andorinha solitária. *O Estado de São Paulo*, 06/03/2005.
- ROCHA, Ronai. (2008) *Ensino de filosofia e currículo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.