

ISSN Eletrônico: 1982-596X

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Volume 35 . Número 74 . Maio/Ago. 2021



Educação
e Filosofia




FAPEMIG

EDUFU

ISSN Eletrônico: 1982-596X



Educação e Filosofia



Às casas editoras: serão feitas recensões ou estudos críticos das obras como interesse filosófico ou educacional que nos forem enviadas, cuja remessa seja de, no mínimo, dois exemplares.

Na die Verleger: Bücher philosophischen oder pädagogischen Inhalts werden rezensiert, falls wir mindestens zwei Exemplare je Titel erhalten.

To the publishers: there will be census or critical studies of the works with philosophical or educational interest which at least two copies are sent to us.

Aux Editeurs: la Revue fera des comptes rendus ou des notes critiques des oeuvres, don't l'intérêt soit philosophique ou éducationnel, par l'envoi de deux exemplaires de ces oeuvres.

A revista aceita colaborações, reservando-se o direito de publicar ou não os materiais espontaneamente enviados. As normas para os colaboradores estão nas últimas páginas. Os resumos em língua estrangeira são de inteira responsabilidade dos autores.

Desde o volume 32 ano 2018 este periódico não mais faz tiragens impressas.

REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, v.35 – n.74 – maio/ago. 2021.

Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

Quadrimestral

ISSN Eletrônico: 1982-596X

1. Educação. 2. Filosofia – Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

CDU 37 + 1

Biblioteca da UFU

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Valder Steffen Júnior

Vice-reitor: Carlos Henrique Martins da Silva

EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco A – 1 A

Cep: 38408-144 / Uberlândia – Minas Gerais

Tel: (34) 3239-4293 [Editora] (34) 3239-4514 [Livraria]

www.edufu.ufu.br / e-mail: livraria@ufu.br

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
Financiamento de publicação.



Revista semestral de investigação e difusão filosófica e educacional

ISSN Eletrônico: 1982-596X

Volume 35 Número 74 – maio/ago. 2021

EQUIPE EDITORIAL REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Conselho Editorial:

Antônio Joaquim Severino, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)

Bernadete Angelina Gatti, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)

Betânia Leite Ramalho, Universidade Federal do Rio Grande de Norte - UFRN (Natal, RN, Brasil)

Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)

Carlos Roberto Jamil Cury, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Belo Horizonte, MG, Brasil)

David Rosenthal, University of New York (New York, USA)

Denice Bárbara Catani, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)

Dermeval Saviani, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)

Dietmar Pfeiffer, Universität Münster (Münster, Alemanha) Enrico Nuzzo, Università di Salerno (Fisciano, SA, Itália)

Fernando Luis González Rey, Centro Universitário de Brasília - UniCEUB (Brasília, DF, Brasil)

Fernando Rey Puente, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Belo Horizonte, MG, Brasil)

Justino Magalhães, Universidade de Lisboa - UL (Lisboa, Portugal)

Lucas Angioni, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)

Luiz Benedicto Lacerda Orlandi, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)

Marcelo Perine, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)

Maria Eugênia Castanho, Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas (Campinas - São Paulo, Brasil)

Raúl Fornet-Betancourt, Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. (Aachen, Alemanha)

Conselho Consultivo:

Álvaro Luiz Montenegro Valls, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo, RS, Brasil)

Andre Luis Mota Itaparica, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Cachoeira, BA, Brasil)

Anne-Marie Chartier, Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), França
Antônio Bosco de Lima, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)
Daniel Devereux, University of Virginia, (USA), Estados Unidos da América do Norte
Decio Gatti Júnior, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)
Décio Krause, Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC, Brasil)
Diana Gonçalves Vidal, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)
Ernani Pinheiro Chaves, Universidade Federal do Pará (Pará, PA, Brasil)
Eurize Caldas Pessanha, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (Campo Grande, MS, Brasil)
Fabrizio Lomonaco, Università degli Studi di Napoli Federico II (Itália)
Geraldo Inácio Filho, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)
Gonzalo Armijos Palácios, Universidade Federal de Goiás (Goiânia, GO, Brasil)
Hélio Rebello Cardoso Júnior, Universidade Estadual de São Paulo - UNESP (Assis, SP, Brasil)
Jairo de Araújo Lopes, Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas (Campinas - São Paulo, Brasil)
Janete Bolíte Frant, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)
Jeanne-Marie Gagnebin de Bons, UNICAMP/ PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)
José Claudinei Lombardi, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)
José Gonçalves Gondra, Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)
Laurence Renault, Universidade de Paris - Sorbonne (Paris IV), França
Leandro Lajonquiére, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)
Lucíola Licínio dos Santos, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Belo Horizonte, MG, Brasil)
Marcelo Dascal, Tel-Aviv University (Tel-Aviv, Israel)
Marcelo Esteban Coniglio, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)
Marcio Chaves-Tannus, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)
Marcos Lutz Müller, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil) (*in memoriam*)
Maria Helena Camara Bastos, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC-RS (Porto Alegre, RS, Brasil)
Maria Isabel de Magalhães Papaterra Limongi, Universidade Federal do Paraná (Curitiba, PR, Brasil)
Marta Maria Chagas de Carvalho, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)
Marta Maria de Araújo, Universidade Federal do Rio Grande de Norte - UFRN (Natal, RN, Brasil)
Newton Carneiro Affonso da Costa, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)
Pablo Gentili, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)
Ram Lakhon Pandey Vimal, Vision Research Institute (USA)

Salma Tannus Muchail, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)

Sueli Mazzilli, Universidade Católica de Santos - UNISANTOS (Santos, SP, Brasil)

Wagner Rodrigues Valente, Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (São Paulo, SP, Brasil)

Walter Alexandre Carnielli, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)

Walter Matias Lima, Universidade Federal de Alagoas - UFAL (Maceió, AL, Brasil)

Wojciech Starzynski, Academia Polonesa de Ciências (Varsóvia, Polônia)

Comitê Editorial Executivo:

EDITOR CHEFE:

Marcos César Seneda, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

EDITOR ASSOCIADO:

Mario Borges Netto, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

EDITOR ACADÊMICO:

Anselmo Tadeu Ferreira, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

CURADOR DE MEDIA:

Vanessa Matos, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

EDITORES CIENTÍFICOS DE EDUCAÇÃO:

Márcio Danelon, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Romana Isabel Brázio Valente Pinho, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

EDITORES CIENTÍFICOS DE FILOSOFIA:

Fillipa Cameiro Silveira, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Humberto Aparecido de O. Guido, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Secretaria:

ASSESSORIA TÉCNICA:

Líliã Alves de Oliveira, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

ESTAGIÁRIOS:

Cecília Lemes Silva, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Natalha Geralda Cunha, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Equipe Técnica

Revisão: Comitê editorial executivo

Capa: Saulo Humberto Devós Ferreira

Template/Diagramação versão impressa: Eduardo Moraes Warpechowski (EDUFU)

Diagramação versão eletrônica: Lília Alves de Oliveira (Instituto de Filosofia/UFU)

Contatos: Página na Internet: www.seer.ufu.br

Correio Eletrônico: Revedfil@ufu.br

Telefone: +55 (34) 3239-4252

Endereço:

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38408-144 – Uberlândia – Minas Gerais – Brasil

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Valder Steffen Júnior

Vice-reitor: Orlando César Mantese

EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco A – Sala 1 A

Cep: 38408-144 Uberlândia – Minas Gerais

Tel: (34) 3239-4293 (editora) (34) 3239-4514 (livraria)

www.edufu.ufu.br / e-mail: livraria@ufu.br

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

Financiamento de publicação.

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ou à EDUFU”.

A Revista aceita permuta
Wir bitten um Austausch
We ask for Exchange
On demande l'échange
Rogamos canje



Missão e política editorial

A Revista Educação e Filosofia tem como propósito o incentivo à investigação e ao debate acadêmico acerca da educação e da filosofia em seus diversos aspectos, prestando-se como um instrumento de divulgação do conhecimento, especialmente dessas duas áreas, sendo, pois, objetivos da Revista:

- I – Divulgar pesquisas e textos de caráter científico e didático nas áreas de Educação e Filosofia;
- II – Manter relacionamento acadêmico interdisciplinar entre as Unidades Acadêmicas da UFU;
- III – Aumentar o intercâmbio com outras instituições nacionais e internacionais.

Political and editorial mission

The journal *Educação e filosofia* aims to stimulate scientific investigation and academic debate concerning education and philosophy in their various aspects, serving as an instrument for diffusion of knowledge, especially for this both areas, being thus this journal's proposals:

- I – to publish research results and texts of scientific and didactic character in Education and Philosophy areas;
- II – maintain academic interdisciplinary relationship between Academic Unities of Universidade Federal de Uberlândia;
- III – improve exchange with other national and international institutions.

Educação e Filosofia

Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação (Faculdade de Educação - FAGED) e do Instituto de Filosofia (Instituto de Filosofia - IFILO). Associado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Volume 35, Número 74 – Maio/Ago. – 2021

SUMÁRIO

Editorial..... 585

Vanessa Matos dos Santos

Artigos

Para uma crítica da objetividade no monitoramento da
qualidade da educação básica no Brasil 591

Abelardo Bento Araújo

Especificidades e usos da noção de signo em Arqueologia do
Saber..... 617

Erenildo João Carlos

Epistemologia de fronteiras em Walter Mignolo:
compreensão, críticas e implicações na pesquisa em educação
.....643

Damião Bezerra Oliveira

Raphael Carmesin Gomes

Ainda assim, a docência... Experiências formativas e
reafirmção da escolha pelo magistério 679

Lorene dos Santos

Admir Soares de Almeida Júnior

José Ângelo Gariglio

O ensino de filosofia para/com crianças: uma revisão
sistemática da literatura 719

Williams Nunes da Cunha Junior

Isabel Ferreira Freitas

Vanessa do Rêgo Ferreira

Elementos para uma psicopedagogia da cultura digital 757

Marcus Vinicius de Souza Nunes

A potencialidade na filosofia da educação antiga e medieval
.....780

Lais Boveto

Terezinha Oliveira

Ensino de filosofia: notas sobre o campo e sua constituição
..... 813

Augusto Rodrigues

Rodrigo Pelloso Gelamo

Nietzsche e seu olhar sobre os estabelecimentos de ensino
alemães como reflexo da cultura moderna 855

Abraão Lincoln Ferreira Costa

O estatuto da ideia de Filosofia Primeira na Fenomenologia
de Husserl 879

Marcelo Rosa Vieira

A filosofia na Pedagogia do Oprimido 943

João Wilson Sobral Santos

Dossiê Colóquio Medieval

Apresentação do Dossiê Colóquio Medieval 971

Anselmo Tadeu Ferreira

A filosofia na primeira universidade da América Latina
(Universidad de San Marcos 1551) 977

Alfredo Culleton

É a metafísica uma ciência a priori ou a posteriori? Suárez e a
fundamentação da metafísica 987

César Ribas Cezar

Lógica, formação escolar e filosofia entre os jesuítas 1017

Fábio Baltazar Nascimento Júnior

Suárez y la Filosofía Moderna..... 1043

Giannina Burlando

Corpus Paraensis 1079

Lúcio Álvaro Marques

Obituário

Obituário: Jakob Hans Josef Schneider 1103

Stéfano Paschoal, Lucas Nogueira Borges

Formas de distribuição

Permutas nacionais 1111

Permutas internacionais 1115

Doações internacionais 1119

Doações nacionais 1121

Indexação em repertórios 1123

Normas

Normas para envio de colaborações	1127
Norms for submissions	1135
Normes pour envoyer des collaborations.	1443

Educação e Filosofia

Quarterly basis journal of the School of Education (Faculdade de Educação – FACED) and the Institute of Philosophy (Instituto de Filosofia – IFILO). Associated with the Graduate Studies Program in Education and the Graduate Studies Program in Philosophy of the Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (Federal University of Uberlandia).

Volume 35, Issue 74 – May/Aug. – 2021

CONTENTS

Editorial 585

Vanessa Matos dos Santos

Articles

For a review of objectivity in quality monitoring of basic education in Brazil 591

Abelardo Bento Araújo

Specificities and uses of the notion of sign in The Knowledge Archeology 617

Erenildo João Carlos

Border thinking in Walter Mignolo: insight, reviews and implications in educational research 643

Damião Bezerra Oliveira

Raphael Carmesin Gomes

Even so, teaching... Training experiences and reaffirmation of choice for teaching 679

Lorene dos Santos

Admir Soares de Almeida Júnior

José Ângelo Gariglio

The teaching philosophy to/with children: a sistematic review of literature 719

Williams Nunes da Cunha Junior

Isabel Ferreira Freitas

Vanessa do Rêgo Ferreira

Elements towards a Psychopedagogy of Digital Culture ...757

Marcus Vinicius de Souza Nunes

Potentiality in the philosophy of ancient and medieval education780

Lais Boveto

Terezinha Oliveira

Philosophy teaching: notes on the field and its constitution813

Augusto Rodrigues

Rodrigo Pelloso Gelamo

Nietzsche and his point of view about the Germany educational system while reflectof the modern culture 855

Abraão Lincoln Ferreira Costa

The status of the First Philosophy idea in Husserl's Phenomenology 879

Marcelo Rosa Vieira

Philosophy in Pedagogy of the Oppressed 943

João Wilson Sobral Santos

Medieval Colloquium Dossier

Presentation of the Medieval Colloquium Dossier..... 971

Anselmo Tadeu Ferreira

Philosophy at Latin America's First University (Universidad de San Marcos 1551) 977

Alfredo Culleton

Is metaphysics an a priori or an a posteriori Science? Suárez
and the foundation of metaphysics 987

César Ribas Cezar

Logic, school education and philosophy among the Jesuits
..... 1017

Fábio Baltazar Nascimento Júnior

Suárez and Modern Philosophy 1043

Giannina Burlando

Corpus Paraensis 1079

Lúcio Álvaro Marques

Obituary

Obituário: Jakob Hans Josef Schneider 1103

Stéfano Paschoal, Lucas Nogueira Borges

Manners of distribution

Exchanges with Brazilian periodicals 1111

Exchanges with international periodicals 1115

International donations 1119

Brazilian donations 1121

Indexation in repertories 1123

Norms

Normas para envio de colaborações	1127
Norms for submissions	1135
Normes pour envoyer des collaborations	1443



*Vanessa Matos dos Santos**

Prezado leitor e prezada leitora

Permita-me iniciar este editorial em formato de carta. Explicito minha intenção: penso que tal artifício linguístico tem a potencialidade de nos aproximar e de nos implicar numa narrativa que vai se construindo ao longo de cada linha. Após dois anos de pandemia por COVID-19, aproximação tem sido um luxo e uma necessidade. Se ainda não podemos estar juntos em função de uma nova onda da doença (desta vez causada cepa ômicron), que o texto, em toda a sua plenitude, tenha condições de nos trazer mais alento em tempos tão difíceis - tanto do ponto de vista da saúde pública quanto da política, educação e economia.

A pós-graduação brasileira tem passado por um verdadeiro calvário no que se refere aos processos constitutivos e avaliativos. Iniciamos o quadriênio de uma forma e já não sabemos ao certo como terminará. Aliás, já nem sabemos se teremos de fato a avaliação de um quadriênio, posto que atravessamos um período de exceção que, de uma forma ou de outra, precisa ser considerado. Mas, como “considerar”? Não sabemos. Quais são as possibilidades? Desconhecemo-las.

* Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), e em Meios e Processos Audiovisuais pela Universidade de São Paulo (USP). Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: vanmatos.santos@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1041-367X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2601633916210576>. Membro do Comitê Editorial Executivo de *Educação e Filosofia*.

Nesse terreno altamente movediço, restam-nos o bálsamo e o deleite da leitura, do prazer do conhecimento, do sabor do saber. Para além das exigências de publicações que, ironicamente, já nos alertam: “publique ou pereça¹”, manter-nos serenos mesmo estando no olho do furacão é já um movimento de resistência. Se é assim, convido-o, prezado leitor, a desfrutar dessa publicação com calma e tranquilidade, seguro de que, em que pese toda a aceleração do mundo, você tem direito ao ócio.

Esta edição da Educação e Filosofia apresenta um Dossiê sobre Filosofia Medieval, homenagem póstuma ao **Professor Jakob Hans Josef Schneider**. O professor foi o organizador do II Colóquio de Filosofia Medieval da UFU, ocorrido em novembro de 2020 no âmbito da programação da XXIII Semana de Filosofia da UFU. Fazia parte dos planos do professor a organização de um Dossiê que contemplasse a publicação de textos / comunicações apresentados durante o colóquio. Lamentavelmente, o professor Jakob nos deixou em dezembro de 2020. Seus projetos, no entanto, permanecerão. A ele agradeço, em nome do Conselho Editorial da Educação e Filosofia, pelos anos de convivência, partilha e contribuições. A apresentação dos textos do Dossiê foi redigida, com muita sensibilidade, pelo meu colega de Conselho Editorial, **Professor Anselmo Tadeu Ferreira**.

Apresento, na sequência, uma síntese de cada um dos demais artigos que compõem esta edição da Educação e Filosofia. Mas, não sem antes registrar, em nome do Conselho Editorial, os mais sinceros agradecimentos aos autores que nos confiaram seus artigos, pesquisas, ensaios, reflexões. A credibilidade da Educação e Filosofia é fruto justamente do reconhecimento de uma comunidade de autores, leitores e avaliadores altamente qualificada.

¹ O termo entre aspas é uma referência ao nome do software (*Publish or Perish*) que tem sido cada vez mais utilizado por diversas instituições de pesquisa e desenvolvimento no mundo todo. Esse software extrai dados de publicações em diversas bases e calcula, por meio de estatística, o impacto de pesquisa segundo critérios como: número total de citações, número médio de citações por artigo, número médio de citações por ano, índice H e parâmetros relacionados, análise do número de autores por artigo etc.

O artigo de Abelardo Bento Araújo, intitulado **“Para uma crítica da objetividade no monitoramento da qualidade da educação básica no Brasil”**, apresenta uma discussão acerca da cientificidade das políticas de monitoramento da qualidade da educação. Ao longo de sua argumentação, Araújo desconstrói o discurso de cientificidade das políticas educacionais e as analisa à luz da categoria ideológica para demonstrar que, ao final, grande parte dessas políticas se converte em mera gestão de dados. No texto seguinte, um ensaio denominado **“Especificidades e usos da noção de signo em Arqueologia do Saber”**, Erenildo João Carlos nos convida a refletir sobre a noção do signo em diferentes domínios do saber com significados, sentidos e usos diversos na obra de Foucault. Gradativamente, João Carlos demonstra que, em *Arqueologia do Saber* (2008), Foucault operou, um deslocamento do sentido e do uso corrente da noção de signo para a de discurso-enunciado.

A **“Epistemologia de fronteiras em Walter Mignolo”** é o foco do artigo desenvolvido por Damião Bezerra Oliveira e Raphael Carmesin Gomes. Os autores realizam, neste artigo, um empreendimento de crítica epistemológica da obra do filósofo a partir do pensamento decolonial, e descrevem as principais questões e argumentos que problematizam este conceito, refletindo sobre as suas implicações para a pesquisa em educação. É interessante observar que, embora não tenha sido escrito com essa intenção, o artigo intitulado **“Ainda assim, a docência... Experiências formativas e reafirmação da escolha pelo magistério”**, de autoria de Lorene dos Santos, Admir Soares de Almeida Júnior e José Ângelo Gariglio, explicita, diversos aspectos, a colonialidade do poder no âmbito da pesquisa em educação. Os autores sublevam, neste trabalho, as experiências formativas vividas por estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e as relacionam à potencialização dos processos de socialização profissional que ratificam a escolha inicial pela docência por parte dos discentes.

Em **“O ensino de filosofia para/com crianças: uma revisão sistemática da literatura”**, Williams Nunes da Cunha Junior, Isabel Ferreira Freitas e Vanessa do Rêgo Ferreira investigam, por meio de Revisão

Sistemática da Literatura (RSL), estudos sobre filosofia para/com crianças que partem das experiências das crianças nessa prática. Os autores localizaram, ao final, de um universo de 33 pesquisas encontradas, apenas 2 que abordavam especificamente a experiência das crianças. Ainda no âmbito educacional, mas enfocando a perspectiva da psicopedagogia, Marcus Vinícius de Souza Nunes, autor de **“Elementos para uma psicopedagogia da cultura digital”**, apresenta um quadro teórico que visa fundamentar as exigências epistemológicas em educação a partir do viés da psicopedagogia da cultura digital. Souza Nunes embasa sua proposta tanto no campo da Comunicação (com aportes da Teoria da Comunicação) quanto da Filosofia (com reflexões oriundas da Filosofia da Mente).

Laís Boveto e Terezinha Oliveira seguem as reflexões no campo da Educação, mas a deslocam para a antiguidade. No artigo intitulado **“A potencialidade na filosofia da educação antiga e medieval”**, as autoras desenvolvem a linha argumentativa da filosofia da educação antiga e medieval como sendo a capacidade de aperfeiçoamento da razão. Partindo da análise de três momentos distintos, quais sejam: a paideia grega na perspectiva aristotélica e platônica; a patrística, por meio do entendimento de Clemente de Alexandria (150-215 d.C.) e de Agostinho de Hipona (354-430 d.C.); e a escolástica, analisada nas concepções de Hugo de São Vítor (1096-1141) e Tomás de Aquino (1225-1274), as autoras concluem que a principal finalidade da educação era a formação da consciência de cada pessoa, pois entendia-se que esse era o principal meio para o êxito da vida em comum.

O ensino de filosofia é o tema do artigo assinado por Augusto Rodrigues e Rodrigo Peloso Gelamo. Os autores apresentam, em **“Ensino de filosofia: notas sobre o campo e sua constituição”**, elementos oriundos do campo histórico, científico-filosófico e epistemológico para refletir sobre a sustentação do ensino de filosofia. O posicionamento de partida das reflexões está nas pesquisas conduzidas por Velasco ao longo dos últimos anos e é o que permite que, ao final do trabalho, os autores concluam que o campo do ensino de filosofia é consequência de uma disputa concorrencial e das tensões estabelecidas entre os diferentes núcleos de pesquisas. Na

sequência, o artigo intitulado **“Nietzsche e seu olhar sobre os estabelecimentos de ensino alemães como reflexo da cultura moderna”**, de Abraão Lincoln Ferreira Costa, apresenta um panorama das instituições de ensino alemãs sob a visão de Friedrich Nietzsche. Ferreira Costa explicita o balanço crítico dos estabelecimentos ginasial, técnico e universitário para, posteriormente, articulá-los ao problema da degenerescência cultural sofrida a partir do processo das reformas econômica e política na Alemanha do século XIX. Em suas reflexões, o autor também destaca a postura de Arthur Schopenhauer, a referência de combate ao filisteísmo e de resistência contra os valores do estilo de vida moderna.


Marcelo Rosa Vieira se dedica à leitura e interpretação dos textos de Edmund Husserl que fazem uso do conceito de “Filosofia Primeira” em **“O estatuto da ideia de Filosofia Primeira na Fenomenologia de Husserl”**. As reflexões empreendidas por Rosa Vieira demonstram que a ideia de “primeira” surge de início na obra husserliana como uma privilegiada chave de demarcação do projeto fenomenológico em relação à hierarquia das ciências, ensejando o duplo sentido da fenomenologia como “ciência de rigor” e como “filosofia” no sentido de elevar a fenomenologia pura ao estatuto de uma filosofia fenomenológica.

A fenomenologia é indicada ainda como corrente filosófica que exerceu forte influência sobre Paulo Freire. Ao lado dela, João Wilson Sobral Santos, autor de **“A filosofia na Pedagogia do Oprimido”**, posiciona também o existencialismo, a dialética hegeliana e o pensamento marxiano e marxista em geral. As análises de Sobral Santos partem de conceitos criados ou utilizados por Freire na obra já citada e permitem que o autor subleve aspectos outros da obra freireana, quais sejam: o cristianismo crítico de Freire, a legitimidade da violência do oprimido, a aderência do oprimido ao opressor (passando rapidamente por alguns conceitos psicanalíticos) e a catarse da metodologia.

Desejo que esta leitura seja prazerosa e que possa trazer mais alento em meio a tantas perdas, principalmente ao nos recordar que os projetos, as ideias, as iniciativas.... são eternas (a exemplo de todas as contribuições de

nosso querido Jakob). Você, caro/a leitor/a, é, com certeza, projeto, iniciativa, semente plantada por muitas pessoas ao longo de sua história.

Finalmente, desejo que esta edição possa despertar aquilo que há de melhor em você! Boa leitura!

 **Para uma crítica da objetividade no monitoramento da qualidade da educação básica no Brasil**

*Abelardo Bento Araújo **

Resumo: O objetivo deste texto analisar criticamente os aspectos da política de monitoramento da qualidade da educação básica no Brasil que se orientam por uma suposta possibilidade de controle científico/objetivo da qualidade do ensino. Trata-se de uma discussão de base bibliográfica. Por meio da abordagem de algumas concepções e consequências dessas políticas, discute-se a cientificidade alegada pela política de monitoramento da qualidade da educação como categoria ideológica. Por fim, evidencia-se a possibilidade de as medidas adotadas na política educacional desviarem o foco do enfrentamento real das desigualdades educacionais, convertendo-se em mera gestão de dados do fracasso escolar.

Palavras-chave: Monitoramento; Qualidade da educação; Ciência; Ideologia

For a review of objectivity in quality monitoring of basic education in Brazil

Abstract: The purpose of this text is to analyze critically the aspects of the policy for quality monitoring of basic education in Brazil, which is guided by a supposed possibility of scientific control/objective of the quality of education. This is a bibliographical discussion. By approaching some conceptions and consequences of these policies, we discuss a scientificity alleged by the policy of monitoring the quality of education as an ideological category. Finally, the evidence can be adopted

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pedagogo do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). E-mail: abelardo.bento@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5480800213669820> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2441-0384>

as measures adopted in deviated educational policy or in the real focus of facing educational inequalities, becoming the management of school education data.

Keywords: Monitoring; Quality of education; Science; Ideology

Para una revisión de la objetividad en el monitoreo de la calidad de la educación básica en Brasil

Resumen: El objetivo de este texto es analizar críticamente los aspectos de la política de monitoreo de la calidad de la educación básica en Brasil, que se guía por una supuesta posibilidad de control científico / objetivo de la calidad de la educación. Esta es una discusión bibliográfica. Al abordar algunas concepciones y consecuencias de estas políticas, discutimos una cientificidad alegada por la política de monitoreo de la calidad de la educación como categoría ideológica. Finalmente, la evidencia se puede adoptar como medidas adoptadas en una política educativa desviada o en el enfoque real de enfrentar las desigualdades educativas, convirtiéndose en el manejo de los datos de educación escolar.

Palabras clave: Monitoreo; Calidad de la educación; Ciencia; Ideología

1. Introdução

E o que é a discussão?

A sentença de morte de todo o *status quo*, de todos os falsos princípios dominantes. Desde que uma coisa é trazida à discussão, não tem legitimidade evidente, e nesse caso o choque da argumentação é uma probabilidade de queda (Machado de Assis. A reforma pelo jornal, 1859).

No final da década de 1980, o Brasil iniciou um conjunto de políticas educacionais com base na testagem de alunos em larga escala e na responsabilização de agentes educacionais, que, neste artigo denomina-se *monitoramento da qualidade da educação* (ARAÚJO, 2016, p. 79). Após mais de três décadas, a avaliação de sistemas educacionais por meio da testagem e da responsabilização é utilizada nos âmbitos federal, estaduais e

municipais no país. Também já se conta com grande número de estudos a respeito da avaliação em larga escala, avaliação sistêmica, avaliação externa, suas orientações políticas e suas consequências positivas ou negativas para a educação, a partir dos quais é possível analisar, do ponto de vista filosófico, concepções que embasam essas políticas.

O monitoramento da qualidade é marcado pela busca de formas de se avaliar externamente as escolas, com vistas a tornar possível a elevação da qualidade da educação básica. Enquanto avaliação, é perpassado pelas questões que tangem o campo da avaliação em geral, no qual a objetividade sempre foi preocupação e tema polêmico. Sob o *monitoramento da qualidade da educação*, no entanto, a objetividade ganha o caráter de princípio que orienta a política, a criação dos testes e desemboca no pressuposto da *afecção* objetiva dos resultados do trabalho educativo realizado nas unidades educacionais. Esses resultados do trabalho educativo seriam representados especialmente por meio de escores de desempenho dos alunos em testes (ARAÚJO, 2019). Essa complexa trama possui subjacente o problema da objetividade e as relações desta com a neutralidade. Relaciona-se com a ciência como ideologia, como a discute Marilena Chauí (2007).

Assim, este artigo tem como objetivo analisar criticamente os aspectos da política de monitoramento da qualidade da educação básica no Brasil orientados pela suposta possibilidade de controle científico/objetivo da qualidade do ensino. Com base em pesquisa bibliográfica e documental, coloca-se em evidência o viés ideológico do monitoramento da qualidade da educação básica no Brasil e questiona-se em que medida a pretensão de objetividade/neutralidade tem desviado as atenções do real enfrentamento do fracasso escolar no País. Trata-se de fazer a crítica da política de monitoramento quando à pretensão de objetividade/neutralidade; crítica no sentido que aplica José de Souza Martins:

[...] não empregamos essa noção no seu sentido vulgar de recusa de uma modalidade de conhecimento em nome de outra. O objetivo, ao contrário, é situar o conhecimento, ir à sua raiz, definir os seus

compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal. [...] A perspectiva crítica pode, por isso, ultrapassar ao invés de simplesmente recusar, descobrir toda a amplitude do que se acanha limitadoramente sob certos conceitos, sistemas de conhecimentos e métodos. (MARTINS, 1977, p. 02)

Essa crítica ao monitoramento se faz necessária na medida em que a defesa desse conjunto de políticas parece se apoiar, sem reservas, na objetividade de que elas seriam portadoras. A defesa da pretensa objetividade/neutralidade é evidente, por exemplo, no livro *Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro* (VELOSO, F. et al., 2009a), em que vários economistas se dedicam a defender a testagem e a responsabilização como bases de uma política educacional que se tornaria capaz de enfrentar desigualdades educacionais. Referindo-se às críticas à avaliação em larga escala, Marcos de Barros Lisboa (2009, p. xxv) declara que os discursos que criticam a “ciência aplicada” se afirmam para além daquilo que a realidade permite. Outro exemplo está na conclusão de Philip Fletcher (1995) sobre a relação causal e positivista entre incentivos/punições e elevação da qualidade da educação básica.

Este texto está organizado em quatro partes, incluindo esta introdução. Na segunda parte, a seguir, discute-se a objetividade como ideologia na política de monitoramento da qualidade da educação básica. Na terceira parte, busca-se fazer o que Chauí (2007, p.30) chama de “contradiscurso”, isto é, apontar as lacunas, as falhas do discurso ideológico, tendo presente que isso não significa reconstruir o discurso ideológico, mas, ao contrário, rompê-lo. Apontam-se “rachaduras no espelho¹” desse discurso, que camuflam seu caráter político-ideológico sob o argumento da

¹ A expressão “rachaduras no espelho” foi buscada em David Harvey (2006), em *A condição pós-moderna*. Harvey (2006) designa como rachaduras no espelho as incoerências do discurso pós-moderno.

cientificidade. Busca-se, também, compreender aspectos da dinâmica da gestão do fracasso escolar configurada na política de monitoramento da qualidade da educação básica. Tendo submetido o viés científico-objetivista do monitoramento da qualidade da educação a essa crítica, na quarta parte, constituída pelas considerações finais, retomam-se possibilidades dessas políticas, tendo agora presente o caráter ideológico das perspectivas de gestão de dados objetivos.

2. A objetividade do monitoramento da qualidade da educação básica como ideologia

Do final dos anos 1980 até meados dos anos 1990, diversos artigos encontrados na literatura educacional podiam corroborar a criação de sistemas de avaliação em larga escala (BARRETO et al., 2001; FREITAS, 2007). Nesse momento inicial da avaliação em larga escala, a constatação da necessidade da avaliação e acompanhamento de escolas parecia ser evidente, em face do avanço quantitativo da educação, nem sempre acompanhado pelo avanço qualitativo. A partir desse momento, o discurso do monitoramento da qualidade foi apropriado pelo Estado, que se tornou, então, *Estado avaliador*² e passou a incorporar a suposta possibilidade do controle objetivo, científico, absorvendo o caráter ideológico presente no par objetividade/neutralidade. Parafraseando Chauí (2007), quando o *instituinte* se torna instituído, ele é incorporado pela ideologia e perde as amarras com o tempo de sua instituição.

Tendo início em 1989, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) sofreu várias alterações ao longo da década de 1990 e dos anos 2000. O Saeb passou da perspectiva de criação de uma cultura avaliativa nas

² Dirce Nei Teixeira de Freitas (2007, p. 133) adota a expressão *Estado avaliador* em referência à expressão utilizada por Antônio Gramsci para qualificar o Estado em face de suas funções formativas ou conformadoras de um tipo de civilização. Nesse sentido, para a autora, a qualificação do *Estado* como *avaliador* diz respeito à incorporação da avaliação como dimensão da gestão dos sistemas educacionais.

escolas, mais participativa, para uma perspectiva mais centralizada de concepção da avaliação e elaboração dos testes; passou da perspectiva amostral para o caráter censitário, entre outras mudanças (BONAMINO; FRANCO, 1999). Vinham-se estudando a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que, criada na década de 1950, ainda não tinha ganhado notoriedade nem era utilizada no Brasil. Nesse período, criaram-se, ainda, sistemas estaduais e municipais de avaliação. Na década seguinte, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, na gestão de Fernando Haddad como Ministro da Educação, em 2007 criou-se, ainda, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), com a primeira divulgação de dados em 2009.

O Ideb representou mais um passo da política educacional no que se refere ao monitoramento da qualidade da educação básica. O índice combina os resultados da avaliação em larga escala com dados contextuais (taxa de evasão e repetência). Reinaldo Fernandes (2007), então presidente do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), justifica a criação do indicador de desenvolvimento educacional afirmando que um índice dessa ordem deveria ser definido tanto a partir de informações de desempenho em testes padronizados como de informações sobre fluxo escolar. A estratégia seria atingir os dois pontos fundamentais do monitoramento, de modo a evitar a fragilização do processo educativo. Para coibir a aprovação em massa, se considerado somente o fluxo escolar, o índice vale-se também da obtenção de notas em testes padronizados. Desse modo, pensa-se obrigar as escolas tanto a manter bom nível de aprendizagem como adequado fluxo escolar. A partir desse momento, a coleta de dados, aprimorada desde os anos 1990, torna-se a possível ferramenta nas mãos dos gestores educacionais a permitir o controle efetivo da realidade educacional.

O Ideb se tornou, gradativamente, para diferentes espaços em que se aborda a educação, *a medida* para avaliar a qualidade da educação básica no Brasil. Jornais, revistas, telejornais e diversas pesquisas educacionais têm utilizado esse índice como parâmetro nas suas reivindicações de uma

educação de qualidade³. Ao lado do Ideb, os diferentes meios que se propõem a abordar a qualidade da educação utilizam dados do Programa de Avaliação de Estudantes (*Program for International Students Assessment – Pisa*). O Pisa é aplicado pela Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) desde o ano 2000. Atualmente, classifica estudantes de mais de 60 países.

Obviamente, essa apropriação dos dados produzidos por essas avaliações não se fez sem o confronto da crítica. Por exemplo, no dia seis de maio de 2014, o jornal inglês *The Guardian* publicou uma carta endereçada ao diretor da OCDE, assinada por 80 pesquisadores da área educacional. Nessa carta, catedráticos da área de Educação, Política Educacional, Currículo, História, ressaltam os prejuízos do Pisa. Nomes como Henry Giroux, Peter McLaren, Diane Ravitch e Stephen Ball são os mais conhecidos aqui no Brasil entre os que assinam a carta (OECD, 2014). Os pesquisadores que assinam a carta ressaltam que os resultados do Pisa já são aguardados por governos de todo o mundo, e já começa “a afetar profundamente práticas educativas em muitos países”. A preocupação é com a capacidade do Pisa de orientar reformas dos sistemas educacionais para a disputa de *rankings*.

A perspectiva de treinamento de alunos para a realização de testes, segundo os signatários da carta, conduz à redução do espectro curricular. Isso conduz ao esquecimento de objetivos menos facilmente mensuráveis, entre eles os que se relacionam com o *desenvolvimento físico, artístico, moral*, além de influenciar o estreitamento da representação coletiva sobre o que seja a educação e sobre que ela deveria ser. Os pesquisadores destacam, ainda, as possibilidades de empobrecimento da sala de aula, por meio da utilização de *baterias de testes de múltipla escolha* e dos manuais de aulas, reduzindo, por fim, a autonomia dos professores.

³ Note-se que no ano de 2005, conforme Niguel Brooke (2006), havia pouco interesse dos meios de comunicação no Brasil pelos resultados de testes aplicados em larga escala e que na atualidade esse interesse é evidente.

No entanto, é comum, nos debates acerca das políticas de monitoramento da qualidade da educação básica, recorrer à polarização científicidade/não científicidade para argumentar em favor da validade das medidas adotadas. Ao mesmo tempo em que afirmam a “objetividade” das medidas, alguns pesquisadores, professores, jornalistas, políticos, posicionam-se defensivamente, alegando que

[...] há verdades e visões de mundo que se afirmam *para além das evidências e do trabalho empírico*. Construções retóricas e opiniões desqualificam os trabalhos aplicados, acreditando-se verdadeiras sem qualquer corroboração a não ser o próprio discurso e o desejo sobre o como o mundo deveria ser. (LISBOA, 2009, p. xxv, grifo meu)

O autor completa esse trecho com a seguinte analogia:

Curiosamente, os mesmos que desqualificam a pesquisa aplicada sobre educação vacinam seus filhos. Esse é um dos fatos que mais me surpreendem: os críticos dos resultados da pesquisa aplicada aos problemas sociais, em decorrência de dificuldades inerentes à estatística, utilizam as conclusões de pesquisas equivalentes para escolhas sobre o bem-estar dos que lhe[s] são próximos. Os argumentos que justificam o maior gasto relativo em educação fundamental e pré-escola não são distintos dos que nos levam a vacinar nossos filhos contra poliomielite. (LISBOA, 2009, p. xxv)

Na citação, há a tentativa do autor de equiparar a pesquisa social, especificamente a educacional, à pesquisa nas ciências da natureza. Obviamente, a pesquisa dos fenômenos sociais e culturais não obedece às mesmas regras que a pesquisa de fenômenos biológicos, por exemplo como quis o positivismo sociológico. Esse argumento de autoridade, recorre a uma falsa simetria e permite questionar a conversão da objetividade em ideologia.

Se, num primeiro momento, a ideologia faz com que as ideias expliquem as relações sociais e políticas, como ideias independentes da forma da sociedade e da política, impedindo, inclusive, “perceber que tais ideias só são explicáveis pela própria forma da sociedade e da política” (CHAUÍ, 2007, p. 30), “o passo seguinte é dado pela ideologia no momento em que ultrapassa a região em que é pura e simplesmente a representação imediata da vida e da prática sociais para tornar-se um discurso *sobre* o social e um discurso *sobre* a política” (CHAUÍ, 2007, p. 30, grifo no original). Nesse momento, ela “pretende fazer coincidir as representações elaboradas sobre o social e o político com aquilo que o social e o político seriam em sua realidade.” (CHAUÍ, 2007, p. 31). Trata-se da tentativa de revestir a ideia de neutralidade, de “fazer com que *o ponto de vista particular* da classe que exerce a dominação apareça para *todos* os sujeitos sociais e políticos como *universal* e não como interesse particular de uma classe determinada.” (CHAUÍ, 2007, p. 31, grifo no original). A “ciência aplicada à educação” de Lisboa (2009, p. xxv) torna-se ideológica ao pretender-se *universal* e ocultar o ponto de vista sob o qual é formulada, bem como as limitações a que está sujeita, como pesquisa da realidade social.

A literatura do campo educacional de base crítica que podia corroborar a necessidade da avaliação de sistemas educacionais até os anos 1990 (FREITAS, 2007) o fazia com base na interrogação do presente, questionando o que pensar e o que fazer. No entanto, graças ao artifício de elevar as esferas da vida econômica e social à condição de “essências” e graças ao recurso da ideia de “organização”, passa-se à avaliação como pressuposto do monitoramento da qualidade da educação – supondo controle efetivo e científico da elevação dos padrões de qualidade do ensino.

Evidenciar a objetividade como discurso ideológico “falso”, mostrando algumas de suas lacunas, não é, conforme Chauí (2007, p. 33), elaborar o discurso ideológico “verdadeiro”, isto é, o discurso lacunar com suas lacunas preenchidas, pois é ilusório pensar que preencher as lacunas desse discurso revele a verdade. Seria cair na mesma criticada ilusão da divisão entre ciência e ideologia. Conforme a autora,

se quisermos ultrapassar essa ilusão, precisamos encontrar um caminho graças ao qual façamos o discurso ideológico destruir-se internamente. Isso implica ultrapassar uma atitude meramente dicotômica rumo a uma atitude teórica realmente dialética, encontrando uma via pela qual a *contradição interna* ao discurso ideológico o faça explodir. (CHAUÍ, 2007, p. 33, grifos no original)

Esse caminho é o que a autora denomina discurso crítico. É um discurso que não se opõe simplesmente ao discurso ideológico, mas é um “*antidiscorso* da ideologia, o *seu* negativo, a *sua* contradição” (CHAUÍ, 2007, p. 33, grifos no original). Dessa forma, nesta subseção, apontam-se algumas rachaduras do discurso *sobre* a política educacional do monitoramento. Tendo em vista que o discurso das políticas de monitoramento diz apoiar-se estritamente no real para elaborar suas conjecturas, é nessa mesma realidade que se encontram as evidências de suas lacunas – os elementos para um *contradiscorso*.

Para iniciar, convém lembrar com Hobsbawm (2007) que ninguém jamais parece aprender com a história. No caso da política educacional brasileira, é importante acrescentar que não se aprende com a história, sobretudo com a história “dos outros”. Apesar de as medidas das políticas brasileiras se espelharem nas estadunidenses, trata-se de uma tendência mundial, calcada na suposta possibilidade de controle que elas oferecem sob a forma gerencial de organização do Estado. No curso da história das políticas educacionais, no entanto, podem ser encontrados diversos escritos, entre os quais se cita aqui um livro, do tipo que se poderia dizer “para aprender com a história” – e não por acaso, sua autora é uma historiadora, que, apesar de conservadora, traz dados que permitem uma avaliação crítica da política de monitoramento da qualidade da educação calcada na testagem e na responsabilização.

Divulgado no Brasil no ano de 2011, o livro *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como testes padronizados e modelos de mercado ameaçam a educação*, de autoria de Diane Ravitch, traz uma

autocrítica do pensamento educacional e da trajetória da autora como consultora educacional e formuladora de políticas públicas educacionais nos Estados Unidos por mais de 20 anos. Enquanto Lisboa (2009, p. xxv) chama de *pesquisa aplicada* a o desenvolvimento das medidas políticas de monitoramento e controle do trabalho educativo, Diane Ravitch (2011) chama os reformadores da educação nessa perspectiva de *corporate reformers* (reformadores empresariais) e diz que eles demonstram sua precária compreensão da educação construindo falsas analogias entre a educação e o mundo empresarial.

Eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei de marketing, e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com recompensas e sanções apropriadas. (RAVITCH, 2011, p. 26)

A autora afirma que a responsabilização, supostamente uma medida científica e objetiva, é, agora, o novo senso comum que todos aplaudem. Ela se tornou mecanicista e até mesmo contrária à boa educação. A testagem “não era apenas uma mensuração, mas um fim em si mesma” (RAVITCH, 2011, p. 27).

A ideologia admite que haja conflitos e que esse fato injusto deva-se a homens injustos, como maus governantes, desonestos, maus patrões, etc. “Assim, a divisão constitutiva da sociedade de classes reduz-se a um dado *empírico e moral*.” (CHAUÍ, 2007, p. 31). Aqui, para exemplificar as falhas daquilo que se defende na política educacional brasileira como essencialmente objetivo, é válido citar exemplos extraídos da obra de Diane Ravitch (2011) que evidenciam ser essa uma falácia.

Em 2001, Michael Bloomberg, magnata das comunicações, tornou-se prefeito de Nova Iorque. No governo dele, teve início uma sequência de medidas que pretendiam se tornar referências para o mundo em relação à reforma da educação. A política educacional da cidade previa testes que

classificavam os alunos em três níveis de proficiência. Não obstante a “exigência” de Bloomberg quanto à pontuação e a cientificidade das medidas, grande parte dos alunos que ficariam com a pontuação no nível 1, que sujeitava o aluno à retenção, foi classificada no nível 2, portando apta a ser promovida. Os programas de incentivos a professores e diretores chegaram ao ápice quando incluíram, num programa piloto, até o pagamento de bônus a alunos para aumentar seus próprios escores.

Os números produzidos pelos testes passaram a ser a medida da qualidade e da responsabilização. As notas das escolas foram, nesse período, substituídas por um conceito que ia de A a F. Se, em 2007, os números revelaram grande número de escolas em situação difícil, “em 2009, o sistema de responsabilização da cidade produziu resultados bizarros. Um impressionante 84% das 1.058 escolas de Ensino Fundamental receberam um A (comparado com 23% em 2007)” (RAVITCH, 2011, p. 105). 13% das escolas receberam um B e apenas 27 escolas tiveram notas C, D ou F. Enquanto o departamento de educação comemorava os números, a imprensa denunciava os resultados como ridículos.

O *New York Daily* descreveu os relatórios como “um truque de cartas estúpido” e uma “grande bagunça” que tornou os relatórios escolares anuais “praticamente sem qualquer sentido para milhares de pais que procuram nesses documentos um guia para como melhor atenderem as necessidades de seus filhos” (RAVITCH, 2011, p. 105, aspas no original).

Não obstante o argumento de cientificidade, os dois motivos para o colapso do sistema de classificação foram, segundo a autora, os erros aleatórios de um ano para o outro e a inflação dos índices pelo próprio Estado, que reduziu os pontos necessários para a classificação. Além disso, havia os conflitos entre os dados apresentados pela prefeitura e os dados federais, porque os critérios de avaliação eram diferentes. Enquanto os testes do sistema municipal mostravam ganhos excepcionais, os escores federais denunciavam estagnação.

Confirmando a constatação de Chauí (2007), o discurso *objetivista* da política de monitoramento da qualidade da educação básica admite que “algumas distorções podem ocorrer” (VELOSO, 2009, p. 196). Uma dessas situações seria o treinamento para os testes, que influenciaria os escores, o que levaria também à desconsideração de aspectos importantes em educação, mas de difícil mensuração (VELOSO, 2009) – como se o mais importante e essencial fosse aquilo que os testes conseguem avaliar. Poderia ocorrer também a manipulação dos resultados dos testes por professores e gestores educacionais. No entanto, como já se ressaltou, essas possibilidades são reduzidas à imoralidade de determinados indivíduos. Para tentar corrigir isso, adicionam-se e acirram-se as sanções, os únicos meios que essa perspectiva passa a considerar adequados para induzir os professores a atingirem as metas desejadas, sem truques.

Ravitch (2011) demonstra evidências de que a prática de burlas para inflacionar números de escores de rendimentos em avaliações em larga escala vem ocorrendo nos Estados Unidos. Um dos casos descritos pela autora é a elevação dos escores da Escola 33 no bairro do Bronx. Nessa escola, a proporção de alunos que atingiram os índices de leitura mais do que dobrou de um ano para outro, subindo 46,7 pontos percentuais, tendo a diretora recebido elogios do próprio prefeito. Em seguida, essa mesma diretora “se aposentou com um bônus de US\$ 15 mil, o que acrescentou US\$ 12 mil por ano para sua pensão para a vida toda. No ano seguinte, os ganhos incríveis da Escola 33 evaporaram. A ascensão e queda meteórica nos escores da escola foram misteriosas.” (RAVITCH, 2011, p. 110) Mais uma controvérsia é a relação entre aprendizagem e preparação para realização de testes. Psicometristas fizeram alertas à testagem na política educacional americana. Ravitch recorre inclusive à fala de um deles para dizer que *nem toda preparação para testes tem como objetivo a aprendizagem, mas vencer o teste* (TOBIAS, 2005, *apud* RAVITCH, 2011).

Os apontamentos de Ravitch (2011), sobre aspectos que se fazem cada vez mais presentes na política educacional brasileira, permitem o questionamento da objetividade/cientificidade das medidas, em face da complexidade que representa a realidade escolar. Uma das medidas que

expõem essa complexidade é a exposição de placas com a nota do Ideb na fachada das escolas no estado de Minas Gerais⁴. A medida começou pelo estado de Minas Gerais em 2012 e autoproclamava-se como exemplo. Isso tanto pode ser visto como valorização do trabalho das escolas como representar uma estratégia de exposição da suposta incapacidade – ou preguiça – dos membros da instituição escolar de realizar adequadamente seu trabalho. Assim, as questões sociais, políticas, históricas são reduzidas às questões pedagógicas. Além disso, uma escola pública de periferia tende a ser comparada com outra escola pública de área central sob os mesmos critérios “objetivos e científicos”, por exemplo.

Para além da comparação entre as escolas, a intenção das medidas é a competição entre as unidades educacionais, sob o princípio do quase-mercado. Conforme Alertou Ravitch (2011), as medidas pretensamente objetivas foram buscadas no mundo empresarial. Com o impulso do *accountability movement* (movimento da prestação pública de contas), “pressupõe-se que a demonstração do rendimento das escolas bem-sucedidas sirva para estimular a melhoria do desempenho nas outras escolas” (FLETCHER, 1995, p. 102).

Outra estratégia revelada por Ravitch (2011, p. 178) é o “reagrupamento” de alunos para interferir no cálculo do índice obtido, o que pode envolver reduzir “a participação de estudantes de baixa performance em testes”. Nos Estados Unidos ocorreu também a extinção de escolas em função do desempenho delas. Oliveira (2013) apresenta um relatório sobre desigualdades educacionais em que mostra que, de maneira não oficial ou até ilegal, as escolas adotam mecanismos por meio dos quais tendem a expulsar os alunos com baixa performance (pois são eles que “puxam” os índices para baixo) e a admitir alunos que ofereçam possibilidades de elevação dos índices de aproveitamento nos testes. Dessa forma, determinadas escolas – geralmente aquelas que já enfrentam maiores

⁴ ESCOLAS DE MG PASSAM A EXIBIR PLACA COM NOTA DO IDEB. **Revista Veja**. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/escolas-de-mg-passam-a-exibir-placa-com-nota-do-ideb/>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

dificuldades – terão, inevitavelmente, que aceitar esses alunos e terão seus escores cada vez mais rebaixados.

O questionamento da objetividade como ideologia permite pensar para além do desvio da norma, porque permite ver tanto a obediência quanto a transgressão da norma como formas de mudanças no curso da história, em dada realidade. Em que medida a própria norma tem conduzido à adoção do treinamento para os testes, da burla, etc.?

Para os trabalhadores da educação básica, nesse caso, as medidas como burlar os resultados dos testes, adotar mecanismos para reunir mais alunos que possam elevar os índices, ao mesmo tempo em que exclui os que podem rebaixá-los pode configurar-se como tática para evitar os prejuízos da não elevação dos escores.

3. O monitoramento da qualidade, a produção de dados e a competição entre escolas: medidas objetivas?

Phillip Fletcher também afirma que o monitoramento da qualidade é portador de princípios de objetividade/cientificidade, ao argumentar que “quando critérios, informações e atribuições são claros, as pessoas por eles enquadradas conseguem se liberar das arbitrariedades administrativas e interferências indevidas” (FLETCHER, 1995, p. 98). O autor acrescenta que uma avaliação baseada nesses princípios afastaria as inseguranças, dúvidas, permitindo “maior descentralização das atividades e ampliar a margem de autonomia e liberdade de ação das pessoas” (FLETCHER, 1995, p. 98). No entanto, na prática, efeitos como a redução curricular, em que os professores tendem a focalizar Matemática e Linguagem, demonstra o contrário desse aumento de margem de autonomia.

Fletcher (1995, p. 98) continua: “O sentimento de pânico que costuma acompanhar uma investida administrativa sumária cede lugar a um relacionamento governado por procedimentos periódicos previsíveis, no interesse da promoção e progressiva melhoria das pessoas e das instituições.” É verdade que é desejável a eliminação de interferências subjetivas na avaliação e acompanhamento dos sistemas educacionais, ao

sabor das mudanças de ocupantes dos cargos de gestão da educação básica. No entanto, é preciso problematizar a falácia que constitui a afirmação de uma suposta neutralidade nos critérios objetivos/científicos.

É preciso problematizar ainda a ideia de que esses dispositivos seriam portadores do gérmen da elevação automática da qualidade. Fletcher (1995, p. 98) entende que:

A iminência da retribuição é suficiente como controle administrativo na grande maioria das vezes, porque, normalmente, as pessoas conseguem tirar as devidas conclusões *quando* informadas sobre seu desempenho. Apenas muito eventualmente, e quando ações mais enérgicas se tornam inadiáveis, as investidas administrativas seriam necessariamente comprometidas com a busca de soluções mutuamente satisfatórias e implementadas com a devida transparência, exatamente *por causa* do rigor e clareza dos procedimentos da avaliação. (grifo no original)

Para Fletcher (1995, p. 98), “*as pessoas conseguem tirar as devidas conclusões quando informadas sobre seu desempenho*”. Essa concepção deixa implícito que são as pessoas que devem equacionar os problemas de desempenho escolar. Além disso, reduz a complexidade do fenômeno escolar às questões didático-pedagógicas e esquece-se de que o escore de desempenho é restrito e que *as devidas conclusões* podem ser entendidas como *elegar os escores*, mesmo que, para isso, seja necessário reduzir o currículo. *As devidas conclusões* podem levar à adoção do treinamento para a elevação dos escores, já que é isso que é devolvido como *informação sobre o desempenho delas*. Para se compreender o que significam *as devidas conclusões* a serem tiradas por professores e gestores de unidades educacionais, é preciso abordar a bonificação de professores para o aumento de escores, como medida associada.

As medidas que acirram o monitoramento da qualidade da educação básica são tomadas como objeto de defesa num editorial do jornal Folha de S. Paulo, em 2009. O editorial se alinha aos discursos que se problematizam

neste texto, das supostas balas de prata com as quais se vai atacar o problema da qualidade da educação. Com frases impositivas como “ninguém deveria ser contra”, o discurso eleva as medidas adotadas para um patamar supostamente acima das ideologias. O longo trecho reproduzido a seguir é necessário, para se compreender inclusive a associação entre textos acadêmicos e jornalismo, na pretensão de formação do consenso na sociedade e justificação da cientificidade que, supostamente, elevaria as medidas para acima do campo ideológico.

Vai no rumo correto o projeto aprovado pela Assembleia Legislativa de São Paulo que institui progressão salarial para professores da rede estadual, baseada em *avaliação de mérito*. É um passo para enfrentar a medíocre qualidade do ensino no Estado mais rico da Federação, governado há quase uma década e meia pelo PSDB.

O sistema - proposto pelo Executivo - cria cinco faixas salariais e aumenta a distância até o topo da carreira docente. Se até agora o professor de educação básica contava com progressão de 73%, doravante poderá avançar até 242%. No ensino médio, o salário inicial de R\$ 1.834,35 pode chegar, ao final, a R\$ 6.270,78. O docente precisa permanecer três anos em cada patamar. Para passar de um a outro, tem de obter nota mínima numa prova de conhecimentos. Assiduidade e tempo de permanência na escola também contam pontos. Um máximo de 20% dos candidatos será premiado a cada ano.

Ninguém deveria se opor a uma medida destinada a motivar professores a melhorar suas aulas. Nesse sentido, seria desejável que a avaliação incluísse ainda o desempenho de seus alunos em exames padronizados, não só a prova docente. Mesmo as entidades sindicais que resistem à iniciativa de fato não se colocam contra a melhora da carreira, só divergem do modo de fazê-lo. Insistem na tecla populista do reajuste generalizado, quando deveriam tomar o

partido dos melhores mestres e do aperfeiçoamento da categoria. O sistema proposto pelo governo nada faz além de premiar o mérito, um dos pilares do trabalho do professor.

O objetivo deve ser resgatar um contingente expressivo de professores dos níveis salariais medíocres como os atuais e, pior, da absurda situação dos professores temporários (hoje são 80 mil, 38% da categoria). *A valorização é crucial para que a profissão se torne mais atrativa entre os formandos com bom desempenho nas faculdades.* (VALORIZAÇÃO..., 2009, p. 1, grifo meu)

O discurso explícito do editorial elucida a orientação da política dos textos normativos. Já que as instituições educacionais são assemelhadas a organizações tipicamente capitalistas, onde a produção de mercadorias é apenas pretexto para a consecução do lucro, o relacionamento entre instituições e entre seus trabalhadores não é outro senão o modelo transposto da relação entre empresas capitalistas: a concorrência. A competição e o mérito tornam-se os principais motivadores para a realização de um trabalho de qualidade. Vistas sob a perspectiva daqueles que realizam o trabalho, as medidas constituem-se estratégias de controle do trabalho. Conforme Freitas (2004), de fato a escola torna-se “organização”, e o ensino, o serviço prestado. É enquanto prestadora de serviços que a escola é avaliada e que se vem estimulando a pressão externa a essa instituição.

É justamente ao elevar as medidas de premiação do mérito, por exemplo, para um suposto campo *acima das ideologias* que o editorial se revela profundamente ideológico. Como conclui Freitas (2009, p. 60), “‘não ideologizar’ é apenas *uma* das formas de se ideologizar” (grifo no original).

Tomando o exemplo da afixação das placas com a nota do Ideb na fachada das escolas, pode-se verificar que, em última instância, é o indicador baseado em escores que conta nas comparações entre as unidades educacionais, inclusive aquelas que fazem parte de contextos sociais

distintos. Como toda avaliação, a aplicação de testes e a geração de escores teriam função mediadora, para a consecução dos reais fins da educação, para elevar a efetividade com que se alcançam esses fins, que na educação básica estão ligados ao desenvolvimento do potencial humano, à formação de sujeitos, cidadãos em sentido amplo. No exemplo citado, o escore acaba se deslocando de “meio” para “fim em si mesmo”.

Desemboca-se, portanto, numa *racionalidade instrumental*, conforme a crítica de Max Horkheimer (2002). A racionalidade instrumental é resultado da conversão da razão em instrumento, numa perspectiva pragmatista, em que a razão se submete a conteúdos heterônimos. Exalta-se, assim, o caráter operacional da razão. Isto é, ela se desloca do seu papel na reflexão sobre os fins do fenômeno e passa a ter valor segundo as possibilidades que oferece na operacionalização de processos-meio.

Qualquer uso dos conceitos que transcenda a sumarização técnica e auxiliar dos dados factuais foi eliminado como um último vestígio de superstição. Os conceitos foram “aerodinamizados”, racionalizados, tornaram-se instrumentos de economia de mão de obra. E como se o próprio pensamento tivesse se reduzido ao nível do processo industrial, submetido a um programa estrito, em suma, tivesse se tomado uma parte e uma parcela da produção.” (HORKHEIMER, 2002, p. 26)

A ideia contida nas políticas educacionais de monitoramento da qualidade e que justifica toda a operacionalização racional descrita é a de elevação da qualidade da educação. No entanto, sob essa conversão de meios em fins em si mesmos, no máximo elas têm permitido uma espécie de gestão do fracasso escolar, por meio da “sumarização técnica” dos dados factuais, como diz Horkheimer (2002, p. 26).

Por fim, e ainda sobre o caráter ideológico que perpassa a suposta cientificidade das medidas envolvidas no monitoramento da qualidade da educação básica, é necessário ressaltar que, ao pretender o controle objetivo

da elevação da qualidade da educação, essas políticas tendem a reduzir as possibilidades de elevação da qualidade da educação ao controle do trabalho educativo. Em se tratando de controle do trabalho, trata-se de gerência – uma vez que a característica central dos sistemas gerenciais é o controle do trabalho alheio (BRAVERMAN, 1987). Algumas das questões que se colocam, nesse sentido, referem-se aos limites desse controle gerencial do trabalho pedagógico. É possível visualizar nas políticas de monitoramento uma tentativa de identificação da relação sujeito/sujeito, característica do processo educativo com a relação sujeito/objeto, característica da produção material capitalista – ou produção de mercadorias –, na medida em que, por meio do controle do trabalho, pretendem elevar a qualidade da educação.

Na empresa capitalista, no âmbito da produção material, em que o interesse do trabalho não pertence ao trabalhador, mas ao capitalista⁵, o controle – a gerência – conseguiu levar o trabalhador à produtividade por meio de medidas como bônus e sanções, ampliando a extorsão da mais-valia. É desse âmbito que o Estado vem retirando os princípios da política educacional, justificadas como neutras e científicas. No entanto, se a relação entre o trabalhador e seu objeto de trabalho, na fábrica, é uma relação sujeito/objeto, no âmbito do trabalho pedagógico, o professor-trabalhador não lida com um objeto de trabalho qualquer, mas trata-se de uma relação sujeito/sujeito (PARO, 2015).

O discurso que apresenta o monitoramento da qualidade da educação básica como medida científica e objetiva também oculta a inspiração das medidas na gerência da empresa capitalista. A testagem e a responsabilização, como medidas decorrentes da globalização na educação, levam a escola a agir, “sutil e progressivamente”, conforme “regras de

⁵ A isso Marx (2014) chama de subsunção formal do trabalho ao capital. Isto é, uma subordinação da forma social do trabalho ao capital, em que o trabalhador não realiza o trabalho interessado no objeto que produz, mas forçadamente o produz pelo salário, enquanto condição de sua sobrevivência.

mercado e impulsiona a ideia de que somente a competitividade dos resultados, balizados por um núcleo central de saberes pragmáticos, pode solucionar os problemas da economia” (PACHECO, 2009, p. 386). É a chamada *gestão científica do currículo*, que nada mais é do que a aplicação dos princípios da gerência científica da empresa capitalista ao currículo escolar. Essa gerência, que se pretende universal e científica, nada mais é que a gerência capitalista, controle do trabalho alheio, como a define Harry Braverman (1987). “É neste sentido que o instrumentalismo técnico é uma ideologia que a globalização partilha e impõe às instituições educacionais [...]” (PACHECO, 2009, p. 386).

As medidas objetivas revelam-se, portanto, como estratégias de controle do trabalho. Ao mesmo tempo em que dissimula seu caráter ideológico, não responde a outras questões, como: quais os limites da aplicação dos métodos de controle gerenciais ao trabalho pedagógico? Em que medida a gestão dos dados do fracasso escolar se converteu em melhor qualidade da educação básica, considerada essa em sua inteireza, de apropriação da cultura em sentido amplo, e não apenas em Matemática e Linguagem. Essas são novas e mais específicas questões que surgem ao se colocar em discussão aquelas que deram origem ao artigo.

Considerações finais

Impregnadas por uma pretensa objetividade ou amparadas pelo discurso da cientificidade, as medidas adotadas pela política de monitoramento da qualidade da educação básica – o que também ocorre no nível superior, não discutido neste texto – tornaram-se o novo senso comum político e pedagógico das últimas décadas. No entanto, essa política pautada na gestão de dados tem suas fragilidades expostas de várias formas.

Burlas e regramentos de alunos, de forma a alterar as somas dos escores obtidos por escolas nos testes sem nenhuma alteração na efetiva

aprendizagem tornam-se “rachaduras” que deixam entrever o mascaramento do fracasso do Estado e da instituição escola na realização da educação de qualidade. Esse mascaramento, que decorre do próprio encobrimento/ilusão, inerente à ideologia, talvez possa mesmo fazer desaparecer o fracasso, mas apenas diluindo-o, com novos arranjos de dados, como demonstra Ravitch (2011).

É um mito de que a ciência finalmente tenha resolvido a nebulosa questão sobre como elevar a qualidade do ensino, por meio da gestão de dados, incentivos e punições. E é preciso cuidar para que essa gestão de dados ofereça mais que possibilidades matemáticas de refazer cálculos de índices que não se alteram em decorrência de efetiva melhor aprendizagem. Mesmo sem entrar no mérito da objetividade dos testes e sem discutir o quanto eles podem ser maleáveis para aumentar ou diminuir os escores, mas sem esquecer disso, pode-se revelar lacunas na política educacional. Revelando essas lacunas, não se conserta o discurso dela, mas cria-se um discurso que inevitavelmente a ela se opõe. Opõe-se dialeticamente, no sentido de confrontá-la. É possível evidenciar aí uma tendência à meritocracia e a uma racionalidade instrumental, em que valores e fins mais amplos são substituídos por processos operacionais. Ao apelar para os fins mediatos, como resultados em testes, conhecimentos supostamente objetiváveis, essas medidas tendem a excluir sujeitos no interior da escola, contradizendo seus próprios discursos e os fins mais amplos da educação.

Referências

ARAÚJO, Abelardo Bento. *Avaliação e controle do trabalho educativo: contradições entre meios e fins no monitoramento da qualidade da educação*. 2016. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15022017-150649/publico/ABELARDO_BENTO_ARAUJO_rev.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

- ARAÚJO, Abelardo Bento. O trabalho educativo entre metas e produtividade: o acordo de resultados em Minas Gerais. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 839-858, Out./Dez, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000400839&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov. 2019. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701372>
- BARRETO, Elba Siqueira Sá *et al.* Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo – SP. n. 114, p. 49-88. Out./Nov. 2001. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300003>
- BERTOLIN, Julio Cesar G. Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. *Educação e pesquisa* [online]. 2011, vol. 37, n.2, p. 237-248. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a02.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200002>
- BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 108. p. 101-132, nov./1999. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000300005>
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 33. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.
- BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2006, vol. 36, n. 128, p. 377-401. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000200006>
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2011, vol.41, n.142, p. 246-266. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a13.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100013>
- FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 26 p. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/%C3%8Dndice+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+%28Ideb%29/26bf6631-44bf-46b0-9518-4dc3c310888b?version=1.4>> Acesso em: 27 dez. 2019.
- FLETCHER, Philip. Propósitos da avaliação educacional: uma análise das alternativas. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, n. 11, p. 93-112, jan./jun. 1995. <https://doi.org/10.18222/eae01119952314>

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. *Avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 244p.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação e Sociedade*. [online]. 2004, vol.25, n.86, pp. 131-170. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a08.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000100008>

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de avaliação no estado de São Paulo: o controle do professor como ocultação do descaso. *Retratos da Escola*. Campinas-SP, v. 8, n. 1. p. 59-66. Jan./Jun. 2009.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006. 349 p.

HOBBSAWN, Eric. *Sobre história: ensaios*. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2002.

LISBOA, Marcos de Barros. Prefácio. In: VELOSO, Fernando et al. (Org.). *Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. xxi-xxvii.

MACHADO DE ASSIS. *Obra completa*. vol II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MARTINS, José de Souza. Introdução. In: FORACCHI, Marialice M.;

MARTINS, José de Souza (org.). *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977. p. 1-8.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro I*. 32. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2014. 2 v.

OECD and Pisa tests are damaging education worldwide – academics. *The Guardian*, Londres, 6 maio de 2014. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.39, n.137, p. 383-400, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200004>

PARO, Vitor Henrique. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema educacional americano: com testes padronizados e modelo de mercado ameaçam a educação*. Tradução: Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SOUZA, Sandra Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade* [online]. 2003, vol. 24, n.84, p. 873-895. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2019.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300007>

VALORIZAÇÃO docente. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. 1, sábado, 24 de outubro de 2009.

VELOSO, Fernando. Experiências de reforma educacional nas duas últimas décadas: o que podemos aprender? In: VELOSO, Fernando et al. (org.). *Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 191-212.

Data de registro: 27/12/2019

Data de aceite: 22/09/2021



Especificidades e usos da noção de signo em *A Arqueologia do Saber*

Erenildo João Carlos*

Resumo: O reconhecimento da noção do signo em diferentes domínios do saber com significados, sentidos e usos diversos sinaliza sua relevância estruturante e operante nos processos de produção do conhecimento, da comunicação e da sociabilidade humana. Considerando esse fato, o presente ensaio objetivou identificar e localizar as formas de aparecimento da noção de signo em *A Arqueologia do Saber* (2008), a fim de analisar e sistematizar seu status na Análise Arqueológica do Discurso – AAD – e de refletir sobre ele. Recorrendo à própria AAD para escandir o referido livro, verificamos que Foucault tocou, inúmeras vezes e de modos diferenciados, na questão do signo, sempre em conexão com a problemática do discurso, seja como uma estratégia de sua elisão, seja como limiar de sua constituição. O ensaio concluiu que Foucault operou, em *A Arqueologia do Saber* (2008), um deslocamento do sentido e do uso corrente da noção de signo para a de discurso-enunciado, como uma formação discursiva fundamental para os estudos e as pesquisas analítico-arqueológicas.

Palavras-chave: Signo; Discurso; Foucault; Análise Arqueológica do Discurso

Specificities and uses of the notion of sign in *The Knowledge Archeology*

Abstract: The recognition of sign notion in different domains of knowledge with meanings, senses and many uses, signalize its structuring relevance and operant in the knowledge production processes, communication and human sociability. Considering this fact, this essay had as objective identify and localize the ways of appearance of sign notion in the Knowledge Archeology (2008), in order to reflect,

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: erenildojc@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3119274144159124> ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7272-2748>.

analyze and systematize its status in Archaeological Discourse Analysis — ADA. Using ADA itself to scan the referred book, it was verified that Foucault touched in different ways in the sign question, Always in connexion with the discourse problematic, such as an elision strategy or as threshold of its constitution. The essay concluded that Foucault operated in Knowledge Archeology (2008) a displacement of meaning and current use of sign notion to the speech-utterance, as a fundamental discursive formation to the studies and analytical archaeological researches.

Key-words: Achaeological Discourse Analysis; Foucault; Sign; Speech

Especificidades y usos de la noción de signo en La Arqueología del conocimiento

Resumen: El reconocimiento de la noción de signo en diferentes dominios del conocimiento con significados, sentidos y muchos usos, señala su relevancia estructurante y operante en los procesos de producción de conocimiento, comunicación y sociabilidad humana. Teniendo en cuenta este hecho, este ensayo tuvo como objetivo identificar y localizar las formas de aparición de la noción de signo en la Knowledge Archaeology (2008), para reflejar, analizar y sistematizar su estado en el Análisis del Discurso Arqueológico - ADA. Utilizando la propia ADA para escanear el referido libro, se verificó que Foucault tocó de diferentes maneras la pregunta del signo, siempre en relación con la problemática del discurso, como una estrategia de elisión o como umbral de su constitución. El ensayo concluyó que Foucault operaba en Knowledge Archaeology (2008) un desplazamiento del significado y el uso actual de la noción de signos a la expresión oral, como una formación discursiva fundamental para los estudios y las investigaciones arqueológicas analíticas.

Palabras-clave: Análisis del discurso arqueológico; Foucault Firmar; Habla

Introdução

Sabe-se que a noção de signo atravessa diferentes domínios do saber¹ com significados, sentidos e usos diversos. Parece-me que há uma

¹ A exemplo dos conhecidos domínios em que se situam os estudos antropológicos de Eliade (1991); linguísticos, de Saussure (1996), semiológicos, de Barthes (1997), semióticos, de Pierce (2005), filosóficos da linguagem, de Bakhtin (1995), analítico-discursivos, de Michael Pêcheux (1995), psicanalíticos, de Jung (2008) ou sociológicos, de Bourdieu (1998).

evidência plausível de que a questão do signo não é um problema menor, sem importância. Ao contrário, sinaliza sua relevância tanto como um dispositivo de produção, sistematização e difusão do saber sobre diferentes tipos de objetos e assuntos, quanto como um acontecimento, cuja presença demonstra ser estruturante e operante para os processos intersubjetivos da comunicação e da sociabilidade humana, que se põe em nosso cotidiano e história como algo inerente, ineliminável e constitutivo da dinâmica do existir humano.

Considerando que o signo atravessa várias esferas da existência humana, como, por exemplo, a produção, a circulação e a apropriação da informação, do conhecimento e da comunicação, pretendo registrar alguns achados sobre a especificidade e o uso que Foucault fez dessa noção, em seu livro *A Arqueologia do Saber* (2008), texto em que desenhou a Análise Arqueológica do Discurso – AAD - como estratégia teórico-metodológica de investigação.

O signo como objeto de reflexão, estudo e investigação da AAD

Tendo em vista identificar e localizar as formas de aparecimento da noção de signo em *A Arqueologia do Saber* (2008), a fim de analisar e sistematizar seu status para a AAD e refletir sobre ele, indago, preliminarmente, se seria pertinente ou não estudar e investigar a questão do signo como objeto de interesse da AAD e refletir sobre ela. Entendo que sim, porque o signo é o que constitui a linguagem, território cultural em que se encontram os terrenos, os solos e os sítios onde estão postos artefatos discursivo-enunciativos. Em face dessa posição, resolvi dedicar-me a examinar o assunto. Para isso, catalizei atenção, tempo, inteligência e paciência arqueológica.

Inquieto e instigado pela curiosidade e pela vontade de saber, formulei algumas perguntas propulsoras de minha reflexão analítico-arqueológica. De certo modo, embora não seja meu intuito respondê-las, devido à complexidade que cada uma delas contempla, meu desejo se

resume apenas em formulá-las a fim de utilizá-las estrategicamente como norte, farol de minha escavação. São elas: Qual seriam a importância e o lugar da noção de signo na AAD? Que luzes a problematização do signo traz para a AAD? Poderíamos dizer que 'há um algo a mais' sobre o signo no modo como Foucault operou com essa noção na AAD? Ou seja, Foucault acrescentou algo de novo à noção de signo ou só se apropriou do saber existente, utilizando-se dele em função de suas pesquisas sobre o discurso?

A partir de um horizonte de questionamentos, retomei o livro *A Arqueologia do Saber* (2008) e lancei-me no estudo criterioso do texto, a partir do objetivo mencionado e dos procedimentos analítico-descritivos da própria AAD². Ao escandi-lo, deparei-me com o seguinte achado: o tema *História das Ideias* perpassa o livro da *introdução* à conclusão e, em seu interstício, encontra-se um tópico exclusivo para o assunto, tendo em vista especificá-lo e diferenciá-lo da *Arqueologia*. Resumida e genericamente, Foucault definiu a *História das Ideias* da seguinte maneira:

Em sua forma mais geral, podemos dizer que ela descreve sem cessar - e em todas as direções em que se efetua - a passagem da não-filosofia a filosofia, da não-cientificidade à ciência, da não-literatura à própria obra. Ela é a análise dos nascimentos surdos, das correspondências longínquas, das permanências que se obstinam sob mudanças aparentes, das lentas formações que se beneficiam de um sem-número de cumplicidades cegas, dessas figuras globais que se ligam pouco a pouco e, de repente, se condensam na agudeza da obra. **Gênese, continuidade, totalização: eis os grandes temas da história das ideias, através dos quais ela se liga a uma certa forma, hoje tradicional, de análise histórica.** (FOUCAULT, 2008, p. 156. O grifo é nosso.)

² Sobre esse assunto, ler: ALCANTARA, Marcos Angelus Miranda de; CARLOS, Erenildo João. Análise Arqueológica do Discurso: uma alternativa de investigação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Intersecções: Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais*, Jundiá, v. 11, n. 3, nov. 2013, p. 59-75.

Vale destacar um duplo reconhecimento de Foucault sobre esse assunto: de um lado, ele constatou que certas questões teórico-metodológicas, assumidas pelo domínio da *História das Ideias*, não davam mais conta de elucidar determinados acontecimentos, isto é, não eram suficientes para conhecer e explicar a especificidade de uma série de acontecimentos (rupturas singulares, diferenças, transformações) localizados em níveis distintos dos investigados em suas pesquisas; de outro, que a *História das Ideias* exercia um poder hegemônico significativo na produção do saber histórico de então, isto é, na definição dos objetos de interesses, dos pressupostos, das noções operatórias (influência, continuidade, tradição, permanência etc.) e dos procedimentos metodológicos investigativos, assumidos nos estudos dos acontecimentos históricos, conforme registra, por exemplo, o seguinte fragmento de seu livro *A Arqueologia do Saber* (2008):

Neste ponto se determina uma empresa cujo perfil foi traçado por *Histoire de la folie*, *Naissance de la clinique*, *Les mots et les choses*, muito imperfeitamente. **Trata-se de uma empresa pela qual se tenta medir as mutações que se operam, em geral, no domínio da história; empresa onde são postos em questão os métodos, os limites, os temas próprios da história das ideias; empresa pela qual se tenta desfazer as últimas sujeições antropológicas; empresa que quer, em troca, mostrar como essas sujeições puderam-se formar.** Estas tarefas foram esboçadas em uma certa desordem, e sem que sua articulação geral fosse claramente definida. **Era tempo de lhes dar coerência - ou, pelo menos, de colocá-las em prática. O resultado desse exercício é este livro.** (FOUCAULT, 2008, p. 17. O grifo é nosso.)

Parece-me que o duplo reconhecimento de Foucault se apresenta como razoável para justificar seu desejo de conhecer, pormenorizadamente, a importância e as implicações do domínio da *História das Ideias* na feitura do saber histórico, de entender seus limites e impossibilidades, bem como de operar nas zonas do saber não contempladas pelo referido domínio, tal

como realizou por meio de uma série de três empreendimentos: a *História da Loucura* (2014), o *Nascimento da Clínica* (1977) e *As palavras e as Coisas* (1999), que demonstraram a potencialidade e a produtividade do processo analítico-descritivo que esboçou, desenvolveu e efetivou, denominado por ele mesmo de *Arqueologia*, com o intuito de adentrar a zona histórica dos acontecimentos não valorizados e não contemplados pelo domínio das *Histórias das Ideias*. Nesse sentido, assinala Foucault:

O emprego dos conceitos de descontinuidade, de ruptura, de limiar, de limite, de série, de transformação, coloca, a qualquer análise histórica, não somente questões de procedimento, mas também problemas teóricos. São estes os problemas que vão ser aqui estudados (as questões de procedimento serão consideradas no curso das próximas pesquisas empíricas, se eu tiver, pelo menos, a oportunidade, o desejo e a coragem de empreendê-las). Entretanto, só serão considerados em um campo particular: nessas disciplinas tão incertas de suas fronteiras, tão indecisas em seu conteúdo, que se chamam história das ideias, ou do pensamento, ou das ciências, ou dos conhecimentos. (FOUCAULT, 2008, p. 23. O grifo é nosso).

Com efeito, o exame cuidadoso empreendido por Foucault sobre o domínio da *História das Ideias* não só demonstrou a existência de uma variedade de acontecimentos, excluídos e marginalizados, como objetos merecedores de atenção, como também a necessidade de modos de questionar e de tratar diferentes séries de conceitos operativos, distintos dos tradicionais, que considerassem a efetividade da existência histórica desses acontecimentos, de seu surgimento, de sua formação, de suas especificidades e de seus modos próprios de funcionar, em vez de, simples e arbitrariamente, silenciá-los, marginalizá-los, elidi-los, negá-los e desprestigiá-los.

Nesse contexto analítico-argumentativo específico de Foucault sobre a problematização da *História das Ideias* em *A Arqueologia do Saber* (2008), no entremeio da discussão que opera sobre a existência do discurso

como um dos acontecimentos elididos, marginalizados e silenciados pelo domínio da *História das Ideias*, encontra-se o meu objeto de interesse e de incursão, ou seja, a *noção de signo* e seus vínculos com a questão do discurso.

Certamente, embora esse não tenha sido seu propósito, ao examinar meticulosamente o domínio da *História das Ideias* e do uso da noção de discurso em seu âmbito, Foucault tocou, inúmeras vezes e de modos diferenciados, na questão da relação entre discurso e signo, ao mesmo tempo em que reconhecia e desejava uma maneira de contar a história diferente do modo tradicional, porque, como constatou, o discurso poderia ser elidido, silenciado e marginalizado mediante o uso da noção do discurso como signo, cujo emprego, de certa maneira, atravessava recorrentemente os domínios investigativos da história.

Nota-se que a identificação do discurso com o signo, que estrutura o modo corrente de historiografar o referente, no âmbito da *História das Ideias*, corrobora o desejo tradicional de se fazer uma descrição fiel dos acontecimentos ocorridos no cotidiano, na experiência, nas situações e nas circunstâncias factuais produzidas socialmente. Do ponto de vista analítico-arqueológico, isso evidencia a regularidade do discurso-signo nos domínios da *História das Ideias*, ou seja, o de se referir a algo distinto e fora da instância própria do discurso, como uma estratégia de contar, narrar, escrever e documentar os acontecimentos ditos relevantes historicamente.

[...] Em uma palavra, quer-se, na verdade, renunciar às "coisas", "despresentificá-las"; conjurar sua rica, relevante e imediata plenitude, que costumamos considerar como a lei primitiva de um discurso que dela só se afastaria pelo erro, esquecimento, ilusão, ignorância ou inércia das crenças e das tradições ou, ainda, desejo, inconsciente talvez, de não ver e de não dizer; substituir o tesouro enigmático das "coisas" anteriores ao discurso pela formação regular dos objetos que só nele se delineiam; definir esses objetos sem referência ao fundo das coisas, mas **relacionando-os ao conjunto de regras que permitem formá-los como objetos de um discurso e que constituem,**

assim, suas condições de aparecimento histórico; fazer uma história dos objetos discursivos que não os enterre na profundidade comum de um solo originário, mas que desenvolva o nexos das regularidades que regem sua dispersão. (FOUCAULT, 2008, p. 53-54. O grifo é nosso).

Posso dizer que estamos diante de um dispositivo de elisão do discurso, expresso no que Foucault denominou de a 'história dos referentes', ou seja, dos acontecimentos empíricos e concretos. Esse dispositivo trata o discurso como signo, cujo efeito imediato é o de situar o discurso em um lugar distante e diferente do que lhe seria próprio. Nessa perspectiva, insisto, não seria sobre o discurso que se diria algo, mas a partir dele e através dele se diria algo sobre um referente qualquer. Essa via argumentativa e explicativa dos acontecimentos históricos se caracteriza como uma estratégia de elisão do discurso.

Assim, no horizonte do discurso-signo, seja qual for o objeto considerado relevante para ser contado, caberia ao domínio da *História das Ideias* a tarefa de “[...] interpretar o discurso para fazer, através dele, uma história do referente [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 53). Esse dispositivo narrativo foi rejeitado veementemente por Foucault, como um procedimento da *Arqueologia*, conforme pode ser lido no fragmento abaixo, em que ele aborda a questão da loucura. Essa passagem esclarece que, diferentemente do domínio da *História das Ideias*, na análise arqueológica da loucura,

[...] não se procura saber quem era louco em tal época, em que consistia sua loucura, nem se suas perturbações eram idênticas às que nos são, hoje, familiares. Não se questiona se os feiticeiros eram loucos ignorados e perseguidos ou se, em um outro momento, uma experiência mística ou estética não foi indevidamente medicalizada. Não se procura reconstituir o que podia ser a própria loucura, tal como se apresentaria inicialmente em alguma experiência primitiva, fundamental, surda, apenas articulada, e tal como teria sido organizada em seguida (traduzida, deformada, deturpada, reprimida talvez) pelos discursos e pelo

jogo oblíquo, frequentemente retorcido, de suas operações. [...]. (FOUCUALT, 2008, p. 53).

Ora, considerando que o objeto da ocupação das reflexões, dos estudos e das investigações arqueológicas não é o referente empírico e que sua concreticidade se efetiva no desenrolar das relações sociais cotidianas, de seus desdobramentos e de suas capitalizações circunstanciais e experienciais, em cujo horizonte os seres humanos se situam no fazer existencial, quais seriam, então, seus objetos de interesse? Certamente, não seriam as coisas, as palavras nem seus correlatos, como, por exemplo, a enunciação, a escrita, os textos e os documentos, conforme registram várias passagens de *A Arqueologia do Saber* (2008), como a seguinte:

[...] Sem dúvida, semelhante história do referente é possível; não se exclui, de imediato, o esforço para desenterrar e libertar do texto essas experiências "pré-discursivas". Mas **não se trata, aqui, de neutralizar o discurso, transformá-lo em signo de outra coisa e atravessar-lhe a espessura para encontrar o que permanece silenciosamente aquém dele**, e sim, pelo contrário, mantê-lo em sua consistência, fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria. [...]. (FOUCUALT, 2008, p. 53. O grifo é nosso).

A íntima relação entre o discurso e o signo informa, de um lado, a possibilidade de se conceber e de se empregar o discurso como signo, como algo que se refere a alguma coisa que não seria ele mesmo, algo que o discurso esconderia ou mencionaria, mas que não diria respeito a ele, propriamente dito; de outro, demonstra a necessidade e a possibilidade de superar essa elisão, tarefa primordial da *Arqueologia*, que, embora reconheça a existência dos signos e de seus nexos com o discurso e com a realidade, não confunde um com o outro.

[...] Já que é preciso, às vezes, acentuar ausências, embora as mais evidentes, direi que, em todas essas pesquisas em que avancei ainda tão pouco, gostaria de mostrar que os "discursos", tais como podemos ouvi-

los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; **gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva.** [...]. (FOUCAULT, 2008, p. 54-55. O grifo é nosso.).

Pelo visto, para a *Arqueologia*, o signo e a palavra não são sinônimos nem correlatos do discurso. Diferentemente, esse domínio trata o discurso como discurso, quando se refere a ele mesmo, não a outra coisa, nele, através ou além dele. Portanto, ao considerar que o signo não é uma noção que identifique, nomeie, descreva, defina, explique ou explicita a particularidade da natureza da existência do discurso, haja vista entendê-lo como enunciado, não como signo, Foucault esclarece que seria um investimento

[...] inútil procurar o enunciado junto aos grupamentos unitários de signos. Ele não é nem sintagma, nem regra de construção, nem forma canônica de sucessão e de permutação, mas sim o que faz com que existam tais conjuntos de signos e permite que essas regras e essas formas se atualizem. Mas se as faz existirem, é de um modo singular que não se poderia confundir com a existência dos signos enquanto elementos de uma língua, nem tampouco com a existência material das marcas que ocupam um fragmento e duram um tempo mais ou menos longo. É esse modo singular de existência, característico de toda série de signos, desde que seja enunciada, que se trata agora de questionar. (FOUCAULT, 2008, p. 99)

Como se lê, estamos diante de uma maneira de conceber o discurso diferente da assumida pela *História das Ideias*, ou seja, que identifica o signo como um equivalente do discurso. Entretanto, o modo como a *Arqueologia* concebe o discurso não produz a elisão do signo. Isso quer dizer que a noção arqueológica do discurso não opera com a negação do signo, como registra *A Arqueologia do Saber* (2008). Ao contrário, afirma sua existência. Em outros termos, embora a *Arqueologia* entenda o signo como algo específico e com usos diversos, sem os quais vários modos de conceber o discurso não existiriam, seu interesse consiste em investigar os artefatos discursivos situados no nível arqueológico da linguagem, no qual o signo não desaparece, mas funciona como enunciado.

Certamente, em *A Arqueologia do Saber* (2008), Foucault traz à luz a questão do signo no interstício de seu empreendimento de definir o discurso como enunciado. Essa é uma passagem que assinala a problemática do signo correlacionada a um modo de existir singular, no domínio arqueológico do discurso-enunciado³, em que Foucault se desloca do exame da *História das Ideias* para travar um diálogo com outros domínios do saber, como a Linguística e a Filosofia, por exemplo. Nesse ínterim, ao analisar o discurso-enunciado, o signo aparece implicado como um correlato específico da questão. Assim, cabe à *Arqueologia*

[...] não mais tratar os discursos como conjuntos de **signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações)**, mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os **discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas**. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2008, p. 55. O grifo é nosso.).

³ Para um maior aprofundamento, consultar: Achados sobre a noção arqueológica do discurso em Foucault. Revista Dialectus, Ano 4, n.11, p. 176-191, ago./dez, 2017.

Em face de meus achados e da análise que efetuei até aqui, concluí que, no esforço realizado para problematizar e explicitar a existência do discurso, como um objeto singular e relevante a ser investigado no âmbito de vários domínios das ciências, Foucault se deparou com a questão da linguagem e do signo, apropriando-se e utilizando-se do saber corrente de um modo específico, no seio da configuração de suas pesquisas arqueológicas e do desenho que esboçou sobre a noção de discurso, assumida como a mais apropriada para a AAD.

A noção de signo: significado e funções

Nesta seção, tratarei da semântica e de algumas funções correntes do signo que atravessam o livro *A Arqueologia do Saber* (2008). Na seção anterior, mencionei que Foucault utilizou o saber corrente sobre o signo, ao questionar sobre o *modus operandi* da *História das Ideias*, que identificava o discurso como uma espécie de signo de outra coisa e, por isso, tendia a contar a história dos referentes concretos, existenciais e empíricos e as experiências singulares, como, por exemplo, o que poderia ser dito sobre o louco ou a história da loucura em determinadas sociedades e períodos históricos, conforme registra o seguinte fragmento:

[...] Sem dúvida, semelhante história do referente é possível; não se exclui, de imediato, o esforço para desenterrar e libertar do texto essas experiências "pré-discursivas". Mas **não se trata, aqui, de neutralizar o discurso, transformá-lo em signo de outra coisa e atravessar-lhe a espessura para encontrar o que permanece silenciosamente aquém dele**, e sim, pelo contrário, mantê-lo em sua consistência, fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria. [...]. (FOUCAULT, 2008, p. 53. O grifo é nosso).

Em última análise, a crítica feita por Foucault à concepção do discurso-signo pôs em evidência, concomitantemente, a existência do saber corrente sobre o signo como algo posto no lugar de outra coisa,

demonstrando sua natureza, que supõe uma relação de não identidade entre o signo e a coisa referida, e o discurso como não sendo algo que se refere, lembra, nomeia, informa, menciona, remete, designa, classifica, ordena, identifica e diferencia uma coisa 'pré-discursiva' ou que 'permanece silenciosamente aquém dele', seja qual for essa coisa - um referente da realidade, um segredo escondido nas entrelinhas da escrita de um texto ou a pronúncia de uma fala. Lembra Foucault que esta seria uma espécie de sina da linguagem: a de ser assombrada pelo fantasma da ausência do que representa. Nesse sentido, indaga:

[...] A linguagem parece sempre povoada pelo outro, pelo ausente, pelo distante, pelo longínquo; ela é atormentada pela ausência. Não é ela o lugar de aparecimento de algo diferente de si e, nessa função, sua própria existência não parece se dissipar? [...]. (FOUCAULT, 2008, 126)

Foucault não deixou de considerar, em *A Arqueologia do Saber* (2008), a noção de signo como algo relevante no seio de sua discussão sobre o discurso, seja por ter rejeitado o dispositivo da ligação automática entre discurso e signo, seja porque tenha tratado, indireta, aleatória, pontual e dispersamente, o assunto ao longo do livro, ao utilizar o saber corrente na ordem de sua análise argumentativa, discutindo sobre temas e objetos diversos, como a loucura, a sexualidade e o domínio das ciências ou, ainda, apropriando-se dessa noção, de um modo peculiar, em sua definição arqueológica do discurso como enunciado, tão cara para a AAD.

Ao escavar o referido livro, deparei-me com uma série de passagens em que Foucault argumenta que, embora a perspectiva arqueológica reconheça o signo como necessário à formação do discurso em geral, no nível enunciativo, seu modo de funcionar difere de seu uso corrente, como dispositivo de indicação e/ou designação. Por isso Foucault disse que as análises que se ocupam de escandir o discurso-enunciado, seja ele qual for, não devem mais tratá-los

[...] como conjuntos de **signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações)**, mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os **discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas.** [...] (FOUCAULT, 2008, p. 55. O grifo é nosso).

Encontram-se sinteticamente, nesse fragmento, as duas ideias centrais que me interessam nesta seção, a saber: (1) a do significado, que vincula o signo a algo, ou seja, 'elementos significantes que remetem', no caso exemplificado, 'a representações e a conteúdos' diversos; (2) e a de sua função, ilustrada na assertiva de que, no nível arqueológico, o discurso-enunciado faz muito mais do que utilizar os signos 'para designar coisas'. Esses dois aspectos da existência do signo integram o saber corrente de que os 'discursos são feitos de signos'.

Destarte, embora as ideias de que o signo se 'vincula a algo' e de que ele serve para 'designar coisas', informando sobre dois aspectos fundamentais da noção de signo, seus significados não são, arqueologicamente dizendo, apropriados para se entender, analisar e descrever o discurso-enunciado, seja como uma espécie de categoria da AAD, seja como um conceito produtivo da análise de diversas formações discursivas, vez que os discursos, para a AAD, devem ser considerados “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 55).

Assim como constatei o uso do saber corrente da noção de signo no seio da discussão entre discurso e *História das Ideias*, também verifiquei seu emprego em outras situações, como, por exemplo, quando Foucault problematizou a questão do livro, da obra e do autor ou do vínculo entre eles. Entretanto, vale informar que esse assunto fora discutido por Foucault em *A Arqueologia do Saber* (2008), com o intuito de demonstrar que o livro, a obra e o autor, tal como as unidades clássicas tipificadas, como 'tradição', 'espírito', 'mentalidade', 'literatura', 'política' ou 'ciência', não seriam parâmetros para se entender uma possível e suposta unidade do enunciado, até porque não passam de estratégias para mantê-los, de formas de

continuidade que precisam ser questionadas e rejeitadas, pois, além de não contemplar as rupturas e as transformações dos acontecimentos históricos ou discursivos, não expressam a particularidade do discurso-enunciado. Sobre isso, Foucault ressalta:

É preciso pôr em questão, novamente, essas sínteses acabadas, esses agrupamentos que, na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame, esses laços cuja validade é reconhecida desde o início; é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens; é preciso expulsá-las da sombra onde reinam. E ao invés de deixá-las ter valor espontaneamente, aceitar tratar apenas, por questão de cuidado com o método e em primeira instância, de uma população de acontecimentos dispersos. (FOUCAULT, 2008, p. 24).

Quando tratou da vinculação entre autor e obra, Foucault não conferiu o mesmo teor analítico que teve quando buscou esclarecer a noção de sujeito arqueológico, ou sujeito do enunciado, como distinta, por exemplo, da noção de autor. Diferentemente, nesse caso, a problemática da função-autor aparece nitidamente relacionada à ideia do signo-nome, como dispositivo de identificação, indicação ou nomeação da autoria de um conjunto de escritos, marcados por traços específicos que possibilitam reconhecer quem é seu produtor. Isso demonstra o uso da noção de signo cumprindo funções específicas, quanto ao seu papel de relacionar o autor à sua produção mediante o signo-nome, no íterim dessa análise particular. Sobre isso, Foucault afirma:

[...] Individualização material do livro que ocupa um espaço determinado, que tem um valor econômico e que **marca** por si mesmo, **por certo número de signos**, os limites de seu começo e de seu fim; estabelecimento de uma obra que se reconhece e que se delimita, **atribuindo** um certo número de textos a um autor. [...]. (FOUCAULT, 2008, p. 25, o grifo é nosso).

Como mostra essa passagem, a expressão genérica 'certo número de signos' cumpre a função de reconhecer um conjunto de marcas que assinalariam o pertencimento de certos textos, escritos e livros como parte de uma obra determinada. Ao fim e ao cabo, o conjunto geral de uma produção constituiria o que pode ser denominado de obra. A obra, por sua vez, seria identificada por meio de um signo qualquer que serviria de dispositivo de individualização do conjunto de material escrito por alguém, que, sinteticamente, poderia ser “[...] **denotado pelo signo de um nome próprio**. [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 26, o grifo é nosso). Em face desse saber, indaga Foucault:

[...] **o nome de um autor denota** da mesma maneira um texto que ele próprio publicou com **seu nome**, um texto que apresentou sob pseudônimo, um outro que será descoberto após sua morte, em rascunho, um outro ainda que não passa de anotações, uma caderneta de notas, um “papel”? (FOUCAULT, 2008, p. 24. O grifo é nosso).

Considerando o pressuposto do saber corrente sobre a noção de signo e seus usos, a resposta para essa questão, formulada por Foucault, seria sim, pois o nome cumpriria a função-autor, estabelecendo vinculações do tipo nome-texto, nome-livro ou nome-obra. Entretanto, sabe-se que identificar e designar algo por meio de um nome, seja ele próprio ou não, informa apenas uma das possibilidades funcionais do signo, um dos papéis ou tarefas que poderíamos realizar com a noção de signo como conceito operativo.

Essa e outras possibilidades do uso do signo encontram-se anotadas em *A Arqueologia do Saber* (2008). Exemplo disso também pode ser verificado quando Foucault retoma alguns de seus achados de pesquisa, registrados minuciosamente em seu livro *As Palavras e as Coisas* (1999), e afirma que a atividade de designar seria uma dentre outras funções possíveis no campo da teoria do signo da representação, implicada na constituição das epistemes clássicas, expressas na produção de saberes diversos, como os elaborados pelo domínio da história natural e, em especial, pela gramática geral que, “[...] nos Séculos XVII e XVIII, aparece como um modelo

particular da teoria geral dos signos e da representação. [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 74). Sobre isso, registra:

[...] pode-se notar também que a história natural e a **gramática geral** se opõem entre si como uma teoria dos caracteres naturais e **uma teoria dos signos de convenção**; todas as duas, por sua vez, se opõem à análise das riquezas, como o estudo dos signos qualitativos se opõe ao dos signos quantitativos de medida; cada uma, enfim, desenvolve um dos **três papéis complementares do signo representativo: designar, classificar, trocar**. [...]. (FOUCAULT, 2008, p. 74. O grifo é nosso).

Não cabe discutir, obviamente, sobre a complexidade dos achados foucaultianos referentes ao tema ‘teoria dos signos ou da representação’, mencionado nessa passagem, como faz, específica e pormenorizadamente, em seu livro *As Palavras e as Coisas* (1999). Basta-me, no contexto desta minha análise, destacar o fato de que o caráter designativo do signo expressa tão-somente um dos possíveis usos do signo, já que existem outros, como classificar e trocar, e que passagens como essa demonstram a presença da noção e seu emprego, cumprindo funções específicas no íterim da análise e da argumentação de Foucault em *A Arqueologia do Saber* (2008).

Em suma, nesta seção, minha modesta vontade foi de problematizar o fato de que, embora Foucault não tenha discutido sistematicamente sobre a existência, o significado e as funções do signo, no livro *A Arqueologia do Saber* (2008), destinando um tópico ou capítulo exclusivo para analisar o assunto, como fez com outros, como os temas ‘continuidade’, ‘*Histórias das Ideias*’, ‘discurso’, ‘formação discursiva’, ‘prática discursiva’, ‘arquivo’, dentre outros, constatei a regularidade do aparecimento dessa noção e de seu uso na dispersão de diferentes e distintos lugares do livro. Resta-me, agora, tratar do status conferido ao signo por Foucault no nível arqueológico.

A relevância da noção de signo para a Análise Arqueológica do Discurso

Nesta seção, refletirei sobre a importância e a especificidade do signo na definição do discurso no âmbito do domínio da AAD. Como visto, as escavações e as análises anteriores demonstram que a problematização da noção de signo surge em razão de que seu significante e seu significado correntes aparecem, predominantemente, entrelaçados com alguma dimensão da questão do discurso.

Constatai que, quando Foucault examinou o *modus operandi* da *História das Ideias*, no que tange à produção do saber histórico; quando acionou seus achados de pesquisa referentes às epistemes da época clássica, registrados em seu livro, *As Palavras e as Coisas* (1999); ou, ainda, quando retomou o resultado de suas investigações sobre o louco e a Psiquiatria, ou a doença e a Medicina, advindos de suas investigações anotadas em a *História da Loucura e Nascimento da Clínica*, como fundamento de sua argumentação a favor da *Arqueologia*, o tema e o objeto de sua ocupação em *A Arqueologia do Saber* (2008) eram, indubitavelmente, o discurso-enunciado, e não, o signo.

Ressalte-se, no entanto, que os achados encontrados em minhas incursões me possibilitaram reconhecer a evidência, em um primeiro momento, de que não há como falar em enunciado sem abordar o signo, porque não há linguagem nem discurso sem signo; e, num segundo momento, que, ao tratar arqueologicamente o discurso como enunciado, seria necessário romper com o modo de existir e de funcionar do saber corrente sobre o signo, vez que o enunciado contemplava modos de funcionar não antagônicos a ele, mas distintos dele. Esse duplo movimento de reconhecimento presente no percurso arqueológico trilhado na definição do discurso-enunciado expressa-se de muitas maneiras, como, por exemplo, nesta indagação feita por Foucault:

[...]. Poderíamos falar de enunciado se uma **voz** não o tivesse enunciado, se uma **superfície** não registrasse seus **signos**, se ele não tivesse tomado **corpo** em um elemento **sensível** e se não tivesse deixado **marca** -

apenas alguns instantes - em uma **memória** ou em um **espaço**? Poderíamos falar de um enunciado como de uma figura ideal e silenciosa? [...]. (FOUCAULT, 2008, p. 112. O grifo é nosso).

Com efeito, estaríamos em face de um ente ideal e abstrato, mágico ou intuitivo, sempre à espera de uma pessoa iluminada capaz de decifrá-lo, desocultá-lo e revelá-lo, se o enunciado não pudesse ser acessado, identificado, analisado, descrito e explicitado, inicialmente, por meio de 'marcas' fixadas em uma 'superfície' 'sensível', que deixasse seu rastro e 'registrasse seus signos', sua 'memória' e sua existência em algum lugar e 'espaço'.

Não obstante a importância de tal limiar, o nível enunciativo não se confunde com as outras regiões do terreno da linguagem, sejam elas constituídas pelo significante, que confere visibilidade e memória empírica ao signo; pelo significado, que sintetiza abstratamente, no plano das ideias, o sentido e a cognoscibilidade que o signo carrega; nem pela referência, coisa específica à qual o par significante-significado se vincula, identifica, nomeia e lembra.

O fato é que, embora pressuponha o signo, nem ele nem o jogo de remissões e de centralidades que ele possibilita, por meio de cada um de seus elementos tricotômicos ou de seus entrecruzamentos, representam o nível enunciativo, muito menos, isso seria possível por meio da coisa ausente à qual o signo se refere. Por razões como essas, Foucault orienta que, para

[...] descrever o nível enunciativo, é preciso levar em consideração justamente essa existência; interrogar a linguagem, **não na direção a que ela remete**, mas na dimensão que a produz; **negligenciar o poder que ela tem de designar, de nomear, de mostrar, de fazer aparecer, de ser o lugar do sentido ou da verdade** e, em compensação, de se deter no momento - logo solidificado, logo envolvido no jogo do significante e do significado - que determina sua existência singular e limitada. [...]. (FOUCAULT, 2008, 126, o grifo é nosso)

Assim, seria possível concluir, equivocadamente, que estaríamos diante de uma impossibilidade da existência do enunciado, caso acreditássemos que fosse viável dizer algo sobre alguma coisa sem signo; ou, ainda, diante de uma espécie de contradição, em que o enunciado, para existir, precisasse negar o signo e vice-versa.

Ora, o achado arqueológico encontrado não demonstra nenhuma dessas conclusões ou inferências interpretativas. Na verdade, o que se pôs evidente foi o acontecimento da ruptura entre o limiar do signo e liame do enunciado, entre uma coisa e outra. O que se pôs à luz foi o problema da passagem, do deslocamento de uma coisa para outra, de um nível da linguagem para o outro, a fim de que o objeto-enunciado aparecesse como tal e que o nível arqueológico pudesse ser encontrado em sua especificidade.

A questão não seria a de rejeitar a linguagem em si nem de conflitar o enunciado com o signo, mas de reconhecer que existem níveis e artefatos específicos no território da linguagem, cujos funcionamentos operam de maneira diferente da estrutura geral do signo. Por isso, Foucault assevera:

Trata-se de suspender, no exame da linguagem, não apenas o ponto de vista do significado (o que já é comum agora), mas também o do significante, para fazer surgir o fato de que em ambos existe linguagem, de acordo com domínios de objetos e sujeitos possíveis, de acordo com outras formulações e reutilizações eventuais. (FOUCAULT, 2008, p.126)

Portanto, seja qual for o caso enfocado ou o tema correlato ao discurso, em que pese a dispersão de seu aparecimento na superfície e no local do texto, acionado por Foucault em *A Arqueologia do Saber* (2008), verifiquei um intenso trabalho analítico-arqueológico, tendo em vista elucidar a maneira como a questão do signo deveria ser tratada, acionada, correlacionada, tematizada, refletida, problematizada, analisada e descrita em seu limiar, tarefa que Foucault assume mediada pelo crivo metódico do enunciado como princípio de análise e do discurso, “[...] constituído por **um conjunto de sequências de signos**, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência. [...]”

(FOUCAULT, 2008, p. 121-122. O grifo é nosso). Considerando o pressuposto teórico-metodológico de cunho analítico-arqueológico, Foucault indaga:

[...] O limiar do enunciado seria o limiar da existência dos signos. Entretanto, ainda aqui, as coisas não são tão simples, e **o sentido que é preciso dar a uma expressão como "a existência dos signos" precisa ser elucidado.** O que queremos dizer quando afirmamos que há signos, e que basta que haja signos para que haja enunciado? Que status singular atribuir a esse "há"? (FOUCAULT, 2008, p. 96. O grifo é nosso).

Tendo em vista que elucidar a 'existência dos signos' implica tratá-los como o 'limiar do enunciado', urge rejeitar a compreensão do enunciado como estrutura, como, por exemplo, a frase e a proposição, e renunciar as análises correntes dos domínios da gramática e da Filosofia, vez que a AAD não se ocupa “[...] nem com a "aceitabilidade" gramatical nem com a correção lógica [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 130). Isso significa não conceber, obviamente, o enunciado como a continuidade do modo de ser e de funcionar do signo. Entendido desse modo, o elucidar do enunciado exige um trabalho de análise e de descrição que possibilite explicitar a natureza específica da ruptura que ele guarda, conforme escreveu Foucault:

[...] Descrever um enunciado não significa isolar e caracterizar um segmento horizontal, mas **definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos (não sendo esta forçosamente gramatical nem logicamente estruturada) uma existência, e uma existência específica.** [...]. (FOUCAULT, 2008, p. 126, o grifo é nosso).

Com efeito, se a 'série de signos', que tipifica a especificidade da existência do enunciado, não é 'forçosamente gramatical nem logicamente estruturada' e, conseqüentemente, não 'obedece às suas leis', como se organiza um enunciado? Quais são os critérios, os princípios e as leis que regem a transformação de uma série de signos qualquer (frase, proposição,

listas, gráficos, quadros, figuras) em enunciados? Em outras palavras, quais seriam as condições efetivas de existir do signo como enunciado?

Indubitavelmente, são muitos os caminhos analítico-arqueológicos que poderíamos percorrer a fim de responder a essas perguntas que, em certo sentido, foram respondidas ao longo deste ensaio, em cujo desdobrar assinalamos uma série de pistas, registradas, ora no conjunto dos fragmentos e das passagens supracitadas, que integram o corpus de minha escavação, ora nos apontamentos e nos argumentos consubstanciados a partir dos referidos achados.

Então, posso dizer, em razão dos supramencionados achados, que determinada série de signos supera seu limiar e se torna um enunciado em função de uma série de correlatos enunciativos que estabelece, que são: um princípio de diferenciação (referência) qualquer, considerado legítimo; um lugar determinado e vazio (a posição de sujeito), que pode ser ocupado por qualquer pessoa/indivíduo/instituição/segmento social, situados em tempos e lugares diferentes; um conjunto de enunciados coexistentes (um campo associado), com os quais se relaciona, justificando-se, validando-se, legitimando-se e retroalimentando uns aos outros; e, por fim, de um status específico e de suas possibilidades de emprego (uma materialidade⁴), que conferem valor e produtividade ao signo, por meio de determinadas ordens e práticas discursivas.

Portanto, para a AAD, uma série determinada de signo, disposta na superfície do discurso, tem importância na medida em que transpõe o limiar de seu modo particular de existir, ou seja, de ser algo que se põe no lugar de outra coisa e passa a assumir uma modalidade de existência distinta, assinalada pela regularidade de uma presença e de uma utilização, definida pelos elementos constitutivos do enunciado, que funcionam como as condições de sua existência em determinada formação discursiva.

⁴ Sobre essa noção foucaultina, consultar: O pensamento arqueológico de Michel Foucault sobre materialidade e referencial. *Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)*, v. 25, p. 1-11, 2020.

Considerações finais

Concluo este ensaio, tecendo algumas considerações complementares que visam elucidar a complexidade das questões teóricas de cunho analítico-arqueológico, afeitas à problemática do signo em *A Arqueologia do Saber* (2008), discutidas até aqui. Nesse sentido, vale destacar, em primeiro lugar, que, pelo fato de o signo integrar o limiar das condições possíveis do aparecimento e da existência do enunciado, conforme tenho demonstrado, ele é o ponto de partida da análise do enunciado, seja qual for o formato que assuma - de frases, proposições, textos, livros, documentos, listas, tabelas, quadros, gráficos, fórmulas, imagens visuais, falas etc. Portanto, se o signo não é o enunciado, o que nos interessa analisar arqueologicamente, em diferentes séries de signos, não é o que nelas “[...] se apresenta ou a maneira pela qual são delimitadas, mas o próprio fato de serem apresentadas e a maneira como o são [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 126).

Em segundo lugar, ao operar o deslocamento do interesse dos artefatos discursivos, situados nas regiões do território da linguagem dominadas pelo signo e seus funcionamentos, a fim de adentrar o nível enunciativo, Foucault descobriu que o enunciado não se organiza a partir do pressuposto da unidade ou da estrutura sígnica, como se considera correntemente, por exemplo, com a palavra, a frase ou a proposição, mas como “[...] uma função que se apoia em conjuntos de signos [...]”. (FOUCAULT, 2008, p. 130).

Nessa perspectiva, ele conserva a ideia do signo, porém como 'limiar', como 'apoio' ou 'suporte' do enunciado, ao mesmo tempo em que assinala o corte, o ponto de inflexão, a ruptura que faz erigir o enunciado como algo distinto do signo-unidade, do signo-estrutura. No nível enunciativo, o enunciado se põe como uma função.

Em terceiro lugar, descrever o enunciado como uma função pressupõe reconhecer que essa função se caracteriza como uma modalidade de relação que denota a possibilidade efetiva de variação do sentido, do significado, do valor e do uso de determinadas séries de signos, de acordo

com os nexos existentes e possíveis, postos em um conjunto complexo de relações, constituintes de uma formação discursiva específica.

Se o enunciado-função se apresenta como um complexo de relações de relações postas, o aparecimento do signo só será possível a partir de um feixe determinado de relações de relações, que cumpre a tarefa de produzir as condições efetivas que interdita ou possibilita a emergência, o desdobramento e o emprego desta ou daquela 'palavra', 'frase', 'proposição', desta ou daquela série de signos qualquer. Portanto, no nível arqueológico, "[...] uma série de signos se tornará enunciado com a condição de que tenha com "outra coisa" [...] uma relação específica que se refira a ela mesma - e não, à sua causa, nem a seus elementos (FOUCAULT, 2008, p. 100).

Em quarto lugar, dizer que o enunciado é 'uma relação específica que se refere a ela mesma' significa afirmar que ele é uma relação de relação, uma dobra sobre si mesmo, razão pela qual seria mais apropriado dizer que ele é autofundante, autorreferenciado, causa de si. Sua referência é ele mesmo, e não, 'outra coisa', como ocorre com o signo.

O signo não é nem pode ser signo de si, pois o que o define é precisamente ser 'algo que se põe no lugar de outra coisa'. Aqui reside a ruptura central produzida pelo enunciado em relação ao signo, porque, para existir, requer, necessariamente, uma causa exterior a ele. Nesse sentido, uma série de signos, para existir e funcionar como enunciado, requer

[...] **um referencial** (que não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação); **um sujeito** (não a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes); **um campo associado** (que não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados); **uma materialidade** (que não é apenas a substância ou o suporte da articulação, mas um status, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização). (FOUCAULT, 2018, p. 130, o grifo é nosso.).

Portanto, tendo em vista o exposto, concluo que a existência específica do signo, quando investigada em *A Arqueologia do Saber* (2008), em conexão com o discurso-enunciado, encontra-se diretamente associada a um complexo de relações distintas das ligações que definem a natureza específica do signo e dos entrecruzamentos dos elementos que o constituem.


Referências

- ALCANTARA, Marcos Angelus Miranda de; CARLOS, Erenildo João. Análise Arqueológica do Discurso: uma alternativa de investigação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Intersecções: Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais*, Jundiá, v. 11, n. 3, nov. 2013, p. 59-75. Disponível em: <http://www.portal.anchieta.br/revistas-e-livros/intersecoes/pdf/intersecoes_ano_6_numero_3.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2014.
- BAKITIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Laurd e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.
- BARTHES, Rolando. *Elementos de Semiologia*. Trad. Izidoro Blikstein. 10. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- CARLOS, Erenildo João. Achados sobre a noção arqueológica do discurso em Foucault. *Revista Dialectus*, Ano 4, n.11, p. 176-191, ago./dez, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/31008/71632>. Acesso em: 8 mar. 2019. <https://doi.org/10.30611/2017n11id31008>
- ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso*. Trad. Sônia C. Tamer. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 1991.
- FAHEINA, E. F. A. O pensamento arqueológico de Michel Foucault sobre materialidade e referencial. *Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)*, v. 25, p. 1-11, 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/7119>. Acesso em: 15 mai. 2020. <https://doi.org/10.18226/21784612.v25.e020001>
- FOUCAULT, Michel. O discurso não deve ser considerado como (1978). In: *Ditos e escritos*, V. III, FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Gilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Resumo dos Cursos do Colège de France (1970-1982)*. Trad. Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma Tammus Muchail. 8. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 15. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *História da loucura: na idade clássica*. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: perspectiva, 2014.
- JUNG, Carl R. *O homem e seus símbolos*. Trad. Maria Lúcia Pinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.
- PEIRCE, Charles S. *Semiótica*. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Trad. Antônio Chelini e outros. 12. Ed. São Paulo, SP: Cultrix, 1996.

Data de registro: 17/05/2020

Data de aceite: 22/09/2021

 **Epistemologia de fronteiras em Walter Mignolo:
compreensão, críticas e implicações na pesquisa em
educação**

*Damião Bezerra Oliveira**
*Raphael Carmesin Gomes***

Resumo: Este artigo objetiva compreender a “Epistemologia de Fronteiras” como uma categoria essencial para a crítica epistemológica do filósofo Walter Mignolo, a partir do pensamento decolonial, e descrever as principais questões e argumentos que problematizam este conceito, refletindo sobre as suas implicações para a pesquisa em educação. Desta forma, explicita-se as concepções fundamentais da Rede Modernidade/Colonialidade (M/C), a partir de uma investigação de perfil qualitativo e histórico-conceitual. Considera que a “Epistemologia de Fronteiras” possibilita a reflexão em torno da decolonialidade na produção de conhecimentos, ao mesmo tempo em que estimula a crítica epistemológica e metodológica à colonialidade do poder no âmbito da pesquisa em educação.

Palavras-chave: Epistemologia de Fronteiras; Pesquisa em Educação; Walter Mignolo.

**Border thinking in Walter Mignolo: insight, reviews and implications in
educational research**

Abstract: This paper aims to understand “Border Thinking” as a relevant category to the epistemological critique of philosophy Walter Mignolo, from the decolonial thinking and to describe the main issues and arguments that question this concept critically, reflecting about its implications to the educational research. To this aim, analyze the main concepts of Modernity/Coloniality Group’s decolonial thinking,

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor na Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: damiao@ufpa.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7717970084199162> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8247-8803>.

** Doutorando em Educação na Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: raphael.carmesin@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3067402692125478> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0966-0174>

from an investigation of qualitative and historical-conceptual profiles. Consider that the Border Thinking is one of the most significant contributions to the decolonial epistemological critique, that allows critical thinking about the possibility of knowledge, while encourages the criticism and the epistemological and methodological reflection about the coloniality of power at the scope of educational research.

Key-words: Border Thinking; Educational Research; Walter Mignolo.

Epistemología fronteriza en Walter Mignolo: comprensión y crítica

Resumen: Este artículo tiene como objetivo entender la "Epistemología Fronteriza" como una categoría esencial para la crítica epistemológica del filósofo Walter Mignolo, basada en el pensamiento descolonial, y en describir las principales preguntas y argumentos que problematizan este concepto, reflexionando sobre sus implicaciones para la investigación en educación. De esta manera, se explican las concepciones fundamentales de la Red Modernidad /Colonialidad (M/C), basadas en una investigación de perfil cualitativo e histórico-conceptual. Considera que la "Epistemología Fronteriza" permite la reflexión sobre la descolonialidad en la producción de conocimiento, al mismo tiempo en que estimula la crítica epistemológica y metodológica de la colonialidad del poder dentro del campo de la investigación educativa.

Palabras-clave: Epistemología Fronteriza. Investigación en Educación. Walter Mignolo.

Introdução

O conhecimento científico é a faceta epistemológica da Modernidade¹. Não se pode ignorar o surgimento do paradigma científico moderno como a principal e hegemônica forma de conhecimento da

¹ Aqui, usa-se o termo "Modernidade" na acepção propugnada pelos teóricos latino-americanos da decolonialidade, isto é, como um longo processo histórico, iniciado em 1492, em que a passagem do feudalismo para o capitalismo, o Renascimento, a Reforma Protestante, a emergência do circuito comercial do Atlântico, a Ilustração, a Revolução Industrial e as Revoluções Burguesas se articularam inextricavelmente com as políticas colonialistas adotadas por nações europeias em relação a populações não europeias. (DUSSEL, 1993; MIGNOLO, 2005).

natureza e da sociedade propagada a partir do que ficou configurado como Hemisfério Ocidental (MIGNOLO, 2005, p. 33).

Ações aparentemente isoladas, como as do frade franciscano Guilherme de Baskerville, personagem de Umberto Eco (1985), que valorizava a empiria, a observação, o indutivismo e a matéria, em detrimento da especulação metafísica e da lógica escolástica, retratam, ainda que literariamente, as variadas transformações que mudaram a forma do ser humano de se relacionar com a natureza e trouxeram novas perspectivas filosóficas sobre a possibilidade de conhecer a realidade, impulsionando o desenvolvimento de novas tecnologias, transformando econômica, política e culturalmente a Europa e integrando-a a outras partes do globo.

Pode-se flagrar, no interior deste processo histórico, o modo de acordo com o qual a chamada ciência moderna irá se constituindo, estabelecendo os seus cânones e, concomitantemente, consagrando o seu panteão de filósofos, cujos discursos se põem a serviço da sustentação ontológica, epistemológica e axiológica da cosmovisão moderna.

É bem verdade que antes do século XVI, já se prenunciava o surgimento do que seria essa “ciência moderna”. Antes das elucubrações cosmológicas de Copérnico, dos experimentos e observações empíricas de Galileu, bem como dos cálculos e experimentos físicos de Isaac Newton, pensadores de matiz religiosa, mas que se contrapunham ao escolasticismo, se voltavam para o realismo e o empirismo, se destacavam no interior da Igreja, como Roger Bacon, Guilherme de Okham e Duns Scotus.

Em se tratando, no entanto, da sistematização filosófica dos fundamentos epistemológicos e axiológicos da ciência moderna, destacaram-se outros pensadores como Francis Bacon, Descartes, Hume, Leibniz e Kant, os quais constituem um ilustre grupo de filósofos que ajudaram a construir os cânones do método científico e trouxeram contribuições indeléveis para a Teoria do Conhecimento (HESSEN, 1999, p. 13).

Se a formação da ciência moderna se deu em um lugar específico – a Europa Ocidental –, a crítica epistemológica realizada posteriormente não seria diferente. De fato, tal crítica também estava localizada dentro de uma

cosmovisão europeia, tendo em vista a tradição a que pertenciam e de que partiam todos os seus teóricos.

Assim, a crítica intra-europeia e pós-positivista representada por importantes autores do século XX, como Piaget, Bachelard, Foucault, Popper, Habermas, Morin, Boaventura de Sousa Santos e Fritjof Capra, entre outros, apesar da inegável relevância, ainda se colocam, em grande medida, no horizonte da tradição ocidental (CAPRA, 1986; 1989; 1996; PIAGET, 1970; BACHELARD, 1978; FOUCAULT, 1997; 2008; POPPER, 1980; MORIN, 2012; HABERMAS, 2002; SANTOS; MENESES, 2009).

Com isso, não se quer recusar o reconhecimento dos impactos epistemológicos que abalaram o século XX, a ponto de se poder falar no surgimento de revoluções científicas e de novos paradigmas de pesquisa (KUHN, 1998, p. 93). São casos emblemáticos de rupturas revolucionárias a emergência da física quântica einsteiniana, bem como do princípio da incerteza de Heisenberg, que trouxeram, inegavelmente, significativas contribuições para o estudo das limitações e potencialidades da ciência moderna.

Entretanto, no presente artigo, objetiva-se ressaltar um tipo de crítica que pretende avançar para além do horizonte revolucionário mencionado, mesmo que não se deixe de considerar algumas das suas repercussões nas ciências sociais e humanas. Trata-se, pois, de examinar o potencial da teoria decolonial para se repensar o conhecimento, a realidade e os valores à luz das especificidades de uma “Epistemologia de Fronteiras”, propugnada pelo filósofo e semiólogo argentino Walter Mignolo.

Além disso, pretende-se esboçar algumas reflexões específicas sobre as implicações epistemológicas desta “Epistemologia de Fronteiras” para a pesquisa em educação, isto é, que tipo de abordagens podem emergir das análises que anunciam ter a práxis decolonial por fundamento.

É importante ressaltar que a teoria decolonial tem sido construída, principalmente, a partir de autores latino-americanos – alguns radicados nos EUA – que decidiram refletir, desde as suas vivências em países que passaram pela experiência traumática da colonização, sobre os marcadores

sociais, econômicos, políticos, epistemológicos, éticos, estéticos, religiosos e subjetivos (sexualidade, gênero, raça), deixados pelo colonialismo europeu.

A amplitude das análises da teoria decolonial possibilita o exercício de uma crítica multidimensional (social, política, cultural, filosófica, etc.). Neste sentido, destaca-se o recorte feito da análise epistemológica, a fim de se aprofundar na crítica a partir do que ficou conhecido como a colonialidade do saber.

Para este fim, a investigação, de perfil qualitativo e histórico-conceitual, se dará por meio da análise de textos de natureza acadêmico-filosófica – livros e artigos acadêmicos –, como parte de uma pesquisa maior de doutorado que investiga a relação entre universidade e pensamento decolonial.

O presente texto divide-se em quatro etapas: na primeira, esboçam-se as principais categorias oriundas da crítica epistemológica do pensamento decolonial. Em um segundo momento, analisam-se algumas reflexões de Walter D. Mignolo, a fim de se compreender o que o autor quer dizer quando fala de uma Epistemologia de Fronteiras. Após, realiza-se uma síntese dos argumentos e das principais críticas feitas à perspectiva da Epistemologia de Fronteiras. Finaliza-se com alguns comentários sobre as implicações epistemológicas desta crítica decolonial para a pesquisa em educação.

A crítica epistemológica no pensamento decolonial

Como já citada, a matriz conceitual proposta pela teoria decolonial propicia uma análise crítica diversificada da sociedade, tendo como local de enunciação privilegiado a América Latina e a experiência de intelectuais, em sua maioria latino-americanos, que passaram a desenvolver um programa de investigação em torno das implicações econômicas, políticas, éticas, epistemológicas e ontológicas de uma sociedade que fora colonizada por europeus (ESCOBAR, 2003, p. 52).

De certa maneira, o “giro decolonial” propugnado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) parte do pressuposto de que o continente latino-americano foi o primeiro espaço que vivenciou a violência colonial inerente a um esquema colonial/imperial moderno, ainda no final do século XV, dentro de um Sistema-Mundo capitalista que hierarquizou e dividiu geopoliticamente o mundo pela primeira vez na história, partindo de uma posição eurocêntrica (BALLESTRIN, 2013, p. 103).

Mignolo (2003, p. 23) refere-se a este programa de investigação como um “paradigma outro”, isto é, um pensamento analítico, crítico e utópico que não tem um autor de referência ou uma origem comum, mas que congrega todos os pensamentos emergentes que foram subalternizados pela expansão colonial; que tem a diversidade pluritópica como um projeto universal, em contraposição aos universalismos abstratos (cristianismo, liberalismo, marxismo, etc.) que negam o potencial epistêmico das histórias locais.

Importa assinalar que o pensamento decolonial parte da constatação de que a ideia de Modernidade foi uma criação europeia, surgida a partir da criação do “Novo Mundo”, o qual, tal qual um espelho, refletia, de maneira invertida, e contrapunha os valores civilizatórios europeus aos valores dos povos colonizados, estabelecendo novas dicotomias (razão versus barbárie, progresso versus atraso, ciência versus superstição, etc.) e novas identidades (negros, brancos, mestiços, *criollos*, etc.). Nesse sentido, a própria criação da América foi um ato constitutivo do moderno sistema mundial capitalista (QUIJANO, WALLERSTEIN, 1992, p. 586).

Concomitante a este processo – e com a violência com que foi estabelecida a empreitada colonial – surgiu a colonialidade, conceito cunhado por Aníbal Quijano que transcende as relações político-econômicas e administrativas engendradas pelo colonialismo, e que exprime:

Um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas que ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, refere-se a forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações

intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, mesmo que o colonialismo preceda à colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. A mesma se mantém viva nos manuais de aprendizagem, no critério para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Em um sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

A colonialidade perpassa a cultura, a economia, a política, também o simbólico, o epistêmico e o ontológico, ou seja, forma uma articulação heterárquica, uma rede de múltiplos regimes de poder, hierarquização e opressão (CASTRO-GÓMEZ, GROSGOUEL, 2007, p. 14), a qual exige grande amplitude analítica, que costuma ser reproduzida em três dimensões não estanques, mas inter-relacionadas: a colonialidade do poder, do saber e do ser.

A colonialidade do poder diz respeito às instituições, aos processos políticos e aos econômicos; a colonialidade do saber possui uma dimensão epistêmica, filosófica e científica, relacionada à produção do conhecimento, à legitimidade dos sujeitos cognoscentes e à hierarquia entre os saberes e a colonialidade do ser refere-se à constituição de subjetividades (sexualidade, gênero, raças, etc.) e como elas se articulam com as relações de poder que foram instituídas a partir de processos colonizadores (MIGNOLO, 2010, p. 11).

A colonialidade, desde quando surgiu, gerou o seu oposto: a decolonialidade, isto é, um projeto que busca subverter os padrões de poder herdados da modernidade. Segundo Mignolo (2008, p. 246), o projeto decolonial passa, necessariamente, pela escolha de uma opção decolonial por parte do sujeito que expressa, através de sua práxis, o desprendimento e a abertura necessária para encontrar possibilidades de conhecimentos, memórias e histórias que foram encobertas (como não-saberes) e depreciadas pela colonialidade ou estigmatizadas como conhecimentos bárbaros, primitivos, míticos e supersticiosos.

O pensamento decolonial, desta forma, alimenta-se do que foi negado pela colonialidade e das experiências vividas por sujeitos que foram desumanizados nos territórios onde sofreram com o processo de submissão colonial. Por isto, é uma teoria que convida o sujeito a adotar uma postura não somente epistemológica, mas ético-política, denominada de atitude decolonial (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 63).

A atitude decolonial é traduzida como uma postura dos sujeitos perante o mundo, cujo ponto de partida é o horror e o espanto diante da morte e do aniquilamento do outro; é um estado ético-afetivo – o amor decolonial –, que se opõe a todas as consequências concretas da colonialidade como o genocídio, o epistemicídio, o racismo e o sexismo, adotando um compromisso com práticas decoloniais. (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66).

À atitude decolonial contrapõe-se a atitude colonial, a qual, no âmbito epistemológico, por exemplo, revela-se como eurocentrismo. Segundo Castro-Gómez e Maldonado (2007, p. 20), o eurocentrismo é “uma atitude colonial frente ao conhecimento, que se articula de forma simultânea com o processo das relações centro-periferia e as hierarquias étnico-raciais”.

Dentro de uma perspectiva eurocêntrica, somente o conhecimento gerado em sociedades colonizadoras, dentro do Sistema-Mundo Moderno, pode ser considerado o “conhecimento verdadeiro”, aplicável a todas as sociedades, em todos os tempos e lugares.

O conhecimento científico, portanto, seria o “ponto zero” do conhecimento, isto é, um conhecimento não situado, ahistórico, capaz de distanciar-se do mundo a fim de explicá-lo a partir de um ponto de vista universal, que se pretende neutro e absoluto e que ficou conhecido, conceitualmente, como a *hybris* do ponto zero. (CASTRO-GÓMES, 2005).

A crítica epistemológica decolonial se insurge contra essa pretensão universalista da ciência moderna ao preconizar que todo conhecimento é situado em um corpo, em um tempo e em um espaço e que não pode se desvencilhar dessa imanência.

Tendo em vista a existência das relações de poder oriundas das conexões estabelecidas na colonialidade do saber, alguns conhecimentos,

uma vez situados geopolítica e historicamente ao lado dos colonizadores, possuiriam um maior “privilégio epistêmico”, enquanto outros – os conhecimentos dos colonizados – seriam inferiorizados, quando não de todo destruídos. Assim, a colonialidade do saber está diretamente articulada com a ideia de geopolítica do conhecimento, racismo epistêmico e diferença colonial.

Se todo o conhecimento possui um *locus* de enunciação e a colonialidade do saber explicita a hierarquização de saberes em virtude de relações corporais e geopolíticas, então, diz Mignolo (2002, p.59), existe uma geopolítica do conhecimento que opera a hierarquização de lugares, nos quais certas modalidades de conhecimento, produzidas e apropriadas no centro do Sistema-Mundo, são encaradas como modernas e universalizantes enquanto os conhecimentos produzidos em regiões colonizadas e periféricas, são considerados pré-modernos (ou não-conhecimentos), por isso são subordinados e inferiorizados.

A situacionalidade do conhecimento, além do lugar de enunciação, está encarnada no corpo do sujeito cognoscente, inscrito nas relações de poder de uma corpo-política do conhecimento, também hierarquizado por meio do racismo epistêmico, o qual estabelece quais são os sujeitos capazes, legitimamente, de produzir conhecimento, ter racionalidade, bem como de ter acesso à verdade. Em um sentido extremo, aliás, o racismo epistêmico estabelece, por meio de critérios arbitrários, quem tem ou não humanidade (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 70).

A ideia de diferença colonial é imprescindível para se pensar o processo que oculta, sob o rótulo de “diferenças culturais”, o estabelecimento de valores e hierarquias (raciais, geopolíticas, etc.) e a violência epistêmica, dentro dos lugares de poder que a experiência colonial concebe.

A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder; onde se confrontam histórias locais que se hegemonizaram, tornando-se universais, com histórias locais que adaptam, rechaçam, integram ou invisibilizam-se no seio da colonialidade; é onde, por fim, surgem as

situações conflitivas, de fricção, em que põe-se em jogo a perspectiva subalterna como resposta à perspectiva hegemônica.

Como mostraremos na próxima seção, para Mignolo (2003, p. 36), não se pode pensar colonialidade e decolonialidade como fenômenos isoláveis, ao contrário, devem ser compreendidos nas suas interrelações. Desse modo, é da situação de colonialidade, por um processo de diferenciação afirmativa, que emerge o pensamento de fronteira; por consequência, pode-se dizer que é na casa da ferida colonial que reside a Epistemologia de Fronteiras.

Epistemologia de Fronteiras na obra de Walter Mignolo

Há diversas expressões para fazer referência ao esforço de “superação” onto-epistemológica da colonialidade, como: Pensamento Crítico de Fronteira, Pensamento Fronteiriço, Pensamento Liminar, Epistemes de Fronteira, Epistemologia das Margens, Gnose Liminar, Gnose Marginal. Aqui, utiliza-se “Epistemologia de Fronteiras”, que é a categoria desenvolvida pelo intelectual Walter Mignolo, talvez o mais empenhado dos intelectuais vinculados ao Grupo Modernidade/Colonialidade em erigir uma crítica epistemológica condizente com a decolonialidade.

Mignolo (2008, p. 252), embora avesso ao papel controlador e normativo das definições, afirma que o “pensamento fronteiriço é o método do pensamento e a opção decolonial”. Não obstante, uma certa flexibilidade conceitual (aliás, uma característica identificada no autor) e, ignorando as distinções tradicionais feitas entre método, metodologia e epistemologia, entende-se que a Epistemologia de Fronteiras opera uma crítica decolonial às teorias do conhecimento, forjadas nos centros geopolíticos de poder, que se pretendem universalistas.

Importante, primeiramente, ressaltar que a “fronteira” (a borda, a liminaridade) a que se refere o autor não é, tão somente, a fronteira física, no sentido do limite jurídico-político que demarca o território de um Estado ou de uma colônia, mas uma metáfora que denuncia que o conhecimento é

incorporado por sujeitos carnais, atravessados por contradições sociais e lutas concretas que emergem de suas experiências vividas nas zonas de contato/conflito da colonialidade (CASTRO-GÓMES, GROSFOGUEL, 2007, p. 20).

A Epistemologia de Fronteiras é abordada, de forma mais distinta, em algumas obras de Mignolo (2003, 2015), como uma opção decolonial por parte do sujeito que quer se contrapor ao projeto eurocêntrico da Modernidade.

Diferentemente da epistemologia moderna, cartesiana, que privilegia o estabelecimento de múltiplas separações e rupturas ontológicas – como entre sujeito e objeto, consciência e realidade, teoria e prática, razão e empiria (HESSEN, 1999; LANDER, 2005) –, a Epistemologia de Fronteiras ainda pensa o sujeito e opera com o sujeito, mas a partir de uma perspectiva holística, na qual coexistem o conhecer, o sentir e o fazer, dentro de uma situacionalidade histórica conflituosa e ambígua, de resistência.

Toda fronteira é marcada pela ambiguidade. Ao mesmo tempo que ela opera a separação, a diferença e demarca os espaços, ela se realiza como zona conflitante de contato, área cinzenta permeada pelo encontro e pelo encobrimento do outro (DUSSEL, 1993, p. 35).

Da mesma forma, o sujeito “fronteiriço”, ou seja, o sujeito cuja subjetividade foi forjada dentro dessa ambiguidade separação/contato, própria da Modernidade/Colonialidade, se constitui dentro do processo de “dupla consciência” (oscilando de um lado ou outro da fronteira), conceito criado por Du Bois e retomado por Mignolo (2005, p. 38) para exprimir que a consciência do sujeito fronteiriço se forma e se define por meio da subalternidade colonial, no qual o sujeito olha para si com os olhos do “outro”, os olhos da metrópole colonial, mesmo fazendo parte da “exterioridade” da fronteira.

A fronteira, portanto, é o *locus* da subalternidade e da diferença colonial e, mesmo em virtude dessa assimetria de poder, é o espaço do atrito, do hibridismo, da reinscrição de identidades e da invenção, pois é onde se forjam estratégias de sobrevivência, inquietude e mestiçagem que tensionam e subvertem a geopolítica do conhecimento. É um processo, portanto,

inconcluso e necessário. Por isso, a fronteira é sempre um lugar de passagem, não de pouso.

Anzaldúa (2005) diz mais, referindo-se à sua condição de mulher *chicana*: a fronteira é um lugar de luta, uma luta da carne, nas bordas, que exige da existência “mestiça” o movimento, a ambiguidade e a insubmissão diante de toda as formas cristalizadas de pensamento.

Essas inúmeras possibilidades deixam la mestiza à deriva em mares desconhecidos. Ao perceber informações e pontos de vista conflitantes, ela passa por uma submersão de suas fronteiras psicológicas. Descobre que não pode manter conceitos ou ideias dentro de limites rígidos. As fronteiras e os muros que devem manter ideias indesejáveis do lado de fora são hábitos e padrões de comportamento arraigados; esses hábitos e padrões são os inimigos internos. Rigidez significa morte. Apenas mantendo-se flexível é que ela consegue estender a psique horizontal e verticalmente. La mestiza tem que se mover constantemente para fora das formações cristalizadas do hábito; para fora do pensamento convergente, do raciocínio analítico que tende a usar a racionalidade em direção a um objetivo único (um modo ocidental), para um pensamento divergente, caracterizado por um movimento que se afasta de padrões e objetivos estabelecidos, rumo a uma perspectiva mais ampla, que inclui em vez de excluir. A nova mestiza enfrenta tudo isso desenvolvendo uma tolerância às contradições, uma tolerância às ambiguidades. Aprende a ser uma índia na cultura mexicana, a ser mexicana de um ponto de vista anglo-americano. Aprende a equilibrar as culturas. Tem uma personalidade plural, opera de um modo pluralístico, nada é posto de lado, o bom, o ruim e o feio, nada é rejeitado, nada abandonado. Não apenas sustenta contradições como também transforma a ambivalência em uma outra coisa. (ANZALDÚA, 2005, p. 706).

A Epistemologia de Fronteiras é uma estratégia, uma opção decolonial por parte de quem vivencia a fratura da colonialidade. Nesse

sentido, ela não busca uma espécie de genealogia de saberes antimodernos ou uma cruzada em torno da restauração de saberes essencialistas (supostos conhecimentos “autenticamente” indígenas, ribeirinhos, quilombolas, etc.) em contraposição a saberes eurocentrados e deslegitimados, desde o início, por seu lugar de enunciação.

Fazer isso, segundo Grosfoguel (2008, p. 117), seria adotar “uma crítica anti-europeia fundamentalista e essencialista”, uma posição de tal natureza iria na contramão do próprio potencial crítico da Epistemologia de Fronteiras (e do pensamento decolonial), pois partiria da premissa de que há apenas uma “tradição epistêmica a partir da qual pode alcançar-se a Verdade e a Universalidade” (GROSFOGUEL, 2008, p. 117): a tradição epistêmica de quem habita a ferida colonial.

É importante, ainda, ressaltar que Mignolo (2003, p. 101) inspirou-se no conceito de “dupla crítica”, do intelectual marroquino Abdelkebir Khatibi, para compreender que não se trata de escolher um fundamentalismo em detrimento de outro. Para Mignolo, Khatibi já exercitava o que chamou em sua obra, de “pensamento outro”, ao reconhecer a necessidade de exame crítico da herança dual do Magreb (por si só, já considerado um espaço de fronteira entre “Oriente” e “Ocidente”), isto é, tanto das limitações da herança colonial, quanto da impossibilidade de se alcançar uma espécie de “via genuína” de retorno essencialista ao que seriam as sociedades magrebina.

Assim, as limitações da perspectiva do colonizador de um lado, não possibilitam do outro, o encontro com uma via genuína, um discurso “puro”, “igualitário” e intocável, por parte do colonizado. Em virtude desta consciência teórica, a Epistemologia de Fronteiras não nega a Modernidade, tampouco se limita a se subjugar aos seus parâmetros, sendo uma crítica persistente e radical a ela, tornando-se uma espécie de reflexão sobre o trauma que constitui a subjetividade colonizada (DUSSEL, 2016, p. 67).

Para Mignolo, o compromisso da Epistemologia de Fronteiras é com a pluriversalidade enquanto projeto universal, na qual “os futuros globais não poderão mais ser pensados como um futuro global, em que uma

única opção é disponível” (MIGNOLO, 2017, p. 14), mas que considerará um projeto transmoderno.

Esta epistemologia, que emerge no espaço intersticial entre a tradição e a modernidade, busca ancoragens contextuais em histórias locais, em cosmovisões subalternizadas, concretizadas em uma corpo-política, geopoliticamente situada.

Falar de ativar lugares, naturezas e conhecimentos locais contra as tendências imperiais do espaço, o capitalismo e a modernidade não é uma operação *deus ex machina*, mas uma maneira de ir além do realismo crônico fomentado por modos estabelecidos da análise. Sem dúvida, os lugares e as localidades entram na política da mercantilização de bens e a massificação cultural, mas o conhecimento do lugar e da identidade podem contribuir para produzir diferentes significados – de economia, natureza e deles mesmos – dentro das condições do capitalismo e da modernidade que o rodeiam (ESCOBAR, 2005, p. 73).

Além da concepção de “dupla crítica”, Mignolo (2003) utiliza o conceito de “outro pensamento” de Khatibi para desenvolver a sua concepção de Epistemologia de Fronteiras. O “outro pensamento” tem um potencial epistemológico e ético: epistemológico, por criticar a limitação de tradições epistemológicas universalistas e ético, porque, sendo universalmente “marginal, fragmentário e aberto, não é etnocida”. (KHATIBI *apud* MIGNOLO, 2003, p. 104).

Mignolo (2003) considera não somente a concepção de “outro pensamento”, mas outras noções como “consciência dupla” (Du Bois); “visão dupla” (Wright); “nova consciência mestiça” (Anzaldúa); “fronteiras da teoria” (Calderón e Saldívar) e “tradução dupla” (Subcomandante Marcos), como pertencentes a um mesmo léxico crítico que rompe com dicotomias, refletem criticamente sobre a colonialidade do Sistema-Mundo capitalista, que dialogam e inspiram o desenvolvimento de sua concepção de Epistemologia de Fronteiras.

Mesmo considerando que a genealogia do pensamento decolonial não se limita a indivíduos, mas incorpora-se a movimentos sociais, Mignolo (2008) cita o caso de Guaman Poma de Ayala como exemplo paradigmático do exercício de uma Epistemologia de Fronteiras.

Guaman Poma de Ayala foi um indígena que viveu no século XVI, no Vice-Reino do Peru. Descendente de dinastias andinas, foi versado na cultura hispânica desde muito cedo, o que lhe possibilitou escrever uma obra intitulada *Nueva Crónica y Buen Gobierno* e enviá-la ao monarca Felipe III. Por isso, Guaman Poma de Ayala, sendo um sujeito colonial, segundo Mignolo, viveu na liminaridade e na ambivalência.

Ademais, como sujeito colonial, Waman Puma teve uma subjetividade de fronteira (dupla consciência, consciência mestiça, na terminologia de hoje), subjetividade da qual não poderiam participar nenhum dos castelhanos, incluindo Juan de Betanzos que havia se casado com uma princesa inca. O pensamento fronteiriço surge da diferença colonial/imperial de poder na formação das subjetividades. Daí que o pensamento fronteiriço não seja conatural a um sujeito que habita a casa do império, mas seja na formação de sujeitos que habitam a casa da ferida colonial. (MIGNOLO, 2008, p. 260).

Somente através de sua subjetividade de fronteira que Guaman Poma de Ayala foi capaz de problematizar o conflito entre a cosmologia andina, em que fora formado, e a cosmologia cristã europeia, que lhe fora imposta, de tal maneira que poderia se distanciar da dualidade e das múltiplas separações e rupturas ontológicas da Epistemologia Moderna, a fim de assumir as ambivalências que habitavam o seu corpo.

Assim, Guaman explicitou uma teoria política em que articulou a concepção andina do mundo – o *Tawantinsuyu* – e o princípio do *Buen Vivir*, como crítica ao regime monárquico espanhol e ao capitalismo mercantil, tendo como objetivo construir a ideia de *buen gobierno*. O conhecimento de Guaman, no entanto, foi silenciado, deslegitimado e invisibilizado por séculos, pelos próprios castelhanos (MIGNOLO, 2008, p. 258).

Guaman, ao abrir-se para uma Epistemologia de Fronteiras, não buscou uma concepção “essencialmente” andina que pudesse suplantar, eliminar – como se fosse possível – a cosmologia do colonizador tal qual um ser que agoniza, condenado a escolher entre a luz ou a escuridão.

Ao contrário, como um ser “que questiona as definições de luz e de escuridão e dá-lhes novos significados” (ANZALDÚA, 2005, p. 708), Guaman produziu conhecimento para além das rígidas dicotomias dos cânones europeus, a partir de uma história local – suas memórias, seu corpo, sua biografia – construída dentro da diferença colonial.

Crítica à “Epistemologia de Fronteiras”

O pensamento de Walter Mignolo e, mais precisamente, a sua concepção de Epistemologia de Fronteiras tem gerado um fecundo debate, permeado por algumas críticas que buscam revelar as possíveis limitações – e mesmo as supostas contradições performativas – do pensamento decolonial.

Aqui se tentará fazer uma breve compilação dessas críticas a fim de estimular as reflexões em torno dos desafios que confrontam o pensamento decolonial, notadamente no âmbito epistemológico, sem que haja um posicionamento a respeito do argumento apresentado, tendo em vista o espaço reduzido do artigo.

Freitas (2019) ressalta o que, em sua opinião, seria um paradoxo: enquanto a Epistemologia de Fronteiras propugna a valorização de um conhecimento que deve emergir, geopoliticamente, do espaço colonizado – como o da América Latina –, a rede Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade se articula, originalmente, a partir do universo acadêmico de uma potência imperial (EUA).

Desta forma, sustenta o crítico que “soa paradoxal a tentativa de falar a partir da América Latina, mas com os pés firmes em um espaço gringo de uma chamada potência imperial e muitas vezes lançando a voz no idioma de Whitman” (FREITAS, 2019, p. 152).

Outrossim, Freitas (2019, p. 163) questiona até que ponto o pensamento fronteiriço, isto é, o pensamento oriundo de uma Epistemologia de Fronteiras, que é a marca do intelectual decolonial, foi assumido na própria práxis de Mignolo, tendo em vista a sua experiência (como docente, pesquisador, etc.) em um mercado acadêmico globalizado, autolegitimador e colonial, distante das possibilidades de diálogo com os sujeitos e agrupamentos sociais verdadeiramente subalternizados.

Se a Epistemologia de Fronteiras exige uma opção ético-política e uma práxis decolonial por parte do sujeito, torna-se natural que existam algumas críticas *ad hominem*, uma vez que as implicações epistemológicas do pensamento decolonial exigem que o sujeito de enunciação pertença à liminaridade – geopoliticamente e corpo-politicamente –, assumindo uma práxis decolonial, sob o risco de se incorrer no que Spivak (2010, p. 32) criticava em relação aos intelectuais pós-coloniais: de se falar, autoritariamente, pelo subalterno.

Cusicanqui (2010, p. 58), da mesma forma, é severa ao denunciar o que poderia ser uma contradição performativa de Mignolo, ao afirmar que o autor construiu “um pequeno império dentro do império”, orientado por marcadores simbólicos, culturais e hierárquicos de uma estrutura acadêmica eurocêntrica, que neutraliza as práticas decoloniais dos subalternos, desenvolvendo conceitos alheios às raízes dos coletivos habitantes da ferida colonial, bem como que se apropriando – em uma espécie de extrativismo epistêmico – de ideias de intelectuais indígenas sem lhes atribuir influência ou autoria.

Browitt (2014), Cheah (2006) e apresentam críticas diversas e de outra natureza, não mais voltada para a práxis do intelectual Mignolo, mas relacionadas a aspectos analíticos e epistemológicos.

Tais autores acusam os teóricos da decolonialidade – focando na produção de Mignolo, no entanto – de apresentar uma explicação redutora e estática do que seria a Europa, a Modernidade e o Ocidente, criando binarismos (como Europa-Periferia; europeu e não-europeu) que não dariam conta da fluidez das relações de poder e dominação que emergem da

realidade, nem explicariam a origem complexa da Modernidade, em muitos aspectos anterior aos próprios movimentos colonialistas.

Nesse sentido, há uma crítica permanente à noção de Epistemologia de Fronteiras como um *tour de force* que reproduziria uma posição “essencialista” de Mignolo, em torno das formas de conhecimento e da existência do europeu, e do não europeu, principalmente do indígena, ignorando que tais identidades são problemáticas e dinâmicas.

Para Browitt (2014, p. 37), por exemplo, Mignolo tem uma concepção demasiadamente “edênica” – semelhante ao mito do “bom selvagem” – da cultura indígena, como se ela fosse necessariamente igualitária, não competitiva e capaz de promover formas legítimas de conhecimento, tão somente por serem não europeias.

Semelhantemente, Cheah (2006, p. 11) diz que “as línguas indígenas não são inerentemente igualitárias ou libertadoras somente por serem não europeias. As línguas não europeias podem ter registros hierárquicos, conservadores e reacionários”.

Browitt (2014, p. 32) prossegue em sua crítica ao dizer que Mignolo atribui um problemático “privilégio epistêmico” às comunidades e sujeitos, tão somente por terem vivenciado o lado etnocida e epistemicida do processo colonizador. Ao mesmo tempo, questiona se o racismo, o patriarcado, o etnocentrismo e o sentimento de superioridade cultural é prerrogativa apenas dos europeus ou se também estiveram presentes em outros arranjos societários, o que seria ignorado por Mignolo, ao relatar uma “versão rosada” da história pré-colombiana.

Para Browitt (2014, p. 37), Mignolo é nostálgico de uma “Arcádia” epistemológica e política, constituindo uma crítica monológica – que ignora a diversidade de grupos urbanos, indígenas, de afrodescendentes e suas dinâmicas, etc. – e um novo universalismo –, mesmo sob um discurso de pluriversidade e diversalidade – que impõem um novo maniqueísmo e novos estereótipos: a subjetividade não europeia transparente, estável e não problemática (indígena, quilombola, homossexual, mulher, etc.) em contraposição ao opressor homem branco heterossexual do Ocidente.

Desta maneira, tal argumento afirma que, ao se ignorar que todas as subjetividades são fenômenos cambiantes e adaptativos ao contexto em que operam, a Epistemologia de Fronteiras fundar-se-ia em uma violência simbólica das subjetividades que “essencializa” a subjetividade de indivíduos, estimulando “particularismos militantes”.

Por isso, a Epistemologia de Fronteiras tornar-se-ia um “espaço místico”, quase religioso, em que “seus devotos e sumo sacerdotes carismáticos falam com uma autoridade auto outorgada, baseada em antieuropeísmo, sem matizes”. (BROWITT, 2014, p. 44).

Por sua vez, Orellana (2015, p. 269) ressalta a ambiguidade do conceito de Epistemologia de Fronteiras ou, como denomina, pensamento fronteiro: simultaneamente é um tipo de enunciação e o lugar do qual se enuncia, fundador de dicotomias, pois descreve as bordas assimétricas do Sistema-Mundo Moderno/Colonial, nas quais um dos lados (o exterior, o lado da vítima) não está em igualdade de condições com o outro (o interior, do colonizador). É do lado da exterioridade da fronteira que se produz subjetividades fronteiriças, as quais dão materialidade à diferença colonial.

Desta maneira, afirma Orellana (2015, p. 268), a Epistemologia de Fronteiras parte do pressuposto de que existem comunidades e sujeitos capazes de controlar e conservar para si mesmos, a sua própria perspectiva, conhecimentos e categorias instituindo um certo essencialismo da subalternidade e das chamadas “culturas originárias” (FRANZÉ, 2013, p. 238).

Crítica, assim, o que chama de “política da identidade”, que procura preservar e assegurar um fundo de “pureza cultural”, ignorando que o conhecimento local está sujeito à hibridização, à mestiçagem, à apropriação por terceiros, à canibalização (metafórica) de sujeitos e de processos culturais (CASTRO, 2008, p. 261; ORELLANA, 2018, p. 269).

Nesse sentido, Orellana (2015), Castro (2008) e Franzé (2013) parecem realizar uma crítica pós-estruturalista – baseada em Foucault, Deleuze, etc. – à concepção de identidade e de sujeito que está implícita no pensamento de Mignolo, a qual, segundo eles, é uma noção estática, essencialista e mistificadora.

É em favor deste sujeito “essencialmente” subalterno, colonizado, que Mignolo é acusado de estabelecer uma espécie de “privilégio epistêmico”, que condiciona o valor superior de uma perspectiva epistêmica a partir de critérios espaciais (o lugar de onde se enuncia) e étnico-raciais (o corpo do sujeito que enuncia). (CASTRO, 2008; ORELLANA, 2015; SALVATORE, 2006).

Tal legitimidade, segundo os seus críticos, possibilita a formação de espaços assimétricos e a criação de sujeitos privilegiados, isto é, uma forma de espelhamento dos mesmos processos adotados pelos europeus em relação aos colonizados, só que com o sinal trocado².

Esta distinção (privilégio, para alguns, direito, para outros), segundo Orellana (2015, p. 9), resta presente na divisão feita por Mignolo entre *pensamento fronterizo* e *pensamento fronterizo débil*.

Enquanto o primeiro emerge das experiências, da história local, das memórias, da biografia do corpo que habita a ferida colonial, como no caso de Guamán Poma de Ayala, Frantz Fanon ou Henrique Dussel; o segundo padece de uma espécie de déficit cognoscitivo, pois não emergiria do sofrimento da vítima colonial, mas das experiências de sujeitos que, mesmo sendo pertencentes ao império colonial – “contaminados”, portanto, pela diferença colonial – tomariam a perspectiva e um compromisso crítico em favor dos colonizados, como Bartolomé de las Casas e Immanuel Wallerstein.

Essa “autoridade cognoscitiva” dos sujeitos fronteiriços faz com que Orellana (2015, p. 13) afirme que Mignolo seria mais honesto se reconhecesse, de forma explícita, que “o *border thinking* se fundamenta no privilégio da vítima para denunciar a ferida colonial”.

Salvatore (2006, p. 136) vai além ao dizer que Mignolo simplifica e aborda de forma reducionista e essencialista a história diversa da

² É importante ressaltar que Mignolo (2010, p. 32) rebate a crítica ao estabelecimento de um “privilégio epistêmico” em favor de sujeitos não europeus, ao dizer que os subalternos não têm um privilégio, mas um “direito epistêmico” em não serem assimilados, oriunda da luta em prol de uma “justiça epistêmica”, que reestabeleça a condição de serem tratados como produtores/criadores de conhecimentos, em seus próprios termos e condições.

intelectualidade e das instituições de ensino na América Latina, chegando a questionar: quem iria atribuir a certos autores a representatividade étnico-racial dos subalternos em detrimento de outros? Seria o próprio Mignolo?

Franzé (2013, p. 244) ressalta que tal essencialismo é menos marcado por pretensas características “puras” e pré-definidas, inerentes a um sujeito ou coletividade, e mais pela existência de experiências, memórias individuais e coletivas que são essencializadas. Desta maneira, “o discurso subalterno legítimo somente pode ser enunciado pelos subalternos, pois só eles têm uma experiência direta de tal condição” (FRANZÉ, 2013, p. 245).

Aliás, isso faz com que haja um vínculo epistêmico privilegiado entre discurso e experiência (do negro, do branco, do europeu, da chicana, etc.) que diferencie, entre outras identidades, a experiência de ser negro e de ser branco e as suas respectivas posturas diante, por exemplo, da escravidão.

Assim, um teórico marxista branco teria propriedade para criticar a escravidão por suas bases teóricas, sem alcançar, no entanto, a legitimidade epistêmica e cognoscitiva de um negro de criticar a escravidão, pelo fato de ser negro, por ter vivenciado a experiência do racismo e do preconceito em seu corpo, em sua memória, em sua biografia.

Franzé (2013, p. 245) problematiza as bases que fundamentariam essa “metafísica decolonial” que definiria quem seria o subalterno, o *damné*, cuja condição não seria suficiente, mas necessária para o pensar a partir da Epistemologia de Fronteiras. Tal definição teria por base a cor da pele, a ancestralidade, o local de nascimento ou o idioma em que se expressasse? Tais definições não incorreriam no mesmo essencialismo metafísico que a proposta decolonial pretende superar?

Enquanto, por exemplo, Mignolo (2003) insere Francisco Bilbao em uma espécie de genealogia de pensadores dissidentes decoloniais – ao lado de Guaman Poma de Ayala e Ottobah Cugoano –, para Orellana (2014, p. 7), o pensador chileno, não obstante seu pensamento original em torno dos povos indígenas, ainda tinha um regime discursivo pautado por categorias moderno-europeias (como a ideia de nação, o pensamento liberal, a influência da Ilustração, etc.), não se propondo em ser anti-moderno ou a falar a partir de uma suposta “exterioridade” da fronteira.

A estas questões que emergem das implicações de uma Epistemologia de Fronteiras, Castro (2008, p. 263) acrescenta outras:

Estas novas formas de pensar estão realmente fora do capitalismo global? Não estamos convertendo a determinados subalternos e as suas perspectivas nos novos agentes privilegiados do futuro e na única maneira de ler a realidade? [...] Qual seria o diálogo possível entre os movimentos de emancipação que surgem no centro do Sistema-Mundo e o projeto decolonial?

Acrescente-se, ainda, que Mignolo (2003, p. 150) situa Frantz Fanon como intelectual pertencente à genealogia de sujeitos que pensaram o mundo a partir de uma Epistemologia de Fronteiras, desde a sua experiência como negro, argelino e militante das lutas anticolonialistas. Em sua atitude decolonial, Fanon teria se desprendido do imperialismo epistêmico europeu, mesmo aquele vinculado ao “pensamento de esquerda”.

Turrión, López e Galván (2008, p. 287), no entanto, afirmam que Fanon fez uma crítica da esquerda – notadamente da esquerda europeia – a partir do marxismo, sem abrir mão de categorias fundamentais para este referencial teórico, como classe social, alienação e trabalho.

Da mesma forma, Turrión, López e Galván (2008, p. 290) dizem não ser possível identificar nos movimentos históricos de luta mobilizados por negros e indígenas uma ruptura radical com a episteme ocidental. Ao contrário, tais movimentos – articulados sob a ideia de uma África Global ou, no caso dos indígenas, como movimentos étnico-políticos – foram influenciados por setores negros protestantes (cristãos liberais), bem como pelo internacionalismo comunista de matriz europeia, assim como muitas contribuições de intelectuais marxistas foram incorporadas nas práticas dos movimentos indígenas na América Latina.

Nesse sentido, o que Mignolo considera como pensamento fronteiro, como Epistemologia de Fronteiras, seria problemático, pois nenhuma ideia, conceito ou valor propugnado estaria isento de “contaminação” por categorias da modernidade europeia, principalmente

em se tratando de mundo plenamente globalizado como o nosso, sendo a “exterioridade” da fronteira, portanto, uma mera ficção.

Epistemologia de Fronteiras e pesquisa em educação

Não obstante as críticas supracitadas – a que se somam, a cada dia, novas leituras –, não se pode ignorar que a abordagem epistemológica decolonial tem influído na pesquisa em educação, principalmente enquanto exame de suas bases constitutivas, forjadas na modernidade. É a partir desta constatação que poderíamos esboçar algumas reflexões.

Se o sujeito atravessado pelas contradições, que emergem de suas experiências vividas nas zonas de confronto/contacto da colonialidade, metaforicamente representadas pela fronteira, é o ponto de toque dessa epistemologia crítica, a pesquisa em educação que se propõem decolonial deve atentar para a realidade corporal, histórica e geográfica de seus sujeitos (sujeitos-pesquisadores e sujeitos-pesquisados).

Para que a pesquisa em educação seja decolonizada, portanto, faz-se imprescindível que a investigação surja das práticas sociais de sujeitos situados na ferida colonial. É por isto que se torna essencial pressupor que existem fenômenos educacionais nas experiências comunitárias, nos movimentos sociais, nos quilombos, nas comunidades indígenas e em outras formas de sociabilidade, não necessariamente vinculados a espaços institucionais surgidos na Europa, como a educação escolar e universitária.

Walsh (2017, p. 28) é assertiva, por exemplo, ao reconhecer que há um enlace entre o pedagógico e o decolonial, que ganha sentido ético-político e existencial a partir das ações e memórias coletivas de povos indígenas e de afrodescendentes. Por meio destas práticas seculares de sujeitos confrontados cotidianamente com a colonização e a colonialidade, é que se entretetece o pedagógico e o decolonial sendo, portanto, a partir deste enlaçamento que surgem os grandes temas de pesquisa em educação, dentro uma perspectiva decolonial.

A pesquisa em educação fundada em uma Epistemologia de Fronteiras, desta forma, deve primeiramente focar as práticas sociais dos sujeitos de fronteira, reconhecendo o que há de pedagógico nelas.

Em um segundo momento, a Epistemologia de Fronteiras tensiona o próprio quefazer do pesquisador. Por isso é tão importante que a universidade seja atravessada por grupos sociais mais diversos, pelos seus conhecimentos, suas experiências comunitárias, suas formas de leitura do mundo que testemunhem o seu “privilégio epistêmico”, para elaborar pensamentos de fronteira.

A legitimação e a humanização da presença de sujeitos fronteiriços na universidade (quilombolas, indígenas, movimentos sociais, etc.), vinculados institucionalmente ou não, enquanto produtores de conhecimento, não passivos, com potencialidades críticas, é a porta de entrada para que o próprio espaço universitário seja objeto de crítica em suas bases coloniais, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão.

Desta forma, poderia-se afirmar que a pesquisa em educação decolonial alimenta-se da presença desses sujeitos, dos corpos não esperados na Universidade, sendo a democratização desta instituição uma condição necessária para quaisquer práxis de investigação que se se proponham decolonial nos âmbitos teóricos, epistemológicos e metodológicos.

O Brasil, por exemplo, com a maior inserção da população afrodescendente e indígena nas universidades nos últimos 15 anos, por meio das políticas de cotas étnico-raciais, abriu-se à possibilidade de “incorporar a experiência negra e indígena, não apenas na formulação do conhecimento, mas também na busca de soluções para os problemas que enfrentamos (BERNARDINO-COSTA, GROSFOGUEL, 2016, p. 22).

Carvalho (2018, p. 79) ressalta que a discussão sobre as cotas e a sua inserção, enquanto política pública educacional de acesso ao Ensino Superior, possibilitou um movimento de decolonização da universidade, de seus padrões racistas e eurocêtricos, principalmente no tocante à discussão sobre os currículos acadêmicos.

Outrossim, o autor chama a atenção para o movimento do “Encontro de Saberes” como promotor de “cotas epistêmicas”, nas quais há a inclusão de mestres e mestras dos povos tradicionais (quilombolas, indígenas, culturas populares tradicionais) na universidade, como professores que, em matérias regulares, ao lado de docentes universitários, ensinam os seus conhecimentos a partir de seus lugares fronteiriços, como verdadeiros “Guamans Poma de Ayala” do século XXI (CARVALHO, 2018, p. 106).

É, portanto, neste contexto de inserção de discentes e docentes com conhecimentos outros, que a pesquisa em educação constrói os seus estudos, partindo da experiência social de sujeitos fronteiriços.

Araújo (2017, p. 93), por exemplo, realiza um estudo de caso do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT), da Universidade de Brasília (UnB), que intenta formar pesquisadores e docentes universitários com o fim de “dar visibilidade às experiências educativas em curso na UnB que subvertem a lógica da monocultura do conhecimento ocidental eurocêntrico, bem como o racismo e elitismo da universidade” (2017, p. 93).

Podemos ressaltar, ainda, o trabalho de Sousa (2017, p. 261), que esboça uma maneira outra de ser pesquisadora e fazer pesquisa acadêmica e intelectual em educação. Um modo que considera o pensar emocional, a intuição, o acaso e a dimensão do “*corazonar*”. Partindo de sua vivência junto a professores *kaingang* e *mbya* guarani na Ação Saberes Indígenas na Escola, de 2013 a 2017, a autora propõe uma postura intelectual, acadêmica e política de luta decolonial a partir do *corazonamiento* do saber, do poder e do ser, que religa a afetividade à racionalidade intelectual.

Outros exemplos relevantes, que denunciam as implicações da Epistemologia de Fronteiras nas pesquisas em educação, são as investigações que tratam das práticas formativas de povos – sujeitos fronteiriços – que se organizam para educar os seus membros a partir de currículos próprios, constituindo, até mesmo, universidades, muitas das quais não reconhecidas, oficialmente, pelos Estados Nacionais em que se localizam.

É o caso, por exemplo, da Universidade Intercultural Amawtay Wasi, uma experiência comunitária de Ensino Superior, no Equador, que se propõe intercultural, voltada para garantir aos povos indígenas uma educação fundada em premissas ligadas aos seus valores culturais, étnicos e morais.

Esta instituição tem gerando um fecundo debate no âmbito das pesquisas em educação (HUANCA SOTO, 2017; ROSA, 2016; CAVALAZZI, MELO, SOARES, 2018), ao lado de outras experiências pedagógicas que surgem nas comunidades e atravessam os sujeitos invisibilizados pelo padrão de poder da colonialidade.

Isto demonstra que o pensamento decolonial e a sua elaboração epistemológica correspondente – a Epistemologia de Fronteiras – tem conduzido a pesquisa em educação a desafios diversos, de maneira a fomentar outros problemas e objetos de estudo, a partir de novas lentes.

Considerações Finais

Como visto, a Epistemologia de Fronteiras – a partir da análise de Walter Mignolo – é uma categoria essencial que sintetiza a *episteme* do pensamento decolonial, tornando-se um verdadeiro ponto estratégico para a demarcação da crítica epistemológica da teoria decolonial em relação a qualquer crítica epistemológica intra-europeia, mesmo a pós-moderna.

Tal contribuição para a crítica epistemológica decolonial, possibilita a reflexão em torno da possibilidade de construir conhecimentos para além dos rígidos cânones europeus universalizantes de pesquisa, mas em corpos e locais situados no tempo-espaço de sociedades que vivenciam a colonialidade até os nossos dias.

A Epistemologia de Fronteiras não é um método no sentido do método científico – fechado sobre si mesmo, autorreferente, universalizado –, mas uma crítica decolonial às teorias do conhecimento forjadas nos centros geopolíticos de poder. De onde se segue que o conhecimento é situado em um espaço e em um corpo, de sujeitos atravessados por

contradições sociais e lutas concretas, que emergem de suas experiências vividas nas zonas de contato da colonialidade, metaforicamente representados pela fronteira.

Como a fronteira é o local da subalternidade, da diferença colonial e, ao mesmo tempo, é o *locus* das estratégias de resistência, da opção decolonial e da emergência das histórias locais, seus saberes e suas memórias; a Epistemologia de Fronteiras torna-se um compromisso epistemológico, ético e político em favor da pluriversalidade, enquanto projeto universal que vai de encontro a quaisquer universalismos abstratos.

Desta forma, a Epistemologia de Fronteiras localiza e historiciza o conhecimento e os sujeitos de pesquisa, bem como contribui para pensar e operacionalizar métodos decoloniais de pesquisa, uma vez que toda epistemologia condiciona o caminho e o método de apreensão da realidade.

Porém, a Epistemologia de Fronteiras tem gerado controvérsias e críticas que alcançam os próprios fundamentos da teoria decolonial. Desta forma, sistematizamos as principais críticas em torno da Epistemologia de Fronteiras a fim de apresentarmos os argumentos, mesmo que de forma panorâmica, que problematizam algumas questões relevantes, principalmente em termos epistemológicos do pensamento decolonial.

Assim, intentamos contribuir para fecundar o debate em torno da teoria decolonial, a qual tem ganhando maior relevância nas pesquisas em educação, de tal forma que os pesquisadores possam atuar com maior consciência crítica em suas práxis acadêmicas, bem como possam entrever as potencialidades e as limitações da proposta decolonial.

Abaixo, sistematizamos as críticas e os argumentos mais comuns realizadas em torno da Epistemologia de Fronteiras, como forma de ordenar os argumentos, possibilitando o debate de forma mais apurada:

Ressaltamos, primeiramente, a crítica (*ad hominem*) à prática epistêmica de Walter Dignolo, que busca questionar até que ponto a Epistemologia de Fronteira – a marca do intelectual decolonial – foi assumida nas suas próprias análises, de forma a deslegitimar os seus posicionamentos epistêmicos, políticos e éticos.

Tendo em vista que o local de enunciação de Mignolo, bem como as suas experiências são oriundas do mundo universitário, acadêmico-globalizado, situado um espaço colonizador (EUA), desvinculado dos coletivos e movimentos sociais que confrontam a colonialidade, o semiólogo argentino foi admoestado, ainda, por realizar uma espécie de “extrativismo epistêmico” de sujeitos e coletividades, sem lhes atribuir a relevância ou mesmo a autoria de certas categorias teóricas (CUSICANQUI, 2010, p. 74).

Uma outra crítica, mais analítica e epistemológica (BROWITT, 2014; CHEAH, 2006), questiona o pensamento decolonial, principalmente o de Mignolo, por apresentar o que seria uma explicação reducionista e estática de categorias como Europa, Modernidade e Ocidente, forjando dicotomias, binarismos e fronteiras (como Europa-Periferia e Eurocentrismo-Epistemologia de Fronteiras) que não dariam conta da fluidez das relações de poder e dominação que regem a realidade, nem da própria origem da Modernidade, que seria anterior aos movimentos colonialistas do final século XV.

Mignolo é correntemente criticado por pós-estruturalistas por analisar os sujeitos e coletividades que habitam a diferença colonial a partir de uma ótica “essencialista”. Nesse sentido, seus críticos (CASTRO, 2008; FRANZÉ, 2013; ORELLANA, 2015) argumentam que a Epistemologia de Fronteiras parte do pressuposto de que existem comunidades e sujeitos que representariam “essencialmente” a subalternidade, pois estariam “do lado de fora” da fronteira instituída pela colonialidade.

Desta forma, Mignolo estaria instituindo uma “política da identidade”, preservacionista de uma mítica pureza cultural dos grupos subalternizados, ignorando que o conhecimento local está sujeito à hibridização, à mestiçagem, à apropriação por terceiros, à canibalização de sujeitos e de processos culturais.

Mignolo é contestado, de forma complementar (BROWITT, 2014; CHEAH, 2006), por apresentar uma perspectiva “edênica” – semelhante ao mito do “bom selvagem” – da cultura indígena, como se dela e de outros grupos que sofrem com a violência colonial, decorresse, necessariamente,

valores éticos e perspectivas epistêmicas superiores, tão somente por serem de origem “não europeias”, que garantiriam a eles um “privilegio epistêmico” diante de outros sujeitos e coletividades, por seu lugar de enunciação ser a borda, a fronteira.

Outra crítica, em perspectiva ontológica (FRANZÉ, 2013), se depara com os desafios em identificar quais os critérios seriam apropriados para identificar o que une a todos os sujeitos e coletividades subalternas, a fim de se determinar quem possui um pensamento fronteiriço e sob qual ancoragem, sem que se recaia em uma politização epistêmica aleatória.

Em resumo, quais critérios definiriam, por exemplo, o que une ou separa o indígena que vive em sua comunidade isolada dos agrupamentos urbanos, do homossexual que habita em uma grande metrópole? Haveria convergências entre o intelectual filho de imigrantes, que pesquisa nos EUA, do intelectual negro quilombola que atua na educação do campo?

Pensamos que tais problematizações contribuem, de uma forma ou de outra, para o avanço das análises em torno da teoria decolonial, sendo necessário o confronto específico de cada crítica em outros estudos, de maneira transdisciplinar e colaborativa.

Por fim, tentamos iniciar algumas reflexões em torno das implicações da Epistemologia de Fronteiras para a pesquisa em educação. Constatamos que o ponto de toque dessa epistemologia, para uma pesquisa que se propõe decolonial, é a realidade corporal, histórica e geográfica de seus sujeitos (sujeitos-pesquisadores e sujeitos-pesquisados).

Desta forma, para que a pesquisa em educação seja decolonizada, faz-se imprescindível que a investigação surja das práticas sociais de sujeitos e coletivos situados na ferida colonial, cabendo à pesquisa em educação, fundada em uma Epistemologia de Fronteiras, focar as práticas sociais dos sujeitos de fronteira, reconhecendo o que há de pedagógico nelas como, por exemplo, no caso das universidades indígenas e interculturais.

Isto traz implicações para o quefazer do pesquisador, bem como para a própria organização da universidade. De certa forma, os compromissos ético-políticos e epistemológicos da práxis decolonial exigem a democratização da universidade, de forma que ela incorpore a

experiência negra, indígena, dos movimentos populares, dos ribeirinhos, dentre outros grupos que são sujeitos de conhecimento e que podem contribuir, não apenas para a formulação do conhecimento, mas também para a busca de soluções para os complexos problemas que enfrentamos neste século.

Referências

ANZALDUA, Glória. La conciencia de la mestiza: rumbo a uma nova consciência. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v.13, n. 3, p. 704-719, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000300015&lng=en&nrm=iso. Acesso em 08 out. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000300015>

ARAÚJO, Olga Brigitte Oliva. *Práxis decoloniais na universidade: a experiência do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais da Universidade de Brasília*. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BACHELARD, Gaston. *Filosofia do não; o novo espírito científico; a poética do espaço*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.*, Brasília, n. 11, p. 89-117, ag. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em 05 out. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Soc. estado.*, Brasília, v.31, n.1, p.15-24, abril, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em 26 mai. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>

BROWITT, Jeff. La teoría decolonial: buscando la identidad en el mercado académico. *Cuadernos de literatura*, v. 18, n. 36, p. 25-46, 2014. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.CL18-36.tdbi>

CAPRA, Fritjof. *A Teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

CAPRA, Fritjof. *O Ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Editora Cultrix, 1989.

CAPRA, Fritjof. *O Tao da física: um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental*. São Paulo: Editora Cultrix, 1986.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e Descolonização: Para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. (Org.). *Decolonialidade e pensamento Afro-diaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 79-106.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: _____ (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana - Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/ Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 09-22.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. Prólogo. *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, 2005.

CASTRO, Marcel Velázquez. Las promesas del Proyecto decolonial o las cadenas de la esperanza. *Crítica y Emancipación. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*. v. 1, n. 1, jun, p. 253-263, 2008.

CAVALLAZZI, V. W; MELLO, P. P. C; SOARES, R. Educação superior intercultural, reconhecimento e redistribuição: o duro caminho dos povos indígenas no Equador. *Revista de Direito Internacional*, v. 15, n. 1, p. 179-198, 2018. <https://doi.org/10.5102/rdi.v15i1.5171>

CHEAH, Pheng. The Limits of Thinking in Decolonial Strategies. *Townsend Newsletter*, nov./dez., p. 9-11, 2006.

CUSICANQUI, Silvia Romero. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Retazos-Tinta Limón, 2010.

DUSSEL, Enrique. *1492, o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Soc. Estado.*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051&lng=en&nrm=iso. Acesso em 08 out. 2019.
<https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100004>

ECO, Umberto. *Em nome da Rosa*. Rio de Janeiro: Record, 1985.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latino-americano. *Tabula Rasa*, n. 1, jan./dez, p. 51-86, 2003. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/396/39600104.pdf>. Acesso em 05 out. 2019.
<https://doi.org/10.25058/20112742.188>

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 63-79.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1997.

FRANZÉ, Javier. Fisonomía de la metafísica decolonial: lo damné, una identidad sin narración. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 18, p. 211-233, jan. 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892013000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 jan. 2020.
<https://doi.org/10.25058/20112742.146>

FREITAS, Altieri Dias de. Notas sobre o contexto de trabalho do grupo Modernidade/colonialidade: Universidade, horizontes utópicos e desafios teóricos. *REALIS, Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais*, v. 8, p. 145-171, 2019. <https://doi.org/10.51359/2179-7501.2018.241453>

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, mar. 2008.

Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em 08 out. 2019.
<https://doi.org/10.4000/rccs.697>

HABERMAS, Jürgen. *O Discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HESSEN, Johannes. *Teoria do conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HUANCA SOTO. R. R. Conocimiento y pluriversidad de mundos en universidades indígenas: Amawtay Wasi (Ecuador) y UAIIN-CRIC (Colombia). *Estudios Artísticos: Revista De Investigación Creadora*. v. 3, n. 3, p. 137-149, sept., 2017. <https://doi.org/10.14483/25009311.12533>

KUHN, Thomas. *A estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 08-23. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/lander/pt/Lander.rtf>. Acesso em: 08 out. 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*. Bogotá, Colômbia, n.9, p. 61-72, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.
<https://doi.org/10.25058/20112742.339>

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOGUEL, Ramón (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana - Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/ Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. *Epistemologia do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009, p. 337-382

MIGNOLO, Walter. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, 33-49p.

MIGNOLO, Walter. D. Colonialidade: o lado mais escuro da Modernidade. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 01-18, 2017.

<https://doi.org/10.17666/329402/2017>

MIGNOLO, Walter. D. *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. D. *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad* (antología, 1999-1014) Barcelona: CIDOB, 2015.

MIGNOLO, Walter. D. *História locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. D. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, Bogotá, Colômbia, n. 8, p. 243-282, 2008.

<https://doi.org/10.25058/20112742.331>

MIGNOLO, Walter. D. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. *The South Atlantic Quarterly*, v. 101, n. 1, p. 57-95,

2002. <https://doi.org/10.1215/00382876-101-1-57>

MORIN, Edgar. *O método 3: conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ORELLANA, Rodrigo Castro. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo. El privilegio de Walter Mignolo. In: ABRALDES, Daniel (org.). *Ideas que cruzan el Atlántico: Utopía y modernidad latinoamericana*. Madrid: Escolar y Mayo, 2015, p. 211-232.

ORELLANA, Rodrigo Castro. Pensar el lugar del otro. Colonialismo y Metafísica Canibal. *Tabula Rasa*, Bogotá, Colômbia, n. 28, jan./jun. p. 257-274, 2018.

<https://doi.org/10.25058/20112742.n28.11>

PIAGET, Jean. *L'Epistémologie génétique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1970.

POPPER, Karl R. *La Logica de la investigación científica*. Madrid: Editorial Tecnos, 1980.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, Paris, n. 134, p. 583-591, dez. 1992.

ROSA, Gilnei da. *Pluriversidad Amawtay Wasi: caminhos para a Universidade na América Latina*. 2016, 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

SALVATORE, Rodrigo D. A post-occidentalist manifesto. A *Contracorriente: revista de Historia Social y Literatura en América Latina*. Raleigh, North Carolina State University. v.4, n.1, otoño, p.126-128, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Paula Maria (Orgs). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2009.

SOUSA, Fernando Brabo. *Corazonar o pensar e o fazer pesquisa em educação como proposta para metodologias outras: esboços germinais*. *Revista COCAR*, v. 11, n. 22, p. 248-266, jul./dez., 2017.


SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TURRIÓN, Pablo Iglesias, LÓPEZ, Jesús Espasandín, GALVÁN, Iñigo Errejón. Devolviendo el balón a la cancha. Diálogos con Walter Mignolo. *Tabula Rasa*, Bogotá, Colômbia, n. 8, enero-junio, p. 283-319, 2008.
<https://doi.org/10.25058/20112742.332>

WALSH, Catherine. *Entretejiendo lo Pedagógico y lo Decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Vale do Cauca - CO: ALTER/NATIVAS, 2017.

Data de registro: 01/06/2020

Data de aceite: 21/10/2021

 **Ainda assim, a docência... Experiências
formativas e reafirmação da escolha pelo magistério***

*Lorene dos Santos***

*Admir Soares de Almeida Júnior****

*José Ângelo Gariglio*****

Resumo: Este artigo relata os achados de uma pesquisa que buscou identificar e compreender quais experiências formativas vividas por estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) atua de forma a potencializar os processos de socialização profissional que ratificam a escolha inicial pela docência. O estudo é de caráter qualitativo e valeu-se do grupo focal como técnica de produção de dados. A pesquisa foi realizada em 16 cursos de licenciatura, de cinco Instituições de Ensino Superior (IES) de Minas Gerais, e revelou que a metodologia de trabalho proporcionada pelo Pibid atua de forma decisiva no processo de descoberta da profissão, em especial as experiências de ensino na sala de aula e o trabalho coletivo em comunidades de práticas.

Palavras-chave: Formação de professores; Formação inicial; Licenciatura; Pibid.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). E-mail: lorenedossantos@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7629-1954> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5755158902601110>

*** Doutor em Educação pela Faculdade de Educação UNICAMP (FE UNICAMP). Professor na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: admir.almeidajunior@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000.0002-7489-4161>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9515279129277383>

**** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: angelogariglio@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1163-3714>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6524038089245903>

Even so, teaching... Training experiences and reaffirmation of choice for teaching

Abstract: His article reports the findings of a research that sought to identify and understand which training experiences undergone by scholarship students from the Institutional Scholarship Program (Pibid) works in a way that enhances professional socialization processes that ratify the initial choice of teaching. The study is qualitative in nature and used the focal group as a technique for producing data. The research was carried out in 16 undergraduate courses, from five Higher Education Institutions (IES) of Minas Gerais, and revealed that the work methodology provided by Pibid plays a decisive role in the process of discovering the profession, especially teaching experiences in the classroom and collective work in communities of practice.

Keywords: Teacher training; Initial formation; Graduation; Pibid.

Todavía, enseñando... Experiencias formativas y reaffirmación de elección por el magisterium

Resumen: Este artículo reporta los hallazgos de una investigación que buscó identificar y comprender qué experiencias formativas vividas por los becarios del Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente (Pibid) actúan para potenciar los procesos de socialización profesional que ratifican la elección inicial de enseñando. El estudio es cualitativo y utilizó el grupo focal como técnica para la producción de datos. La investigación se realizó en 16 cursos de pregrado, de cinco Instituciones de Educación Superior (IES) en Minas Gerais, y reveló que la metodología de trabajo brindada por Pibid actúa de manera decisiva en el proceso de descubrimiento de la profesión, especialmente en las experiencias docentes. en el aula y trabajo colectivo en comunidades de práctica.

Palabras clave: Formación docente; Formación inicial; Graduación; Pibid.

Introdução

Como nos tornamos professores? Quais motivações e expectativas pavimentam o caminho rumo ao ingresso no magistério? Quais experiências formativas vivenciadas durante o curso de licenciatura favorecem a confirmação ou desistência dessa escolha profissional? A despeito das

muitas respostas que já foram produzidas, questões como estas continuam inquietando pesquisadores, gestores de políticas educacionais e outros sujeitos interessados em compreender e atuar junto aos processos de formação e trabalho docente. Este texto busca contribuir para o entendimento dessas questões e o levantamento de muitas outras.

O expressivo crescimento demográfico e maior concentração da população nos centros urbanos, a partir da segunda metade do século XX, fez aumentar a demanda por educação escolar, assistindo-se a uma efetiva expansão do sistema público de ensino brasileiro, nas últimas décadas do século passado. Este processo, entretanto, foi marcado pela escassez de recursos, com baixos investimentos em infraestrutura e um forte descaso com a formação e as condições do trabalho docente. Para atender à crescente demanda por vagas, diversas escolas passaram a funcionar em três ou até quatro turnos, e muitos dos novos prédios construídos eram precários e deficientes, entre outros problemas. A expansão resultou, assim, em progressivo sucateamento da educação pública e aprofundamento da desvalorização social e salarial dos professores.

Por outro lado, as pesquisas e debates públicos corridos nas décadas de 1980 e 1990 reafirmaram o papel preponderante dos(as) professores(as) em todo e qualquer projeto de melhoria da qualidade da educação e de sua efetiva democratização. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, a formação docente ganhou centralidade e passou a ser regulada por novas exigências. As duas primeiras décadas do século XXI foram marcadas pela multiplicação de estudos acadêmicos e o surgimento de políticas educacionais voltadas à formação e trabalho docente, sem, entretanto, lograr uma alteração mais significativa nas condições de trabalho e no processo de (re)valorização social da profissão. Vivemos uma era de incertezas e novos questionamentos emergiram no cenário educacional: Haveria uma recusa das novas gerações em escolher o magistério como sua futura profissão, como sugerem alguns estudos? A propalada perda de interesse pelo magistério seria resultado da crescente desvalorização social de uma profissão marcada por grande complexidade e forte exigência, do ponto de vista do empenhamento

humano e profissional? Mesmo sem respostas conclusivas para muitas questões, sabemos que as mudanças que se processam na vida social têm tornado cada vez mais complexa a educação das novas gerações, impactando diretamente o exercício do magistério. E ainda que o magistério tenha se tornado menos atrativo, a cada ano, milhares de professores ingressam no mercado de trabalho, muitos deles para ali permanecer por longos anos de sua vida. Quais fatores contribuem para esta escolha e para sua perenidade? Qual o peso e o papel das experiências vivenciadas durante a formação inicial para a confirmação – ou não - desta opção? Este texto discute processos de formação docente e busca compreender a potencialidade de algumas experiências formadoras, de acordo com as percepções de estudantes de diferentes cursos de licenciatura presenciais, de cinco Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.

Para melhor compreender estes processos, desenvolveremos uma breve análise de aspectos que se conjugam na configuração da profissão docente. Primeiramente, retomaremos análises propostas por Maurice Tardif e Claude Lessard, na obra “O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas”, em que os autores defendem que a docência é, fundamentalmente, uma profissão de interações humanas e, portanto, marcada pela complexidade e multiplicidade que caracteriza seu objeto de trabalho: os seres humanos (TARDIF; LESSARD, 2005). Em seguida, apresentaremos alguns dados e buscaremos problematizar o crescente desprestígio social e a persistente desvalorização salarial do magistério. A combinação desses elementos – alto grau de complexidade/exigência e pouco reconhecimento social e salarial – explicaria, de acordo com algumas análises, a baixa atratividade da profissão e a perspectiva, mesma, de um “apagão” na educação, por falta de profissionais dedicados ao magistério. A pesquisa aqui apresentada descortinou processos multifacetados e pluridirecionais, expondo a diversidade e complexidade dos percursos formativos e dos condicionantes de escolha pelo magistério.

Profissão docente: entre a exigência profissional e o desprestígio social

Compactuamos com as ideias defendidas por Tardif e Lessard (2005), quando procuram demarcar as especificidades do trabalho docente e postulam que a docência é “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu `objeto` de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 8).

Para estes autores, enquanto uma das profissões interativas mais importantes da atualidade, tanto pelo elevado número de indivíduos direta ou indiretamente envolvidos com o ensino, quanto por sua importância econômica e centralidade política e cultural, a docência requer de seus profissionais competências reflexivas de alto nível, com exigência de elevada qualificação. Defendem que, por ser uma profissão de interações humanas, sua análise requer, inexoravelmente, que se considere as questões do poder, da afetividade e da ética, uma vez que este “trabalho sobre o outro” implica, sempre, “negociação, controle, persuasão, sedução, promessa, etc.”, e no qual intervém a linguagem, a afetividade e a personalidade dos trabalhadores. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 33).

A docência é, assim, um trabalho heterogêneo, marcado por grande diversidade de tarefas e responsabilidades a cumprir e que comporta dimensões muitas vezes contraditórias. O envolvimento pessoal com o trabalho, a história de vida, a experiência profissional e a própria personalidade do docente tornam-se elementos centrais na determinação da carga de trabalho, que é repleta de “tarefas invisíveis”, que demandam a afetividade e o pensamento dos professores, configurando-se como um trabalho investido. Trata-se, portanto, de um trabalho emocional, que exige forte investimento afetivo do trabalhador, e também um trabalho mental, em que o trabalhador “não apenas pensa no trabalho (o que faz a maioria dos trabalhadores), mas seu pensamento, em boa medida, é seu trabalho”, o que leva a “induzir no trabalhador uma carga de trabalho vivida internamente, isto é, mentalmente, como parte integrante de sua personalidade.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 270). Considerando a inseparabilidade entre

personalidade e experiência de vida dos docentes e sua maneira de ensinar, os autores afirmam ainda que “a pessoa que é o trabalhador constitui o meio fundamental pelo qual se realiza o trabalho em si mesmo” (p. 268). Sendo assim, componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, o senso de humor, etc. tornam-se importantes meios de trabalho.

Ao mesmo tempo em que a docência é um trabalho codificado, normatizado por regras de conduta, apoiado em rotinas e tradições, ele é também um trabalho flexível, permeado por elementos informais, indeterminados, por incertezas e imprevistos, pois, afinal, “ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, etc.”, sem, entretanto, poder ignorar tais referências. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 43). A ambiguidade seria, assim, parte fundamental do trabalho dos professores, que possui aspectos formais e informais, é ao mesmo tempo flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente. Tais dimensões e dilemas estruturam a identidade dos docentes em diversos aspectos, e demarcam a dimensão simbólica e interpretativa que caracteriza a interatividade em sala de aula, e que traz grande complexidade para a tarefa docente. (TARDIF; LESSARD, 2005).

Entre os elementos que contribuem para complexificar o trabalho dos professores está o fato de que a presença de seu “objeto de trabalho” - os alunos - em seu local de trabalho - a escola - é obrigatória, e “os clientes involuntários sempre podem neutralizar a ação dos trabalhadores”, o que faz com que estes tenham que “convencer seus clientes quanto ao benefício de sua ação: os clientes precisam aderir subjetivamente à tarefa dos trabalhadores.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 34). Sendo assim, o estabelecimento da ordem com vistas à realização da ação pedagógica não pode se limitar exclusivamente aos mecanismos de coerção e controle autoritário, pois para realizar seu objetivo maior - promover aprendizagens - é necessário contar com o consentimento e a participação dos alunos. Com isso, a tarefa docente consiste em transformar, constantemente, a obrigatoriedade de frequência à escola em interesse subjetivo. Além disso, os professores precisam encontrar formas para lidar com as contradições

entre o tempo escolar cadenciado, predefinido, e os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Tendo em vista, ainda, que os fins perseguidos pela escola são heterogêneos, ambiciosos e muitas vezes contraditórios, aos professores cabe também a árdua tarefa de interpretá-los, compatibilizá-los e hierarquizá-los, num trabalho de seleção e adaptação em situações concretas e através de meios limitados e imprecisos, sem nunca poder verificar se os fins foram efetivamente atingidos.

A partir de meados do século XX, ocorreram inúmeras transformações na vida em sociedade e na constituição e relações familiares, trazendo novos dilemas e desafios à educação das novas gerações e impactando diretamente o trabalho docente. Tais fenômenos ganharam novo impulso a partir dos anos 1990, com o avanço do processo de inclusão escolar, que passou a exigir a configuração de um novo sistema de direitos, obrigando a escola a “oferecer serviços cada vez mais diversificados a uma clientela cada vez mais diferenciada.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 89). Além disso, essa clientela é constituída por jovens e crianças cada vez mais bem-informados e empoderados, o que interfere fortemente nas relações com os adultos, incluindo seus professores. O processo de pragmatização do conhecimento, da formação e da cultura também transforma os saberes em bens de consumo, mercantilizando as relações e fazendo com que a esfera econômica se torne o principal parâmetro de condutas e normas de convívio social.

A conjugação de tantos componentes e desafios ao trabalho docente acarreta tensões e dilemas, gerando, nos professores, sentimentos de impotência, esgotamento profissional, conflitos éticos entre a priorização da atenção individualizada e o compromisso com o grupo, entre outros. Obrigados a se desdobrar em uma multiplicidade de papéis e responsabilidades, os professores se veem muitas vezes interditados em seu mandato principal: ensinar e fazer aprender. (TARDIF; LESSARD, 2005).

Uma percepção inicial acerca dos desafios a serem enfrentados costuma acontecer ainda durante os cursos de licenciatura, especialmente quando os futuros professores entram em contato com o campo de trabalho. Neste momento, é comum que reconheçam fragilidades e limites em seus

cursos de formação e que os avaliem como inadequados, descontextualizados e distanciados da realidade escolar. Tal diagnóstico também pode ser encontrado em diversas análises sobre formação inicial docente, cujas críticas se dirigem à sua organização burocratizada, ao divórcio entre teoria e prática, à excessiva fragmentação do conhecimento que se ensina e à escassa vinculação com as escolas, entre outros problemas (MARCELO, 2009). A profusão de estudos e diagnósticos, assim como o surgimento de propostas curriculares e programas inovadores, em diferentes partes do mundo, têm também contribuído para se reconhecer que a formação inicial docente será sempre limitada e insuficiente, tendo em vista a natureza eminentemente complexa do trabalho realizado pelos professores, como procuramos ressaltar, até aqui.

Tal constatação, entretanto, não invalida os esforços para melhor qualificar a formação inicial dos professores, compreendendo-a como uma etapa em que se pode proporcionar experiências significativas, capazes de favorecer a autoconfiança e o sentimento de estar bem preparado para inserção no futuro campo de trabalho.¹ Em busca de compreender quais seriam estas experiências e de que maneiras ajudam a pavimentar o caminho de escolha pelo magistério, procuramos dialogar com depoimentos de estudantes de licenciatura que participaram do Pibid. Antes, porém, cabe refletir sobre outra faceta do trabalho docente que começa a ser percebida pelos futuros professores, já no momento de sua formação inicial: o fato de estarem ingressando em uma profissão marcada por perda de prestígio e desvalorização social.

Ainda que se trate de um fenômeno mundial, esta situação se mostra mais dramática em países com baixo investimento na educação, como evidencia a pesquisa divulgada em 2018, promovida pelo Banco

¹ Essa formação profissional deveria possibilitar o acesso e a reflexão de saberes profissionais específicos, heterogêneos e plurais. Como bem lembra Gatti (2016, p.164), a formação de professores “[...] se constitui pelo entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, das tomadas de decisão, da solução de impasses, da lida com as ambiguidades e as diferenças, do uso das técnicas ou de recursos diversos, etc., na direção de um pensar que possa distinguir fatos e questões, ter sentido crítico na direção de uma autonomia para escolhas” (GATTI, 2016, p. 164).

Interamericano de Desenvolvimento – BID². Tendo como referência resultados de avaliações sistêmicas que indicam a predominância de baixos níveis de aprendizagem entre estudantes latino-americanos e caribenhos, em comparação aos alunos dos países desenvolvidos, o estudo parte da premissa de que a reversão deste quadro demanda investimentos na qualificação e valorização docente. Dados comparativos entre diferentes países confirmam a perda de prestígio da docência, especialmente em países da América Latina e Caribe, onde se verifica baixa atratividade para candidatos de maior talento, tendo se tornado relativamente fácil ingressar na profissão, nas últimas décadas.

O fenômeno do desprestígio social da docência, especialmente em países da América Latina, desencadeou-se nas décadas de 1950 e 1960, quando em meio à carência de professores para atender à expansão dos sistemas públicos de ensino, diversos países flexibilizaram os critérios de acesso ao magistério e facilitaram o ingresso em cursos de formação. O tempo de duração dos cursos foi encurtado, como ocorreu no Brasil, que regulamentou as chamadas “licenciaturas curtas”, ao mesmo tempo em que favoreceu a expansão do ensino superior privado, um mercado que rapidamente absorveu a formação de professores, quase sempre a baixo custo e de qualidade duvidosa (FONSECA, 1993, p. 26). Em poucas décadas, o número de professores titulados cresceu vertiginosamente, reduzindo em cerca de 30% a proporção do número de alunos por professor, de acordo com o relatório do BID (2018).

O problema dos baixos salários acompanha toda a história da profissão docente, mas nos anos 1980, em meio à crise econômica e endividamento dos países latino-americanos (também conhecida como “crise da dívida externa”), a educação pública foi fortemente atingida por cortes orçamentários e o salário dos professores despencou vertiginosamente, tornando-se os mais baixos entre os servidores públicos e atingindo níveis bem inferiores aos de outros profissionais com mesmo nível

² Referimo-nos à pesquisa cujo relatório traz como título: “Profissão Professor na América latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?”, publicada em 2018.

de formação (chega a ser a metade, em países como o Brasil, Chile e Peru, de acordo com relatório do BID, 2018). Estudos mostram que a busca por complementação de renda é comum, entre os professores, desde o século XIX (FARIA FILHO, 2012), fenômeno que vem perdurando, a despeito de todo avanço no processo de profissionalização docente. Ainda hoje, pelo menos 13% dos professores brasileiros complementam sua renda com um segundo emprego, de acordo com o relatório do BID. O fato de a remuneração não aumentar muito durante a vida profissional de um professor torna a situação pior. Em geral, a excelência pedagógica de um bom professor não se reflete na melhoria das condições salariais e das condições de trabalho. A exigência de formação em nível superior para exercício do magistério, tendência observada em vários países, desde os anos 1970, não significou grandes mudanças neste cenário, uma vez que os investimentos continuaram baixos. No Brasil, para os professores que atuam nos primeiros anos de escolarização, esta exigência ocorreu somente nos anos 1990, momento em que também se reconheceu a modalidade de educação à distância como válida e equivalente à modalidade presencial, gerando um rápido avanço dos cursos à distância ofertados prioritariamente pelo setor privado. De acordo com dados do Censo da Educação Superior, do INEP (2019), as licenciaturas representam 19,7% do total de matrículas em cursos de graduação, sendo que 64,0% dessas matrículas encontram-se em instituições privadas. A modalidade de ensino à distância representa 28,5% das matrículas em cursos de graduação, majoritariamente concentradas em instituições privadas (93,6% do total de matrículas na modalidade à distância). Quando se analisam os dados referentes aos cursos de licenciatura, o percentual de matrículas na modalidade de ensino à distância sobe para 53,3% do total, indicando que mais da metade dos professores brasileiros estão sendo formados nesta modalidade de ensino, e também majoritariamente em instituições privadas (88,3% das matrículas de licenciatura à distância).³

³ **Censo da Educação Superior. Notas Estatísticas 2019.** INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://>

A combinação de alguns fatores - aumento do número de professores, facilidade de acesso aos cursos, empobrecimento da formação, proliferação desordenada de cursos à distância, queda vertiginosa dos salários e deterioração das condições de trabalho, entre outros – tem contribuído para abalar ainda mais o prestígio social da profissão, tornando-a cada vez menos atrativa para jovens talentosos e/ou com histórico de bom desempenho escolar. De acordo com Faria Filho (2012, p. 81), “É como se os jovens estivessem dizendo: não vale a pena jogar o melhor das minhas energias nessa tarefa, apesar de sua relevância social e cultural.”

Ao analisar as respostas a uma das questões propostas na avaliação do PISA 2015, em que perguntou-se aos alunos de 15 anos de idade: “Que tipo de trabalho você espera ter quando tiver trinta anos de idade”, o relatório do BID (2018) conclui que, em muitos países com alto desempenho acadêmico na avaliação, a porcentagem de estudantes que planejam se tornar professores é alta, em alguns casos bem acima daqueles que planejam tornar-se engenheiros, como é o caso da Coreia do Sul (mais de 25% disseram querer ser professores, enquanto cerca de 13% apontaram seu desejo de se tornar engenheiros). Situação semelhante foi encontrada nas respostas de estudantes da Finlândia, Hong Kong e Japão, países que têm em comum uma alta valorização social e salarial dos professores e uma concorrida seleção para ingresso nos cursos de magistério. Já nos países da América Latina, o percentual de jovens de 15 anos que apontaram sua pretensão em se tornar professores da Educação Básica despenca para menos de 3%, no Peru (contra 32% dos que querem ser engenheiros), e cerca de 5%, no Brasil (contra 21% dos que pensam em se tornar engenheiros), de acordo com a resposta ao PISA 2015⁴. A situação se inverte quando se observa o número de estudantes matriculados nos cursos de formação docente: aqueles países com alto desempenho e que tinham maior percentual de alunos interessados na carreira, têm baixo percentual de matriculados em cursos de magistério (na Coreia do Sul, por exemplo, apenas 5% dos alunos

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso: 01/11/2021.

⁴ Dados apresentados no Relatório do BID (2018)

do ensino superior estão matriculados em cursos de magistério), sendo esses dados um reflexo da alta seletividade para ingresso nos cursos de magistério, nestes países, enquanto na América Latina o ingresso é mais fácil do que em outros cursos. O Brasil, cuja manifestação de interesse pelo magistério foi muito baixa, de acordo com o PISA 2015, tem quase 18% do total de estudantes do ensino superior cursando licenciatura. De acordo com o relatório do BID (2018), uma enquete realizada em 2008, com estudantes de licenciatura prestes a se formar, revelou que a principal razão de escolherem o curso, para 20% dos pesquisados, era a possibilidade de terem uma alternativa caso não tivessem a possibilidade de conseguir outro emprego, enquanto outros 9% disseram que esta era a única opção de estudo perto de casa.

O estudo promovido pelo BID levanta aspectos importantes sobre a necessidade de atrair, formar e selecionar pessoas motivadas e com bom desempenho acadêmico para o exercício da profissão docente. Em um balanço sobre reformas educacionais realizadas em países latino americanos, o relatório identifica a crescente preocupação em recuperar o prestígio da profissão docente. No caso brasileiro, destaca a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2006, e o estabelecimento do Piso Salarial Nacional para professores de escolas públicas, em 2008. São mencionadas, ainda, as políticas direcionadas especialmente para a formação docente, como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Nosso estudo busca direcionar o seu olhar investigativo para os percursos formativos vivenciados por estudantes de licenciatura participantes de uma dessas políticas de formação inicial de professores implementadas no Brasil: o Pibid. Criado em 2007, o Pibid é um desdobramento das novas atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, agência de fomento federal que passou a ser responsável por “induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do

magistério em todos os níveis e modalidades de ensino”, a partir da Lei 11.502/07. Entre os diversos objetivos definidos para o Pibid, destacamos dois que se relacionam mais diretamente com a pesquisa aqui apresentada: a) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; b) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Tais objetivos expressam, portanto, a aposta do Programa na parceria entre instituições de ensino superior e escolas de educação básica, com vistas à melhor qualificar a formação inicial de professores

A segunda parte deste texto se dedica a analisar elementos que favorecem a reafirmação da escolha pela profissão por estudantes de licenciatura participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid. Descortinam-se experiências e percursos formativos construídos no âmbito deste programa e que evidenciam afinidades, saberes, interações e processos reflexivos ali desencadeados. A pesquisa confirma o alto grau de complexidade do magistério, enquanto profissão de interações humanas, sobretudo face ao processo de democratização do acesso à educação. A expansão dos sistemas públicos de ensino, não sendo devidamente acompanhada de investimentos na área, levou a uma crescente deterioração das condições salariais e de trabalho dos professores – e sua consequente desvalorização social. Ao mesmo tempo, essa ampliação do acesso tornou o público escolar mais heterogêneo e diverso, demandando novas habilidades, conhecimentos e posicionamentos, por parte dos professores, tornando seu trabalho ainda mais desafiador e complexo. A combinação desses dois fatores – trabalho mais desvalorizado e, ao mesmo tempo, mais exigente do ponto de vista da formação e do empenhamento profissional e humano – confrontam explicações sobre ingresso e permanência na profissão a partir do critério da “facilidade”.

Considerando que o perfil socioeconômico de estudantes de diferentes cursos de licenciatura, tanto em IES públicas quanto em IES privadas, apresenta muitas similaridades, quanto às origens de classe social e ao capital cultural do seu grupo de referência familiar, é preciso compreender o que leva uma parcela desses estudantes a reafirmarem a escolha pela docência, enquanto muitos desistem antes mesmo de ingressarem na profissão. Em que medida uma política pública de formação docente como o Pibid pode favorecer o ingresso e permanência na profissão? Quais experiências formativas e saberes construídos por meio da participação no Pibid contribuem para a criação de vínculos identitários com a docência? O diálogo com os dados empíricos amplia as possibilidades de respostas a questões como estas.

Procedimentos metodológicos e percursos da pesquisa

Este texto apresenta e discute achados de uma pesquisa desenvolvida entre 2015 e 2017, junto a 884 estudantes de diferentes cursos de licenciatura, de cinco universidades mineiras⁵. Tratou-se de uma pesquisa de natureza quali-quanti, pautada nos pressupostos da análise qualitativa, mas que também envolveu a produção e análise de dados quantitativos, a partir de um extenso questionário eletrônico, que permitiu traçar o perfil socioeconômico-cultural do universo de sujeitos pesquisados. Também foram realizados cinco grupos focais, um em cada IES participante, envolvendo um total de 42 estudantes de licenciatura, de diferentes áreas.

Neste texto, buscaremos dialogar com depoimentos de alguns desses estudantes, produzidos no contexto dos grupos focais. Não temos a pretensão de generalizar os achados da pesquisa, mas trabalhamos com a

⁵ Participaram da pesquisa estudantes dos cursos de Artes Plásticas, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro. Das cinco IES participantes, três são universidades públicas federais, uma pública estadual e uma privada confessional. Esta pesquisa contou com apoio financeiro do CNPq.

hipótese de que muitas das percepções expressas por estes sujeitos podem ser partilhadas por inúmeros outros professores em formação, em diferentes contextos educativos. Também apostamos que as ideias aqui sistematizadas possam contribuir para a identificação e entendimento de percepções diversas e/ou contrapostas, permitindo que se amplie o panorama de situações e processos que envolvem a formação de professores, na contemporaneidade.

A pesquisa envolveu uma equipe de pesquisadores diretamente imbricada com o objeto de estudo⁶. O envolvimento com o Programa e, por vezes, com os próprios sujeitos investigados, nos exigiu um constante exercício de distanciamento e de estranhamento para com os processos analisados. Segundo André (1995, p. 48), em situações como esta, “o grande desafio é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor”.⁷

Os grupos focais buscaram instigar o debate e reflexão sobre os processos de formação vivenciados pelos estudantes participantes, produzindo-se registros que serviram de base para as análises sobre as percepções desses estudantes acerca de seu percurso formativo. Segundo Powell e Single (1996), um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal.”⁸ (POWELL;

⁶ Boa parte da equipe atuou como coordenador(a) de área ou de gestão do Pibid, nas universidades pesquisadas; duas pesquisadoras haviam atuado como professoras supervisoras do Pibid e, posteriormente, desenvolveram pesquisas de Mestrado em Educação, tendo o programa como objeto de estudo.

⁷ Quanto às dimensões éticas da pesquisa, além da busca por rigor epistemológico, vale ressaltar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, tendo sido aprovada.

⁸ Os participantes dos grupos focais foram selecionados entre aqueles que, voluntariamente, se disponibilizaram a participar desta segunda etapa da pesquisa, tendo fornecido seu contato, por meio de questão aberta do questionário eletrônico. Ressalta-se que houve grande adesão dos respondentes a este convite, mas buscou-se seguir as orientações da literatura especializada

SINGLE, apud GATTI, 2005, p. 7). Gatti (2005) pontua que “O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar.” (GATTI, 2005, p. 9). A autora lembra, ainda, que uma das importantes vantagens dessa técnica é o fato de permitir a produção de grande quantidade de informações em um tempo curto. E defende que:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11)

Gondin (2002) sistematiza estudos sobre diferentes tipos de grupos focais, entre eles, os “grupos focais vivenciais”, em que os próprios processos internos ao grupo são objeto de análise, como foi o caso dos grupos propostos nesta pesquisa, que tiveram o intuito de compreender as percepções dos bolsistas sobre o processo formativo por eles vivenciado, durante sua participação no Pibid.

Gondim (2002) defende que os conteúdos emergentes no grupo são passíveis de uma análise de conteúdo, sendo este o procedimento escolhido

sobre número médio ideal de participantes. Quanto ao perfil dos selecionados, buscou-se uma composição equilibrada quanto às identidades de gênero e faixa etária, e procurando incluir estudantes que representassem diferentes áreas de conhecimento e diferentes percursos (tempo de permanência) no Pibid. O número de participantes dos grupos focais variou entre sete e treze estudantes de licenciatura, além dos membros da equipe de pesquisa, atuando como coordenadores/moderadores, observadores e responsáveis pelo registro. A duração de cada grupo também foi distinta, indo de 1 hora e 23 minutos (grupo mais breve) a 3 horas de duração (grupo mais demorado), sendo que outros três grupos tiveram duração média de 2 horas. Os cinco grupos focais foram gravados em vídeo e áudio, e posteriormente transcritos na íntegra, tornando-se parte importante do *corpus* empírico da pesquisa.

para a análise dos depoimentos dos sujeitos participantes de nossa pesquisa. De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser compreendida como:

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (...) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não). (BARDIN, 1977, p. 38).

Seguindo os procedimentos da análise de conteúdo, foram desenvolvidas as etapas de descrição (primeira etapa da análise), produção de inferências (procedimento intermediário) e interpretação, considerando-se o “conteúdo manifesto” que emergiu nos depoimentos gravados e transcritos de estudantes participantes dos grupos focais. De acordo com Franco (2008), “o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente).” (FRANCO, 2008, p. 28). Após a transcrição de cada gravação de grupo focal, procedeu-se a repetidas leituras do material compilado, naquilo que Bardin (1977) caracterizou como “leitura flutuante”, e que “consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas.” (FRANCO, 2008, p. 52). A partir da “leitura flutuante” do material empírico, em diálogo com referenciais teóricos que sustentaram a pesquisa, definiu-se um conjunto de categorias de análise, entendendo que “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.” (FRANCO, 2008, p. 59). Franco (2008) também nos lembra que o processo de definição de categorias,

(...) na maioria dos casos implica constantes idas e vindas da teoria, ao material de análise, do material de

análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. As primeiras, quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas, e enriquecidas, para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória. (FRANCO, 2008, p. 60)

A definição das categorias foi resultado, assim, de um processo de idas e vindas, em um constante exercício de diálogo entre teoria e material empírico, e de ajustamento entre categorias criadas a priori (a partir das questões propostas aos estudantes durante o grupo focal) e categorias não definidas a priori, mas que emergiram do conteúdo das respostas. Esse exercício resultou na definição de dez grandes categorias de análise, que por sua vez abrigavam um conjunto de subcategorias e temáticas emergentes. Entre as categorias mais “produtivas” (FRANCO, 2008), destacamos: a percepção sobre as experiências e processos que favorecem a escolha pela docência; a dimensão da autonomia e a constituição de um “terceiro espaço” de formação como elementos que conferem identidade ao Pibid; avaliações dos bolsistas sobre os cursos de licenciatura; a construção de saberes docentes no âmbito do Pibid; entre outras. Foram construídas tabelas para compilar e organizar tanto o material empírico (depoimentos transcritos) quanto os conceitos e referenciais teóricos atinentes a cada categoria/subcategoria, o que favoreceu o processo de análise do conteúdo.

O grupo focal se constituiu como uma técnica capaz de provocar reflexões e fazer emergir as percepções dos bolsistas sobre o processo de formação vivenciado no Pibid, entendendo percepção como “uma experiência dotada de significação, isto é, o percebido é dotado de sentido e tem sentido em nossa história de vida, fazendo parte de nosso mundo e de nossas vivências.” (CHAUÍ, 2000, p. 154). De acordo com a autora:

O mundo percebido é qualitativo, significativo, estruturado e estamos nele como sujeitos ativos, isto é, damos às coisas percebidas novos sentidos e novos valores, pois as coisas fazem parte de nossas vidas e interagimos com o mundo. (CHAUÍ, 2000, p. 154).

Chauí (2000) ressalta, ainda, que:

A percepção se realiza num campo perceptivo e o percebido não está “deformado” por nada, pois ver não é fazer geometria nem física. Não há ilusões na percepção; perceber é diferente de pensar e não uma forma inferior e deformada do pensamento. A percepção não é causada pelos objetos sobre nós, nem é causada pelo nosso corpo sobre as coisas: é a relação entre elas e nós e nós e elas; uma relação possível porque elas são corpos e nós também somos corporais. (CHAUÍ, 2000, p. 157).

Trabalhando com esses pressupostos, nos deparamos com descobertas mais significativas do que poderíamos imaginar nos primeiros passos da pesquisa. Já sabíamos, por meio da revisão de literatura sobre o Pibid, produzida na última década, que este Programa vem favorecendo a construção de novas práticas e saberes, possibilitando um avanço nos processos de formação inicial e continuada dos sujeitos que dele participam. Interessava-nos, entre outros aspectos, aprofundar a compreensão sobre quais experiências e processos formativos seriam mais potentes para favorecer a confirmação da escolha pelo magistério, em uma situação de imersão no campo de atuação profissional que permite um contato direto com a complexidade do trabalho docente, seus desafios e embates cotidianos.

A experiência do Pibid e as certezas relativas à escolha pela docência

Ao analisar os dados que versam mais diretamente sobre o que os bolsistas do Pibid dizem da repercussão das experiências de formação vividas dentro do Programa que, de certa forma, atuam para consolidar uma escolha inicial pela profissão docente, há que se destacar uma primeira regularidade interna dos discursos: a potência das experiências de ensino e aprendizagem no interior da sala de aula.

Nos discursos dos bolsistas é recorrente a percepção de que a experimentação/simulação de práticas de ensino nesse espaço e tempo de

exercício da docência seria capaz de proporcionar experiências formativas que contribuem à tomada de consciência de alguns dos componentes conceituais e metodológicos que caracterizam a singularidade do trabalho docente. Essas experiências possibilitariam uma objetivação crescente quanto à complexidade e aos riscos do exercício profissional no campo da docência.

Essas ações ordenadas de ensino no interior deste lócus da atuação docente (a sala de aula) parecem ser fundamentais ao processo de diluição de parte significativa de medos/receios dos estudantes, do cotidiano escolar e de vivências de situações de fracasso frente ao conjunto de responsabilidades inerentes ao ato de ensinar na escola. Esse contato, não pontual, mas recorrente, das experiências ensino-aprendizagem na sala de aula, apresenta-se como um elemento potente para reforçar as certezas iniciais e provisórias que sustentaram a escolha pela entrada no curso de licenciatura, como se percebe pelos extratos de depoimentos, descritos a seguir:

E quando eu fui para a sala de aula, eu percebi que mesmo com todas as dificuldades que eu ia enfrentar e já estava enfrentando de dentro da sala de aula, com todos os percalços né, que a gente sabe que sala de aula traz para a gente, era aquilo que me motivava, o que me preenchia, que não tinha jeito, que era aquilo ali mesmo que ia me fazer completo na minha profissão futuramente. (Estudante de Biologia, PUC Minas, 27-11-2015)

Quando eu cheguei na sala de aula (...) e aí nós fomos fazer uma orientação de feira de Ciências, e eu criei um grupo bem pequeno de alunos, eram cinco alunos, porque uma menina tinha saído e eles não queriam fazer de jeito nenhum, não queriam fazer de jeito nenhum. Com o tempo consegui coordenar essa equipe pequena, elas muito tímidas, as meninas muito tímidas, os meninos mais assim... mais retraído. No dia da apresentação, ninguém acreditou que o menino fosse. O menino foi na apresentação da feira de Ciências, uma menina de dezesseis anos, muito retraidinha assim... ela: “-Ah, deixa eu ver aí, eu vou falar!”, aí na hora da

apresentação para os diretores, todo mundo falou direitinho, ficou empolgado, adorou fazer a apresentação da feira de Ciências. Eu falei assim: “- Nossa gente, eu consegui, as meninas não estavam querendo apresentar e eu consegui!”, eu influenciei eles, eu fiquei tão contente. E é isso mesmo que eu quero, adorei e estou adorando estar na sala de aula, já aprendi muito com as duas supervisoras que eu tive, a atual e a antiga. E chega lá na sala de aula, agora vai ser uma nova escola, consegui dar uma aula sozinha, mesmo tremendo de medo, tinha que fazer... (Estudante de História, PUC Minas, 27/11/2015)

E lá a gente aprende mesmo, o que é estar na sala de aula, o que é você comandar uma sala de aula, o que é você trabalhar com o aluno, o que é você desenvolver um plano de aula, sabe? É igual a colega falou. E essa busca mesmo, todo dia que a gente está lá planejando pelo novo, pelo diferente, como que a gente vai fazer diferente, para os alunos gostarem, que quando a gente chega: “Hoje é dia do Pibid? O que tem de novo? O que tem de novo!?” , eles já ficam esperando, já ficam naquela ansiedade. E com a gente mesmo, do que é ser professor, o que é essa docência. (Estudante de Pedagogia FaE/UEMG, 25/11/2015)

As percepções dos bolsistas sobre a positividade das experiências de formação vividas em sala de aula têm relação com a intensificação do processo de contato e descoberta, pelos próprios sujeitos em formação, de saberes profissionais fundantes da profissão docente. Sobre esse ponto, Roldão (2007) destaca que a especificidade profissional do/a professor/a é a ação de ensinar, fazer com que outros aprendam os saberes. As experiências de práticas docentes no interior da sala de aula são reveladoras, para os bolsistas, do caráter distintivo dessa profissão, por meio da descoberta, mesmo que inicial, do conhecimento profissional específico. A autora diz que o ato de ensinar e o domínio do conhecimento específico definem a profissionalidade docente.

A formalização do conhecimento profissional ligado ao acto (sic) de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como ‘prático’. (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Para além das aprendizagens de carácter didático, vinculados diretamente à ação de ensinar, os discursos dos bolsistas revelam que o peso das experiências formativas experimentadas no interior da sala de aula tem relação com outro dispositivo, relativamente estável, constituidor da docência no interior da organização do trabalho escolar. Este dispositivo é denominado por Tardif e Lessard (2005) de célula-classe. Os autores apontam que a estrutura organizacional da escola, no plano do trabalho, não é unicamente um espaço físico, um ambiente neutro, mas representa uma fonte de tensões e dilemas internos à atividade de ensino. Enquanto espaço sociofísico, a classe define, para os professores, uma atividade autônoma, em geral solitária e separada da comunidade de trabalho na escola. Ao mesmo tempo, ela os põe em confronto com uma série de tarefas incontornáveis: assegurar a ordem na sala de aula, trabalhar na forma de visibilidade diante de grupos, o que não deixa de trazer certa vulnerabilidade, de lidar com um coletivo de alunos atingindo, ao mesmo tempo, os indivíduos que o compõem. Os autores defendem que as múltiplas dimensões do trabalho docente na célula-classe podem ser agrupadas em duas grandes categorias de tarefas, que estão sempre interligadas: as atividades relacionadas à gestão da classe e as tarefas que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem da matéria.

Soma-se a essa problematização, aquela construída por Doyle (1986), sobre a ecologia da sala de aula. Nela o autor descreve algumas das categorias produtoras do carácter recursivo e de certa estabilidade que se

repetem de uma sala de aula para a outra.⁹ Elas são a multiplicidade das ocorrências de eventos que se dão ao mesmo tempo ou num período muito curto; a imediatez de acontecimentos que chegam, geralmente, sem previsão nem anúncios, necessitando adaptações e estratégias imediatas; a rapidez, caracterizada pelo desenvolvimento próprio dos acontecimentos durante a aula, sua sucessão, seu encadeamento, sua fluência; a imprevisibilidade dos eventos que podem surgir de forma imprevista, desviada, inesperada e surpreendente; a visibilidade que se expressa pelo fato da aula ser uma atividade pública, em ações que se sucedem na presença de dezenas de pessoas que são, simultaneamente, participantes e a parte inteira; e a historicidade das interações entre alunos e professores, que acontecem dentro de uma trama temporal – diária, semanal, anual – dentro da qual os acontecimentos adquirem um sentido que condiciona de várias maneiras as ações seguintes.

Em diálogo com a produção de Doyle (1986), Tardif e Lessard (2005, p. 234) propõem introduzir duas novas categorias, a da interatividade e da significação, que estariam na base das categorias elencadas por aquele autor. A interatividade caracteriza o principal objeto de trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de situações com os alunos. Isso significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço – no sentido do espaço marinho ou aéreo – no qual penetra para trabalhar. A significação tem relação com fato de que a pedagogia escolar é, antes de qualquer coisa, uma ação falada e significativa, em suma, uma atividade comunicada, que se dirige primeiramente ao outro - o outro coletivo – graças a uma atividade de um sujeito que fala e cujas ações são dotadas de sentido e que se esforça de diversas maneiras para obter sua colaboração. Assim, o professor, imerso na ação, desenvolve interações significativas com os alunos conforme uma tarefa: interpretação do que

⁹ Doyle (1986) lembra que, além de reconhecer a existência de elementos de regularidade no contexto do trabalho docente dentro das salas de aula, que os eventos neste tempo/espacos da organização do trabalho escolar guardariam, em cada classe, características únicas e originais.

acontece à medida que acontece; de imposição constante de significações; que envolve um processo de comunicação complexa com os alunos.

O destaque, a relevância e positividade das experiências formativas experimentadas no interior da sala de aula, manifestos nos discursos dos bolsistas, expressam alguns dos elementos que os autores denominam de interações significativas próprias da ecologia da classe: ações comunicativas intencionais que produzem aprendizagens nos alunos (no coletivo); a percepção de estar “comandando” um grupo de estudantes dentro de um espaço cuja representação demarca “o lugar” de trabalho do professor e a auto percepção do caráter multidimensional dos desafios (“percalços”) da complexidade do trabalho neste espaço/tempo de atuação profissional.

Nesta direção, o contato recorrente e mais próximo com os estudantes da educação básica apresenta-se como um elemento poderoso, capaz de colocar os bolsistas diante de dimensões fundamentais constitutivas da docência, e que são, de certa forma, negligenciadas e/ou marginalizadas, nos processos de formação nas licenciaturas. As interações com os estudantes proporcionadas pelo Programa ampliam as experiências daquilo que Tardif e Lessard (2005, p. 33) denominam de “trunfos” inegáveis do professor enquanto trabalhador interativo: calor, empatia, a compreensão, abertura de espírito, o senso de humor etc. Os extratos dos discursos dos nossos sujeitos de pesquisa, transcritos abaixo, expressam estas dimensões mais emocionais e interativas que constituem o trabalho docente:

(...) aí me deixaram aquela turma chamada de pior né. (RISOS) E para mim foi um encanto, porque para mim foi um dos melhores meninos, sabe? Então meninos que ninguém dava nada para eles e tudo mais, eu via eles escrevendo... Dessa turma desse ano, vai sair um projeto de Mestrado que eu vou fazer sobre reflexão de textos mostrando a importância da reflexão, que é uma coisa que a gente trabalhou muito com os meninos. E como a colega falou, o posicionamento político e ideológico ele deve estar presente, sabe... e com os meninos lá do Pibid, os alunos da escola eu consegui, eu acho, muito essa questão da discussão, o diálogo. E

muito do que eu gosto, que me encantou no curso de Letras, a questão humana, sabe? Então, o trato mesmo com as pessoas, eu me fazer pessoa perto dele, saber que eles veem em mim algumas coisas, por exemplo, eu vim de escola pública que não tinha o Pibid, e eles veem que a escola pública funciona de algum modo, sabe? Enfim, várias experiências colaboraram para que tudo fosse muito bom, muito útil, muito proveitoso com o Pibid, eu acho que sem ele não teria sido como foi. (Estudante de Letras, PUC Minas, 27/11/2017)

E coincidiu entrar no PIBID com o ano que eu peguei o CAT, que eu entrei em sala de aula, peguei quatro turmas de Ensino Médio e segui o CBC à risca, tipo “-Março, vem me educar e vamos lá”. (RISOS) Aí com o Pibid, eu vi que “calma, não é assim não”, “não vamos torturar os meninos com esses caras”, acho que tem outras formas de... (...) (RISOS) Tem outras formas de passar o conteúdo, de passar a disciplina que não é daquele jeito, aquele modelo tradicional. Aí com isso acendeu a certeza de ser professor de escola pública, porque antes escola pública era só o jeito de ganhar dinheiro pelo CAT, depois de formado vou para outro lugar, mas agora não, eu quero ser professor de escola pública. Tanto é que os meninos uma vez falaram assim: “-Nossa professor, você é tão tranquilo, como é que você aguenta?”, eu falei: “-Não, eu acho aqui tão terapêutico, que eu fico o dia todo estressado e aqui eu relaxo.”, que a aula era à noite. (RISOS) E quando eu vejo aqueles meninos, tipo os alunos endemoniados, aquela sala infernal, eu acho que eu tô no paraíso, eu curto, eu fico rindo com os meninos. (Estudante de Ciências Sociais, PUC Minas, 27/11/2017)

Só que assim, o que me cativou mesmo foi quando um aluno chegou em uma dessas aulas e me agradeceu por ele ter aprendido aquilo que a gente passou, e assim ele não falou da boca para fora, porque para frente ele mostrava que ele tinha pegado aquilo que a gente falou, porque ele buscou mais coisas sobre aquilo, mostrou pra gente o que ele tinha feito. Então essa gratificação

do aluno aprender pelo o que a gente passou, isso me motivou muito. E se não fosse no estágio, porque no estágio a gente senta e fica quietinha participa muito pouco, senão fosse o Pibid por isso no estágio eu já tinha largado de mão a licenciatura, não tinha levado a frente. (Estudante de Física, UNIFAL, 05/05/2016)

Destes relatos pode-se depreender que a inserção dos estudantes de licenciatura no Pibid possibilita um tipo de integração/absorção da personalidade no processo de formação. Como bem lembram Tardif e Lessard (2005, p. 268), o trabalho docente é uma atividade laboral peculiar, já que a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade são parte integrante do processo de trabalho. Os autores utilizam duas expressões para denominar a peculiaridade do trabalho docente: trabalho investido e trabalho emocional. Nele o professor não pode apenas “fazer o seu trabalho”, mas deve engajar-se e investir a si mesmo, no que é como pessoa, nesse trabalho. Tomando essa assertiva como referência, pode-se dizer que os bolsistas do Pibid podem até subtrair-se às exigências dos processos de formação no Programa e vive-los com distanciamento e desinteresse, mas se tornará difícil atravessar esse percurso formativo com indiferença, sem ser por ele “afetado”, no sentido que nos propõe Larrosa (2016), ao falar do “sujeito da experiência”. Se a experiência é algo que “produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2016, p. 25), ela pode ser um lugar de “paixão” e também de “padecimento”, na medida em que o sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. (LARROSA, 2016). Neste sentido, as experiências vivenciadas no Pibid, como intensificação da absorção/integração do sujeito no processo, podem levar a uma tomada de decisão precoce sobre o destino profissional, seja na ratificação da escolha inicial pela docência, seja na direção contrária, como desistência da profissão, antes mesmo de nela ingressar. Os depoimentos a seguir evidenciam alguns desses processos desencadeados pela participação no Pibid:

(...) E eu acho que Pibid serviu tanto para tirar a visão romântica do papel do professor como salvador da Pátria dentro de uma escola, mas também para

fortalecer assim a questão da identidade profissional docente, de que a gente está no caminho, construindo ainda. Tanto que teve pessoas ali do nosso Pibid que a partir dali já desistiu da docência, falou: “Não quero isso e tal”.” Eu acho que o Pibid é igual a colega falou, é um divisor de águas, para muita gente é na hora que você vai entrar na prática mesmo, viver na carne, o que é o dia a dia da docência, as possibilidades, os dilemas assim da educação básica, que a gente sabe que é bem difícil a educação básica aqui no Brasil, e em Minas também (Estudante de Ciências Sociais, UNIFAL, 05/05/2016)

(...) E o Pibid te dá isso, porque na hora que você chega lá, vamos supor que eu tô querendo... minha mãe é professora, meu pai e eu tô naquela família de... né? E vou. Aí na hora que eu tenho aquela experiência, que não é da minha mãe, não é do meu pai, não é aquela que eles contam dentro da minha casa, que sou, aí sim eu acho que por isso que é necessário esses projetos dentro da sala de aula. Por quê? Porque aí te dá a oportunidade como profissional de você falar: “-Não, não é isso que eu quero não. Eu não quero estar no meio disso aí, não é isso!” Aí a partir desse momento, se cria também o novo profissional, aquele que tá ali porque tá interessado, porque ele achou bacana... Eu acho que toda Licenciatura deveria ter este tipo de estágio... (Estudante de Artes Plásticas, UEMG, 25/11/2015).

Mas daí acabou que abriu o edital do Pibid e por situação financeira eu prestei, não vou negar. Eu fui tendo aquela experiência na escola e fui me apaixonando pela profissão, ainda pelo meu curso... não vou falar que estou no curso certo, porque eu não sei, mas pela profissão eu construí muita paixão por ela, apesar da minha primeira experiência na escola ter sido perturbadora, porque eu não sabia que matéria que eu ia dar no meu primeiro dia, que matéria a professora estava ensinando para eles, era trigonometria e graças a Deus eu tive o terceiro ano inteiro de trigonometria. (Estudante de Matemática, UNIFAL, 05/05/2016)

Sobre o peso das experiências de aprendizagem docente no espaço\tempo da sala de aula, proporcionadas pela inserção no Pibid, nos parece importante trazer ao debate as ponderações feitas por Kenneth Zeichner (2008), sobre os limites de uma formação docente reflexiva que fique restrita às fronteiras físicas dessa unidade celular do trabalho docente. Para o autor, ao priorizar as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, corre-se o risco de desconsiderar “as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula” (ZEICHNER, 2008, p. 542). Esse viés individualista faz com que seja menos provável que os professores sejam capazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho que minam a possibilidade de atingirem seus objetivos educacionais.

Em certa medida, as narrativas dos nossos sujeitos de pesquisa tendem a superdimensionar os processos reflexivos decorrentes das experiências formativas que ocorrem na sala de aula. Não desconsiderando a importância dessa experiência de simulação do trabalho docente ao processo de formação de um professor reflexivo, há que se ponderar, por outro lado, sobre os riscos de que tal ação formativa reproduza as formas de reflexão marcadas pela lógica da racionalidade técnica. Ao considerar as estratégias e habilidades de ensino (os meios para se ensinar) e a exclusão, da alçada dos professores, da reflexão sobre os fins da educação, pode-se alimentar a ideia de que, aos professores, permite-se apenas que ajustem os meios para se atingir objetivos definidos por outras pessoas. Nesta lógica, o ensino tornar-se-ia meramente uma atividade técnica (ZEICHNER, 2010). Contrapondo-se a esta lógica, alguns estudantes teceram reflexões mais amplas sobre os fins da educação, apostando em seu caráter emancipatório, e ressaltando o papel do professor, neste processo.

E o Pibid, ele me incentiva muito, porque a gente tá ali na frente, tá dando aula, tá fazendo o nosso trabalho e a gente vê que a educação, pra mim... eu acredito que a educação é um espaço de transformação social, tem que ser um espaço de transformação social. E o professor é um formador de opinião, ele não entra para sala isento de ideologia, ele é um formador de opinião,

ele tem que ser um promotor de igualdade, ele tem que trabalhar aspectos que não são trabalhados. E a gente na escola vê que muitas vezes isso não acontece, então assim... (Estudante de Pedagogia, PUC Minas, 27/11/2015)

Um aspecto importante a ser destacado nos discursos dos bolsistas, quando estes relatam e refletem sobre as experiências de prática docente em sala de aula, diz respeito ao caráter quase sempre positivo, prazeroso e de descoberta, que o trabalho pedagógico desenvolvido no Pibid proporciona, em contraponto às experiências de formação vividas no Estágio Supervisionado. A potência das situações de aprendizagem docente vividas no Pibid decorreria do fato de que neste espaço elas seriam mais pensadas, organizadas e contínuas. Essa percepção pode ser verificada em vários extratos dos discursos dos bolsistas, quando estes cotejam a formação que têm no interior do Pibid, com aquela experimentada nos estágios obrigatórios:

E comparando também né o estágio com o Pibid, eu percebo que no estágio o professor tem muita influência, tipo assim, se a gente quer fazer uma coisa, o professor achar que aquilo não é conveniente, aí a gente fica meio travado né, porque... Como que a gente vai debater com o professor? E já no Pibid não, a gente preparou aquele projeto, a gente vai aplicar, a gente com certeza tem muito mais autonomia sobre o que fazer dentro da sala de aula do que no estágio. (Estudante de Ciências Biológicas, UFSJ, 11/12/2015)

A gente tem muitas disciplinas com cargas práticas, mas esse estar perto da escola, à gente não tem, a gente sente certo distanciamento. Mesmo com os estágios, os estágios não dão conta disso né, porque o estágio também não dá conta de tudo, e a gente tem ciência disso. Então, o Pibid é muito importante para a gente querer seguir essa carreira docente, pelo menos na minha opinião assim. (Estudante de Educação Física, UFMG, 11/12/2015)

Talvez no estágio é de um caráter mais observador, de estar ali observando as atitudes do professor na sala de aula. Já no Pibid, a gente tem mais essa possibilidade de intervenção, como ela disse, a gente estar fazendo práticas, de a gente estar se sentindo um sujeito mais ativo ali num processo de educação. Torna um impacto assim... mais suave se comparado ao estágio, porque no estágio você vai encarar todas... o dia a dia, o cotidiano de um professor. No Pibid, ele já incorpora a ajuda dos seus amigos de turma, com um apoio ali do professor, oferecendo aulas interdisciplinares, de forma assim... para quebrar esse impeachment que o professor impõe. (Estudante de Física, UFSJ, 11/12/2015)

Ao compararem as experiências no Pibid com aquelas vivenciadas em situação de Estágio Supervisionado, os sujeitos da pesquisa também destacam o fato de que no Pibid haveria a possibilidade de desenvolver ações de sistematização do conhecimento escolar de forma coletiva, compartilhando experiências com outros colegas bolsistas, com professores supervisores e com professores da universidade. Se a experiência do Estágio Supervisionado é marcada, em geral, pelo caráter assistemático, descontínuo e solitário, o Pibid possibilitaria outro tipo de reflexão sobre o trabalho desenvolvido nas escolas, mediada por comunidades de aprendizagem. Assim, o Pibid parece favorecer a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades que se apoiam mutuamente, em que um sustenta o crescimento do outro. Sobre isso, Zeichner (2010) ressalta o caráter formativo de ser desafiado em situações de trabalho coletivo, ao mesmo tempo em que se é apoiado por meio dessa interação social. Tal vivência parece ajudar os professores em formação a tornarem mais claro aquilo em que acreditam e a ganharem coragem para perseguir suas próprias crenças, como evidenciam alguns depoimentos.

Então assim, estar no Pibid pra mim foi muito importante por isso, poder vivenciar o que é uma escola de verdade e poder ter um supervisor que vai dar um feedback de coisas que nós temos que tomar mais atenção, de como fazer um planejamento bom da aula,

de como tomar cuidado ao propor uma atividade ou não. Assim, o Pibid, ele é muito importante para isso. A gente estar na escola e vivenciar as coisas que acontecem dentro da escola. Porque se a gente passar o percurso da graduação toda somente esperando isso no Estágio... (Estudante de Educação Física, UFMG, 11/12/2015)

Aí, a segunda experiência que é essa escola que eu tô agora, é um professor que tá fazendo essa formação junto com a gente, então a reunião da gente é sempre uma reunião de sete horas assim, conversando sobre tudo, cada coisa, e ele também tem uma coisa muito legal que (...) ele é uma pessoa que preocupa muito em interagir, pra vida. Então ele tenta fazer isso com a gente também. Quando a gente chega na sala de aula, ele tipo assim, conta pra gente “olha minha aluna, olha o que ela falou nananan”, e no fim a gente tá todo mundo amigo assim dos alunos, todo mundo interagindo de um jeito legal. Então eu acho que realmente tem coisa que o Pibid fornece que são mais práticas, mas vai depender muito do papel do supervisor lá dentro pra fazer a gente participar mais ou menos também da escola assim, ficar mais próximas, não só pelo Pibid, mas participar mesmo assim...(Estudante de Ciências Sociais, UFMG, 11/12/2015)

É que nem eu disse, talvez eu não teria essa oportunidade tanto de refletir, talvez tenha é claro, mas sozinha. Não assim, com pessoas do mesmo grupo, com orientadora porque se isso acontece no planejamento eu tenho pra quem recorrer. Eu tenho minha professora orientadora pra quem eu posso “olha, o que que você acha? Por que que você acha que não deu certo?”. Logo depois eu mesmo vou ter que pensar, nossa, vou ter que mudar isso. Mas por enquanto a gente tá numa zona assim, que a gente tem pra quem pedir ajuda e recorrer se não der certo alguma atividade e ela nos orienta pra “olha você falou isso, essa parte, você falou tudo em espanhol, mas eu acho que essa parte os alunos não entenderam, na outra turma fala em

português assim, pra ver se vai dar certo assim”. Então eu acho que com o Pibid assim, as professoras orientadoras elas, a gente tem um suporte a quem a gente pode recorrer. .(Estudante de Letras/Espanhol, UFMG, 11/12/2015)

Talvez essa seja uma das principais contribuições do Pibid ao processo de formação de novos professores no Brasil. O desenho da metodologia de trabalho no Programa, ao tentar estabelecer uma relação de maior organicidade entre a escola de educação básica e a universidade, entre professores universitários e da escola de educação básica e entre bolsistas de mesma área e de diferentes áreas de conhecimento, aposta de forma mais radical em uma experiência de formação que seja marcada pelo compartilhamento de reflexões e práticas. Tal aposta difere da lógica de socialização profissional vivida por grande parte dos professores no interior das escolas e nas universidades, marcada pela organização celular do trabalho, o que faz com que cada professor fique, geralmente, entregue a si mesmo na aprendizagem do ofício (TARDIF, 2002). Este aprendizado solitário, nos primeiros anos de carreira, dificulta a construção de uma identidade profissional compartilhada nas escolas, interditando a possibilidade dos docentes construírem visões comuns sobre si mesmos como professores e criarem expectativas comuns sobre o trabalho dos seus colegas (MITCHELL, 1997). Este autor acredita que os docentes preferem o individualismo a atividades coletivas não por causa da incerteza endêmica do magistério ou das chamadas inseguranças profissionais, mas sim por causa das limitações da escola e da sala de aula - como por exemplo, as prescrições curriculares, o elevado número de alunos por turma, as exigências de tempo e de energia para o desenvolvimento das atividades de ensino - que fazem com que o foco nas atividades individuais seja um mecanismo de enfrentamento necessário e pragmático

Nessa linha, o caráter significativo das experiências formativas narradas pelos bolsistas tem relação direta tanto com a qualidade dessas experiências, como com sua recorrência. Na tentativa de explicar o que ajudaria a produzir experiências de formação exitosas, dialogamos com as

reflexões do filósofo americano John Dewey. Para ele, as experiências práticas de qualidade deveriam assumir três princípios: a continuidade, a interação e a reflexão (DEWEY, 2010). Em certa medida, esses princípios são contemplados pelos pressupostos estruturadores do Pibid, na medida em que o programa busca garantir aos bolsistas um continuum experiencial capaz de intensificar uma imersão nos contextos, favorecendo as interações com os sujeitos e com as situações práticas que caracterizariam a profissão docente. Tudo isso contribuiu para uma experiência reflexiva que diferencia uma formação experiencial de uma formação baseada na impregnação ou no mimetismo. Os extratos de depoimentos, a seguir, trazem pistas de processos que envolvem os princípios de continuidade, interação e reflexão:

Para mim, ele foi assim... como uma resposta mesmo, sabe? É isso mesmo, eu dou para isso (RISOS), eu adoro estar dentro de sala, eu adoro estar com as crianças, eu adoro fazer os planejamentos, eu acho super gostoso quando a gente reuni ali os alunos tudo junto com a nossa supervisora. E aí a gente tá: “-Ah, nós temos que fazer uma horta... Como é que a gente vai fazer? Vamos fazer esse planejamento e vamos bolar”, tudo que a gente vai trabalhar, aí pega as proporções com a prefeitura, de Matemática, de Ciências... Vamos elaborar as aulas. Vamos pensar que caminho a gente vai traçar até chegar na horta ou o caminho que a gente vai traçar para essas crianças, até a gente conseguir ter uma horta juntos. Mas o que isso tem a ver com Matemática? O que tem a ver com Ciências? O que a gente vai trabalhar com relação a isso?” E assim deu um... é como se abrisse sabe, um leque, do que realmente é ser essa professora na sala. Me deu uma luz nesse sentido, para mim foi uma resposta, que aqui é o meu lugar. (Estudante de Pedagogia, FaE/UEMG, 25/11/2015)

(...) me tirou muitas dúvidas, e entre elas, eu produzi muito material didático com o Pibid. E assim, beleza, eu abro meus materiais didáticos lindos, ótimo. Mas uma coisa que eu ficava muito pensando, assim, e o Pibid me ajudou, é que agora eu tô acompanhando

turmas de quarto e quinto ano e o quarto ano tô acompanhando pela primeira vez, então assim, como fazer um material didático que vai realmente dar certo com aquela turma? Assim, umas coisas detalhistas, será que aquele material vai contemplar os 50 minutos ou uma hora e meia no caso? Será que não vai acabar antes e vai ficar lá 20 minutos assim. Que tipo de pergunta que eu posso fazer prá uma criança de nove, dez anos? Quais são os assuntos e como que eu devo levar esses assuntos? Porque assim, igual no Estágio, a gente vai lá e cria o material didático, mas no Pibid tem a oportunidade de fazer, elaborar, refazer o material, aplicar num ano, aí aplicar o mesmo material no outro ano com outros alunos, modificar o material, “ah não, essa pergunta não deu certo, vamos tirar? Coloca outra”. Então assim, com relação a material didático me ajudou bastante na criação e elaboração, quando tinha aula, fazer uma aula diferente, assim, uma aula lúdica e assim a importância de fazer na verdade uma aula lúdica, qual que é? (Estudante de Letras/Espanhol, UFMG, 11/12/2015)

Então, é de perceber mesmo que nem sempre vai dar 100% certo, ou que sei lá, que os alunos vão aprovar aquilo que você tá fazendo e tal, e o Pibid permite isso, que no pós-aplicação da atividade você possa repensar aquilo de uma outra forma, ou refazer a atividade, ou ver o que que deu certo e permanecer, o que que não deu e tentar de outra forma. Acho que é isso, acho que é também você aprender a lidar com frustrações. (Estudante de Geografia, UFMG, 11/12/2015)

Outra coisa é que no Pibid tem muita oportunidade de... escrevendo artigos, relatórios, essas coisas. É nesse momento que você consegue encaixar toda a teoria que você aprende na sala de aula, na universidade, porque na hora que você está estudando, na hora que você está planejando, você não pensa muito na teoria. Mas na hora que você para prá pensar as situações que aconteceu na sala para você fazer um artigo, você começa a pensar “ah... tal pessoa já falou isso que é possível...”, aí você começa contradizer... “tal pessoa

falou que isso nunca ia ser possível, como é que nessa sala foi possível?” Acho que no Pibid você consegue encaixar as duas coisas, porque o professor mesmo não é valorizado para estar fazendo artigo, estar fazendo pesquisa, estar fazendo essas coisas. E o Pibid não, estão os dois em um, ao mesmo tempo que você está ali iniciando a docência, você também tá tendo a oportunidade de estar escrevendo, de estar pensando em toda a teoria. Porque para não passar aquilo também como um... Você passou quatro anos ali pela teoria e vai ficar guardada também, então eu acho que tem essa relação muito forte também. (Estudante de Pedagogia, UFSJ, 11/12/2015)

Esse tipo de imersão no contexto das práticas docentes na sala de aula proporcionadas pelo Pibid é também um campo de possibilidades para experiências que ultrapassam o necessário contato e domínio com as competências técnicas (didáticas) próprias da profissão docente. Como bem lembra Tardif e Lessard (2005), a experiência do trabalho docente é multidimensional e cobre diversos aspectos: domínio, identidade, personalidade, conhecimento e crítica, história de vida, emoções, desejos, sua personalidade, seus interesses, sua cultura e sua linguagem, seu corpo e suas posturas, seus modos de ser, de exprimir-se, de falar, dizer, fazer-se, ouvir e escutar. Não se reduzindo, portanto, a uma simples sobreposição linear de receitas e conhecimentos práticos adquiridos com o tempo.

Considerações Finais

Os extratos dos relatos dos bolsistas de iniciação à docência apresentados neste texto corroboram o lugar estratégico que o Pibid vem ocupando no contexto de um conjunto de ações políticas voltadas, especificamente, para a formação docente. Nesse sentido, parece-nos importante destacar, dentre outros aspectos, a perenidade desse programa, que teve seu início no ano de 2007 e permaneceu, em um formato bem similar, até o ano de 2018, quando foi descontinuado, ressurgindo em um

novo formato e condições. A longevidade do programa contribuiu com um processo, ainda que incipiente, de reconstrução das relações entre as escolas da Educação Básica e as Universidades – em alguns contextos tornando essa relação menos hierarquizada - dando pistas significativas para os currículos de formação de professores no país, sobretudo no que se refere às experiências de Estágio Curricular Supervisionado.

No tocante a temática central de nosso texto, consideramos que a pesquisa oferece um campo de possibilidades de reflexões e discussões sobre diferentes propostas e modelos de currículos de formação inicial de professores. Nesse sentido, parece-nos que as experiências vividas e relatadas pelos bolsistas de iniciação à docência apontam possíveis respostas/saídas aos questionamentos apresentados por Nóvoa (2017), quando o autor interroga: “Como é que se organiza a formação em permanente vaivém com as realidades escolares? Como é que se entrelaça a formação e a profissão?” (NÓVOA, 2017, p. 1113). A potência das experiências de ensino e aprendizagem no interior das salas de aula, o papel estratégico ocupado pelos docentes supervisores, as possibilidades de trabalho coletivo e o contato com a diversidade de estudantes presentes nos cotidianos escolares nos convidam a um exercício contínuo de reflexão das possibilidades de transladar essas experiências para o interior dos currículos de formação de professores.

Nessa perspectiva, coloca-se como um desafio assumir esse movimento contínuo na formação de professores (universidade-escolas/escolas-universidades) proposto por Nóvoa (2017). Parece-nos correto afirmar que o Pibid se apresenta como um “entre-lugar”, “um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É uma ‘casa comum’ da formação e da profissão (...)” (NÓVOA, 2017, p.1116). Entretanto, como alertam diversos estudiosos da formação docente, é preciso estar atentos à centralidade das experiências de ensino e aprendizagem vividas pelos bolsistas nas salas de aula, bem como aos saberes que emergem dessas situações, sem abrimos mão de estratégias que possibilitem processos de reflexão sobre os sentidos da educação escolarizada e da condição docente atual.

Por fim, a pesquisa revelou que a metodologia de trabalho proporcionada pelo Pibid atua de forma decisiva na afirmação da escolha pela docência, bem como no processo de descoberta da profissão, em especial as experiências de ensino na sala de aula e o trabalho coletivo em comunidades de práticas. Em meio à persistente desvalorização social e salarial de uma profissão de grande complexidade e muito exigente, do ponto de vista do empenhamento humano e profissional, o Pibid tem se mostrado uma política pública exitosa, contribuindo para que milhares de jovens escolham, ainda assim, a docência.

Referências

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977. *Censo da Educação Superior*. Notas Estatísticas 2019. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2019-notas_estatisticas2.pdf Acesso: 01/11/2021.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITTROCK, M.C. *Handbook of research on teacher education*. Nova York: MacMillan, 1986. p.392-431.

ELACQUA, Gregory *et al.* *Profissão Professor na América Latina: por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo*. Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID. Divisão de Educação, 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Educação Pública: a invenção do presente*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise do Conteúdo*. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONDIÇÕES E PROBLEMAS ATUAIS. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *In: Paidéia (Ribeirão Preto)*. Ribeirão Preto/SP, v.12, n. 24, p. 149-161, 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt .
<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber da experiência. *In: Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MARCELO, Carlos. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *In: Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 13, n. 1, 2009.

MITCHELL, Antoinette. Teacher Identity: A key to increased collaboration. *Journal Action in Teacher Education*, v.19, n.3, 1997. p.1-14.
<https://doi.org/10.1080/01626620.1997.10462875>

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, Antonio. O processo histórico de profissionalização do professorado. *In: Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, vol.47, n.166, São Paulo, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
<https://doi.org/10.1590/198053144843>

ROLDÃO, M C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: vozes, 2005.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*. Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. <https://doi.org/10.5902/198464442357>

Data de registro: 29/10/2020

Data de aceite: 22/09/2021



O ensino de filosofia para/com crianças: uma revisão sistemática da literatura

Williams Nunes da Cunha Junior *

Isabel Ferreira Freitas **

Vanessa do Rêgo Ferreira ***

Resumo: O presente estudo tem como objetivo identificar, na literatura existente, quais os estudos sobre filosofia para/com crianças que investigam sobre as experiências das crianças nessa prática. Por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), realizada em três etapas: planejamento, seleção e extração, em cinco bases de dados diferentes, encontramos trinta e três (33) pesquisas sobre o ensino de filosofia para crianças (Philosophy for Children), porém, apenas duas (2) pesquisas que abordam especificamente sobre as experiências das crianças com o ensino de filosofia. Por meio dessa Revisão, desejamos contribuir com as pesquisas sobre Filosofia para Crianças.

Palavras-chave: Crianças; Filosofia; Infância; Revisão

* Doutorando em Educação na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professor na Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, (SEDUC/AL). E-mail: williams.junior@cedu.ufal.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6969852812435282>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6528-8880>.

** Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora na Rede Municipal de Educação de Coruripe, Alagoas. E-mail: isabel.ferreiraf@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6323714373562385>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3069-3146>.

*** Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora na Secretaria do Estadual de Educação de Alagoas (SEDUC/AL). E-mail: vanessadorego@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7597144067565703>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2819-2660>.

The teaching philosophy to/with children: a sistematic review of literature

Abstract: The presente study aims to indetify, in the existing literature, which studies on philosophy for / with children that investigate children's experience in this practice. Through Sistematic Literature Review (SLR), carried out in the three stages: planning, selection and extraction, in five different databases, we found thirty-three (33) researches on teaching philosophy to children, however, only two (2) surveys that specifically address children's experiences with teaching philosophy. Through this Review we wish to contribute to research on Philosophy for Children.

Keywords: Children; Philosophy; Childhood; Review

La enseñanza de la filosofía con/para niños: una revisión sistemática de la literatura

Resumen: El presente estudio tiene como objetivo identificar, en la literatura existente, qué estudios de filosofía para / con niños que investigan las experiencias de los niños en esta práctica. Mediante una Revisión Sistemática de la Literatura (RSL), realizada en tres etapas: planificación, selección y extracción, en cinco bases de datos diferentes, encontramos treinta y tres (33) investigaciones sobre la enseñanza de la filosofía a los niños (Filosofía para Niños) sin embargo, solo dos (2) encuestas que abordan específicamente las experiencias de los niños con la enseñanza de la filosofía. A través de esta revisión, deseamos contribuir a la investigación sobre Filosofía para Niños.

Palabras Clave: Niños; Filosofía; Infancia; Revisión

Introdução

O ensino de filosofia para crianças (p4c) tem sua origem nos Estados Unidos, com o filósofo Matthew Lipman, nos fins dos anos 1960 (OLIVEIRA, 2004). Sua motivação para a criação do programa que busca desenvolver o pensar por excelência foi perceber como seus alunos universitários apresentavam dificuldades em questões de raciocínio lógico.

A proposta de Lipman era promover uma reforma no sistema educacional (KOHAN, 2008) para que ele fosse capaz de desenvolver o raciocínio e a capacidade de julgar dos alunos de forma adequada. Tal

intento parecia ser mais eficaz se começasse desde cedo e não apenas quando os alunos chegassem na universidade, assim, as crianças foram escolhidas como alvo do programa Educação para o Pensar.

A filosofia seria, na concepção de Lipman (1990), a disciplina capaz de desenvolver esse pensar de ordem superior, daí que ele tenha apostado no ensino de filosofia para crianças (p4c). Para levar adiante esse programa, o filósofo estadunidense criou um currículo e uma metodologia própria a fim de levar a filosofia às escolas. Por meio das chamadas novelas filosóficas, elaboradas para trabalhar os conceitos filosóficos com as crianças nas distintas séries, Lipman leva a filosofia para as escolas.

O programa não ficou restrito a Lipman, nem aos Estados Unidos, apenas. No início, o pensador recebeu o apoio de Ann Margaret Sharp e outros colaboradores, os quais criaram um Instituto especializado em p4c (OLIVEIRA, 2004), o *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC), o qual oferecia treinamentos para os interessados na prática de p4c. A partir da década de 1970 o programa foi sendo traduzido e trabalhado em vários países. Assim o programa se espalhou para os cinco continentes. Com o passar do tempo, o programa foi sendo adaptado as mais diferentes realidades, ganhando contornos de acordo com os contextos nos quais estava inserido, recebendo até nomes e siglas diferentes.

A ideia de comunidade de investigação ocupa um lugar central no programa de Lipman. A proposta seria que as salas de aula se transformassem nessas comunidades de investigação filosófica, nas quais é garantido a discussão coletiva sobre os temas filosóficos e onde é possível desenvolver habilidades para o pensar bem (OLIVEIRA, 2004). É na comunidade que todo o processo acontece.

A Revisão Sistemática da Literatura (RSL) que aqui empreendemos busca investigar quais os estudos realizados sobre a experiência das crianças com o ensino de filosofia. Além disso, buscamos saber quais as metodologias utilizadas nessas investigações. Num universo de mais de mil artigos, os quais compreendem o período de 1990 a 2018, em cinco bases diferentes, encontramos 35 artigos que tratam sobre a temática do ensino de filosofia para crianças.

A RSL foi realizada em três etapas: planejamento, em que organizamos o nosso protocolo de pesquisa, definindo as perguntas da pesquisa, os objetivos, as bases para a investigação, os critérios de inclusão e exclusão, as *strings* de busca, bem como os critérios de qualidade; seleção, em que selecionamos entre todos os artigos exportados das bases aqueles que atendem aos critérios de inclusão/exclusão; e extração, em que aplicamos os critérios de qualidade nos estudos oriundos da fase anterior, a fim de discutir aqueles que atendem a esses critérios.

A diversidade de temáticas, de países de origem dos artigos nos sugere o quanto o programa se expandiu e a importância que ele possui na educação de diversos países, principalmente pelos resultados de p4c apontados nos estudos aqui selecionados.

1. Preparando e executando a revisão

A Revisão Sistemática de Literatura (RSL)

tem como objetivo responder uma pergunta e para isso utiliza procedimentos metodológicos objetivos, claros e transparentes para encontrar, avaliar e sintetizar os resultados dessas pesquisas, sendo comum o estabelecimento de instrumentos pré-desenhados para dar conta de cada uma dessas etapas (SOARES; YONEKURA, 2011, p. 1508).

Assim sendo, desejamos responder a duas perguntas em nossa RSL: QP1: O que já foi investigado sobre as experiências das crianças com o ensino de Filosofia? QP2: Quais as abordagens teóricas e metodológicas mais utilizadas na investigação sobre as experiências das crianças com a filosofia? Apresentamos como objetivo: a) identificar na literatura quais os estudos sobre filosofia com/para crianças que investigam sobre as experiências das crianças nessa prática pedagógica; e b) analisar quais as abordagens teóricas e metodológicas mais utilizadas quando se trata da investigação sobre as experiências das crianças com o ensino de filosofia.

Nosso interesse é saber sobre as experiências que as crianças possuem com o ensino de Filosofia e saber como as investigações sobre essas experiências foram realizadas. Para atingir nosso objetivo, escolhemos 5 bases de pesquisa, das quais, a partir das *strings* de busca, selecionamos 1.259 artigos.

O trabalho por nós desenvolvido teve início com a preparação do protocolo de pesquisa, no qual explicitamos nossos objetivos, nossas questões de pesquisa, os critérios que escolhemos para a seleção das fontes, o método de busca das fontes, os critérios de inclusão e exclusão, os critérios de qualidade, bem como as bases e os *strings* de busca utilizados. Para a seleção das fontes escolhemos como critérios: estar disponível via web, em base de dados científicas da área relacionada a nossa temática de pesquisa, desde que disponibilizassem textos em forma de artigo.

O método de busca por nós utilizado consistiu na investigação por artigos de periódicos científicos da área de interesse, por meio da web, utilizando palavras-chaves previamente definidas e por meio de protocolo planejado para tal finalidade. Assim, escolhemos as seguintes bases com seus respectivos *strings* de busca, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: bases e suas respectivas *strings* de busca

BASES	ENDEREÇO	STRINGS DE BUSCA
IEE	http://ieeexplore.ieee.org/Xplore/dynhome.jsp	((experience) OR (understanding)) AND ((teaching) OR (teach)) AND (philosophy for children); (experience) AND (philosophy) AND (children).
SCOPUS	http://www.scopus.com/home.url	(experience) AND (philosophy) AND (children)
SCIENCE DIRECT	https://www.sciencedirect.com/	((experience) OR (understanding)) AND ((teaching) OR (teach)) AND (philosophy for children)
WEB OF SCIENCE	http://apps.webofknowledge.com/	(teach OR experience) AND (philosophy for children)
ERIC	https://eric.ed.gov/	(teach OR experience) AND (philosophy for children)

Fonte: Os autores (2020)

O protocolo inicial apresentava um total de quatro bases. Do quadro acima, estavam excluídas as bases: *Web of Science* e *Eric* e acrescida a base *Springer Link*. Todavia, a dificuldade na exportação dos arquivos para o formato exigido pela ferramenta que utilizamos para viabilizar nossa RSL nos levou a proceder a substituição, como consta acima. Vale salientar que encontramos a mesma dificuldade com as duas últimas bases, entretanto, pelo volume menor de arquivos, acabamos realizando a seleção dos artigos destas bases de forma manual, sem o uso do *software*.

O passo seguinte do nosso protocolo foi a definição do tipo de artigo que iríamos pesquisar: optamos por selecionar artigos de periódicos científicos da área investigada. Para a seleção desses artigos, definimos os seguintes critérios de inclusão, conforme o quadro abaixo apresenta:

Quadro 2: critérios de inclusão

Critério	Descrição do Critério de Inclusão
CI1	Tratar especificamente sobre o ensino de Filosofia com crianças;
CI2	Compreender o período entre 1990 e 2018;
CI3	Estar disponível em sua versão completa via web e de forma gratuita;
CI4	Estar disponível em inglês, português ou espanhol

Fonte: Os autores (2020)

Além dos critérios de inclusão, definimos também os critérios de exclusão, conforme apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 3: critérios de exclusão

Critério	Descrição do Critério de Exclusão
CE1	Fazer parte da literatura cinzenta (teses, dissertações, TCC, resumos);
CE2	Estar indisponível em versão completa e via web de forma gratuita;
CE3	Tratar sobre outros temas que não o ensino de Filosofia.
CE4	Não ter passado por revisão por pares.

Fonte: Os autores (2020)

O último passo para a elaboração de nosso protocolo foi a definição dos critérios de qualidade, os quais são apresentados no quadro abaixo:

Quadro 4: critérios de qualidade

Critério	Definição do Critério de Qualidade
CQ1	Apresentar coerência e coesão textual.
CQ2	Apresentar de modo explícito uma abordagem sobre o ensino de Filosofia com crianças.
CQ3	Apresentar as abordagens teóricas e metodológicas utilizadas na investigação da experiência das crianças com o ensino de Filosofia.

Fonte: Os autores (2020)

A partir dos critérios de qualidade, elaboramos o formulário de qualidade e o campo de extração de informações para preenchimento do protocolo no *software* StArt¹. Decidimos utilizar essa ferramenta para a seleção dos artigos após a investigação nas bases. A seguir, descrevemos como foram realizadas as buscas em cada base e quais os resultados encontrados em cada base.

A primeira base consultada foi a IEEE (*Institute of Electrical and Electronic Engineers*). Nela utilizamos as *strings* conforme o quadro 1. Como encontramos um número insatisfatório de artigos na primeira busca, resolvemos modificar as *strings* para tentar obter um número mais elevado de artigos. Nas duas buscas, encontramos poucos artigos. Na primeira busca, encontramos 4 artigos, dos quais 3 eram documentos de conferência e 1 de curso. Na segunda busca, encontramos 5 artigos, dos quais 4 eram documentos de conferência e 1 de curso. Dos 9 artigos encontrados, 2 estavam duplicados e os 7 restantes foram rejeitados, primeiro por não serem

¹ O StArt (*State of the Art through Systematic Review*) é um *software* gratuito desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa em Engenharia de Software – LaPES, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar para ordenar e facilitar a categorização bibliográfica para pesquisas.

artigos de periódicos e por tratarem sobre outros temas que não o ensino de filosofia, conforme o critério de exclusão CE3.

A segunda base que utilizamos para a pesquisa foi a SCOPUS (*SciVerse Scopus*). Utilizamos apenas um grupo de *strings*, conforme demonstrado, o que nos possibilitou encontrar 79 artigos. Ao aplicar o critério de língua, CI4, utilizando dispositivo do próprio site, o número foi reduzido para 73 artigos, os quais foram exportados para o *software* StArt. Após a seleção, com base nos critérios estabelecidos, apenas 6 artigos foram aceitos para a etapa de extração. Não encontramos artigos duplicados. Os demais 67 artigos foram rejeitados, em sua maioria pelo critério de exclusão CE3, ou seja, tratar outros temas que não o ensino de filosofia.

A base seguinte, utilizada para a pesquisa, foi a *SCIENCE DIRECT*. Nela, utilizando as *strings* já mencionadas, encontramos 8.742 artigos. Ao utilizarmos o critério de *open access*, o número foi reduzido para 1.056 artigos. Com o auxílio do *software* StArt procedemos a seleção que resultou em: 6 artigos aceitos, 1.042 rejeitados e 8 duplicados. A maioria dos artigos rejeitados se enquadravam no CE3. Assim, 6 artigos foram selecionados para a etapa de extração.

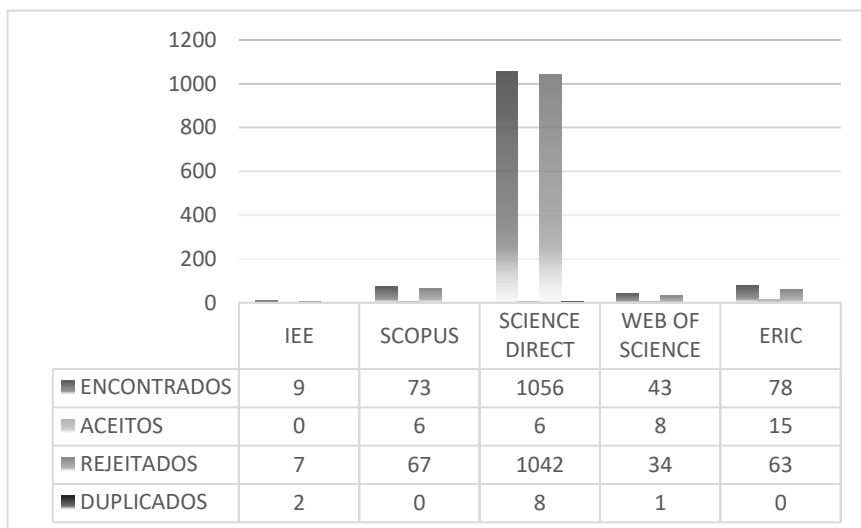
A sequência dessa etapa da investigação se deu com a busca na base *ISI WEB OF SCIENCE*, na qual encontramos 59 artigos. Utilizando os recursos disponíveis na própria base, aplicamos o critério de inclusão CI2, o que resultou em 47 documentos. Após selecionarmos apenas os artigos, esse número caiu para 43 artigos. Como houve uma dificuldade na exportação dos dados para o *software* StArt, levando em consideração o número de artigos, decidimos por realizar a seleção de forma manual. Assim, foram aceitos 8 artigos para a fase de extração. 34 foram rejeitados e 1 foi classificado como duplicado.

A busca final foi realizada na base de dados ERIC (*Education Resources Information Center*), na qual encontramos, inicialmente, 500 artigos, utilizando as *strings* do quadro 1. Na própria base, selecionamos apenas os artigos, o que fez o número reduzir para 486. Ainda na base aplicamos o critério de inclusão CI2, o que resultou em 403 documentos. Aplicamos ainda a seleção pela área de filosofia, o que reduziu o número de

documentos para 78. Pela dificuldade na exportação, também fizemos a seleção de forma manual, utilizando a ferramenta MENDELEY2 como auxílio para ter acesso aos artigos. Após a seleção, 63 artigos foram rejeitados, em sua maioria pelo critério de exclusão CE3, e 15 artigos foram aceitos para a extração de dados.

A seguir, apresentamos os dados da seleção em forma de gráficos:

Gráfico 1 – Etapa de seleção dos artigos



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

O gráfico nos mostra como houve um elevado número de artigos encontrados na base *Science Direct*, a qual é considerada uma das maiores bases científicas existentes, senão a maior, abrigando um universo de aproximadamente 2.500 revistas científicas. A base IEE não teve nenhum artigo aceito e poucos artigos encontrados a partir das *strings* utilizadas, o que pode se justificar pela temática da base, voltada a área de engenharia envolvendo tecnologias da eletricidade e da informação. Além disso, sugere

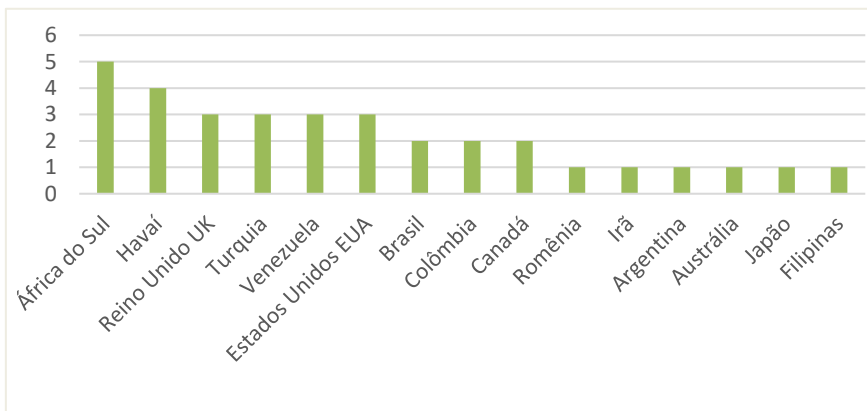
² Mendeley é um gerenciador de referências e uma rede social acadêmica que ajuda a organizar a pesquisa, a colaborar com outras pessoas on-line e descobrir as pesquisas mais recentes.

que não há ou há poucas pesquisas que envolvam o ensino de filosofia para crianças e o uso de tecnologias da informação e comunicação.

2. Procedendo a extração dos dados

A etapa de extração de dados foi feita a partir da leitura dos 35 textos selecionados, em sua íntegra. Na fase anterior, a seleção se deu com base na leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves dos artigos. Nessa fase, antes mesmo da leitura, eliminamos dois artigos, por não conseguirmos acessá-los quando da abertura do arquivo, com base no CE2. Assim, para a extração dos dados restaram 33 artigos. Mostraremos por meio de gráfico a origem desses trabalhos, a língua em que foram escritos e o ano de publicação.

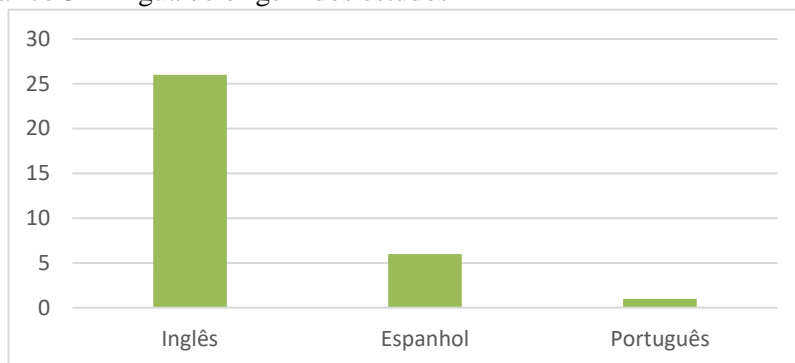
Gráfico 2 – origem dos artigos



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A origem dos artigos sugere que há relevante interesse de pesquisa em Filosofia para Crianças (p4c) na África do Sul e no Havaí. Também mostra que esse tipo de abordagem tem um alcance mundial, uma vez que é possível perceber uma diversidade de países, nos cinco continentes, nos quais o p4c é investigado e praticado.

Gráfico 3 – língua de origem dos estudos



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Os dados sobre a linguagem em que os artigos são escritos mostram uma predominância da língua inglesa, o que pode sugerir a confirmação desta como língua científica de nossos tempos e a necessidade de que o pesquisador esteja familiarizado com ela.

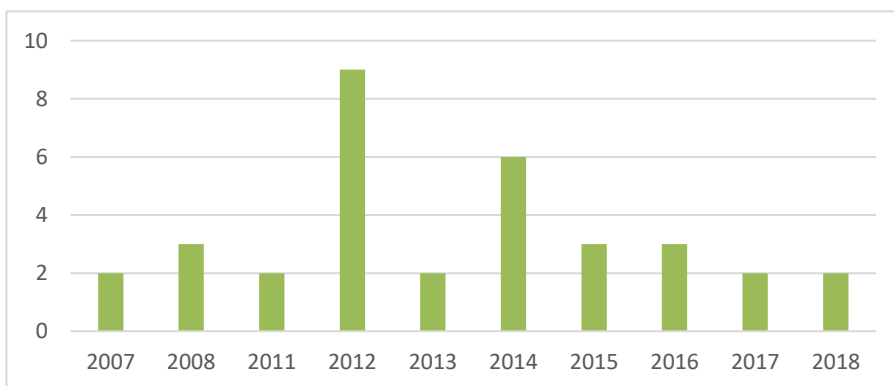


Gráfico 4 – ano de publicação dos estudos

Fonte: dados da pesquisa (2020)

O gráfico anterior nos mostra que as pesquisas que compreendem um período de 10 anos, ainda que em nosso planejamento o intervalo pesquisado tenha uma abrangência bem maior: entre 1990 e 2018, isto é, 28

anos. Nenhum artigo da década de 1990 que atendesse aos critérios por nós definido foi encontrado. Uma hipótese possível para isso poderia ser a proximidade temporal dessa década com o surgimento do p4c. Aqui no Brasil, por exemplo, é somente na década de 1990 que ele chega (SILVA, 1990).

A seguir, apresentaremos os artigos selecionados, por bases, apresentando também um pouco do que foi possível encontrar.

2.1 Scopus

Os artigos encontrados na base SCOPUS encontram-se discriminados conforme o quadro abaixo:

Quadro 5: estudos selecionados da base SCOPUS

Língua	Título	Título em Português	Origem
Inglês	<i>grounded theory. a research method for advancing the comprehension of philosophy for children's processes.</i>	teoria fundamentada. um método de pesquisa para avançar na compreensão dos processos de filosofia para crianças	Canadá
Inglês	<i>Africanising Philosophy for Children (P4C) in the South African Context</i>	Africanização do ensino de filosofia para crianças (P4C) no contexto da África do Sul	África do Sul
Inglês	<i>Developing the language of thinking within a classroom community of inquiry: pre-service teachers' experiences</i>	Desenvolvendo a linguagem do pensamento em uma comunidade de investigação em sala de aula: experiências de	África do Sul

		professores em formação	
Inglês	<i>Promoting Student Teachers' Reflective Thinking Through a Philosophical Community of Enquiry Approach</i>	Promovendo o pensamento reflexivo dos professores em formação através de uma comunidade filosófica de investigação	Reino Unido (Inglaterra)
Português	A infância do professor: currículos vividos no despertar da experiência	-	Brasil

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

O primeiro artigo se propõe investigar qual os impactos do p4c nos alunos, entendendo este programa como uma práxis e não uma prática simplesmente. Por meio da Teoria Fundamentada nos dados, Daniel (2018, p. 310 – tradução nossa) busca “elaborar uma ferramenta que possa contribuir para a avaliação e compreensão dos processos (cognitivos, dialógicos e sociais) inerentes à práxis do p4c dentro da sala de aula”. Como resultado há a construção de um Modelo Operacional do Processo de Desenvolvimento de Pensamento Crítico Dialógico.

O segundo artigo traz uma defesa da africanização do ensino de filosofia para crianças. Nele, Letseka (2014) defende a compreensão mais profunda da filosofia africana através do P4C e a introdução de habilidades de pensamento crítico por meio do p4c. A pergunta que orienta a investigação é: como o p4c pode ser africanizado e em que consiste essa africanização? Tal africanização deve começar na escola, segundo o autor. O artigo em questão foi excluído por não se adequar aos critérios de qualidade CQ2 e CQ3.

O artigo seguinte traz como questão de pesquisa: como os professores em formação percebem o uso da abordagem da comunidade de investigação em sala de aula? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual 47 professores em formação utilizaram a abordagem da comunidade de

investigação em sala de aula de línguas. O período de intervenção ocorreu em seis meses, no período de maio a agosto de 2009, com alunos de 4ª a 9ª séries. Conforme apresenta Condy (2012, p. 326 – tradução nossa), “Os participantes acreditam que a abordagem pode encorajar os alunos a participar ativamente da aula e também deem exemplos de bons movimentos de raciocínio”. Por não se adequar aos nossos critérios de qualidade (CQ2 e CQ4), este artigo também foi descartado.

O artigo quarto faz tem como objetivo examinar

se e como a participação dos estudantes professores em uma comunidade filosófica de investigação (PCoE) impactou em sua vontade de tomar uma postura reflexiva para conceitos pedagógicos tipicamente problemáticos, como o papel da investigação na aprendizagem e a natureza do conhecimento. (DEMISSIE, 2015, p. 2 – tradução nossa).

A ideia do artigo é mostrar como a PCoE não desenvolve apenas o pensamento das crianças na escola, mas também dos professores em formação sobre a sua prática. É possível notar como há um número expressivo de estudos que tratam sobre a utilização do P4C ou de algum conceito ou método a ele relacionado para a formação de professores.

O último estudo selecionado nesta base realiza o que podemos chamar de filosofia da infância, buscando refletir sobre esse conceito à luz da filosofia, afirmando a infância como lugar da experiência e a espontaneidade, sensibilidade e autenticidade como condição existencial da criança. No fim do artigo, Marton (2018) apresenta a experiência desenvolvida no projeto de extensão desenvolvido entre 2010 e 2012, na cidade de Angra dos Reis, Rio de Janeiro, destacando a utilização da estética da arte como potencializadora da criação de sentidos em uma experiência filosófica.

2.2 Science Direct

A seguir apresentamos os artigos selecionados da *Science Direct*, os quais, em sua maioria contemplam a Europa, com exceção para um artigo de origem brasileira:

Quadro 6: estudos selecionados da *Science Direct*

Língua	Título	Título em Português	Origem
Inglês	<i>The philosophy for Children, an ideal tool to stimulate the thinking skills</i>	A filosofia para crianças, uma ferramenta ideal para estimular habilidades de pensamento	Romênia
Inglês	<i>Examination of elementary teacher candidates' perception of the concept of philosophy through metaphor analysis</i>	Exame da percepção dos candidatos a professores do ensino fundamental sobre o conceito de filosofia por meio da análise de metáforas	Turquia
Inglês	<i>International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2010) Philosophy in the early years</i>	Conferência Internacional sobre Educação e Psicologia Educacional (ICEEPSY 2010) Filosofia nos primeiros anos	Turquia
Inglês	<i>The study on challenges of teaching philosophy for children</i>	Estudo sobre os desafios do ensino de Filosofia para crianças	Irã
Inglês	<i>Views of primary school teachers on philosophy books prepared for children</i>	Opiniões de professores de escolas primárias sobre livros de filosofia preparados para crianças	Turquia

Inglês	<i>Can we teach to think in primary schools? A comparative analysis of the English and the Brazilian National Curriculum and the impact of a small-scale cognitive enhancement study in Brazil.</i>	Podemos ensinar a pensar nas escolas primárias? Uma análise comparativa dos currículos nacionais inglês e brasileiro e o impacto de um estudo de aprimoramento cognitivo em pequena escala no Brasil.	Brasil
---------------	---	---	--------

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

O primeiro artigo afirma como, nos sistemas educacionais de países avançados, a filosofia ocupa um lugar de liderança. Gruioniu (2013, p. 380 – tradução nossa) defende que

a filosofia para crianças pode ser uma das ferramentas mais valiosas que podemos usar para treinar jovens alunos, a fim de serem capazes de lidar com as rápidas mudanças atuais e adquirir a capacidade de aprender e de adotar e implementar o que é importante.

Ele apresenta uma série de principais características e abordagens específicas da filosofia que fazem com que ela seja uma ferramenta ideal para estimular habilidades de pensamento. Sua conclusão expõe diversos benefícios de ordem social, política e econômica que seriam proporcionados se as crianças estudassem filosofia na perspectiva de desenvolver as habilidades de pensamento.

O estudo seguinte tem como objetivo determinar as percepções dos candidatos a professores do ensino fundamental no que diz respeito a filosofia. Para isso, Akkocaoglu e Yagci (2012) utilizaram como ferramenta de coleta a produção de metáforas por parte de 98 professores em formação do segundo ano da Universidade de Hacettepe. Para a análise dessas metáforas foi utilizada a Análise de Conteúdo, classificando-as em 11 categorias. A conclusão do estudo é que “o ensino de filosofia tem um papel

importante na formação de professores” (AKKOCAOGLU; YAGCI. 2012, p. 2384 – tradução nossa).

O terceiro estudo objetiva apresentar a abordagem da filosofia para crianças (p4c) e contribuir para estudos de implementação na Turquia e no norte do Chipre. É uma pesquisa bibliográfica em que se explica o método de p4c e os seus objetivos, narra sua história, aponta os resultados de pesquisas de todo o mundo sobre p4c e examina práticas de filosofia para crianças na Turquia e mostra sua implementação. Alguns resultados de p4c são apresentados, segundo as pesquisas expostas: desenvolvimento do raciocínio lógico, da compreensão de leitura, de competências matemáticas, da autoestima, das habilidades de leitura, linguagem expressiva e pensamento crítico.

O estudo seguinte apresenta como objetivo examinar desafios e soluções com relação a filosofia e o ensino de filosofia para crianças (p4c). Há a apresentação de vários estudos sobre p4c. Como efeitos positivos do programa, Farahani (2014) apresenta: leitura, pensamento crítico, habilidades de raciocínio, autoestima, habilidades cognitivas e matemáticas. Com relação aos desafios, são apresentados oito de trinta, evidenciando três categorias: filosófico, psicológico e educacional.

O quinto estudo teve como objetivo determinar as opiniões dos professores do ensino fundamental sobre quais propriedades os livros de filosofia preparados para crianças com idade entre 6 e 12 anos deve ter. Conforme afirmam Akkocaoglu e Celepoglu (2014, p. 2498 – tradução nossa), “As histórias devem estimular a curiosidade natural das crianças e motivá-las para a discussão”. Foram apresentadas aos professores 5 questões sobre os livros.

Segundo os professores, para que as crianças entendam e discutam conceitos abstratos nos livros, estes devem ser associados a exemplos que se sobrepõem às suas vidas diárias. Além disso, os professores do ensino fundamental também afirmaram que os conceitos tais como liberdade, direitos, justiça e felicidade são concretizados na vida diária das crianças [...] Os professores da escola primária enfatizaram que os

exemplos nos livros não devem estimular comportamentos negativos. Embora não seja esse o objetivo, afirma-se que o uso de exemplos como o tabagismo e o uso de drogas criaria um efeito encorajador. Além disso, os professores do ensino fundamental também explicaram que os exemplos dados nos livros devem refletir nossa cultura características. Assim, os exemplos que carregam as propriedades do ambiente sociocultural são necessários para a criança associar a filosofia ao seu cotidiano; no entanto, os professores indicaram que os exemplos e as vidas de as famílias ou crianças nelas apresentadas devem ser dirigidas a crianças que moram em vilas, cidades e áreas suburbanas. Esta vista apoia a ideia de que a filosofia é uma atividade acessível não só a determinados setores da sociedade, mas também para todo mundo (AKKOCAOGLU; CELEPOGLU, 2014, p. 2502 – tradução nossa).

O último estudo dessa base apresenta como objetivo verificar se os debates em grupo sobre conceitos e atitudes tiveram impacto sobre os alunos e sua conduta disciplinar. Nele, Marques (2014) faz uma comparação entre o Currículo Nacional Inglês que apresenta, desde o ano 2000, o ensinar a pensar como um de seus componentes. No caso do Brasil, não há essa indicação explícita.

2.3 Web of Science

Os artigos encontrados na base *Web of Science* apresentam uma predominância de artigos de origem latina, com exceção de um artigo da África do Sul. Três países da América do Sul despontam como origem desses estudos: Argentina (1), Colômbia (2) e Venezuela (3). No quadro abaixo apresentamos esses artigos com a língua da escrita, o título original e em Português e o país de origem:

Quadro 7: estudos selecionados da *Web of Science*

Língua	Título	Título em Português	Origem
Inglês	<i>“Philosophy for Children” in Africa: developing a framework</i>	Filosofia para crianças na África: desenvolvendo uma estrutura	África do Sul
Espanhol	<i>Aportes de la filosofía para/con niños a la enseñanza y el aprendizaje, en la EGB y el Polimodal</i>	Contribuições da filosofia para/com crianças para o ensino e aprendizagem no ensino fundamental e no ensino secundário	Argentina
Espanhol	<i>Actitud filosófica, infancia y formación de maestros</i>	Atitude filosófica, infância e formação de professores	Colômbia
Espanhol	<i>Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia</i>	Apropriações e experiências pedagógicas de filosofia e infância na Colômbia	Colômbia
Espanhol	<i>El valor de educar y la filosofía para niños y niñas de Matthew Lipman</i>	O valor de educar e a filosofia para meninos e meninas por Matthew Lipman	Venezuela
Espanhol	<i>Narrar, Educar y filosofar: las novelas del programa de filosofía para niños</i>	Narrar, educar e filosofar: as novelas do programa de filosofia para crianças	Venezuela
Espanhol	<i>Filosofía para niñ@s: contexto para la construcción de la imagen igualitaria entre mujeres y varones.</i>	Filosofia para crianças: contexto para a construção da imagem igualitária entre mulheres e homens	Venezuela

Fonte: Dados da pesquisa, 2020

O primeiro artigo apresenta uma defesa da abordagem híbrida do ensino de filosofia nas escolas africanas que considerem a tradição africana, utilizando de seus provérbios e mitos, considerando a especificidade da filosofia para o diálogo, inclusive, com o pensamento contraditório. Ao longo do estudo, Giddy (2012) apresenta uma vasta fundamentação filosófica para basear seu ponto de vista.

O segundo estudo tem como objetivo analisar os conceitos, estratégias e procedimentos de filosofia para/com crianças que podem ser eficazes para o ensino e a aprendizagem da filosofia nos espaços próprios da EGB (que corresponde ao nosso Ensino Fundamental) e do Polimodal (que corresponde ao nosso Ensino Médio) do sistema educativo argentino. Em seu estudo, Vargiu (2008) apresenta o que é e quais os fundamentos da filosofia para crianças e como esses fundamentos impactam numa abordagem educacional para o pensar. Além disso, há relatos de experiências ocorridas a partir do ensino de filosofia para crianças (ou dos seus princípios).

O problema apresentado pelo estudo seguinte é: como criar estratégias para o desenvolvimento da atitude filosófica em professores e crianças do Jardim Infantil da Universidade Pedagógica e Tecnológica de Colômbia? Mais uma vez se pensa na formação de professores a partir da filosofia. O objetivo dessa investigação, aponta Díaz (2016), é o desenho e a implantação de uma proposta de formação para professores para o desenvolvimento da atitude filosófica nos estudantes do jardim da Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia (UPTC).

O estudo seguinte, realizado por Vaca e Vargas (2017), constitui-se como um estado da arte sobre a Filosofia para Crianças na Colômbia. Nele, é feita uma compilação de artigos em revistas especializadas e capítulos de livros sobre o tema. Os trabalhos investigados compreendem o período de 2000 até o momento em que o artigo foi escrito e são agrupados em três categorias: educação filosófica, pensando o pensamento e experiências. Segundo os autores

A Colômbia aposta na filosofia com e para crianças; diversas experiências, construções, caminhos e olhares o manifestam. A filosofia como ferramenta de

aprendizagem que vá para além da sala de aula evidencia a necessidade de a vincular com a vida dos sujeitos, pois é um gatilho de transformação e encontro com o conhecimento e compreensão da realidade. Por isso é pertinente pensar em um ensino de filosofia que ultrapasse um acumulado de teorias e postulados para fazê-la um princípio de vida, isto é, fazer filosofia é ensinar aos outros e a si mesmo a pensar melhor (VACA; VARGAS, 2017, p. 241 – tradução nossa).

O quinto estudo aposta na possibilidade do ensino de filosofia para crianças como educação para os valores, ou seja, como educação moral. Segundo os autores, “O projeto de vida de Filosofia para crianças, é inserir aos seres humanos desde crianças na trama da vida e em sua transcendência” (MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ; GARCÍA, 2007, p. 5 – tradução nossa). Com isso, se espera que se chegue à humanização, através do único meio que dispomos, conforme os autores: a racionalidade. Uma racionalidade que se constrói junto com os demais uma vez que apenas assim é possível falar numa sociedade em que a civilidade e a convivência sentimental estejam presentes.

O próximo estudo trata sobre um dos aspectos importantes do ensino de filosofia para crianças (p4c) proposto por Lipman: as novelas filosóficas. Conforme apresenta a autora,

As **Novelas** contêm elementos os próprios do pensamento filosófico, isto é um caráter inquisitivo, a presença dos grandes problemas que tem guiado o desenvolvimento da História da Filosofia, a escolha cuidadosa dos termos conceituais e uma atenção especial para a argumentação de ideias (GRANERO, 2008, p. 12, grifo da autora – tradução nossa).

As novelas contribuem, nessa perspectiva, principalmente para a instauração do diálogo. O ouvir o outro encontra acolhida especial no processo de ensino de filosofia para crianças, mediado pela literatura. Assim, despontam as possibilidades para a construção de cenários de convivência cidadã.

O sétimo estudo tem como objetivo mostrar que o Programa de Filosofia para Crianças p4c, proposto por Matthew Lipman, representa uma das mais novas propostas para inculcar, desde a escola, a possibilidade de erradicar os estereótipos sexuais ensinados ao longo da história. Nele, Ferrer (2007) apresenta ainda as confluências entre p4c e feminismo.

2.4 Eric

A base ERIC foi aquela que mais teve artigos selecionados, num total de 15 artigos, como mostrado em gráfico. No quadro abaixo apresentamos algumas informações sobre os dados selecionados:

Quadro 8: estudos selecionados da base ERIC

Língua	Título	Título em Português	Origem
Inglês	<i>Philosophy for Children</i>	Filosofia para crianças	Havaí
Inglês	<i>Philosophy for Children Kenyan Style</i>	O modelo queniano de Filosofia para Crianças	Havaí
Inglês	<i>Elementary school philosophy: A response</i>	Filosofia na escola primária: uma resposta	Estados Unidos (EUA)
Inglês	<i>Philosophy for Children, Values Education and the Inquiring Society</i>	Filosofia para crianças, valores educacionais e a sociedade de investigação	Austrália
Inglês	<i>Swimming against the tide: philosophy for children as conter-cultural practice</i>	Nadando contra a maré: filosofia para crianças como prática contra-cultural	Reino Unido
Inglês	<i>A Synopsis of Philosophy for Teachers (p4t): A Study</i>	Uma sinopse de filosofia para professores (p4t): um	Havaí

	<i>of the Philosophy for Children Hawai'i (p4cHI) Educational Framework Applied in Pre-Service Teacher Education</i>	estudo da estrutura educacional de filosofia para crianças no Havai (p4cHI) aplicada na formação inicial de professores	
Inglês	<i>Philosophy with children as part of the solution to the early literacy education crisis in South Africa</i>	Filosofia com crianças como parte da solução para a crise da alfabetização precoce na África	África do Sul
Inglês	<i>Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue</i>	Filosofia para crianças e seus críticos: um diálogo em Mendham	Estados Unidos (EUA)
Inglês	<i>The Philosophy for Children Curriculum: Resisting 'Teacher Proof' Texts and the Formation of the Ideal Philosopher Child</i>	A filosofia para o currículo infantil: resistindo a textos à 'Prova do Professor' e a formação ideal da criança filósofa	África do Sul
Inglês	<i>Practicing Philosophy for Children in the Search for a Better Society</i>	Praticando filosofia para crianças na busca por uma sociedade melhor	Japão
Inglês	<i>Is respecting children's rationality in their best interest in an authoritarian context?</i>	Está respeitando a racionalidade das crianças em seu melhor interesse em um contexto autoritário?	Canadá
Inglês	<i>Reflections on Theory and Pedagogy of Challenges in Facilitating Children's Dialogues in the Community of Inquiry</i>	Reflexões sobre a teoria e pedagogia dos desafios na facilitação de diálogos com crianças na comunidade de investigação	Filipinas

Inglês	<i>The Top 10 Things I LOVE about p4c Hawai'i</i>	As 10 coisas que eu mais amo sobre p4c Hawai'i	Havaí
Inglês	<i>Comments on Big Ideas for Little Kids</i>	Comentários sobre <i>Grandes ideias para crianças pequenas</i>	Estados Unidos (EUA)
Inglês	<i>Thoughts on teaching thinking: perceptions of practitioners with a shared culture of thinking skills education</i>	Reflexões sobre o ensino do pensamento: percepções dos profissionais com uma cultura de educação de habilidades de pensamento	Reino Unido

Fonte: dados da pesquisa

O primeiro artigo dessa base se constitui num relato de experiência sobre o ensino de filosofia para crianças sob o olhar de um professor observador, ou melhor, de uma professora observadora. Segundo Kim (2012, p. 28 – tradução nossa), “Filosofia para crianças não muda o mundo, mas tem o potencial de mudar mundos individuais e auxiliar na criação de transformadores de mundo”. Aqui fica perceptível a crença numa potência transformadora que possui o ensino de Filosofia para crianças, o que nos sugere a importância da pesquisa sobre essa prática.

O segundo estudo traz um relato dos aspectos positivos causados no Quênia, por ocasião da aplicação do p4c naquele país. Odierna (2012) chama a atenção para a importância de respeitar os contextos dos países ou regiões na aplicação de p4c. Conforme a autora, “Alunos que participaram das comunidades de p4c melhoraram suas pontuações nos testes e frequência nas aulas durante os cinco meses em que p4c foi implementado em suas salas de aula” (ODIERNA, 2012, p. 49-50 – tradução nossa).

O artigo seguinte é uma resposta do autor às críticas feitas ao seu livro *Big Ideas for Little Kids*. As críticas dizem respeito a afirmação de que qualquer pessoa pode facilitar discussões filosóficas em sala de aula, por exemplo. Segundo os críticos, é preciso diferenciar discussão filosófica de fazer filosofia (filosofar). Conforme Wartenber (2012), não é necessário ter

uma formação específica para ser facilitador, basta um bom ouvido e isso pode ser adquirido com o tempo.

O estudo que se segue defende que a educação para os valores deve acontecer sob a tutela, digamos assim, da filosofia e não da instrução religiosa, uma vez que esta última teria um caráter dogmático. Cam (2014) chama a atenção para a responsabilidade pessoal com os valores sociais a fim de evitar o dogmatismo e o relativismo.

O quinto estudo selecionado argumenta que a ideologia do racionalismo econômico, no Reino Unido, promulgada através da política educacional e manifestada em uma cultura de performatividade e curto prazo em sala de aula, expõe conflitos para professores primários no que diz respeito a implementação do p4c que parecem sugerir, no atual clima, uma prática contra-cultural. O'Riordan (2016) chama a atenção para a dificuldade de realizar uma educação para o pensar quando se tem um modelo de educação que privilegia a memorização e tem como foco a eficiência medida apenas pelo crescimento econômico. O objetivo do texto é explorar as percepções dos professores sobre os fatores que determinam a implementação de p4c em sala de aula.

O sexto estudo traz a seguinte questão: o que acontece quando um curso de formação de professores é ministrado por meio de uma abordagem educacional p4cHI³? Segundo Bush (2017), P4C permite aos professores refletir sobre sua própria prática e perceber o peso da burocracia educacional sobre sua prática. A base do estudo é o uso da estrutura p4cHI na formação de professores. Trata-se de um estudo fenomenológico em três diferentes cursos de formação de professores utilizando a abordagem p4cHI, com um total de 47 participantes. Os benefícios da abordagem foram reconhecidos pelos professores, uma vez que permitiu que eles questionassem a própria concepção de educação e de como deveriam ensinar, além de sentirem-se motivados a mudar a própria prática.

O estudo que se segue defende que a inclusão do pensamento filosófico na alfabetização da primeira infância pode ajudar a ensinar a

³ Filosofia para crianças praticada no Havaí.

‘alfabetização plena’, conforme estabelece documento das autoridades sul-africanas. A abordagem do p4c, segundo Murrís (2016, p. 653 – tradução nossa) “é altamente adequada para uma abordagem à alfabetização emergente que se concentra em particular no desenvolvimento da imaginação das crianças pequenas e nas habilidades de raciocínio ativo”. Ainda segundo ela, “Estudos sugerem que o p4c ajuda a desenvolver o vocabulário e as habilidades de questionamento de alto nível, e que as crianças se tornam leitores e escritores críticos mais fluentes” (MURRIS, 2016, p. 663 – tradução nossa). É importante perceber como vários dos artigos encontrados ressaltam a contribuição que o ensino de filosofia pode proporcionar às crianças, o que torna essa prática um problema de investigação recorrente.

O próximo estudo traz um diálogo fictício sobre as críticas realizadas ao p4c, de Lipman e Ann Sharp. São, pelo menos, cinco tipos de críticas apresentadas por Gregory (2011), nesse artigo, as quais são realizadas por diferentes grupos sociais. Os conservadores religiosos e sociais não querem que seus filhos questionem os valores tradicionais; os psicólogos (principalmente os de linha piagetiana) acreditam que certos tipos de pensamento, como p4c, estão fora do alcance de crianças de certa idade; os críticos teóricos, por sua vez, acreditam que o programa é muito neutro e compatível politicamente; e os pós-modernistas se preocupam que a abordagem seja imperialista e hegemônica treinando as mentes das crianças de acordo com as ideias do cientista burguês e do liberalismo ocidental.

O nono estudo aqui selecionado tem como proposta uma abordagem particular sobre o que significa pensar filosoficamente e examinar se um texto pode, em princípio, conseguir isso por conta própria, ou seja, ensinar pensamento complexo, filosófico e meta-pensamento. Aqui, Murrís (2015) problematiza o currículo de filosofia para crianças p4c proposto por Lipman, afirmando a necessidade da formação filosófica acadêmica para que se possa conduzir o processo de p4c. Vale lembrar que o próprio Lipman não enfatizava essa necessidade. Murrís (2015, p. 14 – tradução nossa) ainda afirma que

[...] a preparação e a formação de professores par a prática filosófica deve ser menos focada na indução em currículos definidos e mais na aquisição de uma ampla gama de conhecimento de conteúdo filosófico de várias tradições em combinação com a aprendizagem de habilidades e atitudes pedagógicas filosóficas.

O décimo artigo problematiza sobre a questão da formação moral no p4c. Conforme afirma Toyoda (2012, p. 21 – tradução nossa):

[...] a investigação p4c tem fornecido importantes oportunidades para as crianças compartilharem ideias sobre questões morais, e ajudou a fornecer maneiras de praticar a atenção plena. As sessões de p4c permitem diálogos morais reais na sala de aula, que servem para integrar os aspectos críticos e atenciosos do pensamento.

O artigo seguinte propõe a reflexão de quando, onde e como seria adequado para a criança utilizar as habilidades adquiridas no p4c. Assim, Ghazinejad e Ruitenber (2014, p. 317 – tradução nossa) propõem, pensando no contexto iraniano, que além de ajudar a desenvolver o pensamento crítico e analítico e promover um ‘espírito crítico’, p4c “também para ajudar os alunos a desenvolver a sabedoria prática para julgar onde, quando e como usar essas habilidades e disposições”. O perigo não se encontra apenas em contexto autoritários como o do Irã, mas em qualquer um que represente um perigo para as crianças. Mais uma vez encontramos autores que chamam a atenção para a importância de se considerar o contexto em que p4c é aplicado.

O décimo segundo estudo tem como objetivo compreender melhor a arte de facilitar a comunidade de investigação e o papel do facilitador tentando responder as seguintes questões: a) como um facilitador deve considerar a pedagogia do diálogo filosófico? b) como um facilitador deve ver as crianças pequenas? c) como um facilitador deve abordar e reconhecer perguntas e ideias das crianças? e) quais habilidades de pensamento e comportamento um facilitador deve ser capaz de modelar para eles? Para Canuto (2015, p. 12 – tradução nossa), “A arte de facilitar a comunidade de

investigação é aprendida fazendo, vivendo as habilidades e as disposições de um professor genuinamente aberto, curioso, respeitoso e reflexivo”. Nesse sentido, o autor destaca a importância da prática para a aprendizagem dos saberes e habilidades necessárias para ser um facilitador de uma comunidade de investigação.

O artigo seguinte trata da experiência com o ensino de filosofia para crianças no Havai p4cHI, expondo dez coisas que a autora mais ama no programa. Também há a exposição do que é chamado no p4cHI de “Kit de ferramentas do bom pensador”, com seis ferramentas: W – o que você quer dizer com isso?; R – quais são os seus motivos; A – o que você está assumindo?; I – o que podemos inferir de uma crença?; T – é verdade? Sempre? Às vezes?; E – você pode fornecer exemplos ou evidências?; C – existe um contra-exemplo?

O penúltimo artigo selecionado nessa base traz uma série de comentários sobre a obra *Big Ideas for Little Kids*. Kelly (2012, p. 84) afirma que uma facilitação em sala de aula “envolve uma forma de discussão que deve evitar o subjetivismo e o relativismo, por um lado, e a inculcação dogmática de valores e virtudes, por outro”. O autor parece defender um equilíbrio, um meio-termo na facilitação em sala de aula.

O último estudo apresenta como objetivo delinear as experiências relatadas de profissionais da Inglaterra, onde, uma alta proporção de professores realizaram, desde meados da década de 1990, desenvolvimento profissional na área de ensino de habilidades de pensamento. Como resultado do estudo foram apontados como benefícios dos programas para pensar, entre eles p4c, desenvolvimento cognitivo e meta-cognitivo, social e afetivo dos alunos; envolvimento dos alunos nas aulas; benefícios para o currículo, de inclusão e dos professores (melhora os professores. Por outro lado, os desafios apontados foram: disposições e habilidades do professor; falta de tempo para planejar e/ou desenvolver recursos; falta de tempo no horário escolar.

3. Discutindo os resultados

A fase da extração de dados revelou que apenas dois artigos atendiam aos critérios de qualidade, respondendo às perguntas que nos propomos na RSL, as quais recapitulamos aqui: QP1: O que já foi investigado sobre as experiências das crianças com o ensino de Filosofia? Como foi possível observar, há um número considerável de dados sobre o p4c, entretanto, apenas dois artigos tratam especificamente sobre a experiência das crianças com o ensino de filosofia. QP2: Quais as abordagens teóricas e metodológicas mais utilizadas na investigação sobre as experiências das crianças com a filosofia? Dos dois artigos que selecionamos, apenas um traz uma clareza sobre a abordagem metodológica, apontando a Teoria Fundamentada nos Dados (GT), como abordagem metodológica pertinente para compreender o progresso que os alunos podem alcançar com o ensino de filosofia.

A seguir, apresentamos uma síntese sobre cada um desses artigos e a contribuição possível que eles oferecem. O quadro 9 refere-se ao primeiro dado selecionado na fase final:

Quadro 9: informações sobre o primeiro artigo selecionado

Título:	<i>grounded theory. a research method for advancing the comprehension of philosophy for children's processes.</i>
Título em português	teoria fundamentada. um método de pesquisa para avançar na compreensão dos processos de filosofia para crianças
Localidade:	Universidade de Montreal - Canadá
Idioma:	Inglês

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O artigo foi selecionado porque se trata de uma investigação sobre a experiência das crianças com o ensino de filosofia. O estudo investiga quais os impactos de p4c nos alunos, entendendo este como práxis e não prática. A autora se utiliza da Teoria Fundamentada nos Dados (GT) como

método de sua pesquisa, pois, segundo ela, seria o método mais completo para a compreensão do progresso em filosofia dos alunos. O objetivo do estudo é “elaborar uma ferramenta que possa contribuir para a avaliação e compreensão dos processos (cognitivos, dialógicos e sociais) inerentes à práxis do p4c dentro da sala de aula” (DANIEL, 2018, p. 310 – tradução nossa). Uma importante ferramenta que pode contribuir para confirmar ainda mais as contribuições que p4C pode proporcionar para a aprendizagem das crianças.

A autora, sobre o método, afirma que ele é reconhecido pelo seu papel significativo no avanço do conhecimento, pois orienta os pesquisadores na modelagem de contextos, processos, comportamentos e atitudes evolutivas. “Na GT, o objeto de pesquisa é um fenômeno social pouco conhecido para o qual pesquisadores desejam aprofundar a compreensão teórica” (DANIEL, 2018, p. 310 – tradução nossa). O que sugere ser uma metodologia viável para a pesquisa sobre p4c, principalmente sobre as contribuições que essa prática pode proporcionar.

O texto apresenta três pontos de estudo: a) o desenvolvimento gradual de uma comunidade de investigação durante um ano escolar; b) a aprendizagem do processo de diálogo filosófico por grupo de alunos; c) o desenvolvimento do processo de Pensamento Crítico Dialógico (DCT) nesses grupos de alunos. As etapas de análise são expostas da seguinte forma: coleta de dados, codificação, agrupamento de códigos em categorias, definição e variação de categorias, integração final da teoria e autoavaliação do pesquisador.

A pesquisa resultou em um Modelo Operacional do processo de desenvolvimento do pensamento crítico dialógico (DCT), composto de perspectivas epistemológicas e modos. A proposta da autora seria “usar GT como um método de pesquisa para avaliar diferentes abordagens p4c, bem como seus impactos em diferentes planos” (DANIEL, 2018, p. 21 – tradução nossa). Como alguns autores destacam a importância de se considerar o contexto de aplicação de p4c e como essa consideração leva a formulação de diversas abordagens de filosofia para crianças, torna-se relevante pensar os impactos de p4c em diferentes contextos.

A seguir apresentamos os dados do segundo estudo selecionado conforme os critérios de qualidade:

Quadro 10: informações sobre o segundo artigo selecionado.

Título:	<i>Can we teach to think in primary schools? A comparative analysis of the English and the Brazilian National Curriculum and the impact of a small-scale cognitive enhancement study in Brazil.</i>
Título em português	Podemos ensinar a pensar nas escolas primárias? Uma análise comparativa dos currículos nacionais inglês e brasileiro e o impacto de um estudo de aprimoramento cognitivo em pequena escala no Brasil.
Localidade:	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gérias, Brasil.
Idioma:	Inglês

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A pesquisa realizada por Marques (2014) envolveu dois grupos de alunos, com idades entre 10 e 11 anos de idade, em duas escolas públicas primárias diferentes, conhecidas por apresentarem problemas disciplinares, entre os anos de 2010 e 2011. A investigação se propunha saber qual o impacto de F4C na disciplina, na autoestima e na capacidade de comunicação das crianças.

A metodologia constitui em pré e pós entrevistas, testes e observações não-participantes, em 9 aulas de 1 hora para cada grupo. A investigação foi realizada em três fases distintas: na primeira fase foi realizada uma pré-avaliação que constitui na criação de histórias, observação, questionário para avaliar a autoestima e contribuição do professor por meio de entrevista sobre o comportamento dos alunos e participação nas aulas; na segunda fase ocorreu a implementação iniciando com a explicação das regras de conduta, a leitura de um texto, a elaboração de questões filosóficas sobre o texto (em dupla), escrita das questões no quadro, reflexão sobre as questões e escolha de uma questão, discussão em grupo da questão selecionada, considerações finais sobre os temas discutidos e preenchimento do registro do aluno; e a terceira fase, na qual se

realizaram exercícios de avaliação pós-intervenção semelhante a primeira avaliação.

Os resultados apresentados pela pesquisa foram: melhora nas categorias analisadas (comportamento, interesse e participação, ligeira melhora na autoestima), os alunos gostaram das sessões e um professor considerou positiva a intervenção. Dois pontos chamam a atenção: primeiro, uma queda generalizada na criatividade, o que não é esperado no caso, aliás, se espera uma elevação na criatividade, ao que a autora justifica com a possibilidade de falha no instrumento de avaliação; segundo, o fato dos professores não conseguirem perceber grandes mudanças, segundo eles, pelo pouco tempo de permanência das sessões.

Considerações finais

A Revisão que aqui empreendemos evidencia a relevância que p4c tem no mundo inteiro. Ao longo dos 50 anos de sua existência, muitas pesquisas foram realizadas para atestar seus benefícios, bem como os desafios para a implementação dessa prática. Dado o reconhecimento que o programa possui em diversos países, afirmamos a necessidade de constantes pesquisas sobre o p4c.

A investigação nos permitiu selecionar dois estudos que tratavam especificamente sobre a experiência de crianças com o ensino de filosofia. O primeiro buscava entender quais os impactos de p4c nos alunos, entendido o programa enquanto práxis e o segundo buscava compreender os impactos de p4c na disciplina, autoestima e capacidade de comunicação das crianças.

O primeiro artigo selecionado, de origem canadense, apresenta a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) ou *Grounded Theory* (GT) como um método de pesquisa para avançar na compreensão dos processos de filosofia para crianças. Como resultado, a pesquisa apresenta um modelo operacional do processo de desenvolvimento do pensamento crítico dialógico. Os impactos do p4c nos diferentes contextos seria uma das possibilidades que o método apresentado possibilitaria avaliar. Vale

salientar que a pesquisa tem como referência o acompanhamento de uma comunidade de investigação durante um ano.

A segunda investigação selecionada, de origem brasileira, apresenta o impacto que o ensino de filosofia para crianças teria sobre as crianças. Houve, segundo a pesquisa, uma melhora significativa nas categorias analisadas. Aqui, o fator tempo, segundo os professores participantes da pesquisa, teve uma influência na percepção deles sobre as atividades desenvolvidas. Isso sugere que é necessário um período extenso para perceber os impactos do programa sobre as crianças que dele participam.

O que encontramos em nossa investigação nos sugere, ademais, que há uma carência de pesquisas que tratem especificamente sobre a experiência das crianças com o ensino de filosofia, apesar do grande alcance do programa. Por outro lado, podemos levantar uma hipótese de que os trabalhos que tratam sobre essa experiência, por ter um cunho mais empírico, possam estar mais concentrados nas pesquisas de pós-graduação (mestrado e doutorado).

A metodologia que foi apresentada de modo mais explícito foi a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) ou *Grounded Theory* (GT), que permitiria compreender o progresso dos alunos em filosofia. No segundo estudo, embora não haja uma metodologia nominada, é possível perceber um todas as etapas da pesquisa realizada.

O campo para as pesquisas em p4c e suas variantes é vasto. Por ser uma prática ainda atual, não apenas com as crianças, mas também com a formação de professores, é necessário que mais pesquisas sejam feitas para contribuir com o desenvolvimento e aperfeiçoamento constante deste programa. Nossa pesquisa, acreditamos, se insere nesse cenário de contribuições, sugerindo uma necessidade de pesquisas que tratem especificamente sobre a experiência das crianças com o ensino de filosofia.

Referências

AKKOCAOGLU, Nihan; YAGCI, Esed. Examination of elementary teacher candidates' perception of the concept of philosophy through metaphor analysis.

Procedia – Social and Behavioral Sciences, v. 46, 2012, p. 2383-2388.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.489>

AKKOCAOGLU, Nihan; CELEPOGLU, Aysegül. Views of primary school teachers on philosophy books prepared for children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 116, 2014, p. 2498-2503.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.600>

BUSH, Kirsten S. B. A Synopsis of Philosophy for Teachers (p4t): A Study of the Philosophy for Children Hawai'i (p4cHI) Educational Framework Applied in Pre-Service Teacher Education. *Educational Perspective*, v. 51, n. 1, 2017, p. 3-7.

CAGLA, Gur. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2010) Philosophy in the early years. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 12, 2011, p. 501-511. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.062>

CAM, Philip. Philosophy for Children, Values Education and the Inquiring Society. *Educational Philosophy and Theory*, v. 46, n. 11, 2014, p. 1203-1211.

<https://doi.org/10.1080/00131857.2013.771443>

CANUTO, Abigail Thea O. Reflections on Theory and Pedagogy of Challenges in Facilitating Children's Dialogues in the Community of Inquiry. *International Journal of Whole Schooling*, v. 11, n. 1, 2015, p. 1-15.

CONDY, Janet; CHIGONA, Agnes. Developing the language of thinking within a classroom community of inquiry: pre-service teachers' experiences. *South African Journal of Education*, v. 32, n. 3 ago. 2012, p. 319-330.

<https://doi.org/10.15700/saje.v32n3a583>

DANIEL, Marie-France. grounded theory. a research method for advancing the comprehension of philosophy for children's processes. *Childhoodphilosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan./abr. 2018, p. 307-328.

<https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30423>

DEMISSIE, Fufy. Promoting Student Teachers' Reflective Thinking Through a Philosophical Community of Enquiry Approach. *Australian Journal of Teacher Education*, v. 40, dez. 2015, p. 1-13. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n12.1>

DÍAZ, Liliana Andrea Mariño; CORTÉS, Oscar Pulido; MORA, Lola María Morales. Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Práxis&Saber*, vol. 7, n. 15, out./dez. 2016, p. 81-101.

<https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5724>

FARAHANI, Mohsen Farmahini. The study on challenges of teaching philosophy for children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 116, 2014, p. 2141-2145. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.534>

FERRER, Oneida de Jesús Chirino. Filosofía para niñ@s: contexto para la construcción de la imagen igualitaria entre mujeres y varones. *Episteme*, vol. 27, n. 1, jun. 2007, p. 1-5.

GHAZINEJAD, Parvaneh; RUITENBERG, Claudia. Is respecting children's rationality in their best interest in an authoritarian context? *Etichs and Education*, v. 9, n. 3, 2014, p. 317-328. <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.974799>

GIDDY, Patrick. "Philosophy for Children" in Africa: developing a framework. *South African Journal of Education*, v. 32, n. 1, fev. 2012, p. 15-25. <https://doi.org/10.15700/saje.v32n1a554>

GRANERO, María Carmona. Narrar, Educar y filosofar: las novelas del programa de filosofía para niños. *Artículos arbitrados*, n. 40, jan./mar. 2008, p. 9-18.

GREGORY, Maughn. Filosofia para crianças e seus críticos: um diálogo com Mendham. *Journal of Philosophy of Education*, v. 45, n. 2, 2011, p. 199-219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00795.x>

GRUIONIU, Octavian. The philosophy for Children, an ideal tool to stimulate the thinking skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 76, 2013, p. 378-382. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.131>

IKEDA, Jolyn. The Top 10 Things I LOVE about p4c Hawai'i *Educational Perspectives*, v. 44, n. 1 e 2, 2012, p. 22-24.

JONES, Hanneke. Thoughts on teaching thinking: perceptions of practitioners with a shared culture of thinking skills education. *The Curriculum Journal*, v. 19, n. 4, dez. 2008, p. 309-324. <https://doi.org/10.1080/09585170802509898>

KELLY, James S. Comments on *Big Ideas for Little Kids. Theory and Research in Education*, v. 10, n. 1, 2012, p. 83-87. <https://doi.org/10.1177/1477878512437463>

KIM, Angela. Philosophy for Children. *Educational Perspectives*, v. 44, n. 1 e 2, 2012, p. 25-28.

KOHAN, Walter O. *Filosofia para crianças*. 2ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LETSEKA, Matsephe M. Africanising Philosophy for Children (P4C) in the South African Context. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, v. 5, n. 9, mai. 2014, p. 348-355.

MARQUES, Stela. Can we teach to think in primary schools? A comparative analysis of the English and the Brazilian National Curriculum and the impact of a small-scale cognitive enhancement study in Brazil. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 137, 2014, p. 138-146.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.266>

MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro B.; GARCÍA, Jessica. El valor de educar y la filosofía para niños y niñas de Matthew Lipman. *Episteme*, vol. 27, n. 1, jun. 2007, p.1-5.

MARTON, Silmara Lúdia; RODRIGUES, Allan de Carvalho. A infância do professor: currículos vividos no despertar da experiência. *Childhoodphilosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, mai./ago. 2018, p. 385-405.
<https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.32952>

MURRIS, Karin. The Philosophy for Children Curriculum: Resisting ‘Teacher Proof’ Texts and the Formation of the Ideal Philosopher Child. *Study Philos Educ*, v. 35, n. 1, abr. 2015, p. 63-78. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9466-3>

MURRIS, Karin. Philosophy with children as part of the solution to the early literacy education crisis in South Africa. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 24, n. 5, 2016, p. 652-667.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.970856>

ODIERNA, Rebecca. Philosophy for Children Kenyan Style. *Educational Perspectives*, v. 44, n. 1 e 2, 2012, p. 46-50.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. *Filosofia para a formação da criança*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

O’RIORDAN, Nicola Jane. Swimming against the tide: philosophy for children as counter-cultural practice. *Education*, v. 44, n. 6, 2016, p. 648-660.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2014.991415>

SOARES, Cassia Baldini; YONEKURA, Tatiana. Revisão sistemática de teorias: uma ferramenta para avaliação e análise de trabalhos selecionados. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 45, n. 6, 2011, p. 1507-1514.

<https://doi.org/10.1590/S0080-62342011000600033> PMID:22241214

TOYODA, Mitsuyo. Practicing Philosophy for Children in the Search for a Better Society. *Educational Perspectives*, v. 44, n. 1 e 2, 2012, p. 20-21.

VACA, María Teresa Suarez; VARGAS, Bibiana Alexandra González; BUITRAGO, Paola Andrea Lara. Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia. *Práxis&Saber*, vol. 8, n. 16, jan./jun. 2017, p. 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6184>

VARGIU, Sara del Valle Paz de. Aportes de la filosofía para/com niños a la enseñanza y el aprendizaje, em la EGB y el polimodal. *Cuadernos FHyCS-UNJu*, n. 34, 2008, p. 91-101.

WARTENBERG, Thomas E. Elementary school philosophy: A response. *Theory and Research Education*, v. 10(I), 2012, p. 89-96.

<https://doi.org/10.1177/1477878512437474>

Data de registro: 07/01/2021

Data de aceite: 22/09/2021



Elementos para uma psicopedagogia da cultura digital*

Marcus Vinicius de Souza Nunes **

Resumo: a cultura digital é um paradigma emergente que coloca questões a serem tratadas pelas mais diversas áreas do conhecimento. A educação é uma das áreas mais questionadas, exigindo-se dela uma constante renovação para acompanhar as mudanças que o mundo digital provoca no processo de aprendizagem. A psicopedagogia da cultura digital é uma proposta epistemológica de reflexão sobre o processo de aprendizagem permeado por desafios informacionais e comunicacionais. Nesta pesquisa, fazendo análise de bibliografia no campo da psicopedagogia, mas também da teoria da comunicação e da filosofia da mente, propomos um quadro teórico que visa fundamentar tais exigências epistemológicas em educação. Apresentamos, por fim, alguns elementos teóricos, advindos das demandas da cultura digital, que permitem-nos pensar um outro paradigma psicopedagógico e outra abordagem da aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Cultura Digital. Psicopedagogia. Epistemologia. Fundamentos da Educação

Elements towards a Psychopedagogy of Digital Culture

Abstract: digital culture is an emerging paradigm that poses questions to be addressed by the most diverse areas of knowledge. Education is one of the most questioned areas, requiring a constant renewal to accompany the changes that the digital world causes in the learning process. The psychopedagogy of digital culture is an epistemological proposal of reflection on the learning process permeated by informational and communicational challenges. In this paper, making bibliographic

* Pesquisa desenvolvida com financiamento CAPES.

** Doutorando em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: mviniucius.snunes@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6806171853753974>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7340-4642>.

analysis in the field of psychopedagogy, but also in the theory of communication and the philosophy of mind, we propose a theoretical framework that aims to base such epistemological demands on education. Finally, we present some theoretical elements, coming from the demands of digital culture, which allow us to think of another paradigm psychopedagogic and another approach to learning.

Keywords: Education. Digital Culture. Psychopedagogy. Epistemology. Foundations of Education

Elementos hacia una Psicopedagogía de la Cultura Digital

Resumen: La cultura digital es un paradigma emergente que pone cuestiones a ser tratadas por distintas áreas del conocimiento. La educación es una de las más cuestionadas, exigiéndose de ella una renovación continua a fin de acompañar los cambios que el mundo digital provoca en el proceso de aprendizaje. La psicopedagogía de la cultura digital es una propuesta epistemológica de reflexión sobre el mismo proceso de aprendizaje, traspasado por retos informacionales y comunicacionales. En esta recerca, haciendo uso de análisis bibliográfica en el campo de la psicopedagogía, así como de la teoría de la comunicación y de la filosofía de la mente, proponemos un cuadro teórico que intenta fundamentar tales exigencias epistemológicas en educación. Presentamos, al fin, algunos elementos teóricos, desde las demandas de la cultura digital, que nos permiten pensar otro paradigma psicopedagógico y otro abordaje del aprendizaje.

Palabras clave: Educación. Cultura digital. Psicopedagogía. Epistemología. Fundamentos de la educación

Introdução

O mundo da tecnologia, da informação, da comunicação, do uso das mídias e plataformas digitais já não é mais uma novidade. A cada dia que passa, todavia, os processos educativos são mais e mais desafiados por essa plethora de conceitos, dispositivos, aparatos eletrônicos, softwares. A emergência pandêmica do COVID-19, até agora o fato do século, acelerou processos de digitalização e pôs a descoberto o profundo fosso social e tecnológico entre sociedades do primeiro mundo de um lado, e sociedades emergentes e do terceiro mundo de outro. Além disso, dentro do mesmo

país, como é o caso brasileiro, a distância entre pobres e ricos se faz sentir quando os filhos de uns e de outros precisaram usar tecnologias digitais para continuar seu processo escolar.

Isto é apenas uma parte daquilo que nós chamamos as ambiguidades da *cultura digital*. Não é mais uma cultura à parte, um evento passageiro, mas um novo meio ontológico no qual vivemos. Neste artigo nos perguntamos pelo papel da psicopedagogia nesse contexto e pelos elementos epistemológicos que uma reflexão psicopedagógica pode oferecer à educação.

A psicopedagogia é um olhar específico, com suas características próprias, sua metodologia, seu método de intervenção e processo diagnóstico, sua base teórica e seu procedimento prático, que tem como objeto o sujeito aprendente e os processos inerentes à aprendizagem. Será que é possível falar de uma *psicopedagogia da cultura digital*? Mais que isso, será que é *necessário* tratar deste tema? Adiantamos que a nossa resposta é afirmativa nos dois casos.

Este trabalho se situa no campo da reflexão teórica sobre os fundamentos epistemológicos da psicopedagogia como uma ciência do sujeito aprendente e em sua relação com o processo educativo em seu amplo sentido, como educação escolarizada e como processo cultural e social. Pensamos ainda em como a psicopedagogia pode contribuir para aprofundar a reflexão em ciências da educação sobre as relações entre os sujeitos aprendentes e a cultura digital. Para alcançarmos o nosso objetivo, tendo este escopo metodológico, fizemos largo uso da bibliografia especializada, apresentando nossa argumentação em quatro tópicos.

No primeiro tópico, tentamos nos aproximar da psicopedagogia, dos principais momentos da sua história, suas principais tendências, seu objeto e corte epistemológico. No segundo tópico buscamos formular um conceito de cultura digital. Fizemos isso apresentando reflexões no campo da filosofia da mente e da teoria da comunicação. Procuramos indicar também as contradições da cultura digital, a nova ontologia e os problemas epistemológicos que implica. No terceiro tópico apresentamos as conquistas e limites de algumas posições teóricas em psicopedagogia e a necessidade

de uma epistemologia emergente para responder às questões levantadas. Por fim, à maneira de conclusão, indicamos as características que são necessárias, mas talvez não suficientes, para fundamentar uma psicopedagogia da cultura digital.

Uma aproximação à psicopedagogia

Numa primeira definição e, por consequência sumária, tomamos a psicopedagogia como uma *ciência da aprendizagem*: preocupa-se com as relações entre os sujeitos em seu processo de educação e escolarização, com as instituições educativas e com as dificuldades no processo de aprender. Começa a se desenvolver na passagem do século XIX ao XX na Europa, como um saber dependente da ciência médica e da pedagogia. O posterior desenvolvimento da psicanálise, da epistemologia genética de Piaget, da psicologia de Wallon e das teorias da aprendizagem como um todo foram, pouco a pouco “liberando” a psicopedagogia de sua dependência da medicina, distanciando-a do paradigma patogenético. Detenhamo-nos um pouco mais pormenorizadamente em alguns momentos desse processo.

No início a psicopedagogia preocupou-se exclusivamente com a *patogênese* das dificuldades de aprendizagem. Sob esta preocupação escondiam-se vários *pré-conceitos* teóricos. Primeiro, que uma dificuldade de aprendizagem se constitui necessariamente em patologia. Ora, excetuando-se os fatos ontogeneticamente dependentes de distúrbios e necessidades especiais manifestas, que acarretam uma dificuldade no processo de escolarização, por que uma mudança no *ritmo* de aprendizagem deva obrigar o psicopedagogo a orientar-se pela *patogênese*? Neste paradigma, a psicopedagogia é uma atividade dependente da ciência diagnóstica: o pedagogo percebe uma deficiência, o sujeito é encaminhado a um psiquiatra, um diagnóstico qualquer é realizado (TDAH, por exemplo) e o psicopedagogo torna-se o agente que realiza a adaptação do sujeito à instituição. Esta era uma abordagem centrada na *institucionalização* dos sujeitos, na *escolarização*.

O segundo *pré-conceito* que este paradigma põe em relevo é a própria posição epistemológica da psicopedagogia. Claro, esta tem um caráter híbrido, inter e multidisciplinar (CASTANHO, 2018). Posicionada entre as ciências da saúde, em especial no campo do mental, e as ciências da educação, a ciência psicopedagógica é um saber sobre a *saúde escolar*, sobre a *saúde institucional*, ou ainda, sobre a *saúde aprendente*. Para isso, tem de se alimentar dos dados das mais variadas epistemes: educação, psicologia, psicanálise, fonoaudiologia, linguística, neurociência, motricidade. Isto, entretanto, não faz dela uma ciência *dependente*.

A falta de regulamentação da profissão, como é o caso da legislação brasileira, que causa uma incerteza do lugar desse saber, apenas põe em relevo o quanto as produções discursivas, os regimes de saber e as tecnologias de poder, os regimes políticos, são codependentes nas sociedades modernas (FOUCAULT, 2007). Pensar o lugar político da psicopedagogia deve nos levar a pensar seu lugar epistemológico, que de maneira alguma redundante de sua novidade, já que a psicopedagogia nasce e se desenvolve no mesmo período do grande *boom* das ciências humanas e sociais.

Ao migrar para a América Latina, em especial para o Brasil, a psicopedagogia precisou preocupar-se com outro campo de demandas, que novamente pôs seu estatuto epistemológico em questão. Os problemas sociais, a pobreza endêmica, os limites da educação formal, exigiram do psicopedagogo ampliar o seu olhar da relação indivíduo-instituição escolar para as condicionantes socioeconômicas. Descobre-se o sujeito no processo de aprendizagem como um sujeito socialmente e historicamente *situado*.

Dois ramos se firmaram como *instituintes* do olhar, da escuta e do discurso psicopedagógicos: a psicopedagogia *clínica* e a psicopedagogia *institucional*. Não são duas ciências *diferentes*, mas duas abordagens *distintas e complementares*.

A psicopedagogia institucional é centrada nos indivíduos inseridos na instituição educativa, seja a escola, a universidade ou outra. Hoje não está mais restrita à adaptação dos sujeitos ao processo de educação formal, mas é uma formadora do desejo de aprender. Isto significa dizer que “o

psicopedagogo é aquele profissional que busca intensamente despertar o desejo de saber do sujeito e, como um espelho, pode realçar suas potencialidades escondidas até então não reveladas” (BASTOS, 2015, p. 21). A psicopedagogia não está na escola, na universidade, ou outra instituição, para tratar deficiências, inabilidades ou transtornos. É uma ciência geradora, que estimula os sujeitos, por meio de intervenções com técnica própria, a explorarem o seu potencial de aprendizagem, cognitivo e emocional.

A outra abordagem *instituinte* da psicopedagogia, a clínica, como o nome sugere, está vinculada ao atendimento em consultório de sujeitos, em geral com dificuldades de aprendizagem. O paciente/aprendente que chega na clínica psicopedagógica costuma ser enviado por outros profissionais (professor, psicólogo, psiquiatra, fonoaudiólogo), a fim de auxiliá-lo a sanar um limite e/ou dificuldade de aprendizagem. O psicopedagogo clínico é, por vocação, parte de um grupo multidisciplinar que, embora os seus membros não trabalhem juntos e coletivamente, está pressuposto na totalidade do cuidado. Um psicopedagogo não faz diagnóstico de transtornos, não trata questões psicológicas ou outras não inerentes ao processo de aprendizagem. Na emergência de tais questões recomenda ao sujeito, ou a seus responsáveis legais, a busca de profissionais competentes na área.

A atual prática clínica em psicopedagogia não pode ser confundida com o mero tratamento do *sintoma*. Mais que isso, é “uma escuta” orientada para “a singularidade do sujeito” (BASTOS, 2015, p. 32). Cada indivíduo é único, “com estilos próprios de aprender ou de não aprender” (BASTOS, 2015, p. 31). A clínica psicopedagógica não é uma “clínica normalizante”, um olhar classificatório que impõe a pecha de normal ou não-normal ao sujeito (FOUCAULT, 2006). É uma ferramenta que qualifica o sujeito, a partir do diagnóstico do sintoma, a elaborar uma narrativa e a desenvolver habilidades que o ajudem a lidar com os conflitos que o levaram a uma tal dificuldade ou limite.

Dessas duas abordagens principais surgem outros olhares psicopedagógicos. Hoje temos uma psicopedagogia *hospitalar*, que além de lidar com os pacientes em idade escolar nas suas dificuldades específicas,

enquanto sujeitos em situação de enfermidade, também aborda o hospital como instituição educativa. Temos ainda uma psicopedagogia *empresarial*, direcionada à educação corporativa. Há também a psicopedagogia *comunitária*, voltada aos instrumentos e ambientes não formais de educação nas comunidades, com forte acento nas questões sociais. Todas estas abordagens, a nosso ver, são dependentes da articulação clínica-institucional.

A psicopedagogia é uma ciência *em movimento*, voltada à escuta dos sujeitos aprendentes. Segundo Maria Cecília Almeida e Silva (2019, p. 30) é uma ciência do *eu cognoscente pluridimensional*, do eu que conhece e que envolve nesse conhecer várias dimensões do seu ser: corpo, cognição, desejo. Por conseguinte, deve ser uma ciência aberta à percepção das várias mudanças pela qual passa o sujeito humano e que envolvem especificamente compreendê-lo enquanto um ser que conhece. Especial acento deve ser colocado nas últimas décadas do século XX, e no início do XXI, onde podemos destacar muitas mudanças sociais, políticas, econômicas, éticas e culturais que influenciam o processo de aprendizagem.

Talvez a mais significativa mudança é a que envolve o amplo campo da *cultura digital*. A nossa pesquisa no campo psicopedagógico nos leva a afirmar a emergência de uma *psicopedagogia da cultura digital*, uma prática que não apenas usa tecnologias digitais no seu trabalho, mas que é epistemologicamente instituída como um *saber digital*. Mas, para chegarmos a tal afirmação, ainda nos é necessário esclarecer o que entendemos como *cultura digital*, o que faremos no tópico seguinte.

Cultura digital: mente computacional e o ser humano do futuro

A despeito dos exageros dos tecnofóbicos e dos tecnofílicos, do extremo da desconfiança e da confiança exacerbada, o ser humano é um ser tecnológico (SANTAELLA, 2016). E não é tecnológico há pouco tempo. Mais que isso, o ser humano *sempre* produziu tecnologias para si mesmo, sempre agiu destacando-se da natureza. Esta é a sua característica mais

eminente: não somos apenas *homo sapiens*, nem apenas *homo rationalis*, mas *homo faber*, um homem que produz, que cria, e talvez mais ainda *homo agens*, uma espécie agente.

A primeira cena do filme *2001: Uma Odisseia no espaço* (2001), originalmente lançado em 1968, do diretor Stanley Kubrick, é muito significativa a esse respeito. Quando um *pitecantropo*, um macaco humanoide, pela primeira vez toma um pedaço de osso e olhando-o enxerga um algo para fazer algo, um instrumento, e com ele mata outro pitecantropo, demos o salto inicial humanizante. É o “pecado original”, o momento em que nos separamos da ingenuidade dos primórdios e nos afirmamos como seres intencionais, por mais difícil e filosoficamente complexo que seja dar um conceito exato de intencionalidade. Mas o artista captou o *espírito da coisa*. Quando o pitecantropo termina de matar o outro da sua espécie com a ferramenta que aquele pedaço de osso acabara de se tornar e lança a ferramenta no ar, a próxima cena já é uma nave espacial num futuro incerto. O que há no meio de uma coisa e outra é uma única história de desenvolvimento tecnológico e, até certo ponto, irrelevante.

O momento tecnológico que vivemos, contudo, tem uma textura própria. Sempre *usamos* ferramentas, ou ao menos, enquanto humanos somos potencialmente usuários de ferramentas. Entretanto, fora do uso essas ferramentas eram inertes. Um martelo parado numa caixa não é uma ferramenta. Ele não faz nada, não age. Apenas no uso que fazemos dele, ele se realiza enquanto martelo. É uma explicação um tanto aristotélica, de fato, mas que evidencia algo fundamental: o martelo, a ferramenta, não conhecia um modo de ação independente do momento em que o usamos.

Depois da Segunda Grande Guerra (1939-1945), com o desenvolvimento da computação, primeiro para fins militares e depois para fins comerciais e privados, passamos pela revolução dos instrumentos. Um celular não é uma ferramenta com a mesma *textura* que um martelo. Um celular é capaz de *comunicar*, capaz de partilhar *informação*. Lidamos com ferramentas *inteligentes*, que são capazes de comunicar-se com humanos e entre si. M2M é uma sigla em inglês utilizada no mundo da tecnologia que indica a capacidade de uma máquina comunicar-se diretamente com outra,

sem a intervenção de um humano. Isto inaugura a nova fase da internet, a IoT (*Internet of things*), internet das coisas.

Desde quando Alan Turing, pai da computação, lançou o artigo *Computational machinery and intelligence* (1950) temos nos deparado com novos problemas. Turing se perguntava se uma máquina poderia pensar, se ela teria inteligência. Sua resposta era afirmativa. Mas pensamento e inteligência não são iguais à consciência humana. Ademais, Turing concebia uma máquina *calculadora*, que é o significado primário de *computacional*: computar, calcular, resolver problemas, uma máquina que resolve um algoritmo. Uma máquina que resolve problemas *para* os humanos.

Quando a computação nasce, máquina e ser humano são vistos como entidades radicalmente distintas. O “perigo” que a máquina representa é *imitar* as ações humanas. Por isso as perguntas mais comuns são se uma máquina é inteligente *como* um humano, se ela é capaz de pensar *como* um humano, ou se ela pode ou não ter consciência *como* um humano. Os dois se emulam, talvez são até hostis entre si, mas permanecem como radical e ontologicamente diferentes.

Esses “perigos” ainda nos rondam. Quando Ray Kurzweil, no livro *The singularity is near* (2005), lançou o conceito de *singularidade*, parece que havíamos chegado aos limites do distópico. Uma singularidade é uma máquina capaz de pensar não só tal como o ser humano pensa. O supercomputador do futuro pensa *mais* que o humano. Isto parece uma realidade irrecusável. Caminhamos para lá, só não sabemos quando. A questão é que os apóstolos de tais ideias tem um dogma básico: que mente e cérebro coincidem e que pensamento é só informação. Assim, uma máquina não só poderia imitar, mas *replicar* um humano, apagando consideravelmente as diferenças ontológicas entre uns e outros.

Isto não está nem de longe ser resolvido. Segundo João de Fernandes Teixeira em *O cérebro e o robô: inteligência artificial, biotecnologia e a nova ética* (2015) uma das mais importantes questões a ser tratada em filosofia é o binômio mente-cérebro. Será que podemos reduzir os processos mentais aos processos neuroquímicos? Ou ao contrário,

o pensamento é imaterial, não como o conceito metafísico de alma propunha, mas imaterial como a informação computacional?

A própria linguagem que utilizamos para nos referir ao problema mudou. Turing repercutia uma questão do início da modernidade, que apareceu já na filosofia de Descartes: uma máquina pode pensar tal como um humano pensa? Hoje, muitas teses em filosofia da mente, em ontologia, em neurociência, em psicologia e em ciências da educação questionam se os humanos pensam como computadores: seria a nossa mente uma mente computacional?

A nosso ver, estamos nos perdendo no campo das figuras de linguagem, tomando a alusão literalmente. Guy Lefrançois em *Teorias da Aprendizagem: o que o professor disse* (2018) nos previne que a psicologia opera por metáforas e que a literalidade, isto é, a coincidência total entre o que se diz sobre a psique e o que a psique é, antes de ser uma realidade é um horizonte para o qual toda teoria intenta se dirigir. Entretanto, ainda que a metáfora computacional seja útil em certos casos, ela não é a primeira nem a última a ser usada para explicar a existência de algo como um “aparelho psíquico”.

Além disso, muitos têm usado a metáfora computacional aplicada a outros campos do saber. Assim, o código genético seria *tal qual um software*, as células se comunicariam compartilhando *informações*, da *mesma forma* que computadores partilham informações, e o universo inteiro seria nada além de um *gigantesco supercomputador quântico*. Para o filósofo John Searle (1997) todos esses são meros modelos explicativos que poderiam ser substituídos por outras teorias mais parcimoniosas. Seriam, por conseguinte, metáforas dispensáveis em ciência, ainda que úteis.

Para Edward Feser em *From Aristotle to John Searle and back again: formal causes, teleology, and computation in nature* (2016), onde discute os limites da crítica de Searle, é impossível sustentar a metáfora computacional de um ponto de vista meramente materialista. Pensar o universo, a matéria, o código genético ou o funcionamento das células como se operassem tal qual um computador exigiria pensar que compartilham informação de maneira intencional, caso contrário deveríamos fazer recurso

a um ser místico que pessoalmente intenciona e programa os seres do mundo. Reconhecer intencionalidade nas coisas implicaria recuperar um modelo ontológico aristotélico, que postula não apenas a existência de causas formais não materiais para a existência dos entes em particular, quanto toda uma noção de teleologia e de causalidade com fim necessário.

Todas essas diversas posições, e outras mais, se dão no campo da *diferença e separação* entre ser humano e máquina, uma espécie de ideia de “uns *contra* os outros”. A semioticista e teórica da comunicação Lúcia Santaella nos adverte para outro paradigma que já está presente nessas teorias: o hibridismo. O problema que se impõe não é um corpo e uma psique tal qual uma máquina ou uma máquina que pensa como um humano, mas a profunda simbiose entre ambos. É o paradigma emergente do *transhumano*, ou como usa Santaella, do *pós-humano*, ou ainda, *pós-biológico*.

Ora, quando as coisas começam a adquirir um grau de autonomia a ponto de falar, até mesmo entre si, quando o que costumávamos chamar de tecnologia passa a ficar impregnada de componentes capazes de comportamentos vitais, assim como o reverso, o orgânico indissolivelmente hibridizado com a tecnologia, surge daí, no coração pulsante daquilo que costumamos chamar de realidade, uma assombrosa reviravolta, que nos coloca diante da necessidade premente de repensar, nas suas raízes mais íntimas, tudo aquilo que herdamos do passado ocidental a título de ontologia e epistemologia. (SANTAELLA, 2016, p. 123).

A ideia de *prótese* já é uma velha conhecida. Braços mecânicos, pernas mecânicas, até mesmo órgãos internos sintéticos, têm convivido bem com o corpo orgânico há algumas décadas. A grande questão que se impõe é que as próteses ganharam uma característica a mais: têm a capacidade de armazenar informação e de comunicar-se. Não precisamos imaginar nenhum futuro de ficção científica ou distópico para visualizar isso. Tornamo-nos seres *híbridos*, inseparáveis de nossa tecnologia inteligente, interativa e comunicacional. Basta pensarmos nos celulares, nos computadores, nas *tags* que abrem portas, nas identificações biométricas que nos dão acesso a caixas eletrônicos, desbloqueiam as telas de nossos celulares, e por aí vai.

O quanto essa nova realidade implica em mudanças na nossa *ontologia*, isto é, no modo que representamos o mundo e o nosso lugar entre as coisas? No século XX o pensamento, em especial as ciências humanas e suas transversalidades, se depararam com o chamado *linguistic turn*. A linguagem se tornou opaca, um problema, um tema. As mais diferentes formas de análise do discurso espelham isso, da *talking cure* psicanalítica à desconstrução como método de pesquisa em educação. Quando as coisas começam a comunicar-se entre si, nosso olhar é tragado de volta à materialidade dos objetos que nos rodeiam. Mais que isso, o corpo que havia substituído o *eu* das filosofias do sujeito da modernidade (SANTAELLA, 2004), passa a ser questionado pela nossa relação com a tecnologia. Já não é um corpo orgânico, *molhado*, mas um corpo *úmido*, em que se misturam as ligas de carbono da matéria orgânica com o silício das *secas* tecnologias.

Podemos cada vez mais protetizar o corpo, a ponto de haver a pretensão de duplicar os corpos, isto é, de ter vários corpos simultaneamente. O devastador desmoronamento que isso provoca nas confortantes noções de identidade nunca poderá ser suficientemente enfatizado. [...] Quando o corpo e todos os seres vivos tornam-se informação codificada, o que permite a manipulação e a replicação da própria vida, é a transformação ontológica do humano que está em jogo. (SANTAELLA, 2004, p. 31)

Uma nova ontologia, uma nova forma de ser no mundo, exige uma nova epistemologia, uma nova teoria geral sobre as formas possíveis de conhecer essa realidade. Cada vez mais uma separação rígida entre ser humano e máquina, entre sujeito cognoscente e coisas, vai se tornando insustentável. O ser *híbrido* deixa de ser uma metáfora produzida na ficção e migra para o nosso dia a dia.

Para Santaella (2010) o cotidiano já é permeado pela *ubiquidade* informacional. Há informação em tudo e em toda parte. Exemplo disso é o uso que fazemos de celulares. Já não são meras ferramentas. Fazem parte do corpo, o integram, são indispensáveis. De certa forma, cumprem a “profecia” de Herbert Marcuse em *Eros e civilização* (1975): todo nosso prazer, todo nosso gozo, nossa tristeza e alegria, nosso trabalho, se dá em

conexão com a máquina. Falhamos, todavia, quando imaginamos uma máquina industrial, pesada, onde o operário passaria seus dias. A máquina é a máquina informacional, comunicativa, que Pierre Lévy no livro *Cibercultura* (1999), com precisão, analisou sob a perspectiva do “problema da interatividade”.

Cada dispositivo de comunicação diz respeito a uma análise pormenorizada, que por sua vez remete à necessidade de uma teoria da comunicação renovada, ou ao menos a uma cartografia fina dos modos de comunicação. [...] A interatividade assinala mais um problema, a necessidade de um novo trabalho de observação, de concepção e de avaliação dos modos de comunicação, do que uma característica simples e unívoca atribuível a um sistema específico. (LÉVY, 1999, p. 82).

Duas coisas ainda devemos dizer antes de terminarmos este tópico. Primeiro, assumir esses conceitos apresentados por Santaella e Lévy não significa reduzir toda pesquisa no campo da educação, nas suas múltiplas articulações, à teoria da comunicação. Significa, antes, que o paradigma ontológico e epistemológico emergente, que nos desafia, que nos interpela, é permeado pelas noções de informação e comunicabilidade. Desde Turing temos nos debatido com a possibilidade de os computadores pensarem autonomamente, possuírem uma inteligência independente da humana, muito embora a efetividades dessa possibilidade não indique necessariamente que as máquinas tenham ou possam vir a ter consciência. Esta já é outra discussão, para outro momento. Entretanto, as máquinas são informacionais, as coisas se comunicam entre si. Pensar a educação, mais que nunca, exige pensar a comunicação, a informação, a tecnologia e a simbiose do nosso corpo orgânico e da nossa psique com essas máquinas.

Segundo, conquanto nossa preocupação, neste artigo, seja eminentemente *psicopedagógica*, não exigimos que a psicopedagogia, como um campo específico do saber, seja obrigada e fornecer os elementos dessa nova teoria da comunicação emergente. Entretanto, a psicopedagogia tem de se deixar questionar por esse paradigma emergente. Como apresentamos neste tópico, a preocupação premente já não é apenas relativa ao *uso* das tecnologias, ou ao *impacto* das mesmas. A questão é saber como esse novo

ser híbrido, realidade sempre mais cotidiana e corriqueira, aprende nesse novo paradigma.

A nossa *intuição teórica* é que não basta *usar* os elementos da cultura digital, ou *incorporar* tecnologias, ou *acolher* as demandas informacionais. Mais que isso, é oferecer uma verdadeira *psicopedagogia da cultura digital*. No próximo tópico apresentamos algumas ideias e conceitos que nos ajudam a pensar essa possibilidade.

Psicopedagogia da Cultura digital

Vimos o quanto tem se complexificado o debate a respeito do desenvolvimento da tecnologia. A característica da *inteligência*, que hoje reconhecemos nos mais “simples” *softwares* que rodam em nossos celulares e computadores, parece poder apagar as diferenças entre humanos e máquinas. Mantendo o conceito desenvolvido por Maria Cecília Almeida e Silva (2019), que tipo de *eu cognoscente* é esse que é objeto da psicopedagogia neste mundo de revoluções digitais?

Em geral, uma ciência *clínica* faz largo uso de estudos de caso. E não pode ser diferente. No caso emerge o *real*, ainda que seja o real psicanalítico, o real impossível, irredutível ao discurso. Mas “não basta apenas sistematizar a experiência, é preciso um corte epistemológico para que se realize a passagem de um pré-saber para um saber” (SILVA, 2019, p. 19). De onde, entretanto, emerge o paradigma da decisão, o acontecimento que nos permite estabelecer o corte?

Semelhante questão foi posta também por Jorge Visca (1991), o introdutor da psicopedagogia na Argentina e um dos responsáveis pelo seu desenvolvimento também no Brasil. Relata que no início de seu trabalho manteve uma verdadeira “confusão teórica” pela falta de um referencial epistemológico sólido e que posteriormente o buscou nas “teorias psicanalítica e piagetiana” que, segundo ele, lhe “explicaram os aspectos afetivos e cognitivos” envolvidos no processo de aprendizagem (1991, p.

23). Além dessas corretes, também a psicologia social de Pichon Rivière marcou o desenvolvimento de seu método.

Em outra fase de sua pesquisa, que Visca chama “integracionista”, ele procurou sintetizar os vários elementos das distintas correntes teóricas que aportavam à sua prática psicopedagogia, criando a noção de *epistemologia convergente*, marca de seu pensamento. Nela aplicava seis modelos, ou “esquemas de aprendizagem” que integravam as bases epistemológicas com os dados advindos da prática-clínica, a saber, “o esquema evolutivo de aprendizagem, o modelo nosográfico, a matriz de pensamento diagnóstica, o processo diagnóstico, a entrevista operativa centrada na aprendizagem e o processo corretor” (VISCA, 1991, p. 24). Visca formou escola, tanto na Argentina quanto no Brasil, e sua teoria constitui uma das mais importantes formulações epistemológicas no campo da psicopedagogia.

O problema com o qual nos deparamos é que tais construções epistemológicas são baseadas numa concepção de sujeito distinto e separado das coisas que conhece. De um lado está posto o eu cognoscente, que apreende objetos, forma representações, desenvolve ritmos de aprendizagem, e do outro estão as coisas. É certo, sabemos, que existem abordagens da aprendizagem de foco mais *interacionista*, que sublinham a importância das relações com o ambiente e os outros sujeitos. Mas a questão que a cultura digital nos coloca é outra. Não é apenas a interação de dois entes distintos, mas a interatividade como problema (Lévy) e um hibridismo ontológico (Santaella) em que sujeito e objeto se confundem, em que nos tornamos parte de nossos instrumentos informacionais.

No campo metodológico já muita coisa tem sido feita. O desenvolvimento de *metodologias ativas* aplicadas à educação tem ganhado impulso no Brasil, com a geração de alguns paradigmas teórico-práticos próprios (BACICCH, MORAN, 2018). São metodologias com forte ênfase no uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e com uma característica *híbrida*. Neste caso, a educação *híbrida*, ou *blended learning*, indica que o uso de TDIC não substitui a sala de aula tradicional,

mas são integradas na mesma, criando novos modelos, por vez mais ou menos disruptivos.

Outro índice para medirmos a influência da cultura digital sobre os processos de aprendizagem é o impacto dos jogos digitais na educação. O jogo em si não é um desconhecido da psicopedagogia. Ao contrário, o uso do jogo e do lúdico é parte fundamental da intervenção psicopedagógica (BARRERA, 2020). O jogo digital, por sua vez, abre outras perspectivas que começam a ser exploradas: uma nova forma de estruturação do currículo e avaliação (TOMCEAC, ALMEIDA, 2020) e mesmo a experiência de produzir jogos digitais em plataformas apropriadas como parte integrante do processo formativo (ZELTZER et alii, 2020). Tampouco este aspecto passa descurado pela psicopedagogia, onde já há, inclusive, o registro de experiências com oficinas de jogos digitais e o uso de métricas para avaliar o desempenho de aprendentes nelas envolvidos, com resultados altamente satisfatórios (MAMEDE-NEVES 2017).

Entretanto, não se pode deixar de considerar a existência de um olhar sob a ótica do conflito, que mira com desconfiança os resultados das interações entre aprendentes e tecnologias. É uma postura que não tememos pôr a pecha de conservadora, no sentido que não consegue realizar o passo epistemológico que os paradigmas emergentes têm indicado.

A literatura ressalta, ainda, que o aumento dos conflitos familiares geralmente vem acompanhado de menos proximidade do convívio, principalmente em relação ao tempo que adolescentes e pais passam juntos. Quando as tecnologias digitais usadas de forma inadequada e excessiva, entram como catalisação para alterar a forma como o convívio familiar é tratado. Elas abrem uma lacuna nas relações familiares e deixam pais e filhos em mundos totalmente diferentes. (SILVA, SILVA, 2017, p. 90).

Não obstante o mérito de tantas pesquisas que o relato de experiência citado acima indica, tais podem ser incluídas no que chamamos paradigma epistemológico conservador. O seu foco é no uso, quando o horizonte é de *simbiose* entre nós e a máquina. Mais à frente, a relato indica

os malefícios do uso excessivo de mídias, entre os quais se destaca o de desenvolvimento de “características narcisistas, ter comportamento antissocial, tendências agressivas, manias, distúrbios do sono, ansiedade, depressão, problemas na linguagem escrita e transtornos de atenção e aprendizagem” (SILVA, SILVA, 2017, p. 92). Ademais, indica ainda que os adolescentes “têm mais contato com o mundo digital, e isso gera diversos problemas, devido a estarem sempre dividindo sua atenção entre o mundo real e o virtual” (SILVA, SILVA, 2017, p. 92).

Uma psicopedagogia da cultura digital tem de abrir mão desse paradigma conservador. Isto de modo algum implica que desprezemos as preocupações éticas e de saúde. Não podemos, porém, lançar mão irrefletidamente de conceitos que exigem uma revisão crítica. A diferença entre mundo real e virtual, por exemplo, é uma delas. Embora o conceito de ciberespaço, por exemplo, não seja de todo dispensável, como dizer que há uma separação tão rígida entre esses mundos se todas as nossas relações e mesmo o uso de um banco, ou a abertura de uma porta com uma *tag*, pressupõe essa comunicação informacional entre as coisas e, portanto, virtual? Ou ainda, como falar em tempo de uso se tendemos, quase que inevitavelmente, a uma ligação permanente do corpo orgânico com a máquina informacional?

Fazer uma psicopedagogia da cultura digital é mais do que refletir sobre o uso de TDIC, ou usar jogos digitais, ou pensar metodologias ativas, ou usar *softwares* que facilitem o atendimento e a intervenção. É romper com o velho paradigma da escolarização, pois a escola já não é o único, nem o principal, instrumento de informação e formação. É reconhecer que as instituições formais têm o seu papel, mas não detêm o monopólio do processo de aprendizagem. É reconhecer a simbiose que se está operando e que ela não é necessariamente má, nem necessariamente boa, mas ambígua, como é ambíguo tudo que é humano. É permitir a irrupção de um novo paradigma.

Conclusões

Até aqui tentamos apresentar alguns elementos para refletir sobre a possibilidade de uma *psicopedagogia da cultura digital*. Ainda não falamos que o nome não é fora de propósito. *Da* cultura digital, porque a psicopedagogia que propomos emerge dessa realidade já não tão nova, mas que insiste em “bagunçar” os nossos esquemas conceituais. Psicopedagogia *da*, porque nos voltamos em direção à cultura, com todo o aparato teórico-prático que a ciência psicopedagógica construiu ao longo de sua história. A psicopedagogia não é passiva, mas intervém, no amplo sentido de sua intervenção: clinicamente, institucionalmente e epistemologicamente, colaborando com a construção de modelos para compreender os fenômenos emergentes.

Na tentativa de sintetizar nossa proposta, apresentamos sete pontos que podem nos ajudar no projeto da psicopedagogia da cultura digital.

1. *É um projeto prático e teórico*: a cultura digital emerge na prática psicopedagógica, seja como um problema a ser resolvido, seja como um instrumento a ser utilizado. É preciso acolher esses elementos que o mundo da prática tem apresentado ao mesmo tempo que se faz uma elaboração de uma teoria correspondente. A ciência psicopedagógica é prática e teórica.

2. *Uma nova psicopedagogia para uma nova ontologia e epistemologia*: passamos por uma mudança daquilo que somos. Como a ciência que tem como seu corte epistemológico o sujeito aprendente não vai mudar? As transformações informacionais e comunicacionais a nível planetário, a simbiose humano-máquina, cada vez mais profunda e contínua, não permite que nos acomodemos nos esquemas sujeito-objeto que não dão mais conta de uma ontologia em que coisa e sujeito compartilham o mesmo espaço, interagem, aprendem um do outro.

3. *A cultura digital não é amiga nem inimiga*: é uma realidade que se impõe. Não temos de ser tecnofílicos, nutrindo profunda confiança que as novas

tecnologias resolverão tudo. Tampouco podemos ser tecnofóbicos, tratando o mundo digital como um inimigo moral que invade as nossas casas e destrói as famílias. O mundo digital é operado por seres humanos, com as suas ambiguidades e contradições. Portanto, também será ambíguo e contraditório. A postura da psicopedagogia deve ser crítica, aliás, como deve ser sempre toda postura científica.

4. *Olhar e escuta digitais*: segundo Bastos (2015) a marca do fazer psicopedagógico é um olhar e escuta atentos, que sabe reconhecer a singularidade de cada sujeito. Que capacidade temos de desenvolver um olhar e uma escuta digital, isto é, que emergem da cultura digital dialogando com ela?

5. *Uma tarefa ética*: a psicopedagogia é uma ciência ética, isto é, uma ciência que potencializa o outro para realizar-se na sua liberdade, da qual o desejo do saber é parte integrante e fundamental. Isso implica que sua reflexão também deve se estender às consequências éticas dos problemas surgidos na cultura digital. De forma alguma isso pode ser confundido com uma visão moralizante. Repetimos, nenhuma tecnologia é, a priori, inimiga de ninguém.

6. *Uma ciência em projeto*: já falamos que a psicopedagogia é uma ciência em movimento. Para tal, tem de acompanhar, criticamente, o movimento da cultura. Mas é também uma ciência ainda por fazer-se. Permanece em construção porque o seu objeto (o sujeito aprendente, o eu cognoscente, os processos de aprendizagem) também está em construção. Não sabemos ainda ao certo o que será esse sujeito digital do futuro, mas temos de estar abertos, como ciência dialogante, para conversar com ele.

7. *Permitir-se questionar o próprio paradigma*: isto não vale apenas para a psicopedagogia, mas para qualquer ciência. Ter a coragem de reinventar-se, permitir-se um saber falho, incompleto, passível de modificação. O

reconhecimento dos limites da pesquisa, do paradigma, da elaboração teórica, é o que permite o avanço da ciência.

Referências

- BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARRERA, Sylvia Domingos. O uso de jogos no contexto psicopedagógico. In: *Revista Psicopedagogia*. Vol. 37, n. 112, 2020, pp 64-73. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v37n112a07.pdf>. Acesso em: 02.10.2020.
- BASTOS, Alice Beatriz B. Iziq. *Psicopedagogia clínica e institucional*. Diagnóstico e intervenção. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. A psicopedagogia em um diálogo multidisciplinar. In: *Revista Psicopedagogia*. Vol. 35, n. 106, 2018, pp 116-124. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v35n106a13.pdf>. Acesso em 01.10.2020.
- FESER, Edward. From Aristotle to John Searle and back again: formal causes, teleology, and computation in nature. In: *Nova et Vetera*, English Edition, Vol. 14, n. 2, 2016, pp. 459–494. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/FESFAT>. Acesso em 15.09.2020. <https://doi.org/10.1353/nov.2016.0039>
- FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KUBRICK, Stanley; CLARKE, Arthur C. *2001 :uma odisseia no espaço*. Elenco: Keir Dullea e Gary Lockwood. Vídeo. DVD. Cor, v. 148, 2001.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LEFRANÇOIS, Guy. *Teorias da aprendizagem*. O que o professor disse. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida. Jovens em jogo no espaço psicopedagógico. In: *Revista Psicopedagogia*. Vol. 34, n. 105, 2017, pp 247-257. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v34n105a02.pdf>. Acesso em: 02.10.2020.

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização*. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTAELLA, Lucia. *Corpo e comunicação*. Sintoma da cultura. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. *A ecologia pluralista da comunicação*. Conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, Lucia. *Temas e dilemas do pós-digital*. A voz da política. São Paulo: Paulus, 2016.

SEARLE, John. *A redescoberta da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SILVA, Maria Cecília Almeida e. *Psicopedagogia*. A busca de uma fundamentação teórica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

SILVA, Thayse de Oliveira; SILVA, Lebiam Tamar Gomes. Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. In: *Revista Psicopedagogia*. Vol. 34, n. 103, 2017, pp 87-97. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v34n103a09.pdf>. Acesso em 01.10.2020.

TEIXEIRA, João de Fernandes. *O cérebro e o robô*. Inteligência artificial, biotecnologia e a nova ética. São Paulo: Paulus, 2015.

TOMCEAC, Jean Rafael; ALMEIDA, Fernando José de. Jogos digitais na escola pública. Novas dinâmicas curriculares e perspectivas para formação prática e docente. In: MEIRA, Luciano; BLIKSTEIN, Paulo. (Orgs.). *Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2020. pp. 13-26.

TURING, Alan. Computational machinery and intelligence. In: *Mind*. Vol. 59, n. 236, 1950, pp. 433-460. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2251299>. Acesso em: 01.10.2020. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>

VISCA, Jorge. *Psicopedagogia*. Novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

ZELTZER, Carlos; CLUA, Esteban; *et al.* Programação de jogos com o FazGame. Uma estratégia pedagógica para formação dos jovens do século XXI. In: MEIRA, Luciano; BLIKSTEIN, Paulo. (Orgs.). *Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2020. pp. 86-100.

Data de registro: 23/01/2021

Data de aceite: 22/09/2021



A potencialidade na filosofia da educação antiga e medieval¹

Lais Boveto*

Terezinha Oliveira**

Resumo: O texto aborda a potencialidade, na filosofia da educação antiga e medieval, como a capacidade de aperfeiçoamento da razão. A noção de *paideia* conduz essa reflexão, uma vez que perpassa o pensamento educacional desde a antiguidade clássica até a baixa Idade Média. Essa continuidade explicita a tradição da formação integral do homem que considerava os aspectos morais e políticos como uma totalidade indissociável. O encaminhamento teórico segue a concepção de História Social de Braudel (1902-1985), já que o foco é a compreensão da herança teológica e filosófica, que exprime os fundamentos da educação. Para refletir sobre esse legado do conhecimento, três momentos foram estudados: a *paideia* grega na perspectiva aristotélica e platônica; a patrística, por meio do entendimento de Clemente de Alexandria (150-215 d.C.) e de Agostinho de Hipona (354-430 d.C.); e a escolástica, analisada nas concepções de Hugo de São Vítor (1096-1141) e Tomás de Aquino (1225-1274). Assim, nos autores apresentados, há a permanência da compreensão de que o aperfeiçoamento da razão significava a transformação em ato da potência essencial do homem: a razão. A principal finalidade da educação, portanto, era a formação da consciência de cada pessoa, pois entendia-se que esse era o principal meio para o êxito da vida em comum.

Palavras-chave: Filosofia da Educação; Potencialidade; *Paideia*; Patrística; Escolástica.

¹ Artigo desenvolvido com base na tese Hábito e subjetividade na educação: aproximações entre Aristóteles, Tomás de Aquino e a neurociência, defendida por Lais Boveto, orientada por Terezinha Oliveira. Pesquisa com bolsa doutorado CAPES.

* Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: laisboveto@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5960045331208297>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3400-9436>.

** Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora Titular da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: teleoliv@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7525108577501517>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5349-1059>.

Potentiality in the philosophy of ancient and medieval education

Abstract: The text addresses the potentiality, in the philosophy of ancient and medieval education, as the ability to improve reason. The notion of *paideia* guides this reflection since it pervades educational thought from classical antiquity to the low Middle Ages. This continuity explains the tradition of the integral formation of man which considered the moral and political aspects as an inseparable totality. The theoretical approach follows Braudel's conception of Social History since the focus is on understanding the theological and philosophical heritage, which expresses the fundamentals of education. To reflect on this legacy of knowledge, three periods were studied: the Greek *paideia* in the Aristotelian and Platonic perspective; patristic, through the understanding of Clement of Alexandria and Augustine of Hippo; and scholasticism, analysed in the conceptions of Hugh of Saint Victor and Thomas Aquinas. Thus, there is a continuing understanding in the authors presented that the improvement of reason meant the actualization of man's essential potency: reason. The main purpose of education was the formation of the conscience of each person, as it was understood that this was the main means for the success of life in common.

Key words: Philosophy of education; Potentiality; *Paideia*; Patristic; Scholastic.

Potencialidad en la filosofía de la educación antigua y medieval

Resumen: El texto aborda la potencialidad en la filosofía de la educación antigua y medieval, como capacidad para mejorar la razón. La noción de *paideia* orienta esta reflexión ya que impregna el pensamiento educativo desde la antigüedad hasta la baja Edad Media. Esta continuidad explica la tradición de la formación integral del hombre que consideraba los aspectos morales y políticos como una totalidad. El enfoque teórico sigue la concepción de Braudel de Historia Social, ya que el enfoque está en la comprensión de la herencia teológica y filosófica, que expresa los fundamentos de la educación. Por tanto, se estudiaron tres períodos: la *paideia* griega en la perspectiva aristotélica y platónica; la patrística, a través del entendimiento de Clemente de Alejandría y Agustín de Hipona; y escolasticismo, analizado en las concepciones de Hugo de San Víctor y Tomás de Aquino. Por lo tanto, existe un entendimiento continuo en los autores presentados de que la mejora de la razón significó la actualización de lo potencial del hombre: la razón. El propósito principal de la educación era la formación de la conciencia de cada persona, pues se entendía que este era el principal medio para el éxito de la vida comunitaria.

Palabras-clave: Filosofía de la educación; Potencialidad; *Paideia*; Patrística; Escolástica.

Introdução

A finalidade do texto é salientar a noção de potencialidade como conceito fundamental na filosofia da educação antiga e medieval. O fio condutor é a consideração de que a potencialidade de transcender a matéria e aperfeiçoar a alma é constante em diferentes períodos da antiguidade e da medievalidade e é uma premissa basilar para a compreensão do pensamento educacional. A formação decorrente de uma compreensão da alma humana como potência permanente está presente na *paideia* grega, na patrística e na escolástica e no desenvolvimento das artes liberais¹ como forma de aprimoramento da alma. A potencialidade se refere à possibilidade de libertação relativa a uma realidade de servidão à vida vegetativa e sensitiva. É a saída da condição de existência puramente material, de dependência das necessidades dos sentidos, para uma condição de vida intelectual, de liberdade para a busca da verdade que conduz ao aperfeiçoamento. O entendimento de alma e de formação humana se alinham com a constituição do homem (corpo e alma) e, sobretudo, com as características que podem ser desenvolvidas. Tornar ato as potencialidades para o bem e para a verdade não é um objetivo considerado simples, em meio a tantos vícios, porém, é uma ação percebida, pelos homens que se dedicam à filosofia, como essencial para a vida em comum.

A perspectiva teórica utilizada para a elaboração do texto parte da analogia de Braudel (1902-1985) sobre as três dimensões da história e o oceano. A história propriamente dita seria o movimento mais profundo e quase invisível do oceano e a história social seria como um ritmo

¹ O *trivium* e o *quadrivium* representavam não só um currículo a ser seguido e vencido, mas sim, a condução do jovem para o domínio da linguagem, da lógica e das teorias dos números e do espaço. Conforme Miriam Joseph (1898-1982), as artes liberais tem como principal característica sua intransitividade e a possibilidade de que a pessoa viva uma vida intelectual. “O carpinteiro aplaina a madeira. A rosa floresce. A ação de um verbo transitivo (como *aplaina*) começa no agente, mas ‘cruza’ e termina no objeto (*a madeira*). A ação de um verbo intransitivo (como *floresce*) começa no agente e termina no agente (*a rosa*, que se aperfeiçoa por florescer)” (JOSEPH, 2008, p. 29).

intermediário, um pouco superior ao das profundezas do oceano. A história tradicional, por seu turno, estaria vinculada ao evento, seriam as ondas visíveis da superfície (BRAUDEL, 2011). A perspectiva social é que revelaria os elementos permanentes da ação humana no decorrer da história que, nesse artigo, são vinculados às raízes do pensamento educacional e, portanto, à filosofia. A educação, nesse sentido, é entendida pelo seu papel de conservação e transformação do conhecimento.

Dessa maneira, o texto iniciará com o entendimento da *paideia* grega, considerado em sua forma platônica e aristotélica. Como pensadores basilares na história da educação, Platão (428-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.) são o fundamento das ideias sobre a formação moral do ‘animal político’. Posteriormente, com foco na patrística, Clemente de Alexandria (150-215 d.C.) e Agostinho de Hipona (354-430 d.C.) serão abordados especialmente por meio de suas noções da *paideia* ‘perfeita’ do cristianismo, segundo a qual Cristo é o *logos*, o *paedagogus* por excelência. Educar é exortar para a fé, cuja origem está no *logos*, na razão (bem e verdade). Em seguida, a escolástica, ao sintetizar o helenismo e a patrística, traz uma instituição educacional como ápice do percurso da *paideia*. A tradição da formação integral para a vida política se consubstancia na Universidade, na reunião de homens do saber em torno do objetivo de formar um todo em termos de conhecimento. Para refletir sobre esse momento, dois mestres que dedicaram seus estudos ao ensino serão analisados: Hugo de São Vítor (1096-1141) e Tomás de Aquino (1225-1274). Esses pensadores representam o vigor intelectual em diferentes circunstâncias e, ao reuni-los em uma mesma reflexão, ainda que de modo conciso, espera-se que a potencialidade seja evidenciada como conceito intrínseco ao homem e, portanto, à educação.

***Paideia*: formação política**

A concepção grega de *paideia* expressa a essência da educação na antiguidade e, também, no medievo². Conforme Jaeger (1888-1961), tudo o que hoje entendemos como civilização, cultura, tradição, literatura e educação está contido no termo *paideia*. No entanto, nenhuma dessas palavras é capaz de exprimir sozinha a noção de formação e cultura empregada, especialmente a partir do século V a.C., pelos gregos. Segundo o autor:

Cedo se fez sentir a necessidade de uma nova educação capaz de satisfazer os ideais do homem da *pólis*. [...] Por mais forte que fosse o sentimento da individualidade, era impossível conceber que a educação se fundamentasse em outra coisa que não a comunidade da estirpe e do Estado. O nascimento da *paideia* grega é o exemplo e o modelo deste axioma capital de toda a educação humana. A sua finalidade era a superação dos privilégios da antiga educação para a qual a *areté* só era acessível aos que tinham sangue divino. (JAEGER, 2013, p. 336-337).

Para Jaeger, o desenvolvimento do Estado, da vida política, ensejou a educação tanto da nobreza, quanto dos homens livres de Atenas. A partir do século V, a *paideia* dá origem a uma educação que ofereceria aos cidadãos de Atenas os princípios da *areté*. O autor destaca ainda o vínculo com a tradição, a *paideia* não era uma novidade, não representava algo distinto, antagônico, ou sem precedentes. Ao contrário, seguia os passos da educação da nobreza (JAEGER, 2013), mas avançava ampliando o público a ser instruído. Esse foi o passo inicial para o que seria considerado como cultura, ou seja, a educação ética e política daqueles que poderiam tomar decisões pelo Estado. Para Jaeger, nas raízes gregas é que se encontra todo o sentido do humanismo mais recente.

² Segundo Vaz (2006), o caráter de cultura intelectual superior levou Cícero e Quintiliano a traduzir *paideia* para o latim *humanitas*, expressando a noção de educação integral.

Essa formação integral foi assimilada de maneira distinta pelos pensadores em cada período, mas sem perder o caráter de teorizar a condição potencial do homem em sua vida pública. Assim, no diálogo *Fédon*, Sócrates afirma que ao tratar com outros sobre assuntos humanos é necessário, minimamente, conhecer as ‘coisas humanas’, para não cair em engano.

A similaridade [entre argumentos e seres humanos] reside no seguinte: quando alguém a quem falta a necessária habilidade com respeito a argumentos deposita confiança na verdade de um argumento e, posteriormente, o julga falso – quer realmente o seja ou não – e isso ocorre reiteradamente. Sabes como especialmente aqueles que despendem seu tempo lidando com prós e contras acabam por acreditar que são os mais sábios e que foram eles, com exclusividade, que descobriram que nada há de íntegro ou certo em coisa alguma, argumento ou qualquer outra coisa, mas que tudo oscila para cima e para baixo, como no Euripo, em nada havendo estabilidade durante tempo algum. [...] seria lamentável na suposição de haver um argumento verdadeiro e confiável, além de compreensível, que um indivíduo, pelo fato de ter topado com algum desses argumentos que por vezes parecem verdadeiros, por vezes falsos, não responsabilizasse a si mesmo por sua falta de discernimento ou habilidade, mas acabasse, em sua frustração, por jovialmente lançar a culpa nos [próprios] argumentos, passando a odiá-los e maculá-los pelo resto de sua vida, privando-se assim [no seu ódio da discussão racional] da verdade e conhecimento das coisas que são. (PLATÃO, *Fédon*, 90c).

Nessa parte do diálogo, aborda-se a misologia (aversão à razão ou argumento) e a misantropia (aversão ao homem) como consequências de um desconhecimento da natureza do próprio homem. Sócrates explica que, ao não compreender que na vida humana os extremos são raros e tudo que há entre os extremos é muito mais frequente, espera-se que os raciocínios, argumentos e ações do homem sejam perfeitos e infalíveis. Afirma que, no máximo, uma pequena parte deles pode alcançar essas qualidades e a

decepção com o fato de que muitos raciocínios se mostram falsos ou sem solidez resulta do desconhecimento da arte de raciocinar. Pode ser, também, decorrente do hábito de, ao analisar prós e contras frequentemente, julgar como grande e infalível compreensão a ausência de estabilidade, como se a verdade não fosse possível. Essa conduta leva os homens a colocarem em dúvida a necessidade da razão, privando-os do verdadeiro objeto do conhecimento. “Admitamos, muito pelo contrário, que é a nós mesmos que ainda falta uma condição íntegra e que temos que nos empenhar corajosa e ardentemente para conquistarmos essa condição [...]” (PLATÃO, *Fédon*, 90e). Sócrates ressalta o valor do conhecimento da verdade e, sobretudo, do autocontrole e autoconhecimento daquele que se empenha em alcançar o entendimento. Assim, o único meio de evitar a falsidade seria manter a disposição para apreender a verdade, raciocinar e falar sobre ela.

Sem conhecer a arte do raciocínio, o filósofo não pode cumprir sua função de buscar a verdade, pois raciocinar é uma ação a ser aprendida, na medida em que a razão é inata somente como potencialidade e não ato. Na analogia elaborada no *Mito da caverna*, o homem que sai da caverna precisa, muitas vezes, de orientação, pois, num primeiro momento, sofre ao enxergar a luz, preferindo inclusive retornar à escuridão. As imagens falsas da realidade, as sombras, são para ele a única realidade, o que torna necessário que ele crie um novo hábito ao se deparar com o sol e enxergar o ambiente fora da caverna.

A presente discussão indica a existência dessa faculdade na alma e de um órgão pelo qual aprende; como um olho que não fosse possível voltar das trevas para a luz, senão juntamente com todo o corpo, do mesmo modo esse órgão deve ser desviado, juntamente com a alma toda, das coisas que se alteram, até ser capaz de suportar a contemplação do Ser e da parte mais brilhante do Ser. A isso chamamos bem. [...] A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correcta e

não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso
(PLATÃO, *A república*, 518 c, d).

Platão salienta a existência de uma faculdade da alma e de um ‘órgão que aprende’, por meio dos quais é possível sair da ignorância para a luz da sabedoria. O bem – ‘a parte mais brilhante do ser’ – é o saber de mais difícil compreensão, porque é necessário que a razão esteja num estado máximo de contemplação. Corpo e alma devem estar disciplinados, os sentidos controlados e o homem, em sua totalidade, convergido para a sabedoria. Essa condição depende, portanto, da educação, que consiste não em gerar algo que não existe, mas em conduzir, da maneira mais eficaz, o corpo e alma para uma posição correta, oferecer meios que permitam que a alma apreenda os objetos iluminados. Conduzir as faculdades da alma (tanto a visão dos sentidos, quanto a visão da sabedoria) para fora da caverna é uma ação, geralmente, realizada com a ajuda do outro. Contudo, Platão observa que para se obter a firmeza e a solidez no pensamento é necessário esforço pessoal, consciente e esclarecido, uma vez que a capacidade de pensar é decorrência do permanente exercício de controlar as faculdades da alma.

Tanto no *Fédon*, como em *A República*, é possível compreender que, para Platão, debater sobre o raciocínio, ou sobre a virtude, não torna um homem sábio ou virtuoso. É o raciocinar constante, introspectivo e a realização de atos virtuosos que caracterizaria um ‘bom ser humano’³. Por esse motivo, Sócrates não foge do castigo ao qual foi condenado, mas o aceita e demonstra que o mais importante é conservar sua alma e, portanto, jamais praticar a injustiça⁴ – é o agir de forma reta e justa que o qualifica como uma pessoa justa e não seus discursos ou debates em favor da justiça. Conforme Jaeger (2013), Sócrates expressou a consciência grega

³ Como a principal atividade do homem, que o diferencia dos demais animais, é relativa à razão e ao intelecto, o bom desenvolvimento é, necessariamente, alcançado com o aprimoramento da razão, que só pode ser percebido por meio das ações praticadas.

⁴ O diálogo *Crítion* revela essa preocupação do filósofo.

plenamente⁵, entendeu que a existência moral do homem está em harmonia com a ordem natural do universo (*eudaimonía*). A ética exprime a existência humana bem entendida, ou seja, em relação à potencialidade da razão que determina o autodomínio alcançável pelo exame da própria alma. Jaeger (2013, p. 541) considera que Sócrates representa a ordenação da *eudaimonía* moral com os fatos da realidade e, portanto, com a própria política, uma vez que é no caráter moral que se encontra o cerne da existência humana em geral e da vida coletiva, em particular⁶.

No entendimento platônico e socrático, a potencialidade de que o homem seja iluminado pela realidade expressa-se tanto na formação moral quanto na vida em comum. A *paideia*, como ideal de formação da moralidade, pressupõe a educação do corpo e da alma. A natureza possibilitou ao homem uma existência moral, na qual a alma é que deve exercer o controle do corpo. Essa existência não está dada no nascimento, depende da vida coletiva, pois é transmitida de uma geração para outra, no interior de normas e finalidades definidas pela própria capacidade humana de pensar e de associar-se. Esse ideal de formação é compartilhado por Aristóteles e sintetizado na definição do homem como ‘animal político’ – animal capaz de organizar a vida coletiva. “É certo que possuímos certas capacidades por natureza, mas não nascemos bons ou maus por natureza [...]” (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, liv. II, 1106a1), assim, é a potencialidade para o bem que é objeto de discussão da ética – e, portanto,

⁵ Jaeger (2013) afirma que Sócrates expressa a síntese da consciência grega tanto de seu tempo, quanto de períodos anteriores e posteriores. É importante considerar que a essência do pensamento socrático, da *paideia* grega, é fruto de uma tradição filosófica que, desde Homero, já valorizava a formação de um homem de ação, cuja conduta revelasse a nobreza de seu espírito. Jaeger (2013, p. 28) exemplifica: “E é altamente significativo que seja o velho Fênix, educador de Aquiles, o herói-protótipo dos gregos, quem exprime esse ideal. Numa hora decisiva, Fênix recorda ao jovem o fim para que foi educado: “*Para ambas as coisas: proferir palavras e realizar ações*”.

⁶ Para Jaeger, essa é uma noção de difícil apreensão para o homem moderno, devido ao seu ‘desentendimento moral’ com o mundo. Como a ética não é compreendida como a harmonia entre realidade e moralidade, a base da educação dos jovens é fatalmente abalada.

da política⁷. Tanto em Platão, quanto em Aristóteles, o homem é considerado como um animal conduzido, mais frequentemente, pelos seus desejos. Contudo, também é naturalmente um ser com potência para desenvolver a razão como forma de domínio de todas as outras potências (sensitiva, desiderativa, nutritiva, locomotiva). Assim, ainda que haja diferenças em relação ao modo como consideram a possibilidade do conhecimento para a vida humana, ou entre a concepção da alma e da apreensão da verdade, para ambos os filósofos, a capacidade racional precisa ser desenvolvida. Em Platão, a finalidade é a independência máxima em relação aos sentidos (ao corpo) para alcançar o ‘mundo das formas’ ideais. Para Aristóteles, a matéria e a alma formam uma substância única e indivisível e, portanto, todo composto de sentidos e razão é que alcança o conhecimento. A noção de potencialidade em Aristóteles é determinante para o conjunto de suas teorias, sobretudo no que concerne à definição do homem.

É importante salientar que os estudos aristotélicos abrangeram os aspectos biológicos, ontológicos, psicológicos e sociológicos do homem. Portanto, a definição do ‘animal político’ é relacionada ao que o filósofo denomina, na *Metafísica*, como causas primeiras, universais, aquelas que permitem conhecer mais precisamente cada coisa particular. No início da obra, explicita a importância das ciências especulativas nessa tarefa, bem como aponta quatro tipos de causas: a essência, a matéria, o princípio do movimento e a finalidade ou ‘bem’ (ARISTÓTELES, *Metafísica*, liv. I, 3, 983a25). Suas considerações apontam para uma ‘fórmula’ que é a definição de um objeto único formado por partes, o que torna necessário entender a causa que leva o objeto a ser uma coisa individual. “‘Por que esses materiais são uma casa?’. Porque a essência da casa está presente neles. E esta matéria, ou o corpo que contém esta forma particular, é homem.” (ARISTÓTELES, *Metafísica*, liv. VII, 17, 1041b1). O que Aristóteles observa, adiante, é que nem sempre há coincidência entre a essência de uma substância e o objeto

⁷ Para Aristóteles, a ética é a ciência do bem, subordinada à política, pois o homem sozinho não existe como homem. A ética está contida na política e, portanto, uma não difere da outra.

propriamente dito. Assim, “A alma e a essência da alma são idênticas, mas homem e essência do homem não são idênticos [...]” (ARISTÓTELES, *Metafísica*, liv. VIII, 3, 1043b1). Sua preocupação é demonstrar que uma única substância pode ser composta por partes e ser, ao mesmo tempo, uma totalidade cuja integridade seria comprometida, caso uma dessas partes fosse suprimida – e, conseqüentemente, a definição do objeto perderia o sentido.

O que então torna o homem uno, e por que é ele uno e não múltiplo? Por exemplo *animal* e *bípede*, sobretudo considerando-se que, como alguns afirmam, há uma Ideia de animal e uma Ideia de bípede. Por que não são estas Ideias o homem Ideal, de maneira que os homens existissem por participação não em homem, nem em uma Ideia, mas em duas, *animal* e *bípede*? E em geral homem não seria uma, mas mais de uma coisa, *animal* e *bípede*. Evidentemente, se prosserguirmos nessa linha de raciocínio, como é costume quando se visa definir e explicar, será impossível dar solução e resposta à dificuldade. Mas se, como sustentamos, o homem é parte matéria e parte forma – a matéria sendo o homem em potência, e a forma o homem em ato – o ponto que estamos investigando não parecerá mais ser uma dificuldade (ARISTÓTELES, *Metafísica*, liv. VIII, 6, 1045a15).

Para Aristóteles, as características que dão forma ao homem não podem ser independentes da substância a qual pertencem e, por isso, o homem não é múltiplo, a essência pertence à substância e não a uma de suas partes. É possível observar nessa passagem que potência e ato são decomponíveis, mas não são dissociáveis, pois fazem parte de uma mesma fórmula, ou de uma mesma definição. Isso indica que a potência só existe em função da existência do ato, mesmo que este não tenha ainda se realizado ou não esteja em operação. O princípio básico de toda potência, segundo o filósofo, seria a transformação, seja por atuar ou por sofrer ação em objetos inanimados ou animados (racionais ou irracionais). Quando se consideram as potências irracionais apenas um resultado é possível, mas as potências

racionais são, por princípio, passíveis de resultados contrários. “Por exemplo, o calor só é capaz de produzir calor, ao passo que a medicina é capaz de produzir doença e saúde. A razão disso é que a ciência é uma fórmula racional e a mesma fórmula explica tanto a coisa quanto sua privação, ainda que não da mesma maneira [...]” (ARISTÓTELES, *Metafísica*, liv. IX, 2, 1046b5). A fórmula racional, portanto, pode produzir um resultado que não necessariamente significa produzir ‘bem’ esse resultado e, por isso, na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles explica que é da ação de tocar a lira que se manifestam tanto os bons quanto os maus tocadores de lira. “Se assim não fosse, não haveria qualquer necessidade de mestres de artes e ofícios, uma vez que todos já nasceriam bons ou maus profissionais conforme fosse o caso. O mesmo, assim, se revela verdadeiro quanto às virtudes” (*Ética a Nicômaco*, Liv. II, 1103b5). A potência se refere a ter capacidade para a ação e não a realizar a ação da melhor forma possível, o que só pode ser alcançado por meio do exercício constante – que forma o hábito.

Como todas as potências são ou *inatas*, como os sentidos, ou *adquiridas* pela prática, como a capacidade de tocar flauta, ou pelo aprendizado como nas artes, as que são adquiridas pela prática ou por uma fórmula racional têm que ser adquiridas por nós mediante prévio exercício. Entretanto, naquelas que não são dessa natureza e que envolvem passividade isso não é necessário (ARISTÓTELES, *Metafísica*, liv. IX, 5, 1047b35).

O exercício constante necessário para as potências adquiridas é aquele que desenvolverá o hábito e, por conseguinte, qualificará as ações individuais. Para Aristóteles, as virtudes são desenvolvidas pelo hábito, por uma fórmula racional que tanto pode resultar em virtude, quanto em vícios. Assim, ainda que o desenvolvimento seja impreciso, uma vez que é inerente a cada pessoa, a potencialidade do uso da razão é comum a todos – quando a razão é utilizada, significa que o homem seguiu sua natureza e a ação resultará em virtude. Aristóteles observa que é por não ser inata que a virtude

é valorosa, uma vez que é resultado de esforço, consequência das inúmeras formas de interação entre o indivíduo e a sociedade. Nesse aspecto reside o ponto central da definição ‘animal político’: o homem é biologicamente um animal que precisa viver em associação com muitos outros da mesma espécie para realizar sua potência superior. A política, nesse sentido, é o modo de ordenação da vida em comum de acordo com a razão – o *logos* – e não, apenas, com a sobrevivência (nutrição e segurança), o que torna a vida humana diferente da vida de outros animais gregários (ARISTÓTELES, *Política*, liv. 1, cap. 2, 9).

Para Aristóteles (*Ética*, liv. I, 3), não é possível alcançar precisão ao dedicar-se à mais elevada de todas as ciências – a política – pois é um assunto que abrange inúmeras formas de comportamento, de opiniões e incertezas. Busca-se um delineamento da verdade, uma forma de apresentar conclusões gerais, pois para o filósofo é “[...] marca de uma mente instruída esperar aquele grau de precisão em cada modalidade que é permitido pela natureza do assunto em particular”. Por tratar-se de uma ciência voltada para a ação, é necessário que se determine, como premissa, um objetivo geral para a ação de todos os homens, ou ao menos da grande maioria. Aristóteles considera que a ação humana tem por finalidade o bem, sendo este bem a felicidade. E, portanto, é necessário pensar sobre qual seria o bem mais elevado, que resulta em felicidade, para entender as características das ações correspondentes. “As pessoas ordinárias a identificam [felicidade] com algum bem óbvio e visível, tais como o prazer, ou a riqueza, ou a honra [...]” e há quem pense ser aquilo que lhe falta numa determinada circunstância, “[...] quando fica doente, pensa ser a saúde a felicidade; quando é pobre, julga ser a riqueza a felicidade” (ARISTÓTELES, *Ética*, liv. I, 4). Nessa digressão, o filósofo pretende compreender qual é o bem maior, aquele que o ser humano, colocando em uso suas melhores capacidades, pode alcançar. O propósito de Aristóteles não é encontrar um bem circunstancial, pois nenhum bem que dependa de algo externo ao próprio homem pode ser considerado como possível a todos os homens. É necessário que dependa, não de uma necessidade ou eventualidade, mas de uma potencialidade inerentemente humana: a razão.

É importante ressaltar que Aristóteles caminha de acordo com a tradição filosófica de seu tempo, mas procura formular um raciocínio particular, sua própria teoria para explicar a ética como subordinada à ciência política. Para o filósofo, o bem de um indivíduo só seria melhor do que nada e, portanto, a ética só faria sentido como parte da vida política – do bem comum – e não como forma de aprimorar ou enaltecer a conduta de uma única pessoa ou de um pequeno grupo. Assegurar o bem coletivo, do Estado, é uma realização muito mais nobre. Por esse motivo, a política tem como finalidade o bem humano, ou seja, o bem de muitos indivíduos. A pessoa que se ocupa da política, a mais elevada de todas as ciências – uma ciência prática, é importante salientar –, deve compreender o mais elevado de todos os bens e a mais elevada de todas as potencialidades. Esse é um raciocínio muito relevante para entender que, segundo o filósofo, a potencialidade é o alvo no qual mirar. Há mais possibilidades de agir mal do que de agir bem: “[...] o êxito somente é possível de uma única maneira (razão pela qual é fácil falhar e difícil obter êxito – fácil errar o alvo e difícil acertá-lo) [...]” (ARISTÓTELES, *Ética*, liv. II, 6, 1106b30). Acertar o alvo é potencialidade de todos os homens e pode se tornar ato por meio do hábito, que é o caminho para a aquisição da virtude moral. É importante salientar que a dificuldade em desenvolver a virtude é, justamente, a característica que lhe confere maior valor.

A virtude [moral] é, então, uma disposição estabelecida que leva à escolha de ações e paixões e que consiste essencialmente na observância da mediania relativa a nós, sendo isso determinado pela razão, isto é, como o homem prudente o determinaria.

E é um estado mediano entre dois vícios, um constituído pelo excesso e outro constituído pela deficiência. Acresça-se que é um estado mediano no qual, enquanto os vícios carecem ou se excedem no que é certo tanto nas paixões quanto nas ações, a virtude encontra e adota a mediania. (ARISTÓTELES, *Ética*, liv. II, 6, 1107a1).

A definição geral de virtude moral apresenta-se, assim, classificada quanto ao gênero (são disposições de caráter) e à essência (mediania), em relação a uma reduzida e pontual possibilidade de que o homem encontre, em meio aos vícios que correspondem ao excesso ou à carência do que é certo nas ações e paixões, o equilíbrio que corresponde à mediania. Estudar a potencialidade para a virtude, nesse sentido, permite entender melhor as possibilidades de todo homem para o bem agir, independentemente das circunstâncias. Tanto em Platão como em Aristóteles, a percepção de formação do homem passa pela ideia da ética como a conduta ideal para a vida em sociedade. Isso porque a vida de todos é beneficiada com a ética, mas, sobretudo, o homem só pode almejar a felicidade pelo caminho da virtude. O benefício alcançado para a sociedade é uma decorrência da necessidade e da capacidade humana de buscar sua felicidade por meio do aprimoramento da razão. E esse processo só pode ser desenvolvido em associação com outras pessoas, ou seja, a felicidade humana é inerente à vida em comum, pois ainda que a potencialidade seja inata, os caminhos e ferramentas para torná-la ato são adquiridos nas relações sociais.

A transformação do termo *paideia* na patrística

Essa estrutura da filosofia e da *paideia* é assimilada pelo cristianismo primitivo e dá forma à patrística. Conforme Jaeger (2014), inicialmente, houve hostilidade na assimilação da filosofia helênica pelos cristãos, porém, é importante perceber a continuidade. No período do renascimento e da modernidade, é comum encontrar análises que pensam no helenismo e no cristianismo como duas correntes com distinções claras e puras. No entanto, o autor salienta que essa forma de analisar desconsidera o modo como as relações humanas e, portanto, a história, tendem a ocorrer. “Na realidade, as ideias culturais gregas e a fé cristã se misturaram, não obstante nossa ansiedade em manter cada um deles imaculados [*sic*]. Houve, de ambos os lados, um forte desejo por se misturar [...]” (JAEGER, 2014, p.

53)⁸. A assimilação de pensamentos e interpretações do mundo é produto das relações políticas, portanto, não é imposição de um grupo em detrimento de outro, mas também, não ocorre em plena estabilidade e harmonia, depende de embates, oposições, divergências e conflitos. O que é importante compreender é que era estratégico para os primeiros cristãos formular uma compreensão sobre o homem que oferecesse fundamento para os princípios do cristianismo. A base para essa compreensão só poderia ser a filosofia grega e a mitologia.

Silveira (2013), na apresentação da obra *Exortação aos gregos*, afirma que Clemente de Alexandria (145-215 d.C.) foi o pioneiro na defesa da ideia de que a filosofia foi uma espécie de ‘preâmbulo racional da fé’. Formado pelo helenismo e convertido ao cristianismo, Clemente formula seu programa de exortação, educação e ensino, com a finalidade de converter aqueles que ainda desconheciam a possibilidade de viver como um filho de Deus. A defesa que o teólogo fazia dos preceitos cristãos, do *logos* como mestre divino, valeu-se explicitamente da filosofia grega que constava nos cinco graus de conhecimento (propedêutica dos parvos; sete disciplinas – *trivium* e *quadrivium*; filosofia; fé; gnose – estado contemplativo habitual)⁹.

Assim, em sua *Exortação*, Clemente de Alexandria percorreu primeiramente todo o universo dos deuses, explorando especialmente o caráter passional, corrupto e dissoluto das narrativas mitológicas. Buscou demonstrar que deuses eram escravos das paixões, conduzidos pela condição humana e não poderiam ser objeto eterno de adoração e culto.

Ainda bem que esse Zeus só existiu enquanto realmente existiu como homem; agora, até os vossos mitos – segundo me parecem – também já envelheceram. [...] Onde está Zeus, ele mesmo? Envelheceu junto com suas asas; com certeza não é

⁸ Segundo Jaeger, seria, portanto, equivocada a tese defendida pela reforma protestante no século XVI de que a ‘helenização’ prejudicou a pureza da fé cristã primitiva.

⁹ Silveira (2013) considera que este, provavelmente, era o programa de estudos da Escola de Alexandria, na qual Clemente de Alexandria foi aluno e, posteriormente, diretor.

porque se haja arrependido de suas aventuras eróticas, tampouco porque tenha aprendido os ensinamentos da prudência e da temperança. Nós vos desvelamos o mito: Leda morreu, morreu o cisne, morreu a águia... Procuras o teu Zeus? Então não te ocupes do céu, mas sim da terra. [...] Portanto (não te irrites), Zeus morreu [...] (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, *Exortação aos gregos*, cap. II, 37).

O teólogo expressou a efemeridade e fragilidade de Zeus, diante do qual não seria possível ao homem realizar a potencialidade para o bem e para a verdade, ou ocupar-se do céu, da iluminação divina, da perfeição, da eternidade. Diante de Zeus, um deus tão enraizado à terra e aos vícios humanos, somente os bens terrenos e transitórios seriam possíveis ao homem. Para realizar essa crítica detalhada aos cultos pagãos, Clemente de Alexandria fez uma síntese da mitologia, com referência a diferentes autores no decorrer dos quatro primeiros capítulos. Posteriormente, no capítulo V, o teólogo discorreu sobre os filósofos e poetas que passaram a adorar a obra divina e não Deus, ao se referir, em especial, aos pré-socráticos. Em seguida, nos capítulos VI e VII, apresentou os filósofos e poetas que foram inspirados pela verdade, que reconheceram Deus, ainda que na ausência da revelação, com destaque a Platão, Xenofonte e Pitágoras. Nos capítulos finais, passou à exortação por meio das escrituras sagradas, indicando que Deus ilumina os homens por meio do *logos* e, portanto, torna possível a salvação dos pecados, da ignorância e dos vícios.

Clemente de Alexandria expôs, dessa maneira, um conjunto de razões para que os homens deixassem de lado a adoração aos deuses, bens e paixões terrenos e se aplicassem à fé no Deus que tudo criou. Era uma mudança de entendimento da existência e, sobretudo, uma transformação de conduta que levaria os homens à contemplação de suas potencialidades como filhos e herdeiros de Deus. Os ímpios não compreendiam a sua própria escravidão e desdenhavam a liberdade de optarem por serem filhos de Deus. A possibilidade desse reconhecimento da paternidade divina estava, segundo Clemente (*Exortação*, cap. IX, 84, 5-6), sempre presente: “Grande é, em verdade, a graça de sua promessa, se, hoje, escutarmos a sua voz; e

esse ‘hoje’ se estende a cada novo dia [...]. Até o final dos tempos durarão o hoje e a possibilidade de aprender”. Essa potencialidade de ser iluminado pelo *logos* divino em qualquer tempo, permitiria ao homem, como filho de Deus, a salvação. Assim, o teólogo questionava: “Quem, pois, em nome da verdade, sendo sensato, abandona o bem para se prender ao mal? Quem, pois, se priva de Deus para viver com os demônios? Quem, podendo ser filho de Deus, sente prazer em ser escravo?” (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, *Exortação*, cap. X, 92, 3). E, em seguida, conclama:

Arrependamo-nos, pois, convertamo-nos da ignorância à ciência, da demência à sabedoria, do deboche à prudência, da injustiça à justiça, da impiedade para com Deus. [...] Bela e amável herança, não é o ouro, nem a prata, nem vestimentas, tudo coisas da terra, em que se introduzem os vermes e que são visadas pelos ladrões que olham com inveja a riqueza da terra; mas é outro esse famoso tesouro da salvação, em direção ao qual é preciso nos apressarmos, uma vez tornados amigos do Logos; então, daqui debaixo, sobem conosco nossas ações de boa qualidade, elas voam conosco sobre as asas da verdade. (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, *Exortação*, cap. X, 93, 1).

A exortação, portanto, constituía-se em demonstrar, primeiramente, as paixões humanas, os vícios, os pecados. E, então, salientar o quanto era insensato o homem que, com a potencialidade de ser sábio, prudente, justo e próximo da luz divina, mantinha-se apegado aos bens terrenos e à ignorância. O esforço era no sentido de modificar hábitos, para que fosse possível iniciar em um novo caminho. Posteriormente, Clemente de Alexandria passa a abordar a educação, ou seja, oferecer os instrumentos necessários para aqueles que, após serem convencidos, desejassem aprender o caminho para a salvação. O *logos*, como *paedagogus* por excelência, instruía, mas sobretudo, exortava, para que fosse possível criar uma disciplina no corpo e na alma, que tornasse o homem apto a receber os ensinamentos divinos.

Percebe-se que, novamente, a ação do indivíduo é que importava, não era o discurso ou o mero desejo de ser virtuoso que expressavam o

homem político em Platão e Aristóteles, nem expressavam o cristão em Clemente de Alexandria. “A vida cristã, da qual falamos agora, é um ajuntamento de ações razoáveis, isto é, que são conduzidas pela razão. É isso o que chamamos de fé, que é um hábito firme e constante, com o qual não podemos nos desviar.” (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, *O pedagogo*, liv. I, cap. XIII). Era a potencialidade para o bem e para a verdade que Clemente, bem como muitos outros pensadores cristãos, buscou acessar por meio da exortação. Educar e instruir para formar o cristão significava orientar as potências, tidas como dádivas da graça divina, e a formação efetiva precisava ser manifestada pelas obras, pelas ações e condutas. Perfeito e livre de pecados eram prerrogativas somente atribuídas a Deus – verdade e bem em essência. Ao homem, imagem e semelhança de Deus, cabia a possibilidade de não pecar e de, por seu próprio empenho e ação, tornar-se iluminado pelo *logos*. Justamente porque o homem era pecador precisava estar aos cuidados do Pedagogo. Clemente de Alexandria explicou em boa parte da obra *O pedagogo* a importância da ideia de que, em relação a Deus, o homem se sentisse sempre criança (sempre potência), ou seja, sempre estivesse na condição de um aprendiz que necessita de cuidados. Isso não significava manter a imaturidade, ou não refletir e fazer uso da razão, mas sim, a humildade e reconhecimento de que era necessária uma base, um apoio para se sustentar. Compreendia que o homem devia ‘tocar a terra somente com as pontas dos pés’, estar ciente de que o acúmulo de conhecimentos pode gerar uma falsa impressão de plena sabedoria, mas que é a permanente busca pela iluminação do *logos* que encaminharia para a salvação. “Deus nos chama de filhos e pequenos, pois estamos mais dispostos a caminhar rumo à salvação que os sábios do mundo, estes falsos sábios, que, orgulhosos de sua sabedoria, cegam-se a si mesmos com a fumaça de seu orgulho” (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, *O pedagogo*, cap. VI, §12). Essa percepção de que é um ser sempre, por natureza, mais próximo do erro, da ignorância, do vício e do pecado é que torna ainda mais relevante conhecer o que é potencial e pertencente a uma segunda natureza aprendida. A educação, assim, tinha uma finalidade definida que era mostrar ao homem que ele não precisava viver para sempre numa condição de vício,

pecado e ignorância, uma vez que possuía, em potência, as capacidades necessárias para desenvolver virtudes e a sabedoria.

Era a alma humana que se esperava formar e, portanto, era necessário, cada vez mais, compreendê-la para identificar de que modo seria possível transcender às necessidades da matéria. Considerado o primeiro teólogo a tratar da alma de maneira organizada, Agostinho de Hipona (354-430), na obra *Sobre a potencialidade da alma*, considera que ‘a pátria de origem da alma humana é Deus’. A potencialidade significava a grandeza ou dimensão da alma, no sentido qualitativo, uma vez que a alma é incomensurável. A obra é apresentada em forma de diálogo entre o teólogo e Evódio, que desejava entender a origem da alma, sua natureza, potencialidade, por que foi unida ao corpo, como atua nele e quando está dele separada. O diálogo revela as considerações sobre a natureza da alma como algo imaterial, impossível de ser apreendido pelos sentidos. Para explicar ao aluno que a alma procede de Deus como imagem e semelhança e que isso não significa igualdade, afirmou: “Do mesmo modo que a imagem ou representação do seu corpo não pode ser o mesmo que esse corpo, da mesma forma não é motivo de espanto que a alma não tenha poder de efetuar o mesmo que o Criador, a cuja imagem foi criada” (AGOSTINHO, *Sobre a potencialidade da alma*, cap. 2, 3). Esse é um ponto importante para compreendermos que a potencialidade, a qual o pensamento patrístico se referia, é inerente à natureza da alma humana. Por ser imagem e semelhança, jamais a alma de cada homem será igual a Deus, mas é potencialmente capaz de se elevar em relação ao corpo, voltar-se para si mesma e renascer para Deus. “Isto significa despir-se do homem velho e se revestir do homem novo” (AGOSTINHO, *Sobre a potencialidade...*, cap. 28, 55). A noção de que, potencialmente, o homem era capaz do desenvolvimento de uma segunda natureza manteve a sua importância na patrística e corresponde, como em Platão e Aristóteles, ao controle dos sentidos – o autocontrole.

A alma humana, porém, não adere ao corpo, e pela racionalidade e a inteligência, potências superiores ao sentido corporal, é superior ao corpo, dele tende a se

desligar por sua potencialidade, e se dirige mais aos bens interiores do espírito.

Se a nossa alma permitir que dominem os sentidos corporais, torna-se de algum modo semelhante aos irracionais, e isso explica que certas crianças de peito, ainda não chegadas à idade da razão, possam distinguir pelos sentidos corporais a presença ou o contato de suas amas de leite, e mal suportam até o cheiro de quem não lhes é familiar. (AGOSTINHO, *Sobre a potencialidade...*, cap. 28, 54).

A alma intelectual, para Agostinho, não adere ao corpo no sentido de que possui a potência de realizar todas as atividades da vida vegetativa e sensitiva por meio da razão. Quanto mais o homem permite que os sentidos dominem suas ações, mais próximo estará dos irracionais, ou seja, não exerce a forma natural de seu ser, que é a forma racional e humana. Agostinho usou como exemplo a infância, período no qual os sentidos estão mais aguçados, porque a razão ainda não foi suficientemente desenvolvida. A forma humana ou a alma intelectual, portanto, é um processo de aquisição e desenvolvimento¹⁰, não está dada no nascimento, é uma potencialidade que depende da memória, da imaginação, dos hábitos (virtudes), do afastamento das paixões e da retidão que levam à vida contemplativa. Esta só pode ser alcançada após muito esforço para evitar o que Agostinho denominava de ‘seduções do mundo’. Tratava-se de uma noção muito semelhante ao ‘alvo’ aristotélico, à dificuldade com a qual o homem precisa lidar para que a virtude seja, de fato, um bem valoroso. Em Agostinho, essa dimensão está associada à fé que é tanto o caminho a ser seguido, quanto a finalidade a ser alcançada, pois é a razão que possibilita ao homem ter fé. A vida contemplativa é um estado próximo a Deus e, portanto, próximo da verdade e do bem supremo e só ao homem foi oferecida essa possibilidade, uma vez que só ele possui a alma intelectual passível de transcender às necessidades corpóreas – só ele foi criado a imagem e semelhança de Deus.

¹⁰ Agostinho (*Sobre a potencialidade*, cap. 33) lista os sete graus da alma que iniciam com a sobrevivência, imaginação, memória, virtudes, até chegar ao estado de contemplação.

Escolástica: *paideia* como síntese do helenismo e a patrística

É possível entender a *paideia* escolástica como um movimento que sintetizou o pensamento grego pagão e o pensamento dos primeiros padres da igreja. Os escritos sagrados, a teologia e a filosofia somados à progressiva consolidação institucional e política do cristianismo, passaram a fazer parte de um conjunto que se traduziu em um modo de ensinar, na medida em que aperfeiçoou um sistema de concepção do mundo e do homem. A escolástica é um conceito que passou a expressar uma ideia maior do que o significado original da palavra *scholasticus* (OLIVEIRA, 2013), ou aquele que ensinava as artes liberais nas escolas monásticas. Era uma forma de entender a existência que se fundamentava na visão metafísica do homem como ser que pode transcender às limitações do mundo material. A compreensão sobre a potencialidade se mantém como a capacidade de que o homem, por meio da graça divina e do esforço para desenvolver sua racionalidade, exerça a fé e renasça para um estado de transcendência.

Ainda que tenha se originado nas escolas medievais, a Universidade é a principal instituição resultante dessa síntese propiciada pela escolástica – uma expressão do desenvolvimento histórico da *paideia*. A aplicação da *ratio*, da reflexão filosófica, sobre os *auctoritas*, as obras sagradas e filosóficas, deram à universidade não só um método, mas uma conduta institucional basilar, segundo a qual o debate, a argumentação, a investigação e o raciocínio são fundamentais¹¹. Para que essa reflexão fosse possível, a formação por meio das artes liberais era condição imprescindível, pois a aquisição dos conhecimentos do *trivium* e do *quadrivium* exercitavam a terceira potência da alma: a razão.

Hugo de São Vítor (1096-1141), mestre do Mosteiro de São Vítor e professor de teologia, iniciou sua obra *Didascalicon* apresentando as artes como potências que integram a alma humana. Como representante da

¹¹ Esse fundamento expressa a própria finalidade do estudo da filosofia. Nunes (2018, p. 270) cita o comentário de Tomás de Aquino sobre o *De caelo* de Aristóteles: “O estudo da filosofia não tem por objeto saber o que os outros pensaram, mas conhecer a verdade das coisas”.

escolástica, recorreu, nas primeiras linhas de seu texto, ao escrito no trípode de Apolo: ‘conhece-te a ti mesmo’, pois um homem que conhece a si mesmo, não esquece sua própria origem. Para o teólogo, a natureza da alma humana é intrínseca, nada fora dela pode se constituir em bem ou verdade, uma vez que ambos só podem ser alcançados pela aplicação da inteligência. O conceito de *entelechia*, considerado na perspectiva platônica, é alinhado a noções de Agostinho e Boécio, na definição da potencialidade do espírito. “Portanto, o espírito, capaz de captar todas as coisas, independente da substância e da natureza, representa, por sua própria imagem, a semelhança com todas as coisas [do universo]” (HUGO DE SÃO VITOR, *Didascalicon*, liv. 1, cap. 1). Essa reflexão tem como base os ‘dogmas pitagóricos’, segundo os quais os semelhantes podem ser compreendidos por meio de outros semelhantes.

O *Didascalicon* é diretamente voltado ao ensino, à formação de homens que, por meio do estudo, poderiam alcançar a verdade e, por conseguinte, o bem. Conforme Hugo de São Vítor, é na alma humana que ocorre a renovação do espírito, pelo conhecimento da própria natureza.

Portanto, como o ato do espírito humano sempre se funda na compreensão das coisas presentes, na inteligência acerca das ausentes ou na busca incessante pelo esclarecimento e aquisição das coisas ignoradas, então há dois objetivos para os quais a força da alma racional despende todo o empenho: o primeiro referente ao conhecimento da natureza das coisas pela investigação racional; o segundo, iniciando-se pelo conhecimento, e que, em seguida, a dignidade da moral concretizará. (HUGO DE SÃO VITOR, *Didascalicon*, liv. 1, cap. 3).

Para o teólogo, portanto, a busca pelo conhecimento, por meio da potencialidade racional – imaginação, memória e inteligência – concretizava-se na dignidade moral, ou seja, na ação efetiva. Seguiu Agostinho, ao considerar que a terceira potência da alma, inerente à natureza somente do homem, abrangia as outras duas potências nutritiva e sensitiva e que toda a vida do homem poderia ser dominada pela razão. A memória e

a imaginação limitadas dos animais que possuem no máximo a percepção sensível não são suficientes para a potência racional, que é divina. Só ao homem seria possível a ação moral, fruto do uso da razão, e conquistar esse complexo estado do espírito, em que a reflexão filosófica é expressa pelo conhecimento de si mesmo e reflete-se na ação efetiva, significava alcançar a sabedoria.

Hugo de São Vitor acompanhava a tradição filosófica e teológica, ao observar que as sete artes do *trivium* e *quadrivium* eram os instrumentos que treinavam a alma racional, como se fossem caminhos pelos quais o espírito adentra ‘nos segredos da sabedoria’. Lembrava que Pitágoras “[...] tinha o seguinte costume, entre seus discípulos: até que eles completassem sete anos de estudos [...] nenhum deles podia perguntar ao mestre qualquer coisa sobre o tema ensinado.” (HUGO DE SÃO VITOR, liv. 3, cap. 3). Pretendia-se que o aluno, ao fim das lições das sete artes, pudesse, ele mesmo, solucionar dúvidas e raciocinar sobre os conhecimentos – esse era o sentido de liberdade dessas sete artes.

Portanto, o fundamento de toda a doutrina se encontra nas sete artes liberais, e justamente por isto devem estar à mão dos homens, antes de todas as outras. Sem elas a disciplina filosófica não é capaz de nada explicar ou definir, sendo que elas necessitam aproximarem-se mútua e continuamente entre si, de modo que, faltando uma delas, não será possível que se forme um filósofo completo, isto é, não há sábio de uma só arte. Tenho convicção de que caem no erro as pessoas que, não se atentando para tal coerência entre as artes, escolhem algumas para si [tornando-se especialistas em uma ou duas delas], deixando as outras intocadas, e, ainda assim, acreditam que poderão se tornar perfeitos no conhecimento delas. (HUGO DE SÃO VITOR, liv. 3, cap. 4).

A sabedoria demandava, também em Hugo de São Vitor, o esforço constante e disciplinado, treinado no aprendizado das sete artes liberais. Era necessário que o espírito estivesse instrumentalizado, o solo preparado, para que as sementes da sabedoria pudessem vingar. E, nesse sentido, o

estudante que não dominasse o fundamento de todo o conhecimento, contido nas sete artes (basicamente, a linguagem e a matemática), não poderia confrontar, questionar de modo articulado – ou, como contemporaneamente costuma-se esperar, ser crítico. O planejamento da educação de um jovem passava por etapas bem definidas, mas é possível observar que Hugo de São Vítor considerou importante registrar que, mesmo com uma finalidade clara, havia muitos estudantes em seu tempo que optavam por parecer sábios, em vez de serem, de fato, sábios. Assim, mesmo não dominando os conhecimentos elementares de uma ciência, vangloriavam-se por terem lido ou ouvido algo sobre os escritos filosóficos. Por isso, entre os comportamentos essenciais para desenvolver a potencialidade da sabedoria, o teólogo destacava a humildade e fazia uma crítica aos homens de seu tempo que, mesmo sem nada saber, discutiam temas relacionados às escrituras. Eram pessoas que defendiam os textos sagrados, mas por sua própria falta de aptidão para o estudo, afirmavam que os mestres mais velhos eram ingênuos e seus ensinamentos desnecessários, pois os textos sagrados eram facilmente acessíveis à inteligência, mesmo despreparada. “Eles franzem o nariz e ‘fazem bico’ para os mestres, enquanto estes explicam os textos sagrados e não percebem que injuriam a Deus, cujas palavras eles defendem belamente como sendo simples [...]” (HUGO DE SÃO VITOR, liv. 3, cap. 13). Eram homens, portanto, que desconheciam sua própria condição potencial ou, de forma ainda mais nociva, utilizavam suas próprias limitações como parâmetro para definir o que era importante ser aprendido.

A diligência para os estudos significava, em Hugo de São Vitor, não desdenhar o conhecimento, independentemente da fonte. Isso significava, principalmente, ler os autores antigos e ouvir os mestres que poderiam contribuir para a assimilação não dos textos, mas da verdade. A humildade, nessa perspectiva, era uma conduta mental fundamental para o aprendizado, pois só poderia ser praticada por aquele que tinha dimensão de sua própria ignorância e, portanto, assumia sua condição de estar sempre em potência para o conhecimento.

A escolástica, portanto, expressa a força e o movimento mental voltados para a instrução, a formação de um homem cujas potencialidades

são consideradas, desde a filosofia antiga, como supremas, divinas ou transcendentais. Isso porque a alma humana, segundo os autores aqui apresentados, é passível de todo o conhecimento da realidade, bem como é ativa ao tentar alcançar a verdade. Foi na originalidade das formulações de Tomás de Aquino que a escolástica encontrou seu ápice em termos de síntese da tradição filosófica e teológica. Conforme Gilson (2006, p. 234-235), sucessivamente os pensadores cristãos buscaram uma solução para o problema da imortalidade em Platão e em Aristóteles. Tomás de Aquino foi quem, segundo o autor, estabeleceu um novo sistema, no qual foi possível conciliar uma “[...] ideia do homem tal que a imortalidade da sua alma fosse concebível ao mesmo tempo que o destino futuro do seu corpo fosse garantido”.

Na questão 79 da primeira parte da *Suma teológica*, Tomás de Aquino tratou das potências intelectivas e explicou que a essência da alma humana não é o intelecto, uma vez que “[...] somente em Deus conhecer é a mesma coisa que seu ser. Portanto, só em Deus o intelecto é sua essência; nas outras criaturas dotadas de intelecto, ele é uma potência do que conhece” (TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, Iae, q. 79, a. 1, Resp.). O intelecto é a mais excelsa força da alma humana, mas não sua essência, pois a inteligência do homem é imperfeita, potencial. Mesmo quando conhece, o intelecto parte da potência para o ato, o que torna a linguagem e a educação necessárias para que chegue ao conhecimento.

Conhecer é simplesmente apreender a verdade inteligível. Raciocinar é ir de um objeto conhecido a um outro, em vista de conhecer a verdade inteligível. [...] Os homens [...] chegam ao conhecimento da verdade inteligível, procedendo de um elemento a outro e por isso, são chamados racionais. O raciocínio está, portanto, para a inteligência como o movimento está para o repouso, ou a aquisição para a posse; desses, um é próprio do que é perfeito, outro do imperfeito. Mas pelo fato de sempre um movimento proceder do que é imóvel e terminar no repouso, o raciocínio humano procede, pelo método de pesquisa ou de invenção, de alguns conhecimentos tidos de modo

absoluto, os primeiros princípios; depois pelo método de dedução, volta a esses primeiros princípios, à luz dos quais examina o que descobriu. (TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, Iae, q. 79, a. 8, Resp.)

Tomás de Aquino explica, assim, que a razão e o intelecto não são potências distintas, tendo em vista que fazem parte de uma mesma finalidade que é a apreensão da verdade inteligível. A razão é o movimento e o intelecto é o repouso, ou seja, o movimento de aquisição da verdade (imperfeito) ocorre antes da verdade assimilada (perfeito). Essas definições são apresentadas segundo a hierarquia dos intelectos: há Deus, sobre o qual não se fala em potência intelectual, pois é ato puro; os anjos que são só potência intelectual, estão sempre em ato em relação a sua potência; e os homens, que possuem muitas potências, entre elas, a intelectual, que os tornam passíveis de participação no intelecto divino.

Tomás de Aquino, no artigo 2 da mesma questão, explica que a passividade do intelecto é característica do homem, uma vez que seu intelecto foi criado por Deus, mas está muitíssimo afastado da perfeição do intelecto divino, por isso, é potencial em relação aos inteligíveis.

Mas o intelecto humano, o último na ordem dos intelectos e muitíssimo afastado da perfeição do intelecto divino, está em potência em relação aos inteligíveis, e no começo ele é como “uma tábula rasa em que nada está escrito”, segundo diz o Filósofo no livro III da *Alma*. Isso fica claro pelo fato de que estamos primeiramente em potência de conhecer, e só depois estamos em ato. – É, portanto, evidente que nosso conhecer é padecer, segundo a terceira maneira [o que está em potência recebe aquilo para o qual está em potência sem que nada lhe seja tirado]. Por conseguinte, o intelecto é uma potência passiva. (TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, Iae, q. 79, a. 2, Resp.).

Retoma, assim, Aristóteles e a noção de *tabula rasa*, para considerar que a passividade tem o sentido de ausência da ‘posse’ dos inteligíveis que não pertencem ao homem e nem mesmo dependem dele para existir. A

mente humana reúne as condições necessárias para conhecer e a passividade, nessa perspectiva, não pode ser a falta de atividade e sim a potência de receber – ou padecer (no sentido de admitir) – os inteligíveis. Considerar o intelecto como algo ativo seria considerá-lo pronto, já em posse da verdade, ou seja, já teríamos nascido com a potência predeterminada para o ato e não precisaríamos aprender como agir – teríamos, portanto, outra natureza. É muito relevante observar que a *tabula rasa* não desconsidera a atividade racional, mas sim, expressa a necessidade de que seja colocada em movimento para que a potência se manifeste ou se realize como ato.

Para Tomás de Aquino é importante evidenciar que esses princípios são pertencentes a cada pessoa, ou seja, a cada alma como parte de um corpo particular. No artigo 5, da mesma questão 79, indaga se o intelecto agente é um só para todos, ao que responde:

Ora, nenhuma ação pode ser atribuída a alguma coisa, a não ser por um princípio que lhe seja formalmente inerente, como foi dito a propósito do intelecto possível. É necessário, portanto, que a potência, que é o princípio dessa ação, seja parte da alma. – Por isso, Aristóteles compara o intelecto agente à luz que é algo difundido no ar. Platão, ao contrário, comparou o intelecto separado ao sol que imprime sua luz em nossas almas [...].

Mas, o intelecto separado, conforme o ensino de nossa fé, é o próprio Deus, criador da alma, e em quem unicamente ela é bem-aventurada, como se dirá adiante. É portanto por ele que a alma humana participa da luz intelectual [...]. (TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, Iae, q. 79, a. 4, Resp.).

Nessa passagem, é possível observar que a *paideia* que caracterizou a escolástica foi assimilada na síntese dos conceitos aristotélicos e platônicos que, ainda no século XIII, eram a base para o debate filosófico e teológico. Tomás de Aquino acompanha Aristóteles ao refletir sobre o intelecto humano por meio do entendimento de autonomia e responsabilidade, afinal, era necessário que os princípios da ação fossem

intrínsecos ao homem, ou este não poderia ser o ‘senhor’ de suas ações. O intelecto agente participa do intelecto superior (Deus) e, por isso, ilumina as imagens para que o intelecto possível possa recorrer a elas para a formulação do conhecimento em ato. Esses princípios são inerentes ao homem, indissociáveis de sua constituição orgânica na totalidade, ou seja, não estão em um órgão corporal específico, pois dependem do conjunto que forma a substância.

Em *A unidade do intelecto contra os averroístas*, Tomás de Aquino (Liv. IV, 83) considera a possibilidade de o intelecto agente ser único para todos os homens, mas, como é possível observar, na *Suma*, sustentou que não é possível que isso ocorra. Afirma: “Só nos resta, pois, fora de qualquer dúvida, sustentar esta tese, não por causa de uma revelação da fé como eles dizem, mas porque negá-la seria ir contra toda a evidência” (TOMÁS DE AQUINO, *Unidade do intelecto...*, cap. I, 78). Portanto, tendo em vista que a vontade reside no intelecto, para que o homem seja responsável por seus atos, o intelecto possível precisa formar uma unidade com cada pessoa. Esse fato é evidente para o teólogo medieval, pois ele concebe cada homem como responsável por si mesmo e por suas ações. Na perspectiva de Tomás de Aquino, Deus não é uma luz externa como o sol platônico, ou o ar aristotélico, mas é uma iluminação que atua como ‘motor’ interno que reside em cada alma. Por ter sido criado por Deus, como imagem e semelhança, o homem participa da luz intelectual divina e possui em si todos os princípios e potências necessários para subsistir. Com isso, Tomás de Aquino atribui ao homem não só a potencialidade, mas a responsabilidade por aprender a realizar suas potências, tornando-as atos.

Considerações finais

A potencialidade como premissa para o pensamento educacional da antiguidade e do medievo e, portanto, como um fundamento da educação, permite pensar sobre a conduta dos filósofos e teólogos que dedicaram-se a compreender a alma humana para pensar a formação do homem e a

sociedade. É possível entender a potencialidade como causa determinante para que a educação seja um processo inerente à existência do homem. A necessidade de que uma geração eduque a outra, no interior de uma vida em comum, ordenada por princípios racionais, aumenta conforme a sociedade se torna mais complexa. Em Platão, os mesmos princípios que regiam a organização da vida social, regeriam a conduta moral do indivíduo. Em Aristóteles, a política define a natureza do homem, ou seja, não está desvinculada de sua constituição biológica. É da união entre o intelecto (potencialidade suprema da alma humana) e o meio externo (natureza e relações sociais) que emerge o conhecimento, em forma de sabedoria instruída e comportamentos virtuosos. A noção de ‘animal político’ enseja uma teorização sobre o homem como ser pertencente à natureza e com características potenciais que não só permitem, como exigem, a vida coletiva e, sobretudo, a convivência política e, portanto, ética. Para que essa teorização fosse possível, era necessário analisar não só o comportamento que os homens já praticavam, mas, principalmente, a conduta que poderiam ter, desde que colocassem em desenvolvimento suas capacidades racionais.

O entendimento de que, ao homem, é possível o desenvolvimento de uma segunda natureza foi base para a *paideia* grega, bem como para a patrística e para a escolástica. O ideal grego de virtude como algo relativo à ação humana e que depende, portanto, da formação do hábito de agir conscientemente de um determinado modo, está diretamente vinculado ao convívio social. É nas relações sociais que o homem pode apreender as ferramentas para desenvolver a razão e, por esse motivo, a educação moral das gerações mais jovens é necessária.

Na patrística, Clemente de Alexandria assimila esse ideal como algo transcendente às necessidades terrenas e questiona: como é possível a um ser que pode compreender a verdade, escolher permanecer na ignorância? O propósito era salientar que os deuses da mitologia jamais poderiam oferecer o que Deus tornava possível. Aquele que tudo criou deu, somente ao homem, a possibilidade de voltar-se para a perfeição do criador. A educação era a exortação para a fé que pode ser entendida como a convicção de que o bem e a verdade existem e, ao homem, é permitido deles participar. O ideal

platônico de que o homem, ao conhecer a si mesmo, compreenda que é ele, e não a verdade, que possui defeitos, é expresso em Clemente de Alexandria por meio da noção de humildade. Assim, desde que o homem entenda sua própria condição potencial, estará mais bem preparado para receber a luz do *logos*. A potencialidade passa a ter um caráter de perfeição eterna, sempre presente para que o homem salve sua alma do vício e da ignorância. Tanto para Clemente, quanto para Agostinho a potencialidade da alma é superior a qualquer potencialidade do corpo, pois significa o poder de aproximação com a ‘sua pátria’, que é Deus.

A alma intelectualiva como ponto de participação do homem no intelecto divino torna-se, também, o tema recorrente da escolástica. A apropriação do conhecimento da tradição filosófica e teológica é aperfeiçoada pelos escolásticos – especialmente por Tomás de Aquino – a tal ponto de criar um novo sistema de explicação da alma, segundo o qual era possível ao homem se perpetuar por meio do desenvolvimento intelectualivo. Em Hugo de São Vítor, desenvolver a potência racional significava a concretização da dignidade moral, pois, se ao homem foi dada tão elevada potencialidade, a ação só poderia ser aprimorada diante da atualização da potência. O mesmo ocorre em Tomás de Aquino que explica que a inteligência humana é imperfeita, pois precisa raciocinar para chegar à verdade, parte da potência para o ato sempre. Em Tomás de Aquino é possível identificar tanto a importância da graça divina – que criou a potencialidade – quanto a necessidade de que o próprio homem, como ‘senhor’ de suas ações, assuma sua forma humana, desenvolvendo a atualidade de suas potências.

É importante compreender que os autores aqui apresentados vivem circunstâncias muito distintas, a aproximação entre eles incide na determinação em demonstrar que ao homem é possível fazer predominar a razão. Trata-se não de uma obrigatoriedade do indivíduo, mas de uma escolha possível devido à constituição de sua própria substância humana. Todavia, é o único meio de encontrar a felicidade, ou a salvação eterna, e é determinante na constituição da vida em comum. O bem e a verdade estão presentes como potência por toda a vida de cada homem e determinam suas

ações, na medida em que são apreendidos. Aquele que educa ou exorta não retira o homem da condição potencial, mas pode contribuir para a atualização das potências. O mestre exorta, orienta, aponta caminhos, instrui sobre as ferramentas que podem tornar o estudante apto a buscar a luz do *logos*. A efetiva atualização da potencialidade, seja por meio do desenvolvimento dos hábitos virtuosos, seja pela fé em Deus, é uma escolha pessoal, individual, que não parte de necessidades externas à própria alma intelectual. Esse entendimento orientava a formação que harmonizava a alma com a realidade e a moralidade – o conhecimento formulado pelas gerações anteriores é que se constituiu como raiz para o aprimoramento dessa concepção da alma humana. A *paideia* considerava o que o homem poderia ser, pois entendia-se que a vida em comum só poderia ser aprimorada com a formação e aperfeiçoamento da consciência. Para tanto, era necessário um padrão que estivesse acima dos desejos circunstanciais dos homens de cada tempo e esse padrão foi desenvolvido na antiguidade e no medievo com base na tradição teológica e filosófica.

Referências

- AGOSTINHO. *Sobre a potencialidade da alma*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Bauru, SP: Edipro, 2009.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. São Paulo: Edipro, 2012.
- BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a história*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BOVETO, Lais. *Hábito e subjetividade na educação: aproximações entre Aristóteles, Tomás de Aquino e a neurociência*. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2012.
- CLEMENTE DE ALEXANDRIA. *Exortação aos gregos*. São Paulo: É Realizações, 2013.
- CLEMENTE DE ALEXANDRIA. *O Pedagogo*. Campinas, SP: Ecclesiae, 2014.
- HUGO DE SÃO VITOR. *Didascálicon*. Campinas, SP: Vide, 2015.
- JAEGER, Werner. *Paidéia*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- JAEGER, Werner. *Cristianismo primitivo e paideia grega*. Santo André, SP: Academia Cristã, 2014.

- JOSEPH, Miriam. *O Trivium: as sete artes liberais da lógica, gramática e retórica*. São Paulo: É Realizações, 2008.
- NUNES, Ruy Afonso da Costa. *História da Educação na Idade Média*. Campinas, SP: Cedet, 2018.
- OLIVEIRA, Terezinha. *A escolástica como filosofia e método de ensino na Universidade Medieval: uma reflexão sobre o mestre Tomás de Aquino*. Notandum, São Paulo - Porto, n. 32, maio-ago 2013
- PLATÃO. *A república*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.
- PLATÃO. *Diálogos Socráticos III*. São Paulo: Edipro, 2015.
- SILVEIRA, Sidney. A pedagogia do Logos divino. In: CLEMENTE DE ALEXANDRIA. *Exortação aos gregos*. São Paulo: É Realizações, 2013.
- TOMÁS DE AQUINO. *A unidade do intelecto contra os averroístas*. Lisboa: Edições 70, 1999.
- TOMÁS DE AQUINO. *Suma Teológica. Iae*. São Paulo: Loyola, 2002.

Data de registro: 22/04/2021

Data de aceite: 22/09/2021



Ensino de filosofia: notas sobre o campo e sua constituição

Augusto Rodrigues *

Rodrigo Peloso Gelamo **

Resumo: Objetiva-se perspectivar as discussões sobre o campo científico-filosófico “Ensino de Filosofia” e seu estatuto epistemológico, reconstituindo historicamente alguns acontecimentos e uma percepção possível de sua emergência na realidade brasileira. Primeiramente, retoma-se o debate através das pesquisas de Velasco, figura de destaque e agenciadora do assunto nos últimos anos. Apresentam-se suas teses e posicionamentos, cujos desdobramentos apontam para a existência de um campo científico-filosófico consolidado na última década. Posteriormente, reconstrói-se uma narrativa sobre a trajetória de criação e desenvolvimento do campo que ressoa em suas análises. Explora-se uma movimentação política e acadêmica ocorrida no final da década de 1990 e começo dos anos 2000, realizada por professores-pesquisadores de filosofia, que, ante a possibilidade do retorno da filosofia à educação básica, se unem a fim de lutar por uma territorialização do ensino de filosofia na própria filosofia, de modo a transformá-lo em um problema genuinamente filosófico, alargando os limites epistêmicos e institucionais da filosofia brasileira. Finalmente, destaca-se que um campo é consequência de uma disputa concorrencial e das tensões estabelecidas entre os diferentes núcleos de pesquisas, complexidade que não consegue ser dimensionada por uma única percepção dos acontecimentos, abrindo-se, assim, caminhos para investigações futuras.

Palavras-chave: Ensino de filosofia; Campo Científico-Filosófico; História do Ensino de Filosofia

* Doutorando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp. E-mail: augusto.rodrigues@unesp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3407833104537871>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2574-9897>.

** Doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp. Professor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Filosofia e Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp. E-mail: rodrigo.gelamo@unesp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7133231255687685>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1532-3243>.

Philosophy teaching: notes on the field and its constitution

Abstract: The objective is to outline the discussions on the scientific-philosophical field “Philosophy Teaching” and its epistemological statute, historically reconstituting some events and a possible perception of its emergence in the Brazilian reality. Firstly, the debate is resumed through Velasco’s research studies, a prominent figure and agent of the subject in recent years. Her theses and positions are presented and the findings point to the existence of a scientific-philosophical field, which was consolidated in the last decade. Subsequently, a narrative about the trajectory of creation and development of the field that resonates in Velasco’s analyses is reconstructed. A political and academic movement that took place in the late 1990s and early 2000s is explored. Such movement has been carried out by philosophy professors-researchers, who, given the possibility of Philosophy’s return to the High School level in Brazil, have gathered together in order to fight for a territorialization of Philosophy teaching in Philosophy itself, in order to transform it into a genuinely philosophical problem, expanding the epistemic and institutional limits of Brazilian philosophy. Finally, it is noteworthy that a field is the result of a competitive dispute and tensions established among different research centers, complexity that cannot be encompassed by a single perception of events, thus opening paths for future investigations.

Key-words: Philosophy Teaching; Scientific-Philosophical Field; History of Philosophy Teaching

Enseñanza de la filosofía: apuntes sobre el campo y su constitución

Resumen: El objetivo es presentar una perspectiva de las discusiones sobre el campo científico-filosófico “Enseñanza de la Filosofía” y su estatuto epistemológico, reconstituyendo históricamente algunos hechos y una posible percepción de su emergencia en la realidad brasileña. En primer lugar, se retoma el debate a través de las investigaciones de Velasco, figura destacada y agente del tema en los últimos años. Se presentan sus tesis y posiciones, cuyos resultados apuntan a la existencia de un campo científico-filosófico consolidado en la última década. Posteriormente, se reconstruye una narrativa sobre la trayectoria de creación y desarrollo del campo que resuena en sus análisis. Se explora un movimiento político y académico que ocurrió a fines de la década de 1990 y principios de la de 2000, llevado a cabo por profesores-investigadores de filosofía, que ante la posibilidad del retorno de la filosofía a la educación básica, se unen para luchar por una territorialización de la enseñanza de la filosofía en la propia filosofía para

transformar-la em um problema genuinamente filosófico, ampliando los límites epistémicos e institucionales de la filosofía brasileña. Finalmente, se destaca que un campo es el resultado de una disputa competitiva y de tensiones que se establecen entre los diferentes centros de investigación, complejidad que no puede ser englobada por una percepción única de los hechos, abriendo así caminos para futuras investigaciones.

Palabras clave: Enseñanza de la Filosofía; Campo Científico-Filosófico; Historia de la Enseñanza de la Filosofía

Introdução

Dado que se trata de uma área de pesquisa extremamente recente, ao menos até aqui a preocupação maior daquelas e daqueles que se dedicam ao tema não era a de delimitar a área, mas a de construir este campo no fazer cotidiano, seja nas escolas e nos espaços não-formais, seja na universidade. O amadurecimento e o volume crescente das pesquisas e das práticas, todavia, permitem-nos, nesse momento, debruçarmo-nos sobre o que temos feito e pensado e, por conseguinte procurar identificar naquilo que foi efetivamente realizado, alguma especificidade (VELASCO, 2021, p. 5).

Recentemente, entre alguns integrantes do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF), foi formado um grupo de trabalho para investigação do *estatuto epistemológico do campo científico-filosófico* “Ensino de Filosofia”. O contexto desse debate passa pelo agenciamento, principalmente, da filósofa Patrícia Velasco, que, por um lado, vem há algum tempo investigando o campo que circunscreve o ensino de filosofia e, por outro, assumiu politicamente uma das frentes do debate em torno do reconhecimento do ensino de filosofia, desejo antigo dos pesquisadores do tema, como linha de pesquisa pelos programas de filosofia brasileiros e, também, como uma área

de pesquisa pelas agências de fomento nacionais¹. O que se reivindica é uma *cidadania-filosófica* às pesquisas e projetos que assumem há, pelo menos, duas décadas o ensino de filosofia como um problema genuíno do campo da filosofia acadêmica. Isso se torna palpável em uma parte de sua recente pesquisa de pós-doutorado – “A constituição do ensino de filosofia como campo de conhecimento: mapeamento da área na década de 2008 a 2018” – , em que mapeia, organiza os dados e analisa a produção dos integrantes do GT. Por meio de uma análise comparativa entre as produções acadêmicas – divididas em dois períodos históricos, 1997 a 2007 e 2008 a 2018² – e a realização de entrevistas, a filósofa investiga o que tais dados indicam sobre o estado da arte do ensino de filosofia no Brasil. Embora as pesquisas sejam desenvolvidas desde o final da década de 1990, a autora defenderá que a consolidação da temática como campo de pesquisa autônomo e profissional virá na década seguinte, momento em que a produção acadêmica tem um aumento considerável e é realizada com maior sistematicidade e de maneira

¹ No decorrer de seus textos, Velasco utiliza os termos “campo” e “área de conhecimento” de forma semelhante. O termo campo é frequente no debate acadêmico e área é adotada pelas agências de fomento à pesquisa. Conceitualmente, ambos encontram seu sentido no referencial de Bourdieu e sua teoria dos campos (VELASCO, 2021, p. 3-5). Neste texto, procuraremos manter o diálogo com a autora, debatendo conforme as categorias por ela elencadas. Isso se dá por duas razões: (1) trata-se de um texto-experiência em que estamos a tatear o conceito de campo, experimentando suas possibilidades de enunciação ante os problemas apresentados; (2) queremos, na temporalidade de escrita desse texto, criar alianças com o projeto-político filosófico da autora, sem entrar, antecipadamente, em uma querela conceitual, antes que haja a partilha de um comum. Só cabe uma pequena ressalva: reconhecemos que, ao conferir ao campo o adjetivo científico, a autora quer, dentro do referencial utilizado, trazer o sentido de que as pesquisas filosóficas são espaço acadêmico autônomo. Por nossa vez, adicionamos o termo “filosófico” para demarcar uma certa especificidade do registro acadêmico, concedendo à ideia de campo tanto sua dimensão acadêmica científica quanto suas práticas inerentes às relações da filosofia.

² Nesses recortes temporais feitos pela autora, há dois marcos que influenciam a produção na área: em 20 de dezembro de 1996, a Lei n. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em cujo artigo 36 delimita, ainda de forma imprecisa, que os conhecimentos filosóficos, assim como os sociológicos, são necessários para a formação básica do cidadão; e a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 que inclui as disciplinas filosofia e sociologia como obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

descentralizada, transformando o ensino de filosofia em objeto filosófico dos mais diferentes núcleos de pesquisa no Brasil.

Esse texto procura dialogar com esse grupo liderado por Velasco, de modo a trazer nossas contribuições e percepções sobre alguns contornos marcantes à constituição do campo na realidade brasileira. Em um primeiro momento, vamos visitar os textos de Velasco para mapear suas proposições acerca do assunto e indicar sua importância nesse debate. Em um segundo momento, apresentaremos algumas notas históricas sobre o agenciamento político e acadêmico de alguns professores-pesquisadores em torno do ensino de filosofia, que parecem ressoar em suas pesquisas, guiando sua percepção do que é o campo e da emergência deste na realidade brasileira. Nosso objetivo, com isso, é aprofundar a análise feita por Velasco e mostrar que a constituição do campo de pesquisa do ensino de filosofia que ela propõe está respaldada em *uma* narrativa sobre a trajetória da criação e desenvolvimento de um debate em torno do ensino de filosofia no Brasil, cuja historicidade pode ser fundamental para melhor estabelecer o campo em questão.

Ensino de filosofia: a existência de um campo científico-filosófico e a luta por uma área de pesquisa

Na última década, o interesse pelo ensino de filosofia como problema de investigação filosófica aumentou substancialmente. Os núcleos formativos se diversificaram e a temática deixou de ser objeto concentrado nas mãos de poucos pesquisadores, proporcionando à discussão brasileira uma rica diversidade cultural e conceitual. São desenvolvidos mais projetos de pesquisa e de extensão, e são publicados mais artigos, capítulos e livros, como também o ensino de filosofia passa a ser um tema de pesquisa mais recorrente nos programas de pós-graduação, seja na Educação ou em Filosofia, e nos trabalhos de conclusão de cursos³. Talvez um exemplo

³ Conferir análise expandida da autora na terceira parte do livro em questão (VELASCO, 2020a).

paradigmático da relevância do ensino de filosofia no contexto brasileiro de pesquisa filosófica seja o XVIII Encontro da ANPOF, realizado em Vitória, no Espírito Santo, em que “cerca de 10% dos trabalhos diziam respeito à temática em questão” (VELASCO, 2020a, p. 19). Inclusive, se olharmos nossos vizinhos latino-americanos, constataremos que, como destaca Kohan ao prefaciar o livro-registro do GT da Patrícia Velasco, “não há em qualquer país da América Latina nada que se compare, em organicidade, presença e força, a esse Grupo de Trabalho no mundo acadêmico da pós-graduação em filosofia de nossos países” (KOHAN, 2020, p. 16).

Considerando o presente contexto, Velasco defende que as produções acadêmicas com o ensino de filosofia não são, nos dias atuais, fenômenos esporádicos ou colaterais da literatura filosófica, e sim expressam os resultados de pesquisas realizadas sistematicamente, constituintes, portanto, de “um campo epistemológico e profissional autônomo” (VELASCO, 2021, p. 3). Mesmo que os dados apresentados estejam circunscritos aos membros e em torno do GT, tais números não deixam de ser significativos à realidade brasileira, uma vez que correspondem aos trabalhos de pesquisadores e seus grupos que, a partir das diferentes regiões do país, assumem sistematicamente a responsabilidade filosófica de pesquisar o ensino de filosofia, como destaca a autora:

[...] trata-se da literatura produzida por pesquisadoras e pesquisadores que há muito tempo assumiram o ensino de filosofia como problema de investigação, dedicam-se ao tema com regularidade e defendem, em sua grande maioria, que não basta saber Filosofia para saber ensinar Filosofia (VELASCO, 2020a, p. 525).

Desde a sua criação em 2006, a proposta do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar era constituir-se como local propício à concentração de pesquisadores do ensino de filosofia no Brasil, a fim de que a área ganhasse organicidade e, conseqüentemente, potência expansiva, tal como é apontado por Kohan no primeiro relatório do GT: “pretendemos potencializar as forças hoje dispersas sobre o ensino de Filosofia nos programas de Pós-Graduação das Universidades do Brasil para contribuir com um debate em

crescente consolidação” (KOHAN, 2006, p. 2). O que os estudos de Velasco mostram é que isso se tornou uma realidade. Ao se expandir e fortalecer, “o grupo de trabalho da ANPOF Filosofar e Ensinar a Filosofar inclui definitivamente as relações entre Filosofia e Ensino no escopo das pesquisas filosóficas desenvolvidas no Brasil – consolidando-se uma subárea de conhecimento” (VELASCO, 2020a, p. 526). Tal como acontece aos diferentes objetos e práticas com a filosofia acadêmica – filosofia política, filosofia moral, filosofia da lógica, filosofia da linguagem, filosofia da arte, etc. –, o ensino de filosofia passa a ser “tomado como objeto e problema de investigação filosóficos”. Cria-se uma “Filosofia do ensino de Filosofia, subárea de conhecimento de cunho filosófico que toma para si as reflexões sobre os fundamentos teóricos e os pressupostos do referido ensino” (VELASCO, 2019b, p. 79-80). Por essa razão, a autora não reluta em dizer que se assistiu, “na década de 2008 a 2018, a consolidação das iniciativas de ensino, pesquisa e extensão na área (Filosofia do) Ensino de Filosofia” (VELASCO, 2020b, p. 31).

É bem verdade que tal consolidação não pode ser deslocada das condições contextuais brasileiras dos últimos anos. O retorno obrigatório da filosofia à grade curricular da educação básica e o aparecimento de programas de aperfeiçoamento e valorização da formação de professores são fatores relevantes para despertar interesse acadêmico à área. Não podemos esquecer também que, com a criação recente de dois mestrados profissionais na área, somada à organização periódica de eventos nacionais, de coleções, dossiês e à criação de revistas – Revista NESEF Filosofia e Ensino (UFPR), Revista Digital de Ensino de Filosofia (UFSM) e a Revista Estudos de Filosofia e Ensino (CEFET- RJ) – há, atualmente, mais condições institucionais que impulsionam e acolhem as produções (VELASCO, 2019a, p. 8-12)⁴. Porém, dentre todo esse contexto, é difícil ignorar o papel

⁴ Em pesquisa recente sobre a recepção do debate que envolve o ensino de filosofia, notamos que, além dessas que se colocam como centrais na publicização das pesquisas que envolvem esse tema, as Revistas Educação e Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia e a

estruturante dos integrantes do GT. São seus membros que, em muitos dos casos, estão envolvidos na criação das novas revistas, na luta pelo PROF-FILO, na organização de dossiês e nos muitos dos eventos nacionais na área. Portanto, se o contexto é importante para esses inúmeros acontecimentos históricos que envolvem o “Ensino de Filosofia”, uma área de conhecimento não se faz sem a participação e o investimento vital direto dos agentes que a constituem. É a presença direta e indireta dos integrantes do GT e/ou de pesquisadores que foram formados pelos seus membros, somada à produção significativa de pesquisas na contemporaneidade, que nos permite dizer que temos, hoje, um campo científico-filosófico no Brasil.

Remando contra a corrente da filosofia universitária – afinal, o ensino de filosofia “não figura como subárea nas agências de fomento à pesquisa e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país e não nomeia uma linha de pesquisa sequer dos 43 programas acadêmicos de pós-graduação em Filosofia vigentes” (VELASCO, 2020, p. 19) – Velasco *força* a comunidade filosófica brasileira a perceber que vivenciamos um acontecimento único na produção científica de filosofia, pois contamos, pela primeira vez na história do país, com uma produção acadêmica, participação ativa nos desenvolvimentos da área e mecanismos institucionais que elevaram o ensino de filosofia ao estatuto de pesquisa filosófica.

No entanto, fazer a comunidade filosófica olhar para o ensino de filosofia como um campo de pesquisa autêntico, apto a reivindicar espaços na área da filosofia e de seus direitos institucionais científicos, não é algo tão simples. Por certo que, como a própria filósofa nos lembra, “a ignorância da comunidade filosófica nacional acerca das iniciativas e produções na área de Ensino de Filosofia é bastante grande” (VELASCO, 2019b, p. 80), ignorância esta que não deixa de estar estruturada em preconceitos históricos da filosofia acadêmica brasileira e de sua própria institucionalização. Entre

Latinoamericana de Filosofia e Educação (RESAFE) foram as que mais deram visibilidade sobre o tema.

os diversos preconceitos, talvez o mais presente deles seja que, dentro da tradição universitária brasileira, estabeleceu-se uma “dicotomia entre *fazer* e o *ensinar-aprender* Filosofia” (VELASCO, 2014, p. 45, grifos nossos), consequência do próprio ofuscamento dos aspectos educacionais da filosofia. Embora desde os gregos a filosofia e a educação dos humanos estivessem intimamente ligadas, a partir de processos de formação de si com os outros, ainda, para boa parte da comunidade acadêmica, ensinar e aprender filosofia são considerados um problema e uma prática de ordem instrumental, e um ofício institucional inerente à vida acadêmica – à docência como profissão –, não sendo avaliados, portanto, como um problema e uma prática de ordem filosófica. Não é circunstancial que, mesmo com todas as mudanças legislativas recentes em torno da licenciatura e das pesquisas desenvolvidas com o ensino de filosofia, a formação do professor de filosofia e as questões filosófico-educacionais ainda tenham, hegemonicamente, um papel secundário nos cursos de filosofia.

O problema é que, ao se decretar previamente o que é a filosofia, quais são seus objetos, práticas e como ela deve ser produzida dentro da instituição, elimina-se uma reflexão, uma abertura entre os próprios pares, sobre sua própria identidade e os seus diversos sentidos possíveis. Nesta conjuntura, quem se dedica profissionalmente à filosofia encontra dificuldades para filosofar de modo diferente daquele já instituído e institucionalizado, deparando-se com severos obstáculos, ao exemplo de “conseguir financiamento para as pesquisas e bolsas de estudos aos seus orientandos, publicações de artigos em periódicos e aceitação junto aos pares” (VELASCO, 2018, p. 64-65). Ora, se são as agências de fomento que estipulam quais são as subáreas da filosofia, se os artigos só são considerados filosoficamente relevantes desde a identidade imposta pela instituição, aqueles que fazem pesquisa em filosofia dependem, e muito, dos critérios estipulados. Assim, para além da historicidade constituinte da filosofia acadêmica brasileira, poderíamos nos perguntar se tal ignorância não é também institucionalmente estratégica, já que seria ela que não traria

legitimidade ao campo científico-filosófico que compõe as pesquisas com o ensino de filosofia, permitindo uma abertura na comunidade acadêmica e uma tensão das relações na reconfiguração da própria filosofia brasileira.

Nesse sentido, a tensão que Velasco estabelece com a comunidade acadêmica não se reduz à simples questão de reconhecimento teórico, a fim de que os pares possam apenas assentir a qualidade filosófica das relações que os agentes envolvidos com o ensino de filosofia praticam. O que está em jogo é uma luta pelo esgarçamento dos limites-identitários institucionais postos pela filosofia acadêmica aos contornos do campo filosofia no Brasil, dentro dos quais se disputa *cidadania-filosófica* em editais, financiamentos, acolhimento e alocação do que já se desenvolve fora dela, primordialmente nos departamentos e nos programas de pós-graduação em educação.

Enquanto a filósofa tensiona a comunidade acadêmica a olhar com maior atenção para aquilo que já se desenvolve pelos seus pares *atopos*, ela também *força* os próprios pesquisadores do ensino de filosofia a olhar para esse recente campo em constituição. Ao apresentar os dados e suas análises, ela nos mostra que, apesar dos diferentes horizontes teóricos das pesquisas, muitas questões e desafios à área são compartilhados, passíveis de estabelecermos alianças pela melhora e aprimoramento de nosso campo científico-filosófico. Como, em muitas das vezes, desenvolvemos nossas pesquisas sem nos conhecermos e nos referenciarmos, ou seja, quase sem o apoio da tradição filosófica – e, no caso, referimo-nos à própria tradição do campo “Ensino de Filosofia” –, perdemos a oportunidade de nos organizar e enriquecer nossas trajetórias. Quando ela publiciza um primeiro repositório acadêmico da área, “entende-se que o inventário realizado das produções bibliográficas do GT seja – pré-texto para que possamos ler uns aos outros, umas às outras, e umas aos uns; para que possamos referenciar, dialogar com os/as colegas, seus textos, suas ideias” (VELASCO, 2019a, p. 19).

No entanto, suas pesquisas são apenas o início de uma caminhada a ser construída coletivamente. Atualmente, esse repositório está em

ampliação, juntamente com uma análise filosófica dessas produções. Como dissemos no início do presente texto, alguns membros do GT estão reunidos para discutir o estatuto epistemológico da área; é uma forma que criamos para, através do conhecimento de nossa própria tradição, das heranças que ressoam naquilo que somos, nos fortalecermos. Para tanto, organizamo-nos com o intuito de criar um “inventário das pesquisas no âmbito do Ensino de Filosofia”, que sirva para ampliar o primeiro repositório das produções acadêmicas da área no Brasil, englobando as pesquisas – monografias, dissertações e teses –, produzidas nos mais diferentes cursos de graduação e pós-graduação. Por um lado, será a ampliação do repositório que também alimentará as discussões do estatuto epistemológico do campo, pois nos possibilitará acompanhar, problematicamente, a produção das pesquisas com o ensino de filosofia na contemporaneidade. Como diz Velasco, trata-se de um “[...] movimento necessário que permitirá problematizarmos os processos, as concepções formativas, as trajetórias acadêmicas, os referenciais teóricos e a inserção na educação básica de diversos/as profissionais que atuam na área, nas diferentes regiões do país” (VELASCO, 2019b, p. 81). Isso nos ajudará, ainda, a verificar a extensão das pesquisas com o ensino de filosofia no Brasil e medir as dispersões discursivas das pesquisas realizadas pelos integrantes no GT. Afinal, se o GT se torna o lugar de concentração acadêmica na área, quais seriam os impactos em outros contextos que não de nossos grupos e pares? É algo ainda a se verificar. Por outro lado, a quantificação desses trabalhos acadêmicos nos dará também mais força institucional, permitindo-nos sistematizar qualitativamente a consolidação do campo. Assim, ao mesmo tempo em que mapeamos as produções acadêmicas para quantificá-las, mostrar numericamente o crescimento da área na contemporaneidade, rastreamos e investigamos que campo é esse que nos tornamos, com a expectativa de, quem sabe, conquistarmos nossa *cidadania-filosófica*.

O amadurecimento da área nos permite debruçar sobre o que temos feito e procurar identificar, naquilo que é efetivamente realizado, nossa

especificidade. Sabendo que, ainda na contemporaneidade, coube aos pesquisadores fazer parte de uma “comunidade filosófica vivenciando uma relação com outras filosofias e/ou outras maneiras de filosofar que não fazem parte do modelo reconhecido e valorizado” (VELASCO, 2018, p. 65), a autora convoca os integrantes do campo a lutar, conjuntamente, pela autonomia de nossa área:

Estariamos dispostos, agora, a criar e defender um projeto político de autonomia epistemológica da área? Conseguiríamos sensibilizar outros segmentos, mostrando os impactos de tal projeto? Seria o projeto político em questão pertinente? Seria viável? [...] o reconhecimento institucional do Ensino de Filosofia como subcampo científico implica não só a consideração da autoridade de um grupo de agentes e seu dever de propor e gerir um projeto político-pedagógico de formação de professores de Filosofia, mas – e este parece ser o ponto mais problemático – a atribuição de um poder político e de um capital social que poderá reconfigurar o jogo de forças hoje vigentes na comunidade acadêmica filosófica (VELASCO, 2021, p. 22).

O que Velasco faz é re-apresentar e atualizar as virtualidades de um movimento *político-institucional* e um movimento *político-filosófico*, característico ao campo “Ensino de Filosofia”. Luta pela *cidadania-filosófica* de uma subárea e insiste em tensionar as relações que nós, pesquisadores e professores, estabelecemos com o ensino de filosofia, de modo que o autoconhecimento da tradição da qual fazemos parte dê maior autonomia e potencialidade às nossas práticas. Essas duas linhas de atuação já eram postas como imprescindíveis ao desenvolvimento do debate em torno do ensino de filosofia no Brasil por Walter Kohan, há 20 anos, em sua palestra de abertura do I Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia. Naquele contexto, com a recente promulgação da LDB/96 e da organização de uma grande movimentação dos professores de filosofia que

lutava pelo retorno obrigatório da disciplina no ensino médio, Kohan acentua a importância de organicidade, tanto em um viés *político-institucional* – em busca do direito à filosofia na educação básica, da melhoria dos cursos de formação dos professores, por melhores condições de trabalho, etc. –, e também em um viés *político-filosófico*, que problematize as práticas que nós, professores e pesquisadores, temos com a filosofia. As conquistas recentes e uma luta institucional de direito à filosofia não poderiam ofuscar esse olhar interno para como ensinamos e aprendemos filosofia na contemporaneidade:

Há uma situação aparentemente favorável ao ensino de filosofia no país. Pelo menos nas instituições educacionais, a filosofia ganha cada vez mais espaço. [...] Essa situação, entretanto, longe de ser contemplada benevolmente, precisa ser pensada criticamente. Por um lado, há uma importante questão político-institucional por trás. Nós, professores de filosofia, precisamos organizarmo-nos para brigar por condições econômicas, profissionais e políticas que tornem possível um ensino de filosofia levado a sério nas escolas. [...] Há uma outra luta para dentro, não para fora, menos político-institucional e mais político-filosófica. Com efeito, há no interior do movimento dos professores de filosofia um adversário talvez mais difícil, certamente não menos importante. Mais difícil porque não é tão visível, quanto um oponente externo, e não menos importante porque podem faltar muitas coisas ao ensino de filosofia, mas, certamente, não pode se ausentar a própria filosofia. É da relação que temos com a própria filosofia, nós professores de filosofia (KOHAN, 2002, p. 38-39).

De certa forma, esse texto de Kohan não deixa de ressoar e se atualizar na contemporaneidade, porque potencializa ainda os movimentos do campo. Mesmo que as pesquisas com o ensino de filosofia tenham alcançado um patamar não visto no cenário brasileiro, como mostra Velasco, isso não encerra nossas lutas político-institucionais e político-filosóficas,

movimentos que, ao nosso ver, sintetizam em uma só e indissociável frente *político-filosófica*. Velasco apanhou essa virtualidade e nô-la lançou, atualizando-a. Quando a filósofa publica o acervo e expõe suas análises do campo, ela não só agencia e atualiza um enfrentamento na esfera institucional para a área “Ensino de Filosofia”, bem como força seus agentes a refletir filosoficamente sobre o vínculo que mantêm com a filosofia.

A questão que ainda fica insistindo nesse texto é a de como nos inserimos nesse debate. Pensamos ser potente à discussão a retomada dos acontecimentos e da historicidade que marcam uma percepção da emergência do campo no Brasil, percepção a qual parece estar pressuposta nos recortes das pesquisas de Velasco e na maneira como concebe os desenvolvimentos do campo. Resgataremos uma narrativa que aponta para os investimentos político-filosóficos dos professores-pesquisadores de filosofia, ocorridos na passagem da década de 1990 e início dos anos 2000, e interpreta-os como um momento crucial para que o ensino de filosofia fosse territorializado na própria filosofia, alargando os limites epistêmicos e institucionais da filosofia brasileira. Esse agenciamento coletivo significou, nessa leitura, uma mudança de perspectiva com os problemas do ensino de filosofia, abarcando tanto as condições institucionais para um ensino de filosofia na educação básica e no nível universitário com qualidade filosófica, uma outra condição para as licenciaturas de filosofia do país, como também tensionando a relação que se tem com a própria filosofia quando se propõe a ensiná-la, aprendê-la e a pesquisá-la – uma relação não mais de formação geral do professor, e sim uma formação filosófica.

Filosofia do ensino de filosofia: uma percepção sobre a emergência do campo no cenário brasileiro

Há de se pontuar que as pesquisas sobre Ensino de Filosofia vêm sendo feitas no Brasil desde a década de 1990 [...] reivindicando a consideração do ensino sob perspectiva filosófica e a integralidade das

licenciaturas enquanto curso de graduação (VELASCO, 2019a, p. 7-8).

Segundo Velasco, o ensino de filosofia ser tratado como problema filosófico é um dos aspectos que une os mais diferentes pesquisadores brasileiros na área contemporaneamente (2020b, p. 14). Apesar dos diferentes horizontes teóricos, os pesquisadores reconhecem que “as reflexões sobre o Ensino de Filosofia estarão, sempre, imbricadas por perspectivas filosóficas, não havendo imparcialidade docente na seleção de conteúdos e métodos de ensino, nem tampouco nas discussões sobre estes últimos” (VELASCO, 2019b, p. 79). Não só diferentes concepções de filosofia implicam em distintos modos de ensinar e aprender filosofia – o que já exigiria uma tomada de *posição* e de discussão dos pressupostos a ela inerentes, mas também o ato de ensiná-la e aprendê-la, qual seja a concepção, remeter-nos-ia a uma gama de problemáticas que torna essencial uma intervenção filosófica. Por exemplo: é possível ensinar filosofia, transmiti-la de um filósofo a um não-filósofo?; o que se espera que o outro aprenda quando alguém se propõe a ensinar filosofia?; o que significa aprender filosofia?; seria o processo de aprendizagem filosófica semelhante ao processo de aquisição de um conhecimento em geral?; qual é a relação a ser estabelecida entre o ensino e aprendizagem da filosofia com a tradição filosófica e o presente? Enfim, responder a tais questões nos inserem em problemas cujas resoluções nos levariam às discussões epistemológicas, estéticas, políticas, éticas e filosófico-educacionais, ou seja, nos conduziria à tradição filosófica. Por essa razão, como demarca a autora, a indissociabilidade entre a filosofia e o ensino de filosofia é uma questão de conceito, que evidencia e põe em jogo a relação que cada um tem com o filosofar e o ensinar a filosofar, e não só de estratégias de ensino, didática ou metodológica – tal como nos apresenta Cerletti em sua obra *O ensino de filosofia como problema filosófico* (2009), trabalho que, para Velasco, se torna leitura obrigatória à área para entendimento da construção filosófica do problema de ensinar e aprender filosofia (VELASCO, 2019b, p. 79).

A alusão ao filósofo argentino Alejandro Cerletti e seu livro não aparece coincidentemente nos textos de Velasco. Por certo que seus

trabalhos embasam discursivamente muitas das pesquisas no campo, ou, pelo menos, são utilizados para demonstrar a necessidade conceitual filosófica com o ensino de filosofia, a sua transformação em um problema filosófico. No entanto, mais do que uma referência teórica – ou uma obra canônica, como é habitual ao *modus operandi* da filosofia acadêmica – as pesquisas do filósofo argentino fazem ressoar a discursividade de um momento historicamente crucial à realidade da área “Ensino de Filosofia”, uma nova construção discursiva com o ensino de filosofia em emergência no solo brasileiro.

Em um nível mais amplo, a publicação do seu livro apresenta a tônica dos últimos anos de debate na América Latina. Como o próprio autor expõe em sua conclusão, os estudos mais recentes sobre o ensino de filosofia, referindo-se, nesse caso, à Argentina, modificaram seu campo problemático. Há algumas décadas, a “questão do ‘ensino de filosofia’ não constituía um problema filosófico relevante” à comunidade acadêmica (CERLETTI, 2009, p. 89). É só recentemente que se começa a entender o “ensino de filosofia como um campo complexo de problematização filosófica, com teorias e questões singulares” (CERLETTI, 2009, p. 90). Esta mudança conceitual de perspectiva, dentro da qual Cerletti se considera inserido, vai invadindo a maneira como procuramos pensar o ensino de filosofia na contemporaneidade brasileira. Por vezes, são os próprios textos de Cerletti, a sua participação e a circulação de algumas de suas teses nos eventos, nos fóruns regionais brasileiros e nos dossiês especializados do ensino de filosofia que funcionam como intercessão para que os professores-pesquisadores enunciem a perspectiva por meio da qual se pensarão as questões do ensino de filosofia. Entretanto, existem inúmeros outros autores que fazem circular essa perspectiva na área. Antes mesmo de um autor, de um sujeito, trata-se de um tensionamento produzido no movimento coletivo de professores de filosofia, cujo percurso histórico é narrado como uma tentativa de territorializar, em transformar conceitualmente, o ensino de filosofia em um problema da ordem da filosofia.

Na realidade, a própria Velasco, em seus textos, sempre faz referência a uma movimentação que a antecede e na qual suas pesquisas

estão inseridas. Ainda em 2011, em busca de fundamentar o ensino de filosofia como problema filosófico, ela diz ao seu leitor que, diferentemente da forma como “a temática do ensino de filosofia foi usualmente tratada, [isto é] como uma questão educacional e, como tal, pesquisada por pedagogos e filósofos da educação”, ela se inserirá em um movimento, “da última década, [para o qual] o ensino de filosofia passou propriamente a figurar como problema de pesquisa filosófica” (VELASCO, 2011, p. 28). Tal posicionamento é retomado em seus artigos mais recentes, quando diz que suas pesquisas se fazem “na esteira de um movimento crescente nas últimas décadas, no Brasil e nos países da América Latina”, para o qual “ensinar (e aprender) Filosofia demanda uma inserção *na* Filosofia (VELASCO, 2019b, p. 79 – grifos da autora). O que é este movimento crescente nas últimas décadas, cuja força impulsiona suas pesquisas filosóficas com a temática? Já que suas pesquisas foram feitas junto aos integrantes do GT, será que este movimento se inicia com a criação do mesmo?

Isso poderia ser plausível, em uma leitura mais apressada. O que de fato aconteceu é que o GT trouxe para dentro de si boa parte dos pesquisadores da área, impulsionando as produções e o debate em torno do tema. São alguns desses agentes e seus grupos que se posicionaram criticamente à forma como até então o ensino de filosofia era pensado na realidade brasileira, criando uma disputa discursiva pela legitimidade do tratamento dos problemas da área, a fim de constituir novas linhas demarcatórias para o tema. Mesmo que, atualmente, o GT seja o principal local de pesquisadores e professores que se dedicam filosoficamente ao ensino de filosofia no Brasil, ele é efeito de uma movimentação acadêmica e política que o antecede, como demonstra a autora a partir do recolhimento dos depoimentos históricos da criação do grupo:

[...] o GT, já em sua criação, aspirava refletir filosoficamente sobre temas e problemas concernentes à Filosofia e seu ensino, consolidando-se como um espaço que carrega as produções da área [...] De fato,

sua gestação aconteceu a partir das atividades de investigação realizadas por pesquisadores e pesquisadoras em diversas regiões do país. [...] Além do envolvimento acadêmico de pesquisadores e pesquisadoras com as investigações sobre/em Ensino de Filosofia, há que se mencionar, igualmente, o engajamento político que antecedeu à fundação do Grupo de Trabalho *Filosofar e Ensinar a Filosofar* (VELASCO, 2020a, p. 25-28 – grifos da autora).

Que atividades acadêmicas e que engajamento político são esses? Como dissemos anteriormente, o ponto inicial perpassa a LDB de 1996 que previa, ambigualmente, a necessidade dos conhecimentos filosóficos à formação da educação básica. É a partir dela que começou a ganhar força e contexto a associação entre professores-pesquisadores de filosofia na realidade brasileira, os quais se organizaram e realizaram uma série de encontros, congressos e fóruns de discussão, permitindo uma articulação mais orgânica em torno do destino do ensino de filosofia no Brasil. Enquanto uma das pautas, evidentemente, foi a luta legislativa pelo retorno da disciplina à grade curricular obrigatória do ensino médio, desejava-se, concomitantemente, abrir um campo de pesquisa, promover um debate mais conceitual, de modo a pensar os problemas relativos à temática do ensino de filosofia e não simplesmente lutar corporativamente por um espaço na escola.

Os agentes envolvidos eram, em sua grande maioria, professores da educação básica, professores universitários e pós-graduandos que habitavam os departamentos da área da educação e realizavam suas pesquisas em programas de pós-graduação em educação e não de filosofia. Esse é um diagnóstico corrente nas produções acadêmicas que analisam o lugar da produção filosófica do ensino da Filosofia, e, para citar apenas um exemplo disso, fazemos referência a uma passagem de Danelon: “[...] com algumas exceções, são os filósofos que elegeram a educação seu tema privilegiado de pesquisa, que têm enfrentado o problema do ensino de filosofia” no Brasil (DANELON, 2008, p. 16-17). De maneira geral, os professores universitários de filosofia não utilizaram tanto de sua força

institucional e política – seus acessos aos veículos de comunicação que semanalmente faziam uso para suas análises filosóficas –, para se inserirem nesse debate. Não só os “departamentos de filosofia das principais universidades públicas ainda se encontram afastados desta preocupação” (FÁVERO et al, 2004, p. 276), como também houve, em muitos dos casos, “resistência de grande parte dos professores de Filosofia do ensino superior” pelo retorno da disciplina (MAATAR, 2017, p. 72).

O Congresso Internacional de Filosofia com Crianças e Jovens, promovido em julho de 1999 pelo projeto *Filosofia na Escola*, sediado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília⁵, tornar-se-ia um momento referencial para essa articulação acadêmica. Apesar de seu intuito central consistir no debate da filosofia e infância, houve a criação de uma mesa redonda para discutir o tema “A filosofia no ensino médio”. Foi neste evento, conforme nos diz Silvio Gallo⁶, que “principiamos a trocar impressões e experiências, que começamos a nos debruçar com mais rigor sobre o tema do ensino de Filosofia” (GALLO, 2004, p. 11).

No ano seguinte, realizar-se-ia o I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia⁷. Diante da percepção do contexto do ensino de filosofia no Brasil, que indicava um descaso hegemônico da comunidade acadêmica filosófica, a desarticulação entre os professores da área, a inexistência de um campo de pesquisa e, conseqüentemente, a rarefeita produção bibliográfica, percebe-se a “necessidade de construir uma

⁵ Diante do contexto da LDB, os idealizadores do evento organizaram a mesa “Filosofia no Ensino Médio” com representantes de diversos países – entre eles, François Galichet, coordenador de um grupo de pesquisa na área (ALEPH) na Universidade de Estrasburgo na França; Alejandro Cerletti, coordenador do Programa de Formação de professores de filosofia do ensino médio “La UBA y los profesores” da Universidade de Buenos Aires Argentina; Maurício Langón, Inspetor Geral de Filosofia, do Ministério de Educação em Montevidéu, Uruguai; e Sílvio Gallo, apresentado como proeminente figura nacional nesta área (KOHAN; LEAL, 1999, p. 12).

⁶ Essa narrativa da história recente do debate do ensino de filosofia seria repetida pelo autor no II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia (GALLO, 2013).

⁷ Evento realizado em Piracicaba, São Paulo, em outubro de 2000. Tal evento contou com a publicação de uma coletânea: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Org.). *Filosofia do Ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 190

articulação regional e nacional dos professores de Filosofia, bem como de construir estratégias para pressionar os governos para introduzir a Filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio” (GALLO, 2013, p. 15). Partindo da experiência do Fórum Sul de Coordenadores dos Cursos de Filosofia, que já havia realizado os Encontros dos Cursos de Filosofia do Sul do Brasil⁸, e que convocavam para um primeiro encontro sobre o ensino de filosofia – Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia –, inspirou-se na ideia da criação de fóruns regionais que ampliassem a organização e debate entre os professores sobre o ensino de filosofia no Brasil. Acreditou-se que “não seria oportuno criar mais um órgão, como uma Associação Brasileira de Professores de Filosofia, sem uma articulação mais orgânica em nível estadual e regional”. Seria, então, por meio do “fortalecimento regional da organização de professores e aprofundamento do debate em torno do ensino da Filosofia” que, no futuro, se possibilitariam ações de caráter mais geral (GALLO, 2013, p. 15-16). Assim, da experiência do Fórum Sul⁹ são criados os Fórum do Centro-Oeste de Ensino de

⁸ Sobre a historicidade da criação do Fórum Sul, conferir o texto de Tomazetti e Benetti (2015).

⁹ Foram organizados nove eventos com a resolução de publicação de coletâneas com as principais conferências e comunicações das mesas-redondas. I Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia e o III Encontro dos Cursos de Filosofia do Sul do Brasil (Universidade de Passo Fundo, abril de 2001). FÁVERO, Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (Org.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, Brasil, 2002, 296p. (Coleção Filosofia e Ensino). II Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia. (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, abril de 2002). PIOVESAN, Américo. et al (Org) *Filosofia e Ensino em Debate*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002, - 632p –(Coleção filosofia e ensino 2). III Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia (PUC-Paraná, abril de 2003). ROLLA, Aline Bertilha Mafra. SANTOS-NETO, Antônio; QUEIROZ, Ivo Pereira de (Org). *Filosofia e Ensino: possibilidades e desafios*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. –280p – (Coleção filosofia e ensino 4). IV Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia (UNISINOS, São Leopoldo, RS, maio de 2004). CANDIDO, Celso; CARBONARA, Vanderlei. *Filosofia e Ensino: um diálogo transdisciplinar*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. – 584p – (Coleção filosofia e ensino 5). V Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia. RIBAS et al (Org.). *Filosofia e ensino: A filosofia na escola*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. – 504p – (Coleção filosofia e ensino; 7). VI Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia; I Congresso Internacional sobre filosofia na Universidade; VIII Encontro de Cursos de Filosofia do Sul do Brasil (Universidade Estadual de Londrina, maio de 2006). MAAMARI, Adriana Mattar; BAIROS, Antônio Tadeu de; WEBER, José Fernandes (Org). *Filosofia na Universidade*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. –328p. – (Coleção filosofia e ensino; 9). VII Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia.

Filosofia¹⁰, Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia¹¹ e o Fórum Norte-Nordeste do Ensino de Filosofia. Junto com articulação regional, também se foi acordado o esforço pela criação de linhas de pesquisas com o ensino de filosofia na pós-graduação e do incentivo à publicação, como destaca Cornelli na introdução da coletânea que marcaria o referido congresso:

Além destas e muitas outras palavras que marcaram o Congresso, restaram indicativos de continuidade e vários projetos concretos, como os de organizar fóruns de professores de filosofia em nível regional, da oportunidade de realizar em breve um II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, de redobrar o esforço para a realização de novas publicações nesta área, de criar linhas de pesquisa específicas sobre o

SARDI, Sérgio Augusto; SOUZA, Draiton Gonzaga de; CARBONARA, Vanderlei (Org). *Filosofia e sociedade: perspectivas para o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. – p 568. – (Coleção filosofia e ensino; 11). VIII Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia (Universidade de Caxias do Sul-RS, maio de 2008). KUIAVA, Evaldo Antônio; Sangalli, Idalgo José; Carbonara, Vanderlei (Org). *Filosofia, formação docente e cidadania*. Ijuí: Unijuí, 2008. IX Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia (Centro Universitário Metodista do IPA em Porto Alegre, maio de 2010). NOVAES, José Luís Correa; AZEVEDO, Marco Antonio Oliveira de (Org). *Filosofia e seu ensino: desafios emergentes*. Porto Alegre: Sulina, 2010. – p. 215 -.

¹⁰ Fórum de Ensino de Filosofia do Centro-Oeste (Universidade de Brasília, junho de 2001 – I Encontro Internacional “Filosofia e Educação”). Publicado na respectiva coletânea: KOHAN, Walter (Org). *Ensino de Filosofia: Perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 [2002], p. 296. II Fórum de Ensino de Filosofia do Centro-Oeste (Universidade Católica de Goiás, novembro de 2003). III Fórum de Ensino de Filosofia do Centro-Oeste (Universidade de Brasília, novembro de 2003), publicado em forma de dossiê na revista Resafe Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/issue/view/280>. Acesso em: 04 abr. 2021. IV Fórum de Ensino de Filosofia do Centro-Oeste (Universidade Federal de Goiás, outubro de 2004).

¹¹ I Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia (Universidade Metodista de Piracicaba, 29 de novembro e 1 de dezembro de 2002), publicado na seguinte coletânea: GALLO, Sílvio; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabriele (Org). *Ensino de Filosofia: Teoria e Prática*. Ijuí: Unijuí, 2004, 272p. II Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia/ II Encontro Internacional de Filosofia e Educação (Universidade do Estado do Rio de Janeiro de 2004), publicado em três coletâneas: KOHAN, Walter Omar (Org). *Políticas do ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004; KOHAN, Walter Omar (Org). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. KOHAN, Walter Omar (Org.). *Lugares da Infância: Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ensino de filosofia em nível de pós-graduação (2003, p. 13-14).

Na luta pelo retorno da filosofia à educação básica, podemos mencionar, por exemplo, a *Carta de Piracicaba*, que manifestou apoio aos senadores e deputados pela aprovação do PL n.º 3178/97, como também a *Carta de Londrina*, elaborada no evento do VI Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de filosofia. Esta última, em especial, foi encaminhada pessoalmente aos conselheiros do CNE (Conselho Nacional da Educação) antes e durante a votação da resolução do Parecer n. 38/2006. Contou ainda com os signatários de representantes da ANPOF, CAPES, CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), os membros de cada fórum regional e de todos os simpatizantes pela volta da disciplina a educação básica. De acordo com Maatar, uma das organizadoras da sexta edição do Simpósio Sul-Brasileiro, a “petição e a representação do fórum, naquele momento [das discussões no CNE], tiveram caráter nacional e podem ser consideradas o primeiro gesto político de uma articulação nacional que reuniu todos os fóruns do país” (2017, p. 71).

Não obstante a frente político-institucional, em defesa do retorno da filosofia à educação básica, uma característica dos fóruns regionais e dos eventos por eles organizados é a emergência também de uma frente político-filosófica de uma área que procura, principalmente, pensar seus próprios pressupostos, como bem ilustram a apresentação de Gallo e Kohan ao dossiê *A Filosofia e seu ensino*, publicado na revista *Caderno CEDES*, em 2004:

[...] pode soar curioso este apelo a certa incompatibilidade entre o Estado e o pensamento filosófico quando parece que os que defendem o ensino de filosofia buscam, sobretudo, a anuência ou o aval do Estado. Em parte o é. Mas isso não nos preocupa. Se fosse verdade que hoje os debates sobre o ensino de filosofia se concentram, no Brasil, na luta pela sua obrigatoriedade como disciplina, esta apresentação – e também, por que não, este conjunto de artigos – poder-se-ia ler como um signo de preocupação desse caráter.

Não que sejamos contra a obrigatoriedade da disciplina, mas sim que *a concentração do debate sobre essa questão esconderia uma ausência preocupante do pensamento sobre si própria, a interrogação sobre o valor e o sentido de sua tarefa. Se fosse verdade que os debates sobre o ensino de filosofia se concentram na defesa de uma obrigatoriedade, algo de muito pouco filosófico estaria tomando quase toda a cena.* Felizmente, pensamos que as coisas não são tais. [...] Permanentemente há eventos, relatórios de pesquisas, produção de livros, linhas de pós-graduação. Os Fóruns Regionais de Ensino de Filosofia, surgidos do Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, em Piracicaba, SP, em novembro de 2000, são uma amostra desta vitalidade. [...] E, sobretudo, há uma produção intelectual diversa, poderosa, inquietante. Este número do Caderno CEDES pretende afirmar essa diversidade, essa força e essa inquietude. Não o anima qualquer identidade filosófica ou ideológica, para além da *tentativa de uma área pensar-se a si própria, a seus pressupostos, a seus valores e sentidos em nosso momento* (GALLO; KOHAN; 2004, p. 254 – grifos nossos).

Essa passagem não só reforça uma interpretação da importância do agenciamento acadêmico e político que surgiu, na realidade brasileira, com o I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, assim como mostra um posicionamento crítico de alguns professores-pesquisadores com o debate em emergência, procurando *forçar* uma relação filosófica em torno da área, de seus pressupostos, valores e sentidos. Por certo que também se reconhecia o impacto desta movimentação para potencializar a produção acadêmica em torno do ensino de filosofia. Muitos dos eventos publicaram suas produções em coletâneas, dissertações e teses foram desenvolvidas e mais livros didáticos começaram a aparecer, preenchendo a lacuna bibliográfica ainda existente na área. Todavia, talvez mais relevante à área seja a percepção de emergência do campo que parece surgir dessa organicidade entre os professores, campo este que é caracterizado pela mudança de perspectiva com a temática, do que propriamente o

desenvolvimento bibliográfico e a busca pelo reconhecimento estatal à disciplina. Danelon, ao fazer um balanço dos últimos anos da área, aponta que o fortalecimento dos elos regionais permitiu a emergência de um novo tipo de olhar às demandas do ensino de filosofia, um *pensar filosófico* para o qual o ensino de filosofia torna-se um objeto genuíno de pesquisa. Segundo ele,

Os diversos eventos e as inúmeras produções acadêmicas sobre o ensino de filosofia estão sinalizando para uma *mudança de eixo no entendimento do problema do ensino de filosofia*. Afirma-se, de forma incisiva, a necessidade de um *olhar filosófico para o ensino de filosofia*, ou seja, que *o ensino de filosofia se constitui um problema filosófico*, tratado de forma filosófica e tendo, isto é fundamental, a história da filosofia como instância dialógica para o enfrentamento desse problema. (2008, p. 17 – grifos nossos).

Se retornarmos a algumas coletâneas que marcam esse agenciamento, podemos mostrar como esse discurso, o ensino de filosofia como um problema filosófico, passa a aparecer. Antes mesmo da realização do I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, publica-se uma coletânea também voltada à discussão, *Filosofia no ensino médio* (volume VI da coleção *Filosofia na Escola* da editora Vozes), em que já se poderia destacar uma das primeiras análises históricas das produções acadêmicas em torno do ensino de filosofia (especialmente na educação básica) até aquele momento no Brasil e a necessidade de uma mudança de perspectiva com a problemática. Dir-nos-iam os organizadores, Gallo e Kohan, que, embora o ensino de filosofia possua alguns manuais didáticos para o ensino médio, ainda não há, na realidade brasileira, uma produção filosófica expressiva sobre a temática: “a reflexão e a produção escrita sobre o ensino de filosofia nesse nível de ensino deixa ainda mais a desejar”, em outras palavras, “a *produção filosófica* sobre o ensino de filosofia, entre nós, ainda é praticamente nula” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 7 – grifos nossos).

Isso não significa que não existia uma produção sobre o ensino de filosofia no Brasil. De acordo com os filósofos, entre a década de 1970 e 1980 houve uma produção considerável. O contexto era a reforma educacional desenvolvida pela lei n. 5692/71, que reestruturou o ensino de 1º e 2º grau, momento em que a filosofia perdeu seu espaço no currículo na educação básica. Diante disso, alguns departamentos de filosofia e estudantes das universidades brasileiras articularam-se em defesa do retorno da filosofia ao 2º grau. Ganha destaque especial a fundação do Centro de Atividades Filosóficas no de 1975 no Rio de Janeiro, que mais tarde seria transformada na Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF). A SEAF se inteirou e se notabilizou pela problemática relativa à filosofia e seu ensino, de forma a desenvolver atividades que reivindicassem sua volta obrigatória ao currículo. Esse movimento somar-se-ia às reivindicações contra a ditadura militar, construindo um discurso que, ao defender a presença obrigatória da filosofia na educação básica, destacava-se sua capacidade crítica e transformadora da vida dos estudantes, cujas práticas seriam imprescindíveis à vida democrática.

Essa articulação teve seus efeitos na criação da lei federal de n. 7.044/82, que, ao alterar a disposição de uma educação voltada à “profissionalização compulsória” do ensino do 2º grau, substituindo-a pela “preparação para o trabalho”, abriu a possibilidade da filosofia tornar-se uma disciplina facultativa. Porém, “com a precária volta da filosofia aos currículos (de forma opcional, como sabemos), essa luta arrefeceu e a produção bibliográfica mingou” (GALLO; KOHAN; 2000, p. 7). O que ainda restou da discussão se direcionou ao registro metodológico de ensinar filosofia e à elaboração de alguns manuais e livros didáticos (GONÇALVES, 2011, p. 33-34).

O problema é que, ao se concentrar em uma defesa incondicional da filosofia, principalmente de forma a destacar sua suposta importância à formação do cidadão – ou mesmo um debate restrito à escolha dos conteúdos, temas e propostas para um programa mínimo que deveriam ser ensinados no 2º grau – a produção teórica construída não foi suficiente para consolidar uma área de pensamento e desenvolver uma perspectiva de

estudo e pesquisa da filosofia e seu ensino, alterando o próprio estatuto formativo dos cursos de licenciatura ou o modo como as questões educacionais são tratadas na filosofia. Tinha-se uma discussão muito mais apologética e programática do que, propriamente, um campo de pesquisa em torno das práticas e das relações que permeariam sua reintrodução. Faltaram, assim, trabalhos mais conceituais que problematizassem e pensassem as relações desenvolvidas quando se ensina e se aprende filosofia em nossa contemporaneidade, como apontam Gallo e Kohan:

Nos anos oitenta, a Seaf (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas) foi responsável por uma produção e publicação razoável. Mas era um “tempo heroico”: foi o momento marcado pelo combate pela volta da filosofia ao Ensino Médio, então denominado “Segundo Grau”. *Os textos produzidos, então, tinham muito mais o cunho político de “apologia da filosofia” para justificar sua presença nas grades de estudos, do que propriamente uma conceituação filosófica do ensino de filosofia.* (GALLO; KOHAN, 2000, p. 7 – grifos nossos).

Ainda na apresentação da obra, os autores nos sinalizam que, mesmo se para grande parte acadêmica da filosofia “os grandes filósofos da história nunca se dedicaram ao problema do ensino, produzindo conceitos, reflexões e obras sobre essa temática”, um outro olhar para a história da filosofia justifica plenamente a “eleição do ensino de filosofia, ou da ‘pedagogia da filosofia’, como um tema *estritamente filosófico*” (GALLO; KOHAN; 2000, p. 7-8 – grifos nossos). E é sob o signo dessa nova perspectiva que os textos dessa coletânea são apresentados, convidando o leitor a participar desse horizonte investigativo e a reabrir um debate tão essencial para que a disciplina volte a ocupar um papel fundamental na educação básica:

Esperamos que esses textos possam contribuir para que os professores de filosofia, os estudantes de filosofia, além de demais interessados nos assuntos, possam

colocar-se filosoficamente a questão do ensinar filosofia, possibilitando com isso que cada vez a filosofia possa, de fato, inserir-se no currículo de nosso Ensino Médio, como uma atividade crítica e resistente na formação de jovens dispostos a problematizar seu presente. E para voltar a abrir um debate, tão necessário, tratando-se de filosofia (GALLO; KOHAN, 2000, p. 9-10 — grifos nossos).

É a necessidade de abrir o debate filosófico que leva os professores de filosofia a criarem um evento de âmbito nacional, o I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, como já havíamos nos referido há pouco. Apresentado ao público como um canteiro de obras, o evento é descrito como um lugar temporariamente escolhido para que os professores de filosofia começassem a construir coletivamente, com as ferramentas trazidas dos mais diferentes lugares, “um espaço de movimento, um momento de reflexão” com o ensino de filosofia. Buscou-se “explorar, *filosoficamente*, a didática do ensino de filosofia em seus vários níveis, gerar um espaço de trocas de experiências entre professores atuantes em todo o país e explorar novas possibilidades teóricas e metodológicas para pensar e praticar o ensino de filosofia”, de modo a “consolidar um espaço de intervenção sobre o ensino de filosofia” na contemporaneidade (CORNELLI, 2003, p. 9 – grifos nossos).

Ainda segundo Cornelli, sob o rigor da própria filosofia, aproximadamente 250 professores – brasileiros e de outras nacionalidades (Argentina, Uruguai, Itália e França) – encontraram um ponto em comum para sua diversidade: a “singularização de um *campo de discussão* que, pensando a *filosofia como ensino*, revela a necessidade da reflexão sobre sua função política, seu significado enquanto instrumento de formação de homens e mulheres cidadãos” (CORNELLI, 2003, p. 10 – grifos nossos). Um campo que, em consonância com o próprio nome da coletânea – Filosofia do Ensino de Filosofia –, pautou-se no horizonte filosófico para recriar as virtualidades educativas da filosofia, envolvidas politicamente com a formação, potencialidades que são constantemente ofuscadas nas relações acadêmicas com a filosofia, por assim dizer, *stricto sensu*.

Mas o que constitui essa singularização de um campo de discussão, da criação de uma filosofia do ensino de filosofia? Neste mesmo evento, temos a intervenção de Cerletti, *Ensino da filosofia e filosofia do ensino filosófico* (2003), que nos oferece tal ideia. Em primeiro lugar, ele nos diz que se trata de romper com a dicotomia entre os campos, didática e filosofia. Tal como Cornelli (2003) já tinha acentuado que um dos objetivos do evento foi pensar filosoficamente a didática da filosofia, seja em qual nível for, o que Cerletti nos aponta é que uma filosofia do ensino de filosofia consiste no alargamento do campo da filosofia, de seu território, justamente para fazer uso das ferramentas, que só a filosofia pode dar, para pensar os problemas relacionados com seu ensino, sua aprendizagem, sua finalidade, etc.. Com isso, não há como separar filosofia e didática, ou mesmo, a filosofia e seus aspectos educativos, como se fossem territórios distintos. Trata-se, por essa razão, de uma mudança de perspectiva com o ensino de filosofia:

Esta ampliação do campo da filosofia, que agora inclui a reflexão sobre o seu ensino, significa pôr o ponto de partida e o interesse fundamental na filosofia e a partir daí abordar as estratégias de ensino, já que será a filosofia que irá avaliar a pertinência das técnicas de ensino que eventualmente utilizaremos, dos recortes dos conteúdos que faremos ou da seleção de recursos que poremos em jogo em nossas aulas. Essa mudança de perspectiva amplia notavelmente o campo filosófico porque agora a filosofia deverá reconhecer como próprio o problema de sua transmissão ou de seu ensino, que é algo que sempre se viu (sobretudo a partir da filosofia acadêmica) como um aspecto separado ou como uma questão subalterna e menor (CERLETTI, 2003, p. 66).

Nesse sentido, uma filosofia do ensino de filosofia consistiria na criação de um novo campo de reflexão filosófica, de forma a proporcionar novos conteúdos, objetos e problemáticas à área da filosofia. Dito de outro modo, ensinar e aprender filosofia, a didática da filosofia, os limites e as possibilidades da ensinabilidade e da aprendibilidade da filosofia tornam-se

objetos da própria filosofia. Isso teria validade tanto para seu ensino na educação básica, na universidade e em espaços não-institucionais, como afirmou Cornelli (2003).

Dentro do contexto em que ocorre o debate, essa mudança de perspectiva, esse alargamento do campo da filosofia, tem um forte acento nos cursos de licenciatura, mesmo que a estes não se limite. E, por essa razão, a ideia de uma filosofia do ensino de filosofia, que poderia se constituir apenas como mais um problema teórico à filosofia, — prática comum à filosofia acadêmica —, torna-se uma atuação político-filosófica, que agora *força* duas áreas vistas como distintas na licenciatura, a formação geral e a formação específica. Alargar o campo epistêmico significa reivindicar também um espaço filosófico dentro das próprias licenciaturas de filosofia. Afinal, como é que a filosofia poderá voltar à educação básica sem que se prepare filosoficamente o futuro professor para o exercício de sua profissão?

No I Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia, os organizadores chamam a atenção à responsabilidade filosófica pela formação do professor de filosofia e destacam a necessidade de problematizar as práticas de ensinar e aprender para além do registro habitual pedagógico-instrumental. A reunião dos participantes, neste evento, foi qualificada por três atitudes: *teimosia*, *coragem* e *compromisso* de olhar crítica e criteriosamente o ensino de filosofia. Teimosia, primeiramente, porque se trata de uma insistência, por parte dos mais de quinhentos participantes, em criar “estratégias de debate para que a discussão sobre o ensino de filosofia deixe o anonimato, o espontaneísmo, o didatismo, o pedagogismo e ocupe um lugar central na reflexão dos cursos de licenciatura de filosofia” (FÁVERO; RAUBER; KOHAN, 2002, p. 9). Isso só será possível com coragem para olhar as próprias práticas estabelecidas nas licenciaturas, encarar o universo escolar em sua realidade, conhecer a produção teórica envolvida e perceber que a inserção da disciplina na escola contemporânea passa pela formação de bons professores. Uma boa formação, no caso, não se limita à inserção de disciplinas de didática ou prática de ensino. Faz-se necessário formá-los em

bases mais sólidas, saindo dos registros de pensamentos com os quais se acostuma pensar. Da teimosia e da coragem, surge o compromisso com o ensino de filosofia de maneira geral e, mais especificamente, com a licenciatura:

[...] Entendemos que não basta batalhar para que a legislação determine a obrigatoriedade da disciplina de filosofia no ensino médio se os cursos de filosofia não tiverem uma política de formação do professor de filosofia; se os cursos de licenciatura de filosofia não forem responsáveis e competentes para formar bons professores de filosofia que irão ocupar os postos de trabalho no ensino médio. Não basta introduzir nos currículos dos cursos disciplinas de didáticas ou prática de ensino, se não houver uma reflexão consistente sobre a especificidade do ensino de filosofia, sua natureza, seus novos paradigmas, seu papel no mundo de hoje. *Pensar o professor de filosofia não é, simplesmente, instrumentalizá-lo didática e pedagogicamente*; é preciso formá-lo em bases mais sólidas. [...] Não é coerente que os cursos de licenciatura em filosofia continuem exercendo seu papel de licenciar futuros professores de filosofia sem pensar com seriedade a formação do professor de filosofia (FÁVERO; RAUBER; KOHAN, 2002, p. 9-10 – grifos nossos).

Esse projeto político-filosófico, que fomenta adquirir um lugar institucional de reflexão filosófica com o ensino de filosofia dentro dos cursos de licenciatura, busca ainda o estabelecimento de um novo lugar dentro da filosofia, uma nova prática, a *filosofia como ensino*. Desse modo, começa-se a tensionar a hierarquia do bacharelado sobre a licenciatura e a separação entre o filósofo e o professor de filosofia, que perduram nos cursos de filosofia. O bacharel, que caminha para a construção de sua trajetória como pesquisador, tem supostamente uma função de *criação* dos conhecimentos. Mesmo que, dentro da pesquisa filosófica nas universidades, a criação do pesquisador não seja usualmente considerada

semelhante a dos filósofos canônicos, prevalece ainda um pressuposto e uma *defesa* da existência de um processo filosófico, ora na elaboração de um comentário original, ora na atualização historiográfica dos problemas perenes da filosofia. Há, de uma maneira ou de outra, um enriquecimento do *corpus* filosofia que implica, se não a produção teórica propriamente dita, uma *renovação* e *atualização* dos eternos problemas da filosofia ao presente. Em contrapartida, as práticas do professor não são qualificadas como um exercício filosófico, e sim "pedagógico" e "educacional". Se a universidade reconhece as práticas historiográficas e o comentário como algo da natureza filosófica, isso não vale para o registro educacional da filosofia. Quem é professor nada há a atualizar, apenas *reproduz* o saber criado, uma vez que sua função realiza apenas uma mediação, supostamente *neutra*, porque *científica*, e didática, porque pedagógica, de dois mundos: da produção filosófica e dos leigos, aproximando estes últimos à cultura construída. Embora seja preciso *criar* para ser professor, esse ato estaria restrito a um registro organizacional dos conteúdos a serem ensinados, que precisam ser adequados à capacidade dos estudantes, e das metodologias aplicadas para tanto, uma relação, portanto, não considerada filosófica.

Nesse sentido, em contraposição a essa separação entre fazer filosofia e ensinar filosofia e a hierarquização entre bacharelado e licenciatura, o enfoque filosófico das condições que envolvem as possibilidades do ensino de filosofia gera uma outra perspectiva das práticas de ensinar e aprender e do ofício do professor. Quando as práticas educativas com a filosofia são dimensionadas como um problema realmente filosófico, o seu exercício exigiria de seus agentes um comprometimento com a pesquisa filosófica. Ensinar e aprender filosofia, pela especificidade filosófica que os envolve, impele o professor a adentrar ao registro teórico e tensionar os pressupostos e as implicações de suas práticas. Mas não só isso. Uma filosofia do ensino de filosofia exige um compromisso com o filosofar, de tal forma que as salas de aulas, ou espaços educacionais, sejam o espaço por excelência da prática filosófica e os professores e estudantes

sejam filósofos por excelência. E isso começa a aparecer em alguns textos que perpassam essa movimentação dos professores-pesquisadores.

Em seu texto, *Filosofia do ensino de filosofia*, Mauricio Langón afirma que “uma didática do filosofar não deve ser pensada como um modo de didática, mas como *um modo específico de filosofar*”. O professor é um mestre em atuação, transforma a sala de aula e os espaços educacionais em uma comunidade na qual se trata de “filosofar educando, de filosofar fazendo filosofia, de fazer filosofia ajudando a filosofar, de filosofar em grupo” (LANGÓN, 2003, p. 92 – grifos do autor). Nessa mesma direção, destacamos também as palavras de Cerletti (2003, p. 62), para o qual ser professor é assumir a posição de “alguém que vai muito além de ser capaz de mostrar ou apresentar certas questões filosóficas, ou alguns temas da história da filosofia”. O professor deverá ser coerente com sua própria posição filosófica, transformando a relação educativa no próprio espaço de exercício de sua filosofia, sendo assim, “consequente com esta maneira de orientar o pensamento”. Isso significa que suas práticas de ensinar e aprender são seu modo específico de filosofar, são a partir delas que ele exemplifica, encarna e tece suas relações educativas com os estudantes. Ele não é neutro, possui uma trajetória com a filosofia através da qual se constrói filosoficamente, se relaciona com o mundo e *tensiona* não só os estudantes, permitindo a criarem seus próprios sentidos e problemas, mas também *tensiona* a si mesmo, de tal forma a reformular e reconstruir seus caminhos. Dar aula será um desafio filosófico, filosofar torna-se um imperativo do retorno da filosofia à educação básica, de maneira específica, e das práticas de ensinar e aprender filosofia, de maneira geral.

Em síntese, como pontuam Gallo e Kohan, pensar o ensino de filosofia como território da filosofia consiste em problematizar esse lugar-comum de *transmissão* do professor de filosofia como *reprodução*, ressaltando a característica duplamente filosófica de sua prática de professor: filosófica em relação à pesquisa dos *pressupostos* que envolvem

o exercício de ensinar e aprender filosofia e, em outro sentido, filosófica como uma *relação*, uma prática, que também é estabelecida em sala de aula:

[...] Um professor que apenas reproduza, que apenas diga de novo aquilo que já foi dito não é, de fato, um professor de filosofia; o professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de filosofia algo essencialmente produtivo. Portanto, a filosofia não é produzida em uma parte e ensinada noutra, ela é sempre produzida e ensinada ao mesmo tempo. [...] Mesmo – ou melhor, sobretudo – quando o assunto é a história da filosofia ou a filosofia de outro filósofo, a transmissão é um não-lugar da filosofia, porque ela não pode ser enfrentada externamente, como aquilo que um outro faz: ou ela se exerce, se pratica, ou se faz outra coisa. Todos os filósofos da história fizeram isto, por isso são ao mesmo tempo filósofos e educadores, os melhores ensinantes da filosofia! Quer melhores professores de filosofia que os textos filosofantes dos bons filósofos? O professor que não assume como filósofo não tem a menor chance de ensinar filosofia, assim como o professor que não se reconhece como pesquisador não poderá fazer outra coisa do que reproduzir aquilo que outros pensam, uma marca da antifilosofia (GALLO; KOHAN, 2000, p. 182-183).

Esse posicionamento filosófico com o ensino de filosofia é apresentado não como uma atitude individual, proposta de um sujeito-autor, mas uma dinâmica coletiva, uma virada filosófica com o ensino de filosofia. Essa mudança de perspectiva, do *pedagógico* para o *filosófico*, reposiciona a função do professor e promove um estatuto filosófico à sua prática. O professor de filosofia não pode ser mais um repetidor, um mero transmissor de teses, já que o ato filosófico, intrinsecamente educativo, impele-o ao exercício da capacidade crítica e criativa especificamente característica à filosofia. Com isso, quer-se inaugurar um território na tradição filosófica,

que implique tanto uma produção teórica com os problemas filosófico-educativos, quanto permita a invenção do filosofar como ensino e aprendizagem. E é nesse sentido que Gallo analisa os acontecimentos nos últimos anos na apresentação da coletânea do I Simpósio sobre o Ensino de Filosofia da Região Sudeste:

A prática educativa tem sido inerente à Filosofia ao longo da história; em nome de que a desprezamos, quando se trata de formar o professor de filosofia? Será essa uma “tarefa menor”? O professor de Filosofia não deve ser, de alguma maneira, filósofo (isto é, alguém que pratica a filosofia)? Ou bastaria a ele conhecer os temas, problemas e autores da história da Filosofia para poder ensiná-los? Faz sentido, no caso da Filosofia e de seu ensino, essa separação entre teoria e prática? *Nos últimos anos os filósofos professores de Filosofia brasileiros vêm se preocupando com questões como essas. Trata-se, quer me parece, de um movimento de pensar filosoficamente o ensino de filosofia. Um movimento em que os filósofos têm tomado para si a responsabilidade de pensar a prática docente, em seus vários níveis. Um movimento de dar cidadania, no território da Filosofia, à problemática do ensino que, até aqui, só encontrava asilo no território da educação* (GALLO, 2004, p. 10 – grifos nossos).

Assim, esses textos nos sinalizam a existência de um movimento político-filosófico significativo à área do ensino de filosofia, que permitiu a emergência de contornos e potencialidades fundamentais à abertura de um campo científico-filosófico em nossa realidade. Embora se buscasse territorializá-lo dentro dos próprios limites institucionais da filosofia, não se tratou, e ainda não se trata, de apenas adquirir um passaporte para que o ensino de filosofia se torne uma questão canônica, operada segundo os limites e os registros tradicionalmente postos pela filosofia acadêmica. O que se almeja é a invenção e consolidação de um novo lugar dentro da filosofia, cujas condições sejam imanentes à filosofia que é praticada como

ensino e aprendizagem, um espaço a partir do qual se faz possível questionar essa filosofia maior acadêmica e seus pressupostos históricos que continuam a separar o fazer do ensinar e aprender filosofia.

Considerações finais

A escrita deste texto foi provocada, fundamentalmente, pela convivência com os membros do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, com os quais se discute o estatuto epistemológico do campo científico-filosófico. Para conhecer o que somos, assumimos a estratégia de entender nossas heranças, os discursos que atravessam e dão sustentação para muitas de nossas pesquisas. Isso nos parece útil também à luta pela cidadania-filosófica. Levando em consideração que um campo científico-filosófico não se faz sem a participação e o investimento vital direto dos agentes que o constituem, demonstrar essa historicidade e como os agentes dos diferentes núcleos de pesquisa do ensino de filosofia estão envolvidos nos grandes acontecimentos na área nos ajudaria a explicitar a força dos diversos grupos e de suas pesquisas, e os espaços que já foram conquistados.

Em um primeiro momento, olhamos para as pesquisas de Velasco, suas percepções sobre o campo, ressaltando sua importância ao movimento político-filosófico da área na contemporaneidade. Apesar de continuarmos a lutar por uma cidadania-filosófica, não podemos deixar de ressaltar que muito se tem conquistado nos últimos anos. Se olharmos as duas décadas anteriores, tal como fez Velasco (2020a), veremos que, entre os anos de 1996 até 2008, temos esse agenciamento entre os professores-pesquisadores que permitiu a organização dos fóruns regionais, de eventos especializados na área, a publicação de literatura, o desenvolvimento de novos grupos de pesquisa, a criação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF e a orientação de pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado com a temática, proporcionando o aparecimento de novos quadros de pesquisadores

na área. Na década seguinte, criam-se as revistas especializadas na temática, o mestrado profissional, ampliam-se os grupos de pesquisadores e os trabalhos de pesquisa e extensão desenvolvido pelos membros do GT com o ensino de filosofia.

Em segundo momento, recuperamos alguns elementos da literatura da área que mostram uma perspectiva de emergência do campo, do início de uma territorialização do ensino de filosofia como responsabilidade da filosofia, território de investigação e pesquisa genuinamente filosófico e lugar onde as práticas de ensinar e aprender filosofia não são separadas do exercício de filosofar. Seguimos as pistas deixadas por alguns professores-pesquisadores de filosofia, isto é, *professores-filósofos* que foram agentes importantes nesse processo de articulação da área, cuja percepção dos desenvolvimentos históricos do campo “Ensino de Filosofia” nos apontam para a passagem da década de 1990 e início dos anos 2000. Como diz Silvio Gallo no prefácio do livro organizado por Elisete Tomazetti, *Ensino de Filosofia: experiências, problematizações e perspectivas* (2015), “não chega a duas décadas a tomada em sério das questões do ensinar e do aprender filosofia como problema de pesquisa, como objeto de pesquisa filosófica séria”. Na primeira década de desenvolvimento, o debate permaneceu “mesclado com o debate em torno de sua justificação”, mas, aos poucos, foi “se consolidando também um trabalho de pesquisa em torno do ensino de filosofia desta disciplina, tomado como genuíno trabalho filosófico” (GALLO, 2015, p. 13).

No entanto, de forma a pensar o campo “Ensino de Filosofia”, cabe-nos pontuar que, apesar de termos mostrado textos que interpretam esse agenciamento coletivo entre os professores-filósofos o ponto histórico da emergência de um campo na área do ensino de filosofia no Brasil, seria importante investigar como outros grupos percebem esse e outros acontecimentos políticos e epistemológicos na área. Por certo que os documentos recuperados e a narrativa apresentada ecoam em muitas pesquisas desenvolvidas dentro do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar e

também na área, não só ressoando em Velasco mas inclusive em nós, que escrevemos esse texto e desejamos que assim o agenciamento tivesse acontecido. Uma narrativa que parece ecoar, principalmente, da atuação no campo de dois grupos, Filosofia na Escola (UnB), fundado no final de 1997 e desenvolvido na Faculdade de Educação dessa universidade (FÁVERO et al, 2004, p. 282), e o Grupo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia (GESEF), cuja data de gestação é 1993, organizado pelos professores de filosofia da Unimep, Piracicaba (GALLO, 2012, p. 12-13). Apesar disso, um campo de conhecimento é marcado pelas disputas entre as várias perspectivas de seus membros e grupos, ou seja, constitui-se por uma luta concorrencial com a filosofia, em busca de uma territorialização do ensino de filosofia, e também uma disputa entre grupos de pesquisa. Por isso, perguntamo-nos quais seriam as percepções de outros grupos sobre esse agenciamento político-filosófico dos professores-filósofos e sobre a própria emergência do campo.

Ora, se considerarmos que a grande maioria dos professores-filósofos participantes desse movimento integravam os departamentos de Educação e os programas de pós-graduação em Educação e não de filosofia, não poderíamos dizer que a emergência do campo se daria em outro momento, menos por uma perspectiva disciplinar da filosofia e mais próxima de uma perspectiva da educação filosófica? Caso atentemos aos grupos de filosofia para criança, ao exemplo do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) ou o Centro de Filosofia – Educação para o Pensar –, a percepção do campo e de sua emergência seria a mesma? Ou ainda, se analisarmos desde a ótica do SEAF, poderíamos ter outra perspectiva dos acontecimentos do campo? E se olhássemos para outros grupos, da UNICAMP, de Renê Silveira Trentin, Roberto Goto e Cesar Nunes, da UFPR, de Geraldo Horn, e de tantos outros que precisaríamos ainda nomear? Talvez outras histórias pudessem ser contadas e outros vetores apareceriam traçando linhas no campo.

Nesse sentido, atendo-nos, especificamente, à movimentação ocorrida com a LDB/96, cabe-nos investigar quais eram os discursos produzidos pelos diferentes grupos que antecedem e sucedem a LDB/96, de modo a analisarmos como eles se dobram e disputam forças dentro do agenciamento dos professores-filósofos. As disputas e o dissenso entre os diferentes grupos não significariam também que não houve alianças político-filosóficas. Então, acreditamos ser potente ao estudo epistêmico do campo a investigação em torno de diferentes perspectivas, cujas narrativas podem se diferenciar, oferecendo-nos, conseqüentemente, uma percepção mais complexa do fenômeno e um tensionamento que caracterizaria a inserção de cada um dentro do campo.

Sendo assim, reconhecemos que, mesmo com o esforço despendido desse texto, há ainda muito por fazer, caso se procure mapear as articulações e as investidas que permitiram a emergência da área e seu desenvolvimento, isto é, essa invasão territorial criada pelos professores-filósofos na filosofia institucionalizada. Sabemos que a história contada por nós é ainda parcial, mas, neste momento, é a possível de ser contada. O que nós podemos dizer é que pensar filosoficamente o ensino de filosofia no Brasil como uma das forças do campo foi, e ainda permanece na atualidade, uma política-filosófica, adotada pelos professores-filósofos das mais diferentes regiões do país, que busca forçar os limites e os espaços hegemônicos da filosofia acadêmica, tensionando nossos colegas, nossas universidades, as agências de fomentos e nós mesmos, de modo que possamos reconhecer a necessidade de pensar filosoficamente o ensino de filosofia.

Referências

CERLETTI, Alejandro. Ensino da filosofia e filosofia do ensino filosófico. In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Org). *Filosofia do Ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 61-69.

- CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Trad. Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CORNELLI, Gabriele. Apresentação. In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Org). *Filosofia do Ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-14.
- DANELON, Márcio. Apresentação do dossiê. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 22, n. 44, jul/dez, p. 15-22, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1964>. Acesso em: 04 mar. 2020. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v22n44a2008-1964>
- FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar. Apresentação. In: FÁVERO, Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (Org.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, Brasil, 2002, p. 9-18. (Coleção Filosofia e Ensino).
- FÁVERO, Altair Alberto; CEPPAS, Filipe; GONTIJO, Pedro Erginaldo; GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Cad. Cedes*. Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000300002>
- GALLO, Sílvio. Apresentação. In: GALLO, Sílvio; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabriele (Org). *Ensino de Filosofia: Teoria e Prática*. Ijuí: Unijuí, 2004, 9-12.
- GALLO, Sílvio. Construindo os caminhos do ensinar e aprender. In: JUNOT, Cornélio Matos; COSTA, Marcos Roberto Nunes (Org.). *Filosofia: caminhos do ensinar e aprender*. 1ª edição. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013, p. 5-15.
- GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papyrus Editora, 2012.
- GALLO, Sílvio. Prefácio. In: Tomazetti, Elisete M. (Org.). *Ensino de filosofia: experiências, problematizações e perspectivas*. Curitiba: Appris, 2015, p. 13-17.
- GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. Apresentação. *Cad. Cedes*. Campinas, v. 24, n. 64, p. 253-256, set/dez, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000300001>
- GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. Apresentação. In: GALLO, Sílvio. KOHAN, Walter Omar (Org). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-10.
- GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. (Org). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 174-196.
- GONÇALVES, Tânia. O ensino de Filosofia na rede pública: a Proposta Curricular do estado de São Paulo. In: GOTO, Roberto; GALLO, Sílvio. *Da filosofia como disciplina: Desafios e perspectivas*. Edições Loyola: São Paulo, 2011, p. 25-50.

- KOHAN, Walter Omar. A importância de registrar e dar a ler uma história. In: VELASCO, Patrícia Del Nero. *Filosofar e Ensinar a Filosofar: registros do GT da ANPOF – 2006-2018*. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020a. – (coleçãoS; 4).
- KOHAN, Walter Omar. GT Filosofar e Ensinar a Filosofar – relatório 2005/2006 (Anexo 1). In: VELASCO, Patrícia Del Nero. *Filosofar e Ensinar a Filosofar: registros do GT da ANPOF – 2006-2018*. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020a, p. 530-535. – (coleções)
- KOHAN, Walter Omar. Perspectivas atuais do ensino de Filosofia no Brasil. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (Org.). *Um olhar sobre o ensino de Filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 21-40.
- KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina. Apresentação. In: KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina (Org.). *Filosofia para crianças em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 9-15.
- LANGÓN, Mauricio. Filosofia do ensino de filosofia. In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Org.). *Filosofia do Ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 90-100.
- MAAMARI, Adriana Mattar. Filosofia como disciplina escolar. In: MAAMARI, Adriana Mattar (Org.). *Novas tendências para o ensino de filosofia: campo histórico-conceitual, didático e metodológico*. 1ª edição. Curitiba: CRV, 2017, p. 63-103. <https://doi.org/10.24824/978854441605.1>
- VELASCO, Patrícia Del Nero. Ensino de Filosofia como campo de conhecimento: brevíssimo estado da arte. *Revista Estudos de Filosofia e Ensino*, v. 1, n. 1, p. 6-21, 2019a. Disponível em: <https://revistas.cefet-rj.br/index.php/estudosdefilosofiaeensino/article/view/419>. Acesso: 05 abr. 2021.
- VELASCO, Patrícia Del Nero. *Filosofar e Ensinar a Filosofar: registros do GT da ANPOF – 2006-2018*. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020a. – (coleçãoS; 4). Disponível em: <http://filoeduc.org/nefiedicoes/colecoes.php?#livros>. Acesso em: 05 abr. 2021.
- VELASCO, Patrícia Del Nero. Notas sobre o ensino de filosofia como problema filosófico. *Dialogia*. São Paulo, n. 13, p. 27-34, 2011. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N13.2748>
- VELASCO, Patrícia Del Nero. Possibilidades e perspectivas para o ensino de filosofia no ensino médio: um olhar a partir dos cursos de formação de professores. In: MATOS, Junot Cornélio; NUNES, Marcos Roberto. (Org.). *Ensino de filosofia: questões fundamentais*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014, p. 43-54.
- VELASCO, Patrícia Del Nero. O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras. *Pro-Posições*, Campinas, SP, 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0018>
- VELASCO, Patrícia Del Nero. O filósofo-funcionário e o professor-filósofo: sobre os sentidos do filosofar hoje. In: DUTRA, Jorge da Cunha; GOTO, Roberto

- (Org.). *O Filosofar, hoje, na pesquisa e no ensino de Filosofia*. Blumenau: Instituto Federal Catarinense, 2018, v. 2, p. 63-74.
- VELASCO, Patrícia Del Nero. O que é isto – o PROF-FILO? *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 44, p. 76-107, jan.-jun. 2019b. Disponível em: <https://oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/oqnfpa/article/view/659/601>. Acesso: 05 abr. 2021. <https://doi.org/10.32334/oqnfpa.2019n44a659>
- VELASCO, Patrícia Del Nero. O que pensamos nós, formadores/as de professores/as, sobre formação docente em filosofia? *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 34: nov. 2020b-abril 2021, p. 12-33. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/35127/27918>. Acesso: 06 abr. 2021. <https://doi.org/10.26512/resafe.v2i34.35127>
- TOMAZETTI, Elisete Medianeira; BENETTI, Claudia Cisne. Exercício analítico de discursos: Fórum Sul de Coordenadores de Cursos de Filosofia e Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 24, maio-out/2015, p. 68-84. <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i24.4741>

Data de registro: 19/06/2021

Data de aceite: 20/10/2021



Nietzsche e seu olhar sobre os estabelecimentos de ensino alemães como reflexo da cultura moderna

*Abraão Lincoln Ferreira Costa**

Resumo: O artigo desenvolve um panorama no que tange às instituições de ensino alemãs sob a visão de Friedrich Nietzsche. Para tanto, inicialmente é realizado o balanço crítico dos estabelecimentos ginásial, técnico e universitário de modo a atribuí-los ao problema da degenerescência cultural sofrida a partir do processo das reformas econômica e política na Alemanha do século XIX. Em complemento a essa investigação, serão tratados os assuntos do filisteu da cultura e das considerações do jovem pensador acerca do Estado e da cultura grega, segundo ele, entendida como o melhor meio de ilustrar o sentido de força [*Kraft*] e vitalidade [*Vitalität*]. Por fim, a pesquisa apresenta, na postura de Arthur Schopenhauer, a referência de combate ao filisteísmo e de resistência contra os valores do estilo de vida moderna.

Palavras-chave: Cultura; Estado; Filisteus; Nietzsche; Schopenhauer

Nietzsche and his point of view on Germany educational system as a reflection of modern culture

Abstract: The article develops an overview of German educational institutions under the vision of Friedrich Nietzsche. To this end, the critical assessment of junior high, technical and university establishments is initially carried out in order to attribute them to the problem of cultural degeneration suffered from the process of economic and political reforms in 19th century Germany. In addition to this investigation, the subjects of the Philistine culture and young thinker's

* Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professor no Centro Universitário Planalto do Distrito Federal (UNIPLAN). E-mail: abraaofilosofia@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2945815863220636>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2963-8943>.

considerations about the state and the Greek culture will be treated, according to him, understood as the best way to illustrate the sense of strength [*Kraft*] and vitality [*Vitalität*]. Ultimately, the research presents, in Arthur Schopenhauer's stance, the reference to combat philistineism and resistance to the values of the modern lifestyle.

Keyword: Culture; State; Philistines; Nietzsche; Schopenhauer

Nietzsche et son regard sur les établissements d'enseignement allemands comme reflet de la culture moderne

Resumé: L'article développe une vue d'ensemble des institutions éducatives allemandes selon la vision de Friedrich Nietzsche. À ce titre, un bilan critique est d'abord fait des établissements du secondaire, des établissements techniques et universitaires afin de les rattacher au problème de la dégénérescence culturelle subie par le processus de réformes économiques et politiques dans l'Allemagne du XIXe siècle. En complément de cette recherche, seront traités les sujets du philistin de la culture et les considérations du jeune penseur sur l'Etat et la culture grecque, qui selon lui, est comprise comme la meilleure façon d'illustrer le sens de la force [*Kraft*] et de la vitalité [*Vitalität*]. Enfin, la recherche présente, dans la posture d'Arthur Schopenhauer, la référence de la lutte contre le philistinisme et la résistance aux valeurs du mode de vie moderne.

Mots Clé: Culture; État; Philistin; Nietzsche; Schopenhauer

Introdução

A educação e o ensino dos jovens para aquisição de uma formação [*Bildung*] e o florescimento da cultura superior [(C) *Kultur*]¹ foram o tema das conferências proferidas por Nietzsche em 1872 no *Akademisches Kunstmuseum* da Basileia. Ao examinar os estabelecimentos de ensino

¹ Nietzsche, ao longo de suas diferentes obras, utiliza, em alguns momentos, a palavra “cultura” com a letra “K” e, em outras vezes, com “C”. A explicação para isso se deve ao fato de ter ocorrido a reforma ortográfica alemã bem no período dos seus primeiros escritos. Nesse sentido, optamos pelo uso maior de *Kultur*, haja vista o maior número de ocorrências, embora seja possível perceber também o uso de *Cultur* como forma de promover a ambivalência no tocante à superioridade de uma cultura forte ou decadente.

primário, técnico, ginásial e superior, o filósofo chegou à conclusão de que a cultura compreende uma determinação da natureza e, por isso, jamais poderia estar fora dela. Diante dessa conclusão, o filósofo verificou, nos diferentes níveis de ensino, uma contrariedade aos princípios pedagógicos que tanto acreditava. Isso o levou então a elaboração da tese sobre a existência de duas correntes complementares e antinaturais que, ao se manifestarem no mundo moderno, traziam consequências nocivas e deletérias aos jovens estudantes alemães.

Duas correntes aparentemente opostas, ambas nefastas nos seus efeitos e finalmente unidas nos seus resultados, dominam hoje os nossos estabelecimentos de ensino, originariamente fundada em bases totalmente diferentes: por um lado, a tendência de estender o quanto possível a cultura, por outro lado, a tendência de reduzi-la e enfraquecê-la (NIETZSCHE, 2012, p. 53).

As consequências da extensão e do enfraquecimento da cultura opor-se-iam à antiga noção de fortalecimento e de concentração da mesma. Nietzsche compreende que essa mudança teve como motivação a crença numa economia política cujo interesse maior fora a produção de “homens comuns”. Pessoas cada vez mais afetadas pelo ideal da felicidade, dispostas a alcançar o ganho de dinheiro e predestinadas ao cumprimento das tarefas sociais. Na busca pela realização desse propósito, era preciso constituir outra mentalidade à mercê da lucratividade, da obediência e do consumo. O interesse das massas urbanas, juntamente com a intervenção do Estado sobre a cultura moderna, trouxera o que o filósofo alemão denominou por “barbárie cultivada”. A sua compreensão é de que nenhuma cultura elevada [*höher Kultur*] deve submeter-se a qualquer processo de alargamento, pelo contrário, deve concentrar e restringir suas criações a um pequeno e seletivo número de pessoas especiais – algo que, conforme veremos a partir de agora, tornou-se incompatível com o projeto de massificação cultural realizado pelo Estado alemão.

O problema da cultura moderna

Opondo-se ao ideário moderno, Nietzsche, na primeira *Consideração extemporânea*, define “cultura” como algo que deva ser essencialmente pensado como “unidade de estilo artístico que atravessa todas as manifestações da vida de um povo (NIETZSCHE, 2013, p. 29).” Diferente do termo “civilização” (WOTLING, 2011, p. 28-29), a cultura não está estritamente destinada à busca do saber e, tampouco está preocupada com a formação dos homens em geral, já que simplesmente pretende o envolvimento de todas as criações e atividades num instante específico da sua história, como a moral, a política, a arte, a ciência, a filosofia e a religião. Por isso, a importância de encontrar uma unidade de estilo que, pelo viés artístico, consiga simultaneamente orientar e harmonizar as diferentes expressões da vida de um povo. Esse alcance dar-se-ia mediante o trabalho sobre a estrutura pulsional dos indivíduos, ou seja, uma educação em condições de operar diretamente nas pulsões humanas com o objetivo de espiritualizar os instintos. Nietzsche, entretanto, denuncia as dificuldades da correta apreensão da cultura - segundo ele, a modernidade equivocou-se quando remeteu o termo “cultura” ao propósito de chegar ao maior número possível de pessoas felizes. Contrário a isso, a cultura caracteriza-se pela “disciplina homogênea imposta a seus instintos” (NIETZSCHE, *Fragmentos Póstumos*, 19 [41] verão de 1872) na intenção de conquistar os prodígios que só podem florescer através de extenuantes esforços e da disciplina.

As técnicas aplicadas nas escolas alemãs comprometiam o processo de formação natural [*Bildung*] dos jovens estudantes, interferindo no autêntico desenvolvimento de suas potencialidades. A exemplo do ensino ginásial, embora devesse ser tratado como a base de todo o processo pedagógico propiciando o verdadeiro cultivo [*Züchtung*], Nietzsche via-se, no entanto, incapaz de realizar tamanha função devido ao desvio de finalidade que sofrera com as mudanças no currículo escolar. Vê-se ainda sua condenação ao ginásio por incentivar nos estudantes uma liberdade de escolhas que sequer estavam preparados para assumir. O mesmo problema

se estende até as universidades, lugar onde o apoio a essa “liberdade acadêmica” acabaria provocando o distanciamento entre professores e alunos.

Noéli Sobrinho explica que Nietzsche avaliou os estabelecimentos de ensino como espaços institucionais responsáveis pela mera educação “uniformizada e medíocre, utilitária e integradora” (2012, p. 16). A ideia incentivada da liberdade de escolhas durante a vida acadêmica prestava-se apenas em conservar a imaturidade e a ignorância. Tratava-se de uma pedagogia que reunia de forma incoerente aspectos que envolviam o erudito e o fútil, assim como a ciência e a cultura jornalística. Enfim, a educação alemã do século XIX passou a destinar-se quase que exclusivamente a geração de servidores públicos, sem interessar-se com a formação [*Bildung*] de homens superiores que pudessem retomar o projeto de uma cultura superior.

Vale salientar que Nietzsche jamais esteve preso a nenhum projeto de disseminação de uma cultura elevada. Conforme dissemos, o alargamento da cultura, bem como a perigosa redução de seus conteúdos originais, fatalmente a levariam à depauperação. Pensar na superioridade desta cultura é também compreendê-la como um privilégio concebido a um seletivo grupo de homens excepcionais. Isto posto, jamais faria sentido estendê-la às massas, não por conta do preconceito ou de qualquer elitismo tipicamente erudito, mas por considerá-la como algo cuja força far-se-ia incapaz de ser assimilada. Portanto, desejar o acesso dessa força aos vários indivíduos é desconhecer a hierarquização natural vigente no campo do intelecto. Isso faz menção a uma aristocracia do espírito, ou seja, homens devidamente capazes de seguir os passos daqueles que fizeram grandes feitos no passado, garantindo, desse modo, selarem seus nomes na história.

A tese de uma escolha e combinação natural, responsável pelo encaminhamento de certos homens ao talento e à superioridade pode, em certa medida, esclarecer a necessidade da pedagogia tecnicista para fins de gerar a mão de obra qualificada. Ora, é inegável que a Alemanha já havia perdido suas bases culturais outrora valorizadas por Nietzsche e outros

pensadores, a exemplo de Schiller e de Goethe², porém isso jamais significou a completa oposição ao ensino técnico que garantiria a sustentação da cultura moderna. Na verdade, o desejo maior seria o de apenas assegurar entre as várias tendências de ensino aquela que melhor fosse destinada ao melhoramento e à elevação dos homens excepcionais. Como o próprio filósofo acrescenta:

Não vão com isso crer, meus amigos, que eu quero mitigar os elogios às nossas escolas técnicas e às nossas escolas primárias importantes: eu honro os lugares onde se aprende a calcular adequadamente, onde se domina a língua, onde se leva a sério a geografia, onde se é instruído pelos conhecimentos admiráveis que nos dão as ciências naturais. Estou também inclinado a concordar de bom grado com o fato de que os estudantes que se instruem nas melhores escolas técnicas da nossa época estão perfeitamente autorizados a ter os mesmos direitos que se tem o costume de atribuir aos alunos do ginásio no final dos seus estudos; e não está longe o dia em que se abrirão, para as pessoas que receberam este ensino, as portas das Universidades e da administração pública, com a mesma largueza com a qual se beneficiou exclusivamente até agora os alunos do ginásio – bem entendido, o ginásio atual! No entanto, não me posso furtar de acrescentar este codicilo: se é verdade que a escola técnica e o ginásio, nos seus fins atuais, são em tudo tão semelhantes e não se distinguem senão por detalhes mínimos, de modo que podem contar com um tratamento igual diante do fórum do Estado – isto ocorre assim porque nos falta completamente um tipo de estabelecimento de ensino: o estabelecimento da cultura. (NIETZSCHE, 2012, p. 123-124).

² Para entender a contribuição de Friedrich Schiller no pensamento do jovem Nietzsche, é recomendável o estudo de *A educação estética do homem*; enquanto que para entender Goethe, torna-se imprescindível a leitura do romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Defendo que essas as obras integram a base de apoio da filosofia nietzschiana, principalmente no que tange o olhar crítico sobre a cultura moderna.

Outro aspecto político do qual chamamos atenção como parte daquilo que levou o mundo moderno à depauperação da cultura refere-se à ocupação dos burocratas em assuntos estritamente pedagógicos. Nietzsche certamente compreendeu a interferência da burocracia nos estabelecimentos de ensino como um grave erro, por considerar que os parâmetros e as diretrizes curriculares da educação deveriam somente pertencer aos domínios daqueles a quem ele acreditava legislar a serviço de educação rotineira. Esses legisladores se constituíram de inquestionável preparo, proveniente de uma cultura superior, sendo, portanto, experientes e maduros o bastante para contraporem-se a uma política de conformidade com os interesses utilitários.

A influência da cultura grega

Diante do quadro apresentado, a solução seria a criação de uma nova concepção de ensino sob o viés de uma nova orientação pedagógica capaz de dar aos estudantes outras perspectivas para além da utilidade e da rentabilidade. Para tanto, Nietzsche pensou na reformulação dos currículos escolares, os quais tomariam de exemplo a cultura clássica. A razão disso tem a ver com o desejo de afirmar a importância dos ensinamentos da filosofia e da arte, e também pela necessidade de cultivar homens cultos e experientes para enfrentar os diferentes desafios da vida.

Ora, ao tratarmos de uma referência sobre a educação empenhada no preparo de seres humanos para os incontáveis desafios da vida, podemos nos permitir ir além do exemplo da cultura clássica, uma vez que o jovem Nietzsche encontrou na tragédia grega o conteúdo que versa acerca da questão existencial do sentido da vida: a arte como necessidade da vida, justificada enquanto fenômeno estético, permitindo-nos inferir a respeito da importância na aquisição de uma formação [*Bildung*] que vislumbre o constante movimento na busca do próprio vir a ser. Sem dúvida, algo que para a filosofia nietzschiana representou enorme valor pedagógico ao demonstrar em seu bojo uma concepção da condição humana para além do

idealismo clássico ou de uma orientação cristã que atravessou os séculos na tradição ocidental.

Embora reconheçamos que *O Nascimento da Tragédia* jamais venha a insinuar qualquer plano político-pedagógico, não seria demais crermos que as considerações de Nietzsche sugeririam no conceito da *Bildung* algo comum à noção de *Paideia* do antigo mundo grego. Cabe inclusive destacar que o significado de “arte” na filosofia nietzschiana durante essa fase refere-se sempre à música (NIETZSCHE, 2015, p. 139). Daí a importância do trágico, pois arte e vida, assim como “música” e “palavra”, foram pensadas pelos gregos dentro dessa perspectiva, passando a ser chamadas de “impulsos artísticos da natureza” [*Kunsttriebe*] ou as pulsões “apolínea” e “dionísia”. Em linhas específicas, o jovem filósofo deteve sua atenção em duas divindades gregas: os deuses Apolo e Dionísio. Para o pensador alemão, tratar-se-iam da evidência de dois diferentes mundos da arte: o apolíneo expresso pelas artes da pintura e da escultura; enquanto o dionísio, pela música ditirâmica.

Diferentemente da era moderna, o trágico apresentado pelo discípulo de Dionísio demonstra o elo entre a arte e o Estado. Na obra *Cinco prefácios para cinco livros não escritos (Fünf Vorreden zu fünf ungeschriebenen Bücher)*, vemos pela reflexão nietzschiana aquilo que concerne o papel da arte grega em conexão com os horrores das guerras, típico daquela sociedade guerreira. Nisso percebemos a capacidade do homem grego de recorrer à arte, capaz então de transformar os sofrimentos e os horrores da existência. Um poder que os gregos nos tempos homéricos possuíam de dar ao sofrimento humano novas configurações, fruto de uma consciência da própria condição de finitude. Assim, permitiram-se criar sentidos artísticos, em condição de servirem como remédio para defenderem-se das atrocidades e dos horrores que muitas vezes se viam submersos. Nas palavras de Nietzsche:

Mas o que se encontra por trás do mundo homérico, como local de nascimento de tudo o que é helênico? Nesse mundo, somos elevados pela extraordinária precisão artística, pela tranquilidade e pureza das

linhas, muito acima da mera confusão material: suas cores apareceram mais claras, suaves, acolhedoras, por meio de uma ilusão artística, seus homens, nesta iluminação colorida e acolhedora, melhores e mais simpáticos; mas para onde olharíamos, se nos encaminhássemos para trás, para o mundo pré-homérico, sem a condução e a proteção da mão de Homero? Olharíamos apenas para a noite e o terror, para o produto de uma fantasia acostumada ao horrível. (NIETZSCHE, 2019, p. 26-27).

Frente ao horror e à finitude da vida, os gregos encontraram saída no poder de criação, manifesto conforme dissemos na força artística. Algo que pudesse ressignificar a imagem sombria e aterradora da existência. Como visto na *Iliada*, os cantos são o exemplo da realização de grandes feitos dos heróis, o que incluía quase sempre as mortes gloriosas. Somente assim seus nomes estariam imortalizados nas canções dos poetas. Somente assim os homens se colocariam acima das vicissitudes de uma realidade tão perversa e inconstante. Uma cultura superior composta de deuses, semideuses e heróis que serviam de referência para a formação de novos grandes homens. Segundo Nietzsche, “o grego conheceu e sentiu os temores e os horrores do existir: para que lhe fosse possível de algum modo viver, teve de colocar ali, entre ele e a vida, a resplandecente criação onírica dos deuses olímpicos” (NIETZSCHE, 2015, p. 33).

Avesso à maneira da qual os homens da sua época se apoderavam dos elementos da cultura, Nietzsche vê os antigos gregos como um povo admirável. Acerca disso, depreendemos que os gregos eram aqueles que de costume “aprendiam e logo queriam viver”. Essa era a capacidade para a sua ambiciosa disposição de conhecimento: a “consideração pela vida” e a “necessidade de vida ideal” (NIETZSCHE, 1996, p. 253).

Na interpretação de Antonio Edmilson Paschoal (2008, p. 163) é simplesmente a vivência de um conhecimento numa correspondência entre um tipo de teoria que se estuda e uma prática operada diariamente, enquanto uma técnica que, uma vez assimilada, só alcançaria seu propósito quando empregada. A consciência do alinhamento entre Filosofia e vida, tal como a

ideia de se apreender a Filosofia no aspecto da vida, exige uma interpretação no tocante a acepção da palavra “vida”, algo que perpassou toda filosofia nietzschiana. É perceptível, já nas obras iniciais de Nietzsche, uma intensa vitalidade no seu pensamento. Um reconhecimento da vida contrapondo-se a tudo aquilo que, em nome da debilidade e do medo, propõe um enfraquecimento do caráter expansivo, embora irracional da vida. Para o filósofo, a afirmação de uma vida saudável encontra-se caracterizada pelo conflito, tal como entre os gregos, que defendiam na ideia da disputa (*agon*) o estímulo da sua existência (JANZ, 2016, p. 498).

Em suma, a educação grega esteve pautava na “disputa”, termo que vem do grego *agon*, muitas vezes apresentado na *Ilíada* para relatar a competição entre dois atletas durante os jogos olímpicos ou numa disputa mortal entre dois guerreiros no campo de batalha. Nietzsche aponta para a importância desta tradução ao tratar de uma *Paideia* de tipo “agônica” no mundo grego. Semelhante aos heróis homéricos, o homem grego, devidamente orientado dentro dessa educação agônica, tendia de costume ao desejo de alcançar a glória. Pelo constante impulso de superação, tal indivíduo era motivado a dar o melhor de si, aprendendo, dessa maneira, a se conhecer cada vez mais. As obras de Homero e Hesíodo alimentavam esse impulso artístico, orientando ao mesmo tempo a vida do homem e da cidade grega.

A compreensão do *agon* enquanto base de formação no mundo grego remete às pulsões apolínea e dionisíaca, pois representam impulsos antagônicos oriundos do estilo de vida peculiar da Grécia homérica. Podemos inferi-las como faculdades fundamentais para o surgimento do homem e da cultura superior. Teriam a ver com forças que, mediante estados fisiológicos, manifestavam-se nos sonhos e na embriaguez. No sonho, vemos o poder artístico projetado em imagens para criar as formas e as figuras. Sonhar está diretamente relacionado a Apolo, símbolo da aparência, da energia plástica, da ordem e do controle das cegas paixões existentes no plano natural. O deus que traz o sentido da individuação, oposto à embriaguez que destrói e aniquila o princípio desta individuação. No estado de embriaguez se desalinha a organização para integrar no homem aquilo

que Schopenhauer descreve como uno primordial da natureza. Vemos com isso o deus Dionísio, responsável pelo caos, deformidade, paixões desenfreadas; e também o deus da fecundidade, da música e da arte universal. Aquele renascido a cada primavera, que gera e derrama prazer sobre o mundo.

O momento *decadent* denunciado por Nietzsche em suas conferências na Basileia deveria ser combatido com uma educação [*Erziehung*] transformadora semelhante à *Paideia* grega. Diante disso, cabe salientar que o termo *Erziehung* na filosofia nietzschiana encontra-se dissociado da ideia de instrução [*Schulung*] e também distante do sentido da erudição livresca [*Gelehrsamkeit*]. Na obra “*A Fisiologia de Nietzsche: superação da dualidade*”, Wilson Frezzatti Jr. (2006, p. 58) interpreta o significado da palavra *Erziehung*, como aquilo que esteja indissociável da vida. Nesse sentido, a educação jamais pode ser confundida com

[...] habilidades técnico-científicas de resolução de problemas, com o conhecimento enciclopédico dos livros, com a falsa erudição dos escritos de artigos jornalísticos, com Filosofia que repete o pensamento dos outros, com saberes não criativos. (FREZZATTI JR., 2006, p. 159).

Erziehung no sentido correto da palavra tem em seu bojo o desejo de maturação, manifesto numa cultura dominante que, através de sua produção contínua, permite o florescimento de homens e de uma cultura superior.

As instituições de ensino alemãs do século XIX estiveram presas aos interesses da formação profissional, preparando técnicos e diversos especialistas para o mercado de trabalho. Contudo, a cultura reivindicada pelo filósofo alemão é a cultura de tipo aristocrática, incondizente com as pretensões políticas daquele tempo. Para Nietzsche, era preciso educar de maneira correlata aos interesses da cultura superior. Mas como? Primeiramente (SOBRINHO, 2012, p. 19), romper com a mentalidade imediatista e ingênua que os jovens tinham da natureza. Isso significaria desencantá-la de modo a descobrir os problemas realmente existentes entre

homem e natureza. Outro passo rumo à conquista da cultura elevada refere-se à aproximação dos estudantes com os homens e os seus grandes feitos do passado. Vê-los pelo olhar dos estudantes como exemplos de experiência existencial e intelectual, a fim de que, na inspiração desses feitos, seus espíritos estivessem alimentados de coragem para enfrentar e superar os desafios da vida.

A modernidade se opôs ao ideário da formação correlata aos interesses da cultura superior. Conforme veremos na sequência, Nietzsche via como personagem principal da cultura moderna o filisteu da cultura, aquele a quem o autor considerou “a gentalha do poder, do escrever e do prazer” (NIETZSCHE, 2011, p. 93). Para combatê-los, além do uso de uma concepção de cultura superior analisada até aqui, veremos a contribuição de Arthur Schopenhauer, filósofo que não somente corroborou o panorama levantado por Nietzsche no tocante ao processo instrutivo e educacional da Alemanha no século XIX, mas ainda demonstrou, por meio do seu pensamento intempestivo, referências que pudessem auxiliar os estudantes a seguirem novos caminhos no campo do conhecimento.

Nietzsche e Schopenhauer versus o filisteísmo da cultura alemã

Até aqui acompanhamos a crítica contundente à cultura alemã do século XIX, justificada, segundo Nietzsche, por um tipo de formação decadente, decretando um novo sentido de vida, vinculado aos interesses cômodos conquistados pela economia e as demais ocorrências da cultura moderna. A investigação científica e o estudo aprofundado da língua materna diminuía seus espaços para dar lugar à opinião pública expressada na cultura jornalística. Fortaleceu-se ainda o conhecimento histórico, preso ao passado, porém sem nenhuma articulação com o presente. Via-se, de acordo com as considerações do filósofo, uma vida limitada em conhecimento e potência, fazendo com que os alemães passassem a ser conhecidos como “verdadeiros filisteus virtuosos”. Segundo ele:

Talvez esse conforto filisteu seja apenas a degeneração de uma autêntica virtude alemã – de uma íntima submersão no singular, no pequeno, no próximo e nos mistérios do indivíduo -, mas agora essa virtude mofada é pior do que o vício mais evidente, ainda desde que a consciência dessa qualidade se tornou uma alegria de coração, que chega à glorificação literária ((NIETZSCHE, 2019, p. 24).

Mesmo considerado por muitos como alguém da cultura, o filisteu em razão da comodidade e do conformismo era incapaz de promover profundas mudanças em benefício da cultura elevada. Esses filisteus significam bem o oposto daquilo que denominamos por autenticidade e originalidade da cultura (NIETZSCHE, 2013, p. 39). Logo, a qualquer sociedade à mercê desses pseudo eruditos, não haveria mais o que se esperar a não ser um mundo superficial no qual a arte estaria restrita somente a duas coisas: “seja uma imitação da realidade que chegue até o simiesco, em idílios ou em sátiras docemente humorísticas, seja cópias livres das obras mais célebres e mais incontestes dos clássicos, mediante algumas tímidas concessões ao gosto do dia” (NIETZSCHE, 2013, p. 45). Essa maneira imprópria de se envolver com a arte ou com a filosofia e a cultura desconhece a vida e a insensatez que costuma ser intrínseca a ela. Deixa à margem aquilo que transforma o ser humano num “animal interessante” (PASCHOAL, 2008, p. 162), dando maior importância às tarefas práticas, substanciais, decerto, nada obstante aos quais jamais conseguiria reduzir o homem.

A partir desse levantamento, percebemos a importância daquilo que Nietzsche apresenta sobre Schopenhauer em um dos seus prefácios (*A relação da filosofia de Schopenhauer com uma cultura alemã*). Disposto em estilo literário, no qual propõe um método de aconselhamento aos seus leitores, o texto nos alerta sobre o desvirtuamento da palavra “cultura” [*Kultur*]. Se antes a aguardada cultura alemã pressupôs salvaguardar a criação e a liberdade de espírito, já naquele instante, tal propósito parecia ter perdido completamente esse significado. Daí a necessidade da constante busca do resgate original da palavra “cultura”, devido ao seu intuito de

preservar-se consonante com os interesses do homem superior. Certamente, ninguém melhor do que Schopenhauer, o “único filósofo neste século”, conseguiria mostrar o caminho para se chegar numa cultura autêntica: “Eu estou entre os leitores de Schopenhauer que, depois de terem lido a primeira de suas páginas, sabem com convicção que lerão todas as outras e que escutarão cada palavra dita por ele” (NIETZSCHE, 2018, p. 24).

Podemos suspeitar que o *Prefácio* escrito em dezembro de 1872 seja fruto de um projeto inicial que alcançou amplitude a partir de 1874, na terceira das quatro *Considerações extemporâneas*. Nela, encontramos a figura de Schopenhauer como pensador ideal, disposto a confrontar a cultura e o Estado alemães no fim do século XIX. Embora sejam produções escritas em anos diferentes, preservam estreita relação de conteúdos entre elas, ao passo que promovem uma crítica voraz à cultura uniformizada do Estado alemão, compreendendo, na figura de Schopenhauer, uma oposição resistente às seduções do progresso do mundo moderno. Época em que a consciência da gravidade do embrutecimento e do nivelamento da educação passou despercebida por conta do entusiasmo em torno da ciência, das especializações e da fragmentação do saber.

Nesse seguimento, *Schopenhauer como educador* possui seguramente uma extensão política, no instante ao qual se mostra como oposição frente aos interesses e valores dominantes das instituições educacionais e políticas do seu tempo. Mas não somente isso, tendo em vista também inaugurar uma nova concepção acerca da imagem de princípios que o fez executar uma “revolução do espírito”, algo que Nietzsche jamais abandonou ao longo da sua vida (Cf. ANDLER, op. cit., I, p. 518). “Portanto, é ridículo imaginá-lo (Schopenhauer) ensinando numa universidade atual”. Possuidor de um princípio eudemonista, Schopenhauer destinava seu saber aos homens mais vividos, bem como sua filosofia pessimista jamais fora dirigida aos homens do presente: “estes só fariam introduzir aí as suas insatisfações, para retirá-las logo em seguida, acreditando ter refutado o filósofo (NIETZSCHE. *Fragmentos Póstumos*, 28 [6] primavera-outono 1873)”.

Nessas condições, o futuro da humanidade jamais conseguiria ser revelado pela pesquisa histórica das civilizações, tal como apresentado na doutrina hegeliana, mas somente pela natureza manifesta através dos grandes feitos dos homens superiores. Razão pela qual fez o jovem Nietzsche acreditar que Schopenhauer era um desses homens extraordinários; alguém de superioridade, cuja filosofia representa uma ação sempre acima da visão conformista dos filisteus da cultura. Num sentido estrito, Schopenhauer era um daqueles grandes mestres a ter transmitido não apenas a sua enorme riqueza interior, mas, principalmente, realizado com valor para as nobres ações:

Não descrevo nada além da primeira impressão fisiológica, por assim dizer, que Schopenhauer despertou em mim, aquele fluxo mágico de forças íntimas que passa de um espécime natural a outro, e que ocorre ao primeiro e mais leve contato: e quando analiso retrospectivamente aquela impressão, percebo-a composta de três elementos: da impressão causada por sua honestidade, por sua alegria e por sua constância (NIETZSCHE, 2018, p. 28).

Seguindo os passos de Schopenhauer, Nietzsche buscou assumir o mesmo compromisso de tornar-se um autêntico educador. Alguém consciente de que o processo de educar os outros depende invariavelmente da árdua tarefa de educar inicialmente a si mesmo: autodescobrir-se, a fim de revelar sua verdadeira capacidade e resistência, enfrentando as vicissitudes de uma existência marcada pelo sofrimento. Doravante, o filósofo reintroduz a solidão, semelhante à postura schopenhauriana, alimentando em seu espírito o inconformismo diante da filosofia filisteia, que acabou sendo vulgarizada graças à rendição dos seus compromissos políticos com o Estado e concomitantemente com os estabelecimentos de ensino da época.

O jovem filósofo chama atenção para esse controle exacerbado do Estado que almeja dissipar e generalizar a cultura ao dispor de mecanismos altamente eficientes para cumprir esta tarefa. Não obstante, a posição de

Nietzsche jamais se manteve passiva, pois soubera oportunamente denunciar esse acontecimento ao revelar que o Estado, tendo certeza de sua própria força, pretende ampliar seu domínio interferindo diretamente em toda estrutura de formação de ensino do país. O propósito disso, conforme exposto, fora a difusão da cultura entre o máximo de pessoas, o que, dessa maneira, favoreceria tão somente o Estado. Inusitadamente, quando tratado dos estímulos e desestímulos de forças que soubera recorrer o Estado para atingir seus interesses, Nietzsche também lembra que o cristianismo, de início considerado “uma das mais puras revelações da cultura”, acabou como muitas outras manifestações sendo utilizado de muitas maneiras para movimentar o poder estatal. Ao subverter-se, por conseguinte, a religião cristã passou a decair paulatinamente em valor, por conta das mentiras e hipocrisias que a fizeram se degenerar até ultrapassar o limite de contradições com seu propósito original.

Os mecanismos utilizados pelo Estado possuem sutilezas e dissimulações, que ainda que aparentemente notada em suas determinações políticas a disposição para atender aos interesses da cultura de forma suntuosa e vigorante, seria improvável atingirmos o reconhecimento genuíno dos seus interesses. Pois o Estado, declara Nietzsche, mesmo divulgando “em alto e bom som” seu empenho para servir de melhor grado à cultura, jamais pretenderia conquistar outra finalidade senão àquela de atender somente a seus próprios intentos.

Nietzsche, na *Terceira Extemporânea*, assume a tarefa de denunciar os riscos do caminho percorrido pela humanidade que, para ele, estava sujeita aos mais horrendos perigos em razão da conjuntura do mundo moderno. Mas que perigos seriam esses? Na visão do pensador alemão, predominava o embrutecimento humano, a idolatria ao Estado, sempre tratado como uma espécie de fim último da humanidade. Ademais, predominava a ideia de domínio estatal como sinônimo de felicidade, por meio dos estabelecimentos de ensino, e a disseminação da cultura jornalística, ocupando o lugar da cultura elevada. Diante desse momento tão delicado, fazemos outra pergunta: como pensar no florescimento de homens superiores através desse tipo de ensino? A resposta sempre esteve na

extemporaneidade da filosofia schopenhaueriana, da qual Nietzsche tornou-se a chave para responder a essa questão.

Será no reconhecimento da dimensão trágica do homem, na sua existência, que o filósofo extrairá do pessimismo schopenhauriano os elementos essenciais que permitiram mostrar uma solução à barbárie da modernidade e à crise moral na qual os alemães enfrentavam (SOBRINHO, 2012, p. 21). Solução que se oporia ao comodismo das costumeiras crenças, dando apoio à intempestividade de uma filosofia autêntica, que jamais consentiria espaço para a conveniência e a submissão. Um pensamento verdadeiramente contrário ao domínio do “animal de rebanho”, erguendo-se na força da solidão: que manteria independência diante dos poderes estabelecidos; contra a exiguidade da cultura jornalística, agitando-se no hermetismo de uma compreensão filosófica que transfigura a natureza e, destarte, afirmaria a vida em seu maior nível.

Nietzsche cada vez mais circunscrevia a filosofia de Schopenhauer, referente ao tema sobre a negação da vontade. Não somente em *SE*, mas conforme vimos em o *Nascimento da Tragédia*, o autor de *O mundo como vontade e representação* ressalta sua posição pessimista e solitária, colocando-se à margem da política estadista e dos interesses da economia burguesa. Vemos nisso o motivo pelo qual Nietzsche censurava qualquer um que buscasse responder à pergunta sobre o significado de vir a ser um filósofo educador. Era preciso daquele que intencionasse chegar nesse *status*, primeiro suspeitar das atitudes que estivessem disseminadas e veementemente defendidas pelos estabelecimentos de ensino e, especialmente, pelas Universidades daquele tempo. Desse modo, Nietzsche não poderia entender de outra forma senão tratar-se de um vexame saber que homens de reputação intelectual e prestígio acadêmico pudessem se prestar a um comportamento tão submisso e bajulante, a ponto de terem suas ideias confundidas até mesmo com a insubstancialidade da cultura jornalística.

Dentre os mais importantes ensinamentos de Schopenhauer vemos sua ideia de que o mal é condição essencial do mundo, sendo o horror e a injustiça o “inferno no mundo” (SOBRINHO, 2012, p. 24), produto da vontade desmedida da natureza. Outro caro ensinamento foi a afirmação de

que o sofrimento pode nos educar. Isso significa que a dor causada pelas intempéries da vida teria uma importante função pedagógica que, portanto, jamais poderia ser negada. Porém, guardadas as devidas aproximações entre esses pensadores, cabe salientarmos aquilo que condiz com a posição de Nietzsche, alguém que jamais apresentou, para a condição trágica da existência humana, um paraíso nirvânico acessível pela negação da vontade, diferentemente da tese de Schopenhauer. Na verdade, Nietzsche quis, utilizando-se parcialmente das ideias schopenhaurianas se apoiar na defesa da possibilidade de a cultura dar ao homem condição de elaborar novas configurações através da arte e, dessa maneira, compensando-o da condição irrecusável do sofrimento, tal como fizeram os antigos gregos. Em linhas gerais, apenas a cultura consegue reconciliar o homem com a natureza, transfigurando-a em produto da sua própria criação.

A superação do pessimismo schopenhauriano

Diante da constatação da existência alicerçada ao sofrimento, Nietzsche propõe a tese do homem enquanto “unidade produtiva”, ou seja, uma concepção na qual o indivíduo assumiria o papel fundamental de todo processo pedagógico e, destarte, de toda a cultura. Ora, não seria correto entender o ser humano como simples receptáculo dos princípios e ideias vigentes de uma determinada época; mais do que isso, o seu valor se definiria na capacidade de poder verdadeiramente pensar sobre a própria experiência e, a partir disso, produzir novas interpretações e externar novos pensamentos.

O objeto de resistência do homem diante do seu tempo oferece de início a ideia de que a educação deve irremediavelmente tratar de questões pertinentes à moral sem nunca vir a distanciar-se dessa concepção de valores. Na verdade, é certo concordar que, nesse aspecto, Nietzsche jamais se identificou completamente com os elementos teóricos constitutivos da filosofia schopenhauriana. Seu interesse, acima de qualquer outra coisa, foi na maneira como Schopenhauer enfrentou a época em que viveu, o seu

afastamento proposital e seguro do ambiente acadêmico, a sua indiferença no tocante aos interesses do Estado e da Igreja, o seu julgamento aos filisteus da cultura, a sua lisura, a sua autenticidade e o seu heroísmo. Com efeito, a importância que Nietzsche expõe acerca do tema das questões morais é precisamente proporcional ao interesse que se dedica ao tema da cultura.

O pessimismo de Schopenhauer, que ratificou a falta de sentido metafísico da existência, infinitamente reclusa no domínio da vontade e, conseqüentemente, sujeita à carência e à dor, jamais levou Nietzsche ao desestímulo e, tampouco à desistência. Em verdade, depreendemos que esta concepção schopenhauriana o teria levado a admitir exatamente a real tragicidade da vida, e dessa forma, conseguido ultrapassar a visão cética e conformista que pudesse surgir da constatação do absurdo da vida. Ao confessar o caráter múltiplo e variável da “unidade produtiva” em cada ser humano; ao decifrar a chance de transfigurarmos de maneira inesgotável a natureza; ao preservar uma compreensão de conjunto do mundo frente ao entendimento parcial e desiludido das ciências, nosso filósofo reconhece, no mesmo instante, a necessidade de dar significado à vida por meio da cultura, que é, vista disso, inconformidade e transfiguração: posição sem dúvida contrária à confiança do Estado e contra o utilitarismo que pretendia fazer da cultura algo rentável quando à mercê dos interesses de uma mentalidade burguesa.

Outro aspecto fundamental a ser avaliado das especificidades envolvendo Nietzsche e Schopenhauer, estaria ligado ao tema da formação [*Bildung*]. A filosofia nietzschiana destaca tanto a formação quanto a educação como coisas impossíveis no interior da vontade pessimista descrita pela filosofia schopenhauriana. A partir disso, é certo admitirmos que, de acordo com o jovem Nietzsche, a educação e a formação podem assumir um caráter transformador; enquanto que, para Schopenhauer, esses conceitos, apesar de inseridos no autêntico propósito do vir a ser, jamais conseguiriam alterar o que se é e jamais interfeririam na legítima apreensão intuitiva do mundo: o distanciamento entre as duas visões é condizente à singularidade dos dois projetos filosóficos.

Ao constatar os perigos que Schopenhauer enfrentou e habilmente se defendeu, como o isolamento, o desalento da verdade e o abatimento, percebemos sua firmeza e destreza (NIETZSCHE, 2018, p. 28). Unidade essa que revela a força e a resistência do seu ser, permitindo-lhe exhibir-se como uma aspiração que educa. Inferimos desse exemplo a importância da presença de mestres que auxiliem na condução rumo ao fortalecimento da cultura, alcançando a realização da natureza do homem. Os jovens discípulos de natureza ainda tola e perdida devem, então, serem orientados e educados para somente este propósito: realizar a natureza que há dentro deles, movendo-se na direção do homem superior através do “amor”, sem jamais sucumbir-se à moral ou às instituições que se oponham à cultura superior.

Schopenhauer é a personagem que melhor representa o modelo de educador. Alguém que de maneira pertinente cobra as obrigações que cada jovem deve cumprir no propósito de acharem o verdadeiro sentido em suas vidas. Entretanto, como aponta Nietzsche, o trabalho desses grandes mestres da educação estaria sujeito aos riscos impostos pela “cultura utilitária”. Um novo tipo cultural da vida moderna que entendera como essencial desempenhar um papel de satisfação ao Estado, juntamente com o ganho fácil e rápido de dinheiro. Essa nova cultura só faria sentido quando cumpridas suas devidas obrigações políticas e atendidos os interesses da economia, incluindo a necessidade de satisfazer o egoísmo de pessoas enfatiadas e sórdidas, que procuravam na beleza das formas uma maneira de acalantar o problema da aversão que tinham delas próprias.

O egoísmo da ciência, proveniente dos supostos servidores da verdade, trajados como eruditos e filisteus da cultura, precisaram disfarçar o sofrimento da existência elaborando falsos mecanismos que pudessem alargar a vida e, assim, dando-a a impressão de felicidade. Pseudo intelectuais, cuja pequenez e vulgaridade dos pensamentos os levaram a detestar os verdadeiros ensinamentos filosóficos. Em síntese, nenhum comerciante, funcionário público, erudito e, tampouco, filisteu da cultura poderia compreender os propósitos da cultura superior, pelo motivo de estarem mancomunados com objetivos inteiramente avessos a ela.

Outrossim, a superioridade da cultura depende, segundo Nietzsche, da reinvenção do homem, aprendendo a criar novas metas, novas instituições de ensino e revendo as percepções que outrora promoveram a cultura. Em suas palavras:

Como então o filósofo vê a cultura em nosso tempo? De modo muito diferente, é certo, do que aqueles professores de filosofia satisfeitos com seu Estado. Quando ele pensa na pressa geral e na crescente velocidade com que tudo cai, na cessação de toda contemplatividade e simplicidade, é quase como se percebesse os sintomas de um total extermínio e desenraizamento da cultura (NIETZSCHE, 2018, p. 48).

A educação, nesses novos tempos, dava sinais do seu comprometimento com a civilização, orientada pela ciência e o mundo moderno em geral. Processo pelo qual a exigência da rápida maturação dos jovens e seu fiel compromisso à política estadista e ao maior ganho possível de dinheiro pareciam ter se consolidado enquanto ideário de vida moderna. Diante desse quadro, não era nenhuma novidade constatar que os estabelecimentos de ensino deveriam preparar apenas para esta nova realidade de trabalho, perscrutando às novas tecnologias a serviço da economia e do Estado. A solução para ultrapassar estas condições tão hostis dependia da prática constante da reflexão filosófica. Não a história da filosofia ensinada nas escolas e nas universidades, haja vista estarem contaminadas com o cientificismo e com a falta de sentido histórico propagados pelo felseitismo da cultura. Na verdade, para Nietzsche, havia que se praticar uma filosofia capaz de representar a manifestação direta e rebuscada da natureza, que pretendesse tornar a existência inteligível e, dessa maneira, ela mesma fosse salvaguardada da cegueira e da insensatez nos homens superiores. Nada obstante, a exigência primordial da filosofia é a liberdade: estar livre das manipulações políticas, da Igreja e da economia. Ver-se livre dos valores dominantes, uma conjuntura que, segundo o filósofo, estivesse desprovida da interferência das instituições fadadas à

educação moderna, uma liberdade que só poderia ser conquistada no enfrentamento contra o sustento à mediocridade e à pobreza de espírito.

Considerações finais

Ocupamo-nos em analisar o panorama do qual Nietzsche dispôs-se a tratar sobre os efeitos do Estado alemão na educação, na formação e na cultura. Conforme vimos, o filósofo fez duras críticas a esse Estado, naquilo que concerne a seu autoritarismo, à sua idolatria e suas diferentes formas de manipulação. Todavia, considerando as características de qualquer Estado moderno, sinceramente, parece difícil fugirmos da concepção weberiana desta instituição política que, orientada por um governo soberano, reivindica o monopólio do uso legítimo da força física em certo território (WEBER, 1970, p. 56). Afinal, é possível pensarmos numa instituição política de amplo e irrestrito domínio do seu território e de seus cidadãos e que, ao mesmo tempo, permitam-se expressões tão singulares a ponto de descaracterizar-se enquanto Estado? Diante desta improvável contradição, é certo inferirmos que Nietzsche é a favor da extinção do Estado moderno? Respondemos absolutamente. Em diversas passagens, jamais identificamos algum argumento a favor disso e, tampouco, qualquer ataque contra a expansão das escolas técnicas. Porém, a crítica nietzschiana tem como alvo a deficiência da formação, a partir do instante em que os ensinamentos ginásial e universitário passaram a ser vistos como profissionalizantes. Dessa maneira, não seria a perseguição implacável à política de ensino, bem como o aniquilamento do Estado, que resolveriam o problema da educação daquela época. Nietzsche buscou inspiração na *polis* grega por considerá-la em condições de realizar no homem o exercício pleno de suas funções, desenvolvendo concomitantemente as virtudes, atingindo a excelência (*areté*).

É bem certo que o jovem Nietzsche tece vários elogios ao modelo de Estado concebido no período clássico dos gregos. Se nas obras que foram tratadas neste artigo o filósofo não mediu esforços para desqualificar o

Estado moderno por conta do seu autoritarismo e ingerência na condução da formação dos educandos, é bem certo que naquilo que compete ao estado grego, ele o enxergou como meio pelo qual a natureza se presta para originar a cultura em seu mais vigoroso aspecto. Os gregos, diferente dos modernos, entenderam a dinâmica desse processo. Foram eles, através do “instinto de direito popular”, que denunciaram a origem da vida social pelo uso da força e da sobreposição dos fortes aos fracos, portanto, algo jamais concebível pelo consentimento ou pela concordância mútua dos cidadãos, conforme defendido pela visão contratualista, provavelmente a mais aceita no mundo moderno.

Referências

- ANDLER, C. *Nietzsche, sa vie, sa pensée*, Paris, Gallimard, 1958, 3 volumes.
- FREZZATTI, Wilson Antonio. *A fisiologia de Nietzsche: superação da dualidade Cultura/biologia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.
- FREZZATTI, Wilson Antonio. Educação e cultura em Nietzsche: o duro caminho para “tornar-se o que se é”. In: AZEREDO, Vânia Dutra de (Org.). *Nietzsche: Filosofia e Educação*. Ijuí – RS/Unijuí, 2008, p. 39-65.
- JANZ, Curt Paul. *Friedrich Nietzsche: uma biografia*. Tradução de Markus A. Hediger. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, 3 volumes.
- MARTON, Scarlett. Claustros vão se fazer outra vez necessários. In: AZEREDO, Vânia Dutra de (Org.). *Nietzsche: Filosofia e Educação*. Ijuí – RS/Unijuí, 2008, p. 17-38.
- MELO SOBRINHO, Noéli. Apresentação In: NIETZSCHE, F. W. *Escritos sobre educação*. Tradução de Noéli C. M. Sobrinho. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC-Rio/Loyola, 2003, p. 7-47.
- NIETZSCHE, F. W. A Filosofia na época trágica dos gregos. In: SOUZA, José Cavalcante de. *Os pré-socráticos: fragmentos, doxografia e comentários*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- NIETZSCHE, F. W. *Fragmentos póstumos (1869-1874)*. Tradução de Luis E. de Santiago Guervós. v. I. 2. ed. Madrid: Tecnos, 2010.
- NIETZSCHE, F. W. Cinco conferências sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. In: NIETZSCHE, F.W. *Escritos sobre educação*. Tradução de Noéli C. M. Sobrinho. Rio de Janeiro/São Paulo: Puc-Rio/Loyola, 2012, p. 56-160.
- NIETZSCHE, F. W. *David Strauss: sectário e escritor*. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2013.

NIETZSCHE, F. W. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2014.

NIETZSCHE, F. W. *O Nascimento da Tragédia, o Helenismo ou Pessimismo*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia de bolso, 2015.

NIETZSCHE, F. W. Schopenhauer como Educador. Tradução de Giovane Rodrigues e Tiago Tranjan. São Paulo: Mundaréu, 2018.

NIETZSCHE, F. W. *Cinco prefácios para cinco livros não escritos*. Tradução de Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2019.

PASCHOAL, Antonio E. *Da utilidade da filosofia para a vida*. Ijuí: Unijuí, 2008.

WEBER, Max. *Ciência e Política*. São Paulo: Cultrix, 1970.

WOTLING, Patrick. *Vocabulário de Friedrich Nietzsche*. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Data de registro: 19/12/2020

Data de aceite: 01/12/2021



O estatuto da ideia de Filosofia Primeira na Fenomenologia de Husserl¹

*Marcelo Rosa Vieira**

Resumo: O objetivo do artigo que se segue é se dedicar a uma leitura e interpretação dos textos de Edmund Husserl que fazem uso do conceito de “Filosofia Primeira” para se referir em geral à fenomenologia e propor a tese de que a ideia de “primeira” surge de início na obra husserliana como uma privilegiada chave de demarcação do projeto fenomenológico em relação à hierarquia das ciências, e que ele traduz no final, com a evolução e o alargamento dos horizontes abertos por esse projeto, o duplo sentido da fenomenologia como “ciência de rigor” e como “filosofia”, e o esforço de elevar a fenomenologia pura ao estatuto de uma filosofia fenomenológica.

Palavras-chave: Husserl; Filosofia Primeira; Fenomenologia Pura; Filosofia Fenomenológica

The status of the First Philosophy idea in Husserl's Phenomenology

Abstract: The aim of the following paper is to read and to interpret Edmund Husserl's texts that make use of the concept of “First Philosophy” to refer in general to phenomenology and propose the thesis that the idea of “first” arises from the beginning in Husserlian work as a privileged key of demarcation of the phenomenological project in relation to the hierarchy of sciences, and that it finally translates, with the evolution and broadening of the horizons opened by this project, the double meaning of phenomenology as “rigorous science” and as “philosophy”,

¹ Pesquisa financiada com apoio da CAPES.

* Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor substituto da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: marcelroust@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8338450413424027>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5168-9448>.

and the effort to rise pure phenomenology to the status of a phenomenological philosophy.

Keywords: First Philosophy; Pure Phenomenology; Phenomenological Philosophy

Die Stellung der Idee von der Ersten Philosophie in Husserls Phänomenologie

Zusammenfassung: Der begreifende Text handelt sich um die Vorstellung, deren Grund des folgenden Abschnitt darin besteht, die Texte von Edmund Husserl zu lesen und zu interpretieren. Dies verwenden den Begriff der „Ersten Philosophie“, um allgemein auf die Phänomenologie zu verweisen und die These aufzustellen, sodass die Idee von „Ersten“ von Anfang an in Husserlian Arbeit entsteht als privilegierter Abgrenzungsschlüssel des phänomenologischen Projekts in Bezug auf die Hierarchie der Wissenschaften. Laut Husserl wird die doppelte Bedeutung der Phänomenologie schließlich durch die Entwicklung und Erweiterung des vom Projekt verbreitenden Horizons verwirklicht. Er hält die als „strenge Wissenschaft“ und als „Philosophie“ und fasst den Entschluss, die reine Phänomenologie in der Stellung einer phänomenologischen Philosophie zu erheben.

Stichworte: Husserl; Erste Philosophie; Reine Phänomenologie; Phänomenologische Philosophie

Introdução

O estilo filosófico inaugurado pela fenomenologia, que parte da proposta de se guiar pelas coisas mesmas (*zu den Sachen selbst*), esvaziadas de toda crença e pressuposição, e descrevê-las *tais como* aparecem, sem nada introduzir de estranho ao que se deixa perceber como dado, parece definir o projeto fenomenológico como o de uma tomada de posição radicalmente oposta à metafísica, entendida como estudo essencialmente destinado a ir além do que é efetivamente dado, sob o modo *de juris* da especulação racional. Paradoxalmente, porém, Husserl afirma em diversas ocasiões que a fenomenologia deve receber por razões intrínsecas essenciais o título de *Filosofia Primeira*. Título este que se liga historicamente à assim chamada metafísica e não raras vezes se confunde com ela.

O presente artigo, nesse sentido, dedica-se a discutir aquela ambição da fenomenologia husserliana de propor uma nova Filosofia Primeira². A fenomenologia, como observa Ricoeur, é um vasto projeto que não se encerra em um autor ou em um número preciso de obras, mas, dentre os primeiros fenomenólogos (Pfander, Geiger, Scheler, Heidegger, Hartmann e Jaspers), Husserl é o único a acreditar que ela seja a *philosophia prima*, a ciência de todas as ciências³. Como veremos na sequência, é sob a influência dos neokantianos que o projeto fenomenológico é associado por Husserl à ideia de uma *Erste Philosophie*. Em que consiste essa associação? Evidentemente, nunca foi pretensão da fenomenologia restabelecer uma metafísica no sentido tradicional do termo. Sob esse aspecto, há certa dificuldade em pensar a exata acepção em que a fenomenologia pode aspirar, sem ambiguidades, ao antigo e venerável título de Filosofia Primeira, e com que legitimidade ela pode reivindicar essa posição, que parece pertencer por direito à metafísica.

Como se sabe, a fenomenologia husserliana sempre manteve firme oposição às teorias especulativas do passado. As *Meditações Cartesianas*, que são escritas em forma de meditação, de reflexão, e não de um tratado sistemático, deixam claro que o “tipo de comprovação da Fenomenologia, intuitivo, concreto e, além disso, apodítico, exclui toda *aventura metafísica*,

² Essa ambição não constitui novidade no século XX. Em texto que fala da fenomenologia como Filosofia Primeira em relação com o problema do mundo da vida, Luft observa que o esforço de reabilitar o antigo conceito de “*prima philosophia*”, e devolvê-lo ao seu estatuto originário, foi partilhado por vários autores nos anos que se seguiram ao assim chamado colapso do pós-modernismo: dentre os quais, pensadores como Emmanuel Lévinas, Ernst Tugendhat e László Tengelyi: “Lévinas é conhecido como um dos críticos conscientes de Husserl que propôs a Ética como Filosofia Primeira. Em livro de 2007, Tugendhat traz como proposta estabelecer a Antropologia Filosófica como Filosofia Primeira no lugar da metafísica. Ainda mais recentemente, Tengelyi quis elevar novamente a fenomenologia à posição de *Erste Philosophie*.” Citação ligeiramente modificada de: LUFT, Sebastian. “Phänomenologie Als Erste Philosophie Und Das Problem Der »Wissenschaft Von Der Lebenswelt.«” *Archiv Für Begriffsgeschichte*, vol. 53, 2011, pp. 137-152, p. 137. Nossa tradução.

³ RICŒUR, Paul. Husserl. In: *A l'école de la phénoménologie*. Paris: Librairie Philosophique J, Vrin, 1986, pp. 8-9.

todos os excessos especulativos.”⁴ Entretanto, este mesmo parágrafo da quinta meditação tem como objetivo apresentar resultados *metafísicos* da fenomenologia da intersubjetividade, o que significa que não há um abrupto abandono das chamadas “questões supremas e últimas”⁵ por parte da nova filosofia, como se a fenomenologia fosse uma espécie de neopositivismo e tivesse a pretensão de erradicar tais questões de seu campo como vazias, irracionais ou desprovidas de sentido.

Fink, que muito falou do *spekulativ* na fenomenologia, é quem lembra que esta não se esgota num simples método descritivo das essências, num simples criticismo, mas que se instala, de preferência, “no terreno das questões que toda a metafísica estabeleceu como sendo o seu.”⁶ Derrida, por sua vez, dirá em *Margens da Filosofia*: “Se a fenomenologia criticou a metafísica no seu ser foi apenas para a restaurar. Disse-lhe o seu ser para a despertar para a essência da sua tarefa, para a originalidade autêntica do seu intento.”⁷; e repetirá em *La voix et le phénomène*: “(...) trata-se de verificar

⁴ Hua I. Quinta Meditação. § 60, p. 166. As obras de Husserl serão citadas conforme a publicação original das obras completas pelo Arquivo 2 Husserl de Louvain, *Husserliana Gesammelte Werke* (Hua), com a indicação do respectivo volume, do respectivo parágrafo e da página da citação. As traduções serão utilizadas quando já houver, trazendo a indicação da página do texto original. As demais obras, que não possuem ainda versão em português ou cuja tradução não estiver disponível, serão traduzidas por mim próprio, e o trecho original será incluído em nota de rodapé.

⁵ Cf. Hua I. Quinta Meditação, § 59, pp. 164-165: “a Filosofia exige um esclarecimento a partir das necessidades de essência mais concretas e últimas, e estas são as que dão satisfação ao enraizamento essencial de todo e qualquer mundo objetivo na subjetividade transcendental (...) E com isso abrem-se por vez primeira as questões *supremas e últimas* que se podem dirigir ao mundo (...)”. Nova referência a tais questões pode ser consultada em: Hua VI. Primeira Parte, § 3.

⁶ FINK, E. *Die Phänomenologisch Philosophie E. Husserl in der gegenwärtigen Kritik, Kantstudien*, pp. 321-383, 1933. *La Philosophie Phenomenologique d’Edmund Husserl face à la critique contemporaine*. In: *De la Phénoménologie*. Traduit de l’allemand par Didier Franck, 1966, pp. 95-175.

⁷ DERRIDA, J. *Margens da Filosofia*. Tradução de Joaquim T. Costa e Antônio M. Magalhães. Porto: Rés Editora, 1986, p. 195.

que o recurso da crítica fenomenológica é o próprio projeto metafísico no seu acabamento histórico e na pureza apenas restaurada da sua origem.”⁸

Com efeito, os resultados que Husserl alcança nas *Meditações* são, ao mesmo tempo, tanto *metafísicos* no sentido habitual da palavra quanto *anti-metafísicos*, uma vez que a metafísica, na visão do filósofo, teria se deixado degenerar na sua trajetória, perdendo o espírito com que “foi originalmente instituída enquanto ‘Filosofia Primeira’”.⁹ Este último conceito, que surge aqui em estreita conexão com o conceito de metafísica, parece ser definido como o *aspecto positivo* da metafísica, isto é, como o aspecto legitimamente filosófico do qual a metafísica desviou-se no curso de seu desenvolvimento histórico.

Mas não interessa, por hora, precisar que tipo de definições estão em jogo nessa caracterização. O que convém recordar no momento é que o conceito de Filosofia Primeira parece assinalar tanto um aspecto positivo de permanência na tradição quanto um aspecto negativo de ruptura com a mesma. Quanto ao primeiro, é certo que a fenomenologia não representa um brusco salto para fora da tradição filosófica, e que se liga a ela, à sua maneira, através do transcendental de Kant, do originário de Hume e, mais radicalmente ainda, através da dúvida e do *cogito* cartesianos¹⁰. Quanto ao segundo aspecto, é certo que ela radicaliza temas presentes nesses filósofos e confere a eles um significado original.

Assim, o que se pode dizer em atenção à oposição entre fenomenologia e metafísicas do passado é que Husserl introduz uma renovação no modo de tratamento dos mesmos temas, e que ele apresenta a fenomenologia como “uma outra Filosofia Primeira”, como ressalta Jean-Luc Marion. Mas o gesto inovador de Husserl, ao mesmo tempo, não exclui a antiguidade nem os horizontes fornecidos pela tradição metafísica. Assim,

⁸ DERRIDA, J. *La voix et le phénomène*. PUF, 1976, p. 3.

⁹ Hua I. Quinta Meditação, § 60, p. 166.

¹⁰ RICCEUR, Paul. *Op. Cit.*, p. 8.

como Jan Patočka¹¹ destaca, “a fenomenologia não é, por seu objeto, uma ciência nova, mas, ao contrário, é a mais antiga de todas, uma vez que sua preocupação fundamental coincide com aquela da filosofia que, enquanto ontologia, é a ciência primeira, a origem de todas as outras.”

Assim, fica claro que a determinação do estatuto da ideia de *Erste Philosophie* na fenomenologia husserliana tem, em primeiro lugar, de prestar contas ao conceito de metafísica tal como ele foi legado pela história. Prestação de contas que passa pela exigência de responder: o que significa falar ao mesmo tempo de uma continuidade e de um rompimento com os temas metafísicos? Que tipo de renovação a fenomenologia opera nesses temas, de modo a abordá-los de um ponto de vista original, sem que eles deixem, todavia, de ser metafísicos? Antes de entrar no mérito dessas questões, será preciso mapear as diversas ocorrências da ideia de Filosofia Primeira na obra husserliana e ver, com maior precisão, o sentido em que elas coincidem, assim como a medida em que se deixam interrogar pelos problemas aqui formulados.

I. Filosofia Primeira: uma breve Historiografia

A história do conceito de Filosofia Primeira na obra husserliana não se deixa resumir numa fórmula simples. Por assim dizer, ele acompanha os desdobramentos do projeto fenomenológico na série de figuras particulares que surgem ao longo dos anos, conforme a problemática de partida (ontologia, teoria do conhecimento, fenomenologia transcendental estática, fenomenologia genética, etc.), e parece traduzir diferentes momentos e diferentes significados da evolução do projeto.

É certo que Husserl já se referia à ideia de uma *Erste Philosophie* desde, pelo menos, a primeira década do século 20. Em 1906/07, ele deu o título de “Teoria do Conhecimento como Filosofia Primeira” ao quinto

¹¹ PATOČKA, J. Qu'est-ce que la phénoménologie? Trad. E. Abrams, Grenoble: Millon, 1988, p. 235.

capítulo de suas preleções de *Introdução à Lógica e à Teoria do Conhecimento*¹². Neste curso, Husserl identifica a crítica do conhecimento, realizada pela teoria gnosiológica, com uma Filosofia Primeira, concebida num sentido cartesiano, anterior às ciências.

A expressão não foi escolhida ocasionalmente, nem se trata de uma formulação accidental. Há bons motivos para se supor que Husserl tenha se inspirado em texto de Paul Natorp para decidir sobre o uso do termo. A saber, Natorp faz menção à ideia de *proté philosophia* no seu estudo crítico do tomo I das *Investigações Lógicas*, no qual compara a proposta kantiana (de resolver a ontologia tradicional numa analítica do intelecto puro) com a proposta da nova crítica da razão de Husserl, que tende à mesma resolução, e que merece em atenção a isso o nome que ela reclama de uma *proté philosophia*. Husserl parece ter acolhido a ideia de Natorp como uma verdadeira sugestão, pois reconhece em seguida que ele havia caracterizado magistralmente a situação da fenomenologia iniciante¹³. Portanto, não é fora

¹² No original: „Die Erkenntnistheorie als Erste Philosophie”. A obra em que se encontra este capítulo foi publicada como Hua XXIV, Einleitung in die Logik und Erkenntnistheorie, Vorlesungen 1906/07, § 31 ao § 35, pp. 157-216. O curso marca a passagem das *Investigações Lógicas* para o primeiro volume das *Ideias* de 1913 e constitui, nesse sentido, uma primeira sistematização da fenomenologia transcendental, além de ser a ocasião em que Husserl emprega pela primeira vez, explicitamente, o método da Redução fenomenológica. O objetivo inicial de Husserl nesta *Introdução* era dilucidar uma diversidade de questões que não foram adequadamente compreendidas nas *Investigações Lógicas* e pelas quais o filósofo foi alvo de equívocos e de diferentes objeções. O fato, por exemplo, de que as *Investigações* fizessem passar a fenomenologia por uma psicologia descritiva, embora o interesse nelas predominante fosse o interesse teórico-cognoscitivo. Husserl viu a necessidade de distinguir entre fenomenologia e psicologia descritiva, e mostrar que o afazer da fenomenologia não é o de uma psicologia empírica, e sim a tarefa de fundar desde sua base uma radical crítica do conhecimento capaz de esclarecer os nexos entre ser e conhecer, e investigar em consideração geral e universal as correlações entre ato, significado e objeto. Além de representarem em larga medida um compêndio e uma organização das pesquisas lógicas, teóricas, gnosiológicas e fenomenológicas que Husserl havia realizado nos anos anteriores, essas lições estavam destinadas a dar um importante passo para além da elucidação psicológico-descritiva da lógica pura em direção à fenomenologia transcendental da consciência absoluta, mesmo que seu próprio autor não estivesse ainda plenamente consciente disso.

¹³ Citação de Natorp: “Quem quer que estime a possibilidade de fundar uma lógica da verdade objetiva não estará de nenhuma maneira inclinado a admitir ao lado da lógica uma metafísica; ele afirmará ao contrário que a metafísica se resolverá em lógica, ou, como Kant dizia, a velha

de propósito supor que o autor das *Investigações* tivesse em mente aquela sugestão ao procurar o conceito mais adequado para definir sua teoria transcendental do conhecimento.

Estreitamente ligadas com o curso de 1906/07, estão as cinco lições d'*A Ideia da Fenomenologia*, ministradas em 1907. É provável que essas lições por pouco não receberam o título de Filosofia Primeira, já que o manuscrito original do texto contém na sua capa a referida expressão escrita de próprio punho por Husserl.

Do mesmo modo, Husserl diz em uma preleção de 1909 que a fenomenologia é “(...) a Filosofia Primeira no sentido mais rigoroso (...), aquela a partir da qual todas as outras ciências devem receber o esclarecimento último do sentido de suas realizações” e através da qual “todas as ciências tornar-se-ão filosofias, componentes e fundamentos de uma doutrina absoluta e abrangente do ser”¹⁴. O teor desta declaração, feita por um Husserl prestes a terminar os trabalhos da primeira década do século XX, permite vislumbrar que, ao longo daqueles anos, o filósofo já havia dado importantes passos na direção da fenomenologia transcendental da consciência pura, que seria plenamente desenvolvida em *Ideias I*, no chamado “giro idealista”. Nesse contexto, a ideia de *Erste Philosophie* estaria diretamente relacionada com a ideia da filosofia transcendental cuja possibilidade despontava no horizonte husserliano.

‘ontologia’ há de se resolver na ‘analítica do intelecto puro’; sem mencionar o fato que a crítica do conhecimento, na medida em que é a ciência filosófica fundamental, merece de pleno direito, parece-nos, o nome de *proté philosophia*.” Zur Frage der logischen Methode. Mit Bezug auf Edm. Husserls Prolegomena zur reinen Logik, in *Kantstudien*, VI, 1901, p. 270-283. Citação de Husserl: “Natorp observou muito justamente que os objetivos que eu prescrevi à lógica pura coincidem, no essencial, com aqueles que se propõe a crítica do conhecimento de Kant.” (*Carta* a G. Albrecht de 22 de Agosto de 1901, citada por R. Boehm, Hua VII, p. XIX.) As duas citações acima foram extraídas do prefácio de Arion Kelkel, Hua VIII, pp. XVII-XVIII.

¹⁴ „(...) die im strengsten Sinne Erste Philosophie (...), diejenige, aus der alle anderen Wissenschaften die letzte Aufklärung des Sinnes ihrer Leistungen zu empfangen haben” (...) „alle Wissenschaften zu Philosophien, zu Bestandstücken und Fundamenten einer allumfassenden absoluten Seinslehre”. Hua-Materialen VII. p. 92: *apud* LUFT, Sebastian. *Op. cit.*, p. 140.

Com efeito, quatro anos mais tarde, nas *Ideias para uma Fenomenologia Pura e para uma Filosofia Fenomenológica*, de 1913, isso começa a ficar mais claro. O título faz alusão a duas ideias diretrizes que devem guiar o projeto fenomenológico: a (I) ideia da fenomenologia pura, que é a ciência dos vividos intencionais da consciência, e que é chamada a proceder como ciência absolutamente rigorosa, regida pelo método da Redução; e a (II) ideia da filosofia fenomenológica, enraizada na fenomenologia pura e que é a filosofia autêntica, destinada a fazer da fenomenologia uma filosofia propriamente dita, e não um simples método filosófico ou uma simples propedêutica às filosofias do futuro.

Tudo indica que a ideia da Filosofia Primeira responde exatamente ao segundo ideal, isto é, àquele da filosofia fenomenológica. Husserl, na introdução do livro, ao traçar o plano para a trilogia das *Ideen*, evoca nos seguintes termos a concepção de Filosofia Primeira:

Um terceiro e conclusivo livro será dedicado à ideia da filosofia. Ele deverá despertar a evidência de que a filosofia autêntica, cuja ideia consiste em realizar a ideia do conhecimento absoluto, está enraizada na fenomenologia pura, e em um sentido tão sério que o fundamento e a execução sistematicamente rigorosos desta *primeira de todas as filosofias* são a condição prévia indispensável para toda metafísica e qualquer outra filosofia – “que poderá se apresentar como ciência” (Grifo nosso)¹⁵.

A concepção de “*primeira de todas as filosofias*”, aqui mencionada, está implícita no ideal de uma filosofia autêntica que teria como alvo a realização do saber absoluto. Como se sabe, este terceiro e conclusivo livro não saiu conforme planejado¹⁶, mas nem por isso a meta fora abandonada. Há bons motivos para se sustentar que o curso sobre Filosofia Primeira, ministrado em 1923/24, é o terceiro livro de *Ideias* que fora antes concebido

¹⁵ Hua III. Introdução, p. 5.

¹⁶ *Ideias III* foi dedicado por fim ao tema “A Fenomenologia e os fundamentos das ciências”.

para tratar da “ideia da Filosofia”. Com efeito, no § 62 do primeiro volume da célebre trilogia encontra-se um esboço daquilo que viria a ser, dez anos mais tarde, a “história crítica das ideias”, cuja exposição estava para ser feita – supunha-se – no terceiro volume (*Ideen III*), mas que só viria a aparecer, de fato, em 1923, na primeira parte do curso que recebe o mesmo nome: *Erste Philosophie: kritische Ideengeschichte*. Em 1913, Husserl limitou-se a adiantar os momentos centrais dessa história crítica:

(...) a fenomenologia é, por assim dizer, o anseio secreto de toda a filosofia moderna. Os esforços para chegar a ela ocorrem já na admiravelmente penetrante consideração fundamental de Descartes e depois novamente no psicologismo da escola lockiana, com Hume já quase adentrando seus domínios, embora com a vista ofuscada. O primeiro a enxergá-la mesmo foi Kant (...) por exemplo, a dedução transcendental da primeira edição da Crítica da Razão Pura já se move propriamente em solo fenomenológico (...). Com isso, estamos adiantando futuras exposições (do terceiro livro deste trabalho).¹⁷

No § 63, que se segue, Husserl fala ainda da legitimidade com que a fenomenologia pode reivindicar o venerável título de Filosofia Primeira:

Acrescente-se que – e isso é muito mais importante, porque se refere a princípios – a fenomenologia tem por essência de reivindicar o direito de ser filosofia “primeira” e de oferecer os meios para toda crítica da razão que se possa almejar, e que, por isso, ela requer a mais completa ausência de pressupostos e absoluta evidência reflexiva sobre si mesma. Sua essência própria é a realização da mais perfeita clareza sobre sua própria essência e, com isso, também sobre os princípios de seu método.¹⁸

¹⁷ Hua III. § 62, p. 141.

¹⁸ *Ibidem*. § 63, p. 144.

Nossa historiografia do conceito deve incluir ainda a seguinte antecipação, feita em um artigo publicado em 1921, no qual Husserl refere-se à Filosofia Primeira como:

(...) *ciência do método em geral*, do conhecimento em geral e de possíveis metas do conhecimento, por exemplo, conhecimentos possíveis a partir dos quais todas as ciências a priori, as quais eliminaram contingências de todo tipo (também os a priori materiais e contingentes), resultam como desdobradas ramificações. Acima de todas as ciências se eleva a *mathesis universalissima* ... como uma matemática das operações cognoscitivas ... Esta lógica mais alta que brilhou com inteligibilidade absoluta. . . move-se em distintas formas de pura subjetividade e exige o estudo da plena subjetividade pura.¹⁹

Nas *Conferências de Londres*, por sua vez, ao tratar do método e da filosofia fenomenológicas, Husserl diz que a “fenomenologia transcendental (...) tem por resultado ser a ciência necessária do método e a filosofia ‘primeira.’”²⁰ No artigo escrito para a *Enciclopédia Britânica*, ao explicitar o projeto de uma psicologia fenomenológica, Husserl chamou a

¹⁹ „Wissenschaft von der Methode überhaupt, von der Erkenntnis überhaupt und möglichen Erkenntniszielen überhaupt, d. i. möglichen Erkenntnissen überhaupt, in der sich alle apriorischen Wissenschaften, welche das Kontingente jeder Art (auch das materiale und kontingente Apriori) ausgeschaltet haben, als entfaltete Verzweigungen ergeben. Über allen Wissenschaften steht eine *Mathesis universalissima* ... als eine Mathematik von Erkenntnisleistungen ... Diese höchste von absoluter Verständlichkeit durchleuchtete Logik ... bewegt sich in ausgezeichneten Gestaltungen der reinen Subjektivität und fordert das Studium der vollen reinen Subjektivität.” Fragmento retirado de: LANDGREBE, Ludwig. Husserls Abschied vom Cartesianismus. Philosophische Rundschau, Vol. 9, Nº 2/3 (1961) 133-177, p. 137.

²⁰ Husserl, “*Método Fenomenológico e Filosofia Fenomenológica. Conferências de Londres – 1922*”. Tradução francesa de A. Mazzu, Anais de Fenomenologia, 2/2003, p. 163: *apud* SCHNELL, Alexander. Le “transcendental” dans la phénoménologie. In *La phénoménologie comme philosophie première*, K. Novotny, A. Schnell, L. Tengelyi (éd.), Amiens, *Mémoires des Annales de Phénoménologie*, 2011, p. 169-189. p. 170.

fenomenologia de Filosofia Primeira enquanto ciência que se ocupa da subjetividade transcendental possível em geral²¹.

Na *Introdução à Filosofia*, de 1922/23, uma colocação de cunho metodológico introduz de novo as mesmas diretrizes: a última reflexão a ser efetuada sobre a subjetividade transcendental, trazendo-a a uma clara doação de si mesma, só é possível pelo “método fenomenológico, que constitui então a fonte original de todos os métodos filosóficos. A primeira ciência a crescer nesse solo absoluto é a fenomenologia, logo, ela é a Filosofia Primeira em um sentido determinado e claro.”²²

Como já dito, tudo isso viria culminar no curso de inverno de 1923/24 intitulado justamente “Filosofia Primeira: História Crítica das Ideias, volume I”, e “Teoria da Redução Fenomenológica, volume II”, publicados, respectivamente, como volumes VII e VIII da husserliana²³. Na

²¹ Husserl, E. (1990). *El artículo de la Encyclopaedia Britannica* (A. Zirión, Trad. e ed.). Mexico: UNAM. (Original publicado em 1927): *apud* SCHNELL, Alexander. Le “transcendental” dans la phénoménologie. In *La phénoménologie comme philosophie première*, K. Novotny, A. Schnell, L. Tengelyi (éd.), Amiens, *Mémoires des Annales de Phénoménologie*, 2011, p. 169-189. p. 170.

²² „Die notwendige Methode, diese letzte Reflexion zu vollziehen, die transzendente Subjektivität zu rein schauender Selbstgegebenheit zu bringen, ist die phänomenologische Methode und danach die Urquelle alle philosophischen Methoden. Die erste auf diesem absoluten Boden erwachsende Wissenschaft und somit in einem bestimmten und klaren Sinn die Erste Philosophie ist die Phänomenologie.” Hua XXXV. p. 51.

²³ Filosofia Primeira designa o texto editado e completo dos dois cursos que Husserl ministrou no semestre de inverno de 1923-1924 na Universidade de Friburgo na Brisgóvia. O manuscrito original foi escrito por Husserl em taquígrafia, como era seu costume. A leitura da parte I - História Crítica das Ideias -, que compõe o volume VII da Husserliana - aconteceu primeiramente em 2 de Novembro de 1923, e a última leitura data de 18 de Dezembro de 1923. A primeira transcrição datilografada ficou a encargo de Ludwig Landgrebe, assistente de Husserl na época, e foi feita durante o inverno de 1923-1924 a pedido do próprio filósofo. Uma segunda transcrição, que consta na lista dos Arquivos Husserl sob o código MT3/F341a, traz numerosas correções e anotações feitas pelo autor, provavelmente, antes do ano de 1928. O texto, que foi publicado por Rudolf Boehm de acordo com o manuscrito original, leva em consideração todas as correções e anotações tardias. A parte II - subintitulada Teoria da Redução fenomenológica - compõe o volume VIII da Husserliana. Uma introdução ao texto, escrita por Rudolf Boehm, contém várias informações sobre o processo de composição do trabalho, que se encontra em: *Erste Philosophie* (1923/24), *Erster Teil: kritische Ideengeschichte* (Husserliana, vol. VII), ed. Rudolf Boehm (The Hague: Martinus Nijhoff, 1956), pp. xi-xxxiv. Para

primeira parte do curso, devotada à justificação histórica da necessidade da fenomenologia, Husserl considera a história do pensamento ocidental sob o ponto de vista geral da “ideia de filosofia” que guiou os filósofos do passado, ideia que nasceu das reações de Sócrates e Platão ao ensino dos sofistas, que desembocou, enquanto ideia teleológica, na filosofia cartesiana da modernidade e, a partir daí, veio determinar teleologicamente todo o desenvolvimento ulterior da ciência. Segundo essa ideia diretriz socrático-platônica, diz Husserl, a filosofia deve constituir um conhecimento absolutamente fundado, e sua base vem de uma tripla remissão a si mesma (*Selbst*): (I) uma suprema e última tomada de consciência de si (*Selbstbesinnung*), (II) um supremo e último esforço de auto-compreensão (*Selbstverständigung*), (III) uma suprema e última autorresponsabilização (*Selbstverantwortung*)²⁴.

Como foi adiantado nas *Ideias*, é através dessa tripla remissão que a fenomenologia, enquanto filosofia, alcança a “absoluta evidência reflexiva sobre si mesma” e converte-se em Filosofia Primeira. Para isso, ela exige “a mais completa ausência de pressupostos”, ou seja, ela exige a *epoché* e o método de Redução fenomenológica. Nesse registro, a segunda parte do curso, de 1924 (*Erste Philosophie: Theorie der phänomenologischen Reduktion*), é dedicada justamente à justificação teórica do método fenomenológico e à determinação das vias redutivas abertas por esse método.

As ocorrências do termo nas obras posteriores são bem tímidas, mas não menos importantes. Nas *Meditações Cartesianas*, a ideia de “Filosofia Primeira” é evocada uma única vez, escrita entre aspas e na forma de um imperativo: pelo prosseguimento das últimas reflexões, diz Husserl, “torna-se para mim evidente (...) que *devo*, desde o início, desenvolver uma Fenomenologia puramente eidética e que só nela se consuma e pode

informações adicionais, é possível consultar também o “Prefácio do tradutor” escrito por Arion L. Kelkel, que se encontra em: Husserl, *Philosophie Première* (1923/24) segunda parte: *Théorie de la réduction phénoménologique*, trans. Arion L. Kelkel (Paris: Presses Universitaires de France, 1972), pp. vii-xlvi.

²⁴ Cf. Hua VII, Lição 1, pp. 3-11 e Lição 2, pp. 11-16.

consumar a primeira realização de uma ciência filosófica - a de uma 'Filosofia Primeira'²⁵.

Isso posto, resta a pergunta: que avaliação, no fim das contas, pode ser feita dos resultados atingidos pelo projeto da Filosofia Primeira? Em suma, o que dizer da conclusão desse projeto? Aqui se delinea toda uma problemática. Landgrebe, no seu controverso artigo "*A despedida de Husserl do cartesianismo*", discute o segundo tomo das preleções sobre Filosofia Primeira e defende que, em contraste com a primeira parte histórica, que alcançou, por fim, grande unidade interna, a segunda parte teria "todo o aspecto de um rascunho redigido de última hora", de uma "improvisação", não passando de uma "aventura experimental de pensamento" cujos resultados, sendo imprevisíveis, levariam Husserl a consequências completamente diferentes das que ele havia pretendido obter no início²⁶.

Husserl, assim, teria se dado conta de que aquele caminho e aquela forma de justificativa não eram viáveis e, por isso, ele se veria no trabalho tardio da *Krisis* compelido a enveredar por um caminho completamente diverso. Landgrebe, apesar de tecer elogios ao texto como aquele em que Husserl mais teria submetido a uma criteriosa avaliação crítica as suas próprias posições, considera, por outro lado, que a história de sua composição não é mais do que a história de um fracasso (*eines Scheiterns*). Com relação ao uso da expressão "Filosofia Primeira", Landgrebe pôs ênfase no fato de que o título, na sequência das obras posteriores, foi aos poucos retirado de cena, mencionado apenas *en passant*, raras vezes e entre aspas. Sua suposição é que a expressão mais geral "filosofia transcendental"

²⁵ Hua I, Quarta Meditação, § 34, p. 105. Grifo nosso.

²⁶ „Es ist der Weg eines experimentierenden Abenteuers des Denkens, dessen Gelingen in den die Vorlesung begleitenden Reflexionen (vgl. z. B. 354 ff.) immer wieder in Frage gestellt wurde und dessen Ausgang nicht von vornherein feststand, so daß es tatsächlich ganz anderswohin führte, als Husserl anfangs vorgesehen hatte.“ LANDGREBE, Ludwig. Husserls Abschied vom Cartesianismus. Philosophische Rundschau, Vol. 9, Nº 2/3 (1961) 133-177, p. 134.

tomou o seu lugar, e que Husserl, além disso, teria abandonado aquela ideia diretriz como impraticável²⁷.

Para Landgrebe, o referido abandono equivale também a uma despedida (*Abschied*) do cartesianismo, pois Husserl teria sido compelido a deixar para trás a via de justificação pelo *fundamento arquimédico* de Descartes. Isso porque o filósofo francês, “desde seu ponto de partida, só pôde chegar a resultados igualmente seguros a partir da doutrina das ideias inatas e garantir o rigor delas, do mesmo modo, através da existência de Deus” – uma via de argumentação metafísica que está definitivamente fechada para Husserl.²⁸

É claro que a leitura – polêmica – de Landgrebe não é unânime entre os intérpretes e foi contestada por diversos autores, entre eles: Arion Kelkel, biógrafo de Husserl que traduziu para o francês e prefaciou os dois tomos de *Erste Philosophie*, e o filósofo Luis Villoro, que escreveu uma excelente resenha bibliográfica do segundo volume, sem contar a reserva por parte dos autores que pesquisam o momento especificamente “cartesiano” da fenomenologia de Husserl e defendem a continuidade da presença, mesmo implícita, da mão de Descartes no estudo fenomenológico da experiência transcendental, realizado na *Krisis*. Assim, a suposta “despedida” de Husserl do cartesianismo é uma questão ainda em aberto.

Do que resulta que o discurso sobre o “fracasso” e a “desistência” do projeto da Filosofia Primeira, e sua suposta impraticabilidade, é algo que está ainda para ser debatido, tendo em vista as perspectivas acima que merecem ser levadas em consideração. O que dizer das possibilidades de retomada e re-fundação da Filosofia Primeira no interior do projeto

²⁷ „(...) der Titel nach der Ausarbeitung dieser Vorlesung immer mehr zurücktritt, in den Cartesianischen Meditationen nur mehr en passant (I. S. 47) und in der „Krisis“ nur noch einmal, aber unter Anführungszeichen erscheint. (...) das heißt die Leitidee der mit dem Titel „Erste Philosophie“ bezeichneten Grunddisziplin der Phänomenologie überhaupt als undurchführbar preiszugeben.” *Ibidem*, p. 137.

²⁸ „Descartes konnte von seinem Ausgangspunkt nur über die Lehre von den eingeborenen Ideen und ihre durch die Existenz Gottes garantierte Stringenz zu weiteren in gleicher Weise gesicherten Ergebnissen gelangen - ein Weg, der für Husserl ausgeschlossen ist (...)” *Ibidem*, p. 144.

fenomenológico? Em que medida esta se deixa comparar com a Filosofia Primeira tradicional, e que papel será cumprido por ela na história da fenomenologia? São questões que não podem ser omitidas do estudo que se segue.

Teoria gnosiológica; doutrina rigorosa do esclarecimento último do sentido das realizações científicas; doutrina absoluta e abrangente do ser; condição prévia indispensável para a metafísica e para qualquer outra filosofia que pretenda se apresentar como ciência; crítica da razão; ciência necessária do método em geral; *mathesis* universalíssima; ciência da subjetividade transcendental em geral; fonte original de todos os métodos filosóficos: como se articulam todos esses títulos que a Filosofia Primeira recebe? Em que sentido ela é designada por diferentes nomes, sem perder o sentido de unidade que Husserl parece lhe conferir? Daremo-nos por satisfeitos se o nosso artigo puder contribuir com algo no esclarecimento dessas questões.

II. A Teoria do Conhecimento como Filosofia Primeira

Para começar, deve ser dito que o projeto de uma Filosofia Primeira identifica-se com o de uma Teoria do Conhecimento (*Erkenntnistheorie*) primeira que possui por aptidão a vocação de organizar o quadro universal das ciências caracterizadas como segundas, elevando-se acima delas e, ao mesmo tempo, as coroando como ciências definitivamente fundamentadas sob princípios certos e absolutos. Nesse sentido, não é muito diferente do que acontece na *Metafísica* de Aristóteles, no contexto em que surge a ideia da πρώτη φιλοσοφία, assim como nos *Principios da Filosofia* de Descartes, no contexto em que o projeto da *Prima Philosophia* é apresentado em relação esquemática com a hierarquia das ciências²⁹.

²⁹ Em Aristóteles, a Filosofia Primeira surge no livro E da Metafísica (1025b - 1026a) em que é feita a divisão das ciências em teóricas, poéticas e práticas e é demonstrada a absoluta primazia da *proté philosophia*, entendida como teologia. Em Descartes, a ideia da Filosofia Primeira é evocada na *Carta-Prefácio aos Principia philosophiae*, na qual o filósofo francês

Na sinopse escrita para as *Meditações Cartesianas*, Husserl lança um programa semelhante, recorrendo à metáfora dos ramos que remete, por sua vez, à imagem da árvore do conhecimento:

A formação sistemática da Fenomenologia apriorística encerra em si, enquanto seus ramos, todas as ciências apriorísticas numa fundamentação absoluta. Ela preenche a ideia de uma Ontologia Universal, ao mesmo tempo formal e material (uma Filosofia Primeira) ou, coisa que vem a dar no mesmo, de uma Doutrina da Ciência completa, radicalmente fundamentada.³⁰

Essa ramificação das ciências a partir de um tronco original, e sua organização em escala ascendente, são processos que respeitam o princípio da doação dos objetos. Sabe-se que, na história da fenomenologia, desde as *Investigações Lógicas*, o princípio de Husserl - de reconhecer o direito originário de tudo aquilo que é dado ao eu na intuição imediata - levou-o ao “reconhecimento do direito originário do ser-dado de objetividades ideais”, que incluem “objetividades de toda espécie”, “objetos eidéticos”, “essências conceituais”, “legalidades eidéticas”, e a consequência óbvia que se segue disso é “a possibilidade universal das ciências de essências que se referem a objetividades de todas as categorias objetivas, quaisquer que sejam as espécies, e a exigência de elaborar sistematicamente ontologias formais e materiais.”³¹.

compara a filosofia a uma árvore cujas raízes são a Metafísica, o tronco a Física e os galhos o conjunto de todas as outras ciências que se reduzem à Medicina, à Mecânica e à Moral. *Lettre-préface aux Principia philosophiae* AT IX, 2, 14, I. 23-31.

³⁰ Hua I. Sinopse de Husserl no Texto Primitivo. Lições III e IV, p. 193. Idênticas menções à árvore do conhecimento encontram-se também em Hua VIII, Lição 28, p. 5: “Descartes reclamou para as ciências um novo método de fundação delineado numa fonte absoluta única (...) Graças a esse método, elas tornar-se-iam simples ramos desta exclusiva e única *universalis sapientia* (...)” E na Lição 29, p. 10: “(...) as ciências particulares não eram senão um ramo vivo da árvore da filosofia em seu conjunto, que era *uma*, uma unidade de vida indissolúvel.”

³¹ Hua VII. Apêndice, p. 232.

Mas algo que não pode deixar de ser observado é que a proposta de Husserl de organização da hierarquia das ciências, sob a tutela da ideia da Filosofia Primeira, repete, a seu modo, o mesmo esforço antes empreendido por Aristóteles e Descartes, principalmente, no que se diz respeito ao projeto de uma *Mathesis universalis*. Jean-Luc Marion fez notar que o esquema cartesiano das três ciências principais: metafísica, matemática e física, “reproduz o tópico das mesmas três ciências principais segundo Aristóteles”³², que expõe no livro E da *Metafísica* o objeto próprio a cada uma delas: a ciência física considera as coisas em movimento afetadas de matéria e não eternas; a ciência matemática considera as coisas imóveis, mas não separadas, porque abstraídas da matéria; a ciência metafísica ou teológica considera coisas separadas e imóveis, portanto, eternas e desprovidas de matéria. Esta última é caracterizada como Filosofia Primeira. A relação entre os tópicos aristotélico e cartesiano é assim confirmado:

Aristóteles não submete as matemáticas somente particulares (geometria, aritmética, etc.) à ciência teológica; ele considera nada menos que uma matemática universalmente comum a todas, καθόλου πασών κοινή, logo, uma ciência universal da quantidade e da medida que, sem se confundir com elas, precede e torna possível as ciências comumente ditas matemáticas. Ora, semelhante ciência meta-matemática, em Aristóteles, se antecipa à *Mathesis universalis* da *Regula IV*, ao menos nisto que concerne ao parâmetro da medida - aquele da ordem que é própria à empresa cartesiana.³³

O que Husserl tem em vista é o ideal cartesiano de uma ciência universal absolutamente fundada e justificada que seja capaz de satisfazer a ideia da filosofia como unidade universal das ciências. O projeto de uma *Mathesis universalis* cartesiana é assumido explicitamente aqui. No entanto,

³² MARION, Jean-Luc. Sur le prisme méthaphysique de Descartes. Paris: Presses Universitaires de France, p. 19.

³³ *Ibidem*, p. 21.

apesar do texto das *Cartesianische Meditationen* conter inequívoca referência às *Meditationes de Prima Philosophia*, o texto mais visado por Husserl ao propor uma nova *Mathesis* é o texto das *Regulæ ad directionem ingenii*, obra inacabada de Descartes na qual o filósofo francês define a *Mathesis* a partir de sua função metodológica de fixação do critério da evidência como regra da verdade³⁴.

No entanto, esse conceito é assim definido para logo em seguida desaparecer de cena, estando ausente das preocupações e dos temas explícitos das obras publicadas posteriormente por Descartes. Dentre as várias explicações para isso, diz Gilles Olivo, uma é a possibilidade de que o projeto *matésico* sofrera depois, nas obras acabadas, uma atenuação e uma subordinação ao projeto metafísico das *Meditationes*³⁵. Para o autor, Husserl teria recusado essa subordinação. Olivo constata que o filósofo alemão não se limita a assumir a visada cartesiana tal como ele a lê nas *Meditationes*, ele a interpreta a seu modo e decide “unificar a diversidade temática e cronológica dos textos cartesianos em nome de um projeto que lhes seria comum, ao ponto de ler o desígnio disso nas *Regulæ* e sua realização nas *Meditationes* (...)”³⁶. É provável, portanto, que Husserl estabeleceu uma relação entre as duas obras através do *élan* proporcionado pela ideia da *Mathesis*, que haveria de se consumir como *Prima Philosophia*.

³⁴ Mehl menciona a existência de notas datadas de 1900 que mostram que Husserl já estava desde cedo familiarizado com a leitura das *Regulæ ad directionem ingenii*. Apesar de ser um manuscrito inacabado que Descartes não decidiu publicar, as *Regulæ* são consideradas pelos fundadores da tradição neokantiana: Paul Natorp, Ernest Cassirer e Heinz Heimsoeth, a melhor expressão da filosofia moderna e, por assim dizer, a sua certidão de nascimento. A boa recepção que essa obra teve entre os neokantianos, e a sua leitura feita da perspectiva especificamente criticista, não puderam deixar de exercer forte influência sob a concepção inicial de Husserl da Teoria do Conhecimento como Filosofia Primeira. Cf.: MEHL, Édouard. *Phenomenology and the Cartesian Tradition*. In: *The Routledge Handbook of Phenomenology and Phenomenological Philosophy*, 2020, pp. 65-71.

³⁵ Para mais detalhes, cf.: OLIVO, Gilles. “L’évidence en règle: Descartes, Husserl et la question de la Mathesis Universalis.” *Les Études Philosophiques*, no. 1/2, 1996, pp. 189–221. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/20849012. Accessed 15 June 2021.

³⁶ Olivo, Gilles. *Ibidem*, p. 194.

Assim, o cenário em que surge a ideia de uma Filosofia Primeira na obra de Husserl, como vimos, as lições de *Introdução à Lógica e à Teoria do Conhecimento*, de 1906/07, é um cenário marcado particularmente pela retomada da *Mathesis universalis*, que consiste não apenas na unidade universal das ciências, mas na tarefa de hierarquização das disciplinas científicas, ao qual corresponde uma demarcação sistemática do território de cada ciência e do tipo de objeto pertencente por essência a cada uma delas. Conforme indicado pelo título das lições, essa atividade de definição e demarcação gira em torno dos conceitos de Lógica (*Logik*) e de Teoria do Conhecimento (*Erkenntnistheorie*), que o curso tem por objetivo apresentar aos ouvintes/leitores sob a forma de uma introdução (*Einleitung*)³⁷.

³⁷ O interesse de Husserl em ILTC é enfrentar os problemas que dizem respeito às relações estruturais que existem entre Lógica Formal, Ontologia Formal e Crítica do Conhecimento, o que pressupõe essas disciplinas previamente demarcadas pela consideração fenomenológica. Como isso é feito? A demarcação já está presente na divisão do curso em duas partes sistemáticas essencialmente relacionadas entre si: (I) “*A ideia da Lógica Pura como uma teoria geral da ciência*”, que corresponde à introdução à lógica; (II) “*Noética, Teoria do Conhecimento e Fenomenologia*”, que corresponde à introdução à teoria do conhecimento. As duas partes são unificadas numa terceira chamada de “*As formas de objetivação*” (*Die Objektivationsformen*). Importa notar que a primeira parte corresponde ao lado objetivo das ciências, enquanto que a segunda parte corresponde ao lado subjetivo. As duas partes são complementares entre si. A ideia de lógica apofântica é o assunto tratado na primeira. Essa ideia designa a ciência genérica que inscreverá no seu domínio todas as demais disciplinas demarcadas como “lógicas”, vistas como espécies de um mesmo gênero. A lógica apofântica é identificada como Ontologia Formal. Ela é uma ciência *a priori* da forma em geral “objeto” e se ocupa das categorias *a priori* que pertencem a todos os tipos possíveis de objeto, conforme o *quid* ou essência da objetividade tomada em si mesma. Trata-se da típica dos *modos-de-alguma-coisa-em-geral*: propriedade, relação, estado de coisas, pluralidade, individualidade, sequência, ordem, etc. Num nível mais elementar, a Ontologia Formal fornece as determinações formais para um objeto considerado em sua generalidade universal, vazia de conteúdo, e as correlaciona à teoria das formas possíveis de proposição, na medida em que as leis apofânticas são convertidas em objetividades dadas. Num nível mais alto, os objetos de ordem superior como número e quantidade são obtidos mediante a objetivação de formas de frases dependentes e assim as disciplinas matemáticas passam a ser “ramos no tronco” da lógica apofântica. Há uma ampliação da ideia de lógica pura e uma expansão da teoria da ciência através da inclusão da teoria das multiplicidades (*Mannigfaltigkeitslehre*) como a teoria da forma de todas as teorias possíveis. Estamos diante do projeto de uma “matemática” universal que não trata mais de números, mas apenas de formas possíveis de teorias dedutivas, que incluem também a aritmética tradicional. A lógica apofântica, a ontologia formal e a teoria das multiplicidades são unidas na ideia de uma *Mathesis* universal, que abrange todas as verdades fundamentadas

Mas o que nos ocorre de imediato, falando do conceito de demarcação, é a figura contemporânea do “critério de cientificidade” e a ideia de uma “filosofia da ciência”, que seria a disciplina filosófica especial que assume a tarefa de estabelecer esse critério, explicitando o traço demarcatório que define as ciências como ciências. O problema é que a fenomenologia não é comumente associada a esta tradição chamada de “filosofia da ciência”, na qual figuram nomes como Popper, Hempel, Khun, Lakatos, dentre outros. Não obstante, há por outro lado autores que, pensando a adequação da fenomenologia ao debate filosófico contemporâneo, defenderam a pertinência de se fazer a relação acima, provando que os interesses husserlianos não eram alheios à proposta de uma

exclusivamente nas formas puras de pensamento. Com a concepção dessa *Mathesis* universal, enquanto unidade sistemática da totalidade das disciplinas formais, a ideia da lógica pura e da ciência pura alcança sua definição final e é suficientemente delimitada como doutrina da ciência (*Wissenschaftlehre*). Mas Husserl coloca em paralelo com o conjunto das Ontologias Formais o conjunto das Ontologias Materiais. Ambos os conjuntos estão ligados essencialmente em virtude da conexão *a priori* entre forma e substância. Assim, todas as disciplinas lógico-formais estão, em última instância, relacionadas ao conhecimento possível da realidade. Como a realidade não é um caos, estando sujeita a leis *a priori* e a uma típica concordante, ela é o assunto de uma metafísica *a priori* cuja tarefa corresponde à formulação de uma teoria da realidade *a priori*. Como Husserl destaca, essa metafísica *a priori*, no sentido de uma ontologia do real, deve ser distinguida da metafísica *a posteriori*, que é a ciência final e definitiva do ser. Como ciência objetiva, ela pressupõe tanto as ciências concretas da realidade quanto as disciplinas *a priori* e ocupa-se de sua avaliação epistemológica. Com ela desenham-se os conceitos de lógica e ciência e são investigados tanto a forma pura *a priori* quanto a matéria determinada pela forma. Uma doutrina da ciência, nesse sentido, estende-se por assim dizer a toda objetividade *a priori*, sejam os significados, sejam os objetos formais e reais. Assim organizadas, porém, essas disciplinas não subsistem por si sós na tarefa da fundamentação do conhecimento e exigem uma complementação filosófica. Aí entram os ensinamentos fornecidos pela Noética e chegamos na segunda parte do curso. Enquanto que na primeira parte Husserl se dedica à determinação da lógica e trata do lado objetivo das ciências como um sistema de proposições relacionado a estados de coisas, na segunda parte, dedicada à teoria do conhecimento, o filósofo esclarece que as ciências têm também um lado subjetivo, referente aos atos cognoscitivos do cientista. A parte objetiva deve ser complementada pela subjetiva. As teorias científicas, subjetivamente, dependem da atividade teórica do cientista e dos atos específicos de conhecer, só que o cientista não sente a necessidade de explicitar esse lado subjetivo delas. É então que Husserl propõe a fenomenologia como a doutrina filosófica que deve se incumbir de tal explicitação.

filosofia da ciência, principalmente, no que diz respeito às disciplinas formais.³⁸

Colocaram o acento esses intérpretes que, na primeira versão formulada por Husserl, a fenomenologia está próxima de uma *Wissenschaftlehre*, uma doutrina ou teoria das ciências. No seu livro “*A cientificidade na Fenomenologia de Husserl*”, Sacrini parte de comentadores como Gurwitsch e Hardy e busca mostrar que a questão das ciências ocupa na obra de Husserl dois lugares preeminentes: “a cientificidade se deixa entender tanto como um tema privilegiado das análises fenomenológicas quanto como uma característica dessas análises”³⁹.

Pelo lado do tema, Husserl insiste em frisar que a fenomenologia tem como uma de suas tarefas fundamentais propiciar um tipo especial de *fundamentação* do conhecimento científico. Deve-se entender por “especial” que se trata aqui de um tipo de fundamentação que somente a filosofia na atitude fenomenológica pode oferecer, diferente da fundamentação de caráter epistemológico que o método científico é capaz de providenciar por si mesmo⁴⁰. Ocupando-se disso, o projeto da

³⁸ Sobre a Filosofia da Ciência em Husserl, cf. os seguintes trabalhos: VARGAS, Carlos. Para uma filosofia husserliana da ciência. São Paulo: Edições Loyola, 2019. AGUIRRE GARCIA, Juan C. Husserl y la filosofía de la ciencia: desafíos y posibilidades. In: AGUIRRE GARCIA, Juan C.; JARAMILLO, Luis G. *Cuadernos De Epistemología 5: Reflexiones En Torno A La Filosofía De La Ciencia Y La Epistemología*. Popayán: Universidad Del Cauca, 2011, 103-129.

³⁹ SACRINI, Marcus. *A cientificidade na Fenomenologia de Husserl*. São Paulo: Edições Loyola, 2018, p. 15. Os comentários citados aqui por Sacrini são: GURWITSCH, A. *Phenomenology and theory of science*. Evanston: Northwestern Univ. Press, 1974. HARDY, L. *Nature's suit. Husserl's phenomenological philosophy of physical sciences*. Athens: Ohio Univ. Press, 2013.

⁴⁰ A fim de distinguir entre fundamentação científica e fundamentação fenomenológica, convém usar epistemológica (*wissenschaftstheoretische*), no caso da primeira fundamentação, e gnosiológica (*erkenntnistheoretische*), no caso da segunda. Alguns autores têm o cuidado de distinguir entre Teoria do Conhecimento e Epistemologia: a Teoria do Conhecimento toma o conhecimento em geral como objeto, enquanto a Epistemologia coloca no centro de sua atenção o conhecimento de tipo científico. Sobre isso, cf. ARAÚJO, Inês. *Curso de teoria do conhecimento e epistemologia*. Barueri: Minha Editora, 2012. Para esta autora, Husserl apresenta reflexões epistemológicas na sua abordagem, mas tais reflexões encontram-se

Wissenschaftlehre demonstra sua aptidão para organizar a hierarquia das disciplinas científicas segundo o aspecto cognoscitivo-fenomenológico de cada objeto nelas investigado, e ele quer posicionar-se contra a organização meramente empirista/positivista desse quadro e contra a μετάβασις εἰς ἄλλο γένος cometida pelas filosofias naturalistas em geral e, em particular, pelo psicologismo⁴¹.

Deve ser observado, porém, que Husserl não contesta a psicologia enquanto descrição factual científico-explicativa de empiricidades (e o ponto central de sua crítica está neste “*enquanto*”), mas na sua pretensão de constituir o fundamento da lógica pura, e dar um significado psicológico às leis lógicas. *Quase* se pode dizer que aquilo que Husserl rejeita no psicologismo é sua pretensão de estabelecer-se como “Filosofia Primeira”, ultrapassando o campo que pertence à psicologia, “ciência do psíquico” por definição, e tomando o lugar da filosofia na justificação última do sentido do conhecimento.

enquadradas em uma perspectiva mais abrangente da fundamentação do conhecimento em geral. Reservamos, por isso, o termo “gnosiológico” para nos referir à Teoria do Conhecimento específica que surge da fenomenologia.

⁴¹ Não é preciso dizer que a *Metabasis* em questão, denunciada e combatida por Husserl, é a transferência ilegítima de conhecimentos pertencentes por essência à esfera *a priori* das idealidades à esfera contingente das realidades, e a redução de todo conhecimento ao conhecimento simplesmente empírico, às *matters of fact* de que fala Hume. De fato, o que a psicologia pretendia, nos fins do século XIX, era fornecer a chave de explicação última da teoria do conhecimento e da lógica, e retirar essas disciplinas do âmbito da filosofia. Sob essa orientação, propunha-se que os fundamentos teóricos essenciais deveriam ser buscados no domínio psicológico. Com o naturalismo, dentro do qual surge a escola psicologista, ocorre algo semelhante: parte-se da pretensão de reduzir a totalidade do conhecimento ao conjunto dos fatos naturais, ou reais, e explicá-los assim em termos de causalidade natural, incluídos os conceitos da lógica e da matemática, que são concebidos pelo naturalista como episódios mentais submetidos a uma espécie de causalidade psíquica análoga à causalidade dos fenômenos físicos. Contra a referida *Metabasis*, será preciso alegar que o que pertence à esfera das idealidades é universal, necessário, válido, portanto, *a priori*; e o que pertence ao âmbito das realidades é contingente, individual e *a posteriori*. O cruzamento ilegítimo entre os domínios e a confusão entre elementos que pertencem a uns e outros é o erro no qual incide o psicologismo, e aquilo que é radicalmente recusado por Husserl. O psicologismo leva a consequências desastrosas como o relativismo, o ceticismo e o antropologismo, na medida em que tende a reduzir o ideal ao real ao psicologizar as leis lógicas e defender que o fundamento da lógica situa-se na psicologia. Para o filósofo alemão, a solução dessa controvérsia deve ser buscada no conhecimento exato da diferença entre *real* e *ideal*.

Mas que tipo de introdução Husserl faz da Teoria do Conhecimento que permite defini-la como uma Filosofia Primeira? Nos termos em que Husserl se exprime, ela parece ser definida como primeira por conta de sua referência (*Beziehung*) a todas as outras ciências e por causa do papel de avaliação definitiva que ela cumpre junto às disciplinas e conhecimentos científicos, que lhe estão subordinados:

A teoria do conhecimento é a disciplina que tem como objetivo auxiliar as ciências a avaliar seu conteúdo final de conhecimento, e auxiliar todo conhecimento científico a chegar a uma fundamentação e a uma conclusão definitiva. No entanto, ela se refere a todas as ciências por intermédio da Ontologia Formal, da Ontologia Real e da Lógica Normativa, ela está primariamente relacionada a essas disciplinas lógicas como suas subalternas. E, através destas últimas, ela está relacionada a todas as outras disciplinas e conhecimentos científicos. Sobretudo, está ela diretamente referida à *Mathesis* Formal, e, simultaneamente, aos respectivos ensinamentos da Noética.⁴²

A *Erkenntnistheorie* é a ciência crítica do conhecimento que tem a função de esclarecer: a (1) possibilidade, o (2) sentido e a (3) essência do conhecimento objetivo por parte da subjetividade cognoscente⁴³. Como se

⁴² „Die Erkenntnistheorie ist diejenige Disziplin, die aller wissenschaftlichen Erkenntnis zur letzten Auswertung ihres endgültigen Erkenntnisgehalts, aller wissenschaftlichen Erkenntnis zur letzten Grundlegung und zu letztem Abschluß verhelfen will. Sie bezieht sich aber auf alle Wissenschaften durch das Medium der formalen Ontologie, der realen Ontologie und der logischen Normenlehre, auf diese logischen Disziplinen als Unterstufen ist sie primär bezogen und durch sie auf alle anderen wissenschaftlichen Erkenntnisse und Disziplinen. Vor allem ist sie direkt bezogen auf die formale Mathesis und zugleich auf die sie betreffenden Lehren der Noetik.” Hua XXIV. § 31a, p. 158.

⁴³ Falando da Teoria do Conhecimento, Husserl distingue entre o filósofo e o cientista natural e assinala que a tarefa do filósofo é pôr-se a “refletir sobre as fontes subjetivas e as questões últimas sobre o *sentido* e a *possibilidade* de objetos constituídos subjetivamente”. No original: „(...) den subjektiven Quellen und den letzten Fragen nach *Sinn* und *Möglichkeit* einer subjektiv sich konstituierenden Objektivität nach. Das zu tun, ist die Aufgabe des Philosophen.” Hua XXIV. § 31c, p. 163. O mesmo é dito no curso *Ideia da Fenomenologia* da mesma época:

vê, ela mantém uma relação assimétrica com todas as outras ciências, referindo-se a elas unilateralmente, sem que elas tenham de referir-se de volta. Elas não precisam referir-se em retorno, com efeito, porque as ciências são operatórias e se contentam com a quase-claridade (*quasi-klarheit*) das operações de explicação, dedução e demonstração, e não com a completa claridade do sentido e com as condições últimas de possibilidade exigidas pela consideração gnosiológica.

A avaliação (*Auswertung*) deve comportar aqui o sentido de explicitar. Avaliar é explicitar o valor (*Wert*) de evidência, de verdade, de conhecimento, que reside no interior daquilo que é avaliado. A remissão avaliadora da Teoria do Conhecimento seria assim a explicitação dos fundamentos do saber científico. A ação de explicitar, por sua vez, pressupõe a existência de algo implícito, de algo que repousa na obscuridade e que precisa ser elucidado, isto é, ser trazido à luz, à completa evidência.

E quando é dito que a *Erkenntnistheorie* se relaciona igualmente com a Noética, para além da *Mathesis* formal, entende-se que ela complementa o estudo das condições objetivas de conhecimento com o estudo das condições subjetivas, assumindo na sua consideração a máxima universalidade.⁴⁴ O capítulo quatro, intitulado “*Noética como teoria de*

“Como *pode* o conhecimento estar seguro de sua correspondência com as coisas que são em si mesmas, como pode as atingir? (...) a ideia de teoria do conhecimento surge como a de uma ciência que resolve as dificuldades aqui em discussão e nos fornece uma intelecção última, clara, por conseguinte, auto-concordante, da *essência* do conhecimento e da *possibilidade* da sua efetuação. (...) como *pode* o conhecimento ir além de si mesmo, como *pode* ele atingir um ser que não se encontra no âmbito da consciência? O que eu quero é claridade, quero compreender a *possibilidade* deste apreender, isto é, se examino o seu *sentido*, quero ter diante dos meus olhos a *essência* da *possibilidade* de tal apreender, quero transformá-lo intuitivamente em dado.” Hua II. Introdução, pp. 1-3-5-6. Todos os grifos são nossos.

⁴⁴ Husserl falava já nos *Prolegômenos a uma Lógica Pura* de certas condições ou restrições que são indispensáveis à formulação das teorias científicas: condições de possibilidade das teorias científicas em geral que dividem-se em condições objetivas e condições subjetivas, designadas como noéticas. Essas condições podem ser entendidas como restrições ou pressupostos, elas condicionam a produção do saber científico. Por isso mesmo, a tarefa de fundamentação última da ciência não pode se esgotar no lado objetivo da lógica pura, mas exige a explicitação sistemática das condições subjetivas do conhecimento teórico, e disso se ocupará a fenomenologia pura. Veja-se: Pode-se falar de condições de possibilidade evidentes das teorias em geral (...) Trata-se de condições a priori das quais dependem a possibilidade de um

justificação do conhecimento”, introduz o nome da disciplina científica especificamente designada para o estudo das condições subjetivas: a Noética, que deve compor uma parte central do projeto fenomenológico. No § 27, Husserl chama as condições noéticas de tomadas de posição intelectivas (*intellektiven Stellungnahmen*) e aponta a necessidade de existir uma nova disciplina que se ocupe da explicitação fenomenológica dessas tomadas de posição. Essa disciplina se concentrará em todas as ciências igualmente, investigará todos os atos cognoscitivos que exigem justificação.

É então que, no § 31, depois de explicitar a diferença entre lógica matemática e lógica filosófica, entre filosofia e ciências da natureza, Husserl mostra como a filosofia se estabelece acima de todas as demais ciências⁴⁵, sob a condição de não tomar nenhum conhecimento como dado, como pressuposto, e através de uma orientação de pensamento completamente antinatural, que lhe é proporcionada pela Redução fenomenológica. É desse modo que Husserl pode identificar *Erkenntnistheorie* e *Erste Philosophie*:

Torna-se claro que a filosofia, ou melhor, a “Filosofia Primeira”, no sentido autêntico, está igualmente relacionada a todos os campos do conhecimento e a todas as teorias e ciências naturais a serem neles estabelecidas. Ela é a ciência dos princípios, nomeadamente, a ciência do esclarecimento último, da conclusão última, todos entendidos no sentido da universalidade principal. Ela não intervém em campo algum do conhecimento, mas mesmo assim diz

conhecimento mediato ou imediato, e, na sequência, a possibilidade de justificação racional de toda teoria. A teoria, enquanto fundação do conhecimento, é ela mesma um conhecimento, e depende, quanto à sua possibilidade, de certas condições que são fundamentadas, de maneira puramente conceitual, no conhecimento e na sua relação com o sujeito cognoscente. (...) Condições de início do ponto de vista subjetivo, que são condições ideais que ficam raiz na forma da subjetividade em geral e na relação desta aqui com o conhecimento. Nós as chamaremos condições noéticas. Do ponto de vista objetivo, a expressão de condições de possibilidade de uma teoria não concerne à teoria enquanto unidade subjetiva de conhecimento, mas enquanto unidade objetiva, constituída pelos encadeamentos de causa e efeito, de verdades e de proposições. Hua XVIII. *Prolegomena*, § 32, pp. 110-111.

⁴⁵ „Über allen natürlichen Wissenschaften baut sich nun die Philosophie.” Hua XXIV. § 31d, pp. 164-165.

respeito à sua “crítica”, ao esclarecimento do seu sentido, de modo oniabrangente, uma vez que ela concerne, em princípio, a todas as etapas metódicas e a todos os atos de pensamento que reivindicam legitimidade conforme a essência de sua operação.⁴⁶

A função prescrita à Teoria do Conhecimento, como primeira, não é a de uma intervenção nos campos científicos, mas a de operar uma crítica que tem sobre eles uma absoluta precedência:

A Filosofia Primeira, ou, o que é o mesmo, a crítica da razão teórica, a “Teoria do Conhecimento”, não prova individualmente os conceitos básicos, princípios e teorias presentes na ciência atual, ela não executa *in concreto*, por assim dizer, o passo a passo do necessário esclarecimento e da determinação final do sentido. Mas, em exaustiva universalidade, ela fornece tudo o que torna essa realização possível. E ela ganha essa universalidade exaustiva com base em uma exposição completa e em um esclarecimento crítico-gnosiológico de todas as “formas de pensamento”, ou seja, de todas as categorias e axiomas formais que se desdobram em teorias matemáticas nas disciplinas naturais matemáticas, e com base, da mesma maneira, no pleno esclarecimento correspondente às formas metafísicas, isto é, às categorias reais subjacentes a toda concepção de natureza e a toda determinação natural. E, finalmente, com base no esclarecimento de todas as categorias noéticas (caso queiramos admitir

⁴⁶ „Es wird klar, daß die Philosophie, oder vielmehr die im echten Sinn "Erste Philosophie", in gleicher Weise auf alle Erkenntnisgebiete und alle in ihnen zu etablierenden natürlichen Theorien und Wissenschaften bezogen ist. Sie ist Wissenschaft von der Prinzipien, nämlich Wissenschaft der letzten Aufklärung, der letzten Erledigung, all das im Sinn prinzipieller Allgemeinheit verstanden. Sie greift nirgends hinein und doch betrifft ihre "Kritik", ihre Sinnesklärung, alles und jedes, denn es betrifft im Prinzip alle Fundamente, alle methodischen Schritte, alle Rechtsansprüche erhenbenden Denkakte nach dem Wesen ihrer Leistung.” Hua XXIV. § 31d, p. 166.

esta expressão, que é inteligível sem maiores dificuldades).⁴⁷

Pode-se sustentar então que há uma Lógica Primeira que inscreve no seu domínio todas as formas lógicas possíveis (lógica formal, lógica dos significados, lógica normativa, apofântica, matemática, teoria das multiplicidades, etc.). Ela é determinada como uma *Mathesis universalis* e é dirigida para o lado objetivo das ciências concebido como sistema de todos os sistemas possíveis de encadeamento ordenado de proposições. Do mesmo modo, deve haver uma Filosofia Primeira capaz de inscrever no seu domínio todas as formas cognitivas possíveis (tanto lógicas quanto noéticas, tanto empíricas quanto transcendentais). Ela deve ser determinada como uma *Mathesis* filosófica universalíssima dirigida para o lado subjetivo do conhecimento (não só do saber científico, mas de todo saber possível) concebido como forma transcendental da subjetividade, única que dá sentido e valor de objetividade ao conhecimento enquanto conhecimento de mundo.

⁴⁷ „Es wird klar, daß die Philosophie, oder vielmehr die im echten Sinn "Erste Philosophie", in gleicher Weise auf alle Erkenntnisgebiete und alle in ihnen zu etablierenden natürlichen Theorien und Wissenschaften bezogen ist. Sie ist Wissenschaft von der Prinzipien, nämlich Wissenschaft der letzten Aufklärung, der letzten Erledigung, all das im Sinn prinzipieller Allgemeinheit verstanden. Sie greift nirgends hinein und doch betrifft ihre "Kritik", ihre Sinnesklärung, alles und jedes, denn es betrifft im Prinzip alle Fundamente, alle methodischen Schritte, alle Rechtsansprüche erhebenenden Denkkakte nach dem Wesen ihrer Leistung. Die Erste Philosophie oder, was dasselbe, die dasselbe, die Kritik der theoretischen Vernunft, die "Erkenntnistheorie", prüft nicht einzelweise die in den aktuellen Wissenschaft vorliegenden Grundbegriffe, Grundsätze, Theorien, und übt an ihnen sozusagen in concreto Schritt für Schritt die notwendige Aufklärung und letzterledigende Sinnesbestimmung. Aber sie gibt in erschöpfender Allgemeinheit alles an die Hand, was diese Leistung jeweils ermöglicht. Und sie gewinnt diese erschöpfende Allgemeinheit auf Grund einer vollständigen Herausstellung und erkenntniskritischen Klärung aller "Denkformen", also aller formalen Kategorien und formalen Axiome, die sich in den natürlichen mathematischen Disziplinen zu den mathematischen Theorien entfalten, sowie auf Grund der entsprechenden vollständigen Klärung der metaphysischen Formen, d.i. der realen Kategorien, die aller Naturauffassung und Naturbestimmung zugrunde liegen. Und endlich auf Grund der Klärung der sämtlichen noetischen Kategorien, wenn wir diesen Ausdruck akzeptieren wollen, und der ohne weiteres verständlich ist." *Ibidem*. § 31d, p. 166.

III. A Filosofia Fenomenológica e a questão da origem

Depois de 1913, Husserl deixou de ver sua filosofia como uma Teoria do Conhecimento e assumiu uma posição crítica com relação à filosofia moderna em geral e à orientação gnosiológica adotada de início pela fenomenologia, por causa das lacunas que nesta restavam quanto ao problema da intersubjetividade e da subjetividade transcendental. Husserl tornou-se também crítico do modelo de ciência dos neokantianos de Marburgo, para quem a função da filosofia deveria ser descrita como “científico-lógica”, e funcionar como um teste e uma certificação dos resultados alcançados nas teorias científicas, tendo em vista a justificação final delas⁴⁸.

Ora, diz Husserl, esse modelo não seria uma “Filosofia Primeira”, mas antes uma “filosofia última”, que, como a Coruja de Minerva, citada por Hegel, só chegaria tarde demais, depois que todo o trabalho das ciências estivesse pronto. Se ela for verdadeiramente “Filosofia Primeira”, sua função deve comportar, pelo contrário, o sentido de uma fundamentação que precede a pesquisa científica. “Tratar-se-ia primordialmente não de uma *justificação final* no estilo neokantiano, mas antes da avaliação de um conhecimento ultimamente fundamentado.”⁴⁹

Essa ciência filosófica primeira só adquire um significado mais preciso após a virada transcendental de Husserl nas *Ideias*. Em célebre artigo que trata das diferenças entre fenomenologia e criticismo neokantiano, Fink salientou⁵⁰ que a *démarche* das *Investigações Lógicas*, que se constitui como um “correlativismo rigoroso”, uma atitude “*objetiva* face a face às formações lógicas e um retorno *subjetivo* aos vividos, nos quais são dados os objetos temáticos da lógica pura, conteria, na obscuridade de sua

⁴⁸ Cf. LUFT, Sebastian. *Op. Cit.*, p. 140.

⁴⁹ „Als wahrhaft erste Philosophie muss die vielmehr auch wissenschaftsbegründenden Sinn haben, der der wissenschaftlichen Arbeit voraufgeht. (...) Es geht nicht primär um eine “Letztbegründung” im neukantianischen Stil, sondern vielmehr um die Ausweisung einer “letzgründenden” Erkenntnis.” *Ibidem*, p. 141.

⁵⁰ FINK, E. *Op. Cit.*, p. 95.

fundação metodológica”, as motivações que guiariam Husserl à formulação do método de “Redução fenomenológica”, assim como à descoberta da subjetividade transcendental proporcionada por esse método. Só aí é que o intuito filosófico de Husserl chegaria à plena consciência de si mesmo.

Sabe-se que o desvio de Husserl do “criticismo” sofreu uma recepção crítica do lado dos neokantianos. Zocher e Kreis, por exemplo, acusaram a fenomenologia de ter recaído no dogmatismo pré-kantiano, quer dizer, numa espécie de intuicionismo e ontologismo dogmático. Fink, com o fim de responder a essa acusação, escreve que toda crítica pressupõe, no mínimo, uma compreensão preliminar do objeto criticado *por ele mesmo e em si mesmo*, e que a crítica “criticista” não satisfaz, absolutamente, esse requisito, já que não se instalou na atitude fenomenológica para fazê-lo. A questão é que o conteúdo essencial da fenomenologia dificilmente pode ser apreendido de fora, de um ponto de vista “mundano”, sem praticar a Redução.

Na discussão com a crítica contemporânea da filosofia de Husserl, Fink ressalta que a “questão fundamental da fenomenologia, pela qual ela renova (...) numerosos problemas tradicionais, e que manifesta sua oposição radical ao criticismo, pode ser formulada como a questão da *origem do mundo*.”, ou seja, “a eterna questão humana sobre a origem (*Anbeginn*), para a qual mitos, religiões, teologias e especulações filosóficas tentaram fornecer uma resposta, cada um deles à sua maneira.”⁵¹

É ao explicitar essa questão que a fenomenologia é capaz de resolver a tensão que existe entre a sua tendência minimalista, de proceder como ciência de rigor, e a sua tendência maximalista, de propor-se como uma meta-ciência destinada a estabelecer os princípios fundamentais do conhecimento e, com eles, fixar o critério de cientificidade das ciências. Com efeito, parece haver uma contradição entre essas duas inclinações do projeto fenomenológico. Alves levanta o problema nos seguintes termos:

Se aquilo que funciona como mola propulsora de todo o caminho de pensamento da fenomenologia, e subsume todas as suas temáticas

⁵¹ *Ibidem*, p.119.

particulares, é a questão da *intencionalidade da consciência* e o interesse por uma exploração sistemática das vivências intencionais sob todos os seus modos, como, então, a fenomenologia pode elevar-se à dignidade de uma ciência primeira e universal, já que, desde a partida, a limitação do seu horizonte temático condena-a “a desenvolver-se sob a forma de uma simples investigação sobre a essência da consciência?” Ela já não estaria confinada a um campo restrito de objetos - o campo da consciência?⁵² “Não entrará esta sua limitação temática inicial em flagrante contradição com as suas intenções derradeiras?”⁵³

Alves adianta, em resposta, que o que se põe em destaque na referida delimitação não é a questão fundamental da fenomenologia, mas apenas o seu tema reitor. Se é verdade que a fenomenologia circunscreve um domínio próprio ao tematizar a intencionalidade das vivências, é certo também que ela não deve ser apreciada apenas em função disso, pois o tema reitor pressupõe uma questão de fundo. Tão-logo seja feita a distinção entre tema diretor e problemática fundadora, perceber-se-á que, numa filosofia, esses dois momentos não coincidem exatamente. No caso da fenomenologia, isto é nítido: o tema da intencionalidade nunca será compreendido em toda sua

⁵² Se bem que este campo da consciência representa para Husserl a universalidade dos fenômenos possíveis. Sobre isso, diz Fink: “É unicamente assim que pode-se compreender como uma tematização da “consciência” pode tornar-se *conhecimento global do mundo*. Quando a vida da consciência transcendental, a vida que apercebe o “mundo”, torna-se o tema de uma explicação analítica, o correlato que aí repousa é aí experimentado, visado, vivido: o mundo torna-se necessariamente e, como tal, tema. Mas isso significa que o princípio unificador que tem a validade “mundo” é concebido por referência à posição de validade, à formação de sentido. O conhecimento filosófico do mundo toma o estilo de uma compreensão da totalidade do ente mundano a partir de sua formação de sentido transcendental, isto é, de sua *constituição*.” (FINK, Eugen. Qui veut la Phénoménologie? In: De la Phénoménologie. 1966, pp. 177-198, pp. 194-195). E diz também Landgrebe: “(...) a certeza do *eu sou* compreende já o mundo certamente, não no sentido de um dogmatismo, mas antes no sentido da certeza antiga de que *a alma é de certo modo todas as coisas* (ή ψυχή πάντα πῶς ἐστι).” LANDGREBE, Ludwig. “LA PHÉNOMÉNOLOGIE DE HUSSERL EST-ELLE UNE PHILOSOPHIE TRANSCENDENTALE?” Les Études Philosophiques, vol. 9, no. 3, 1954, pp. 315–323, p. 322. JSTOR, www.jstor.org/stable/20841699. Accessed 17 June 2021.

⁵³ ALVES, Pedro. A ideia de uma Filosofia Primeira na Fenomenologia de Edmund Husserl. Uma tentativa de interpretação. *Philosophien* 7, Lisboa, Edições Colibri, 1996, pp. 3-37, p. 5.

amplitude se for amputado “do movimento que o constitui a partir da posição da questão fundamental.”⁵⁴

Para Alves, a questão que a fenomenologia põe como fundamental identifica-se com a “*exigência* mais basilar de todo o pensamento filosófico e científico (...), a *exigência de um conhecimento absolutamente válido e definitivo daquilo que é objetivamente.*”⁵⁵ Trata-se, nesse sentido, de uma motivação colhida na gênese do pensar racional, nem mais nem menos do que aquilo que o pensar filosófico e científico pretendeu alcançar desde sempre, na pluralidade de suas figuras históricas de concretização. Só que a fenomenologia não experimenta o ideal fundador do pensar filosófico na forma ingênua de uma tarefa que está sempre em progresso no interior das disciplinas particulares, com o acúmulo histórico dos saberes positivos. O que a fenomenologia introduz de novidade é que ela pretende superar tal ingenuidade, e converter radicalmente aquela exigência numa questão prévia a ser examinada nas condições mesmas de sua possibilidade.

E ela se inscreve na perseguição desse ideal não como uma filosofia segunda, como herdeira, simplesmente, de um legado consumado e transmitido pela tradição. Pelo contrário, a fenomenologia requer a *Aufhebung* em relação à atitude mundana natural⁵⁶, isto é, a Redução fenomenológica, que permite instaurar um corte em relação à totalidade do saber constituído para inaugurar um conhecimento original e primeiro, fundado na nova experiência transcendental, que se oferece ao mesmo tempo como uma “*reabertura* e um *retorno* às fontes primordiais de todo o pensar filosófico e científico.”⁵⁷

Imbuída do espírito da *Aufhebung*, a ambição da fenomenologia apresentada nas *Ideias I* é levar adiante o projeto descritivo dos neokantianos acrescentando a este o radicalismo cartesiano das

⁵⁴ *Ibidem*, p. 5.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 7.

⁵⁶ *Aufhebung* - termo usado por Fink para referir-se à Redução. Tirado da filosofia hegeliana, ele comporta o sentido tanto de conservação quanto de superação. Cf. FINK, E. *Op. Cit.*, p.130.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 8.

Meditationes, instalar-se na perspectiva pura da consciência transcendental e fazer a descrição concreta de seus modos. A Filosofia fenomenológica é, sob um primeiro aspecto, “uma ciência *omni-englobante* que se relaciona com todos os fenômenos temáticos das outras ciências (mundanas), uma *meta-ciência* instaurada pela passagem da atitude ontológica ingênua (orientada sobre os objetos mundanos) para a atitude transcendental, fenomenológica ou reflexiva.”⁵⁸ Sua reflexão é dirigida à consciência pura, descrita como irreal e considerada em suas diferentes modalidades de orientação intencional, voltada para os objetos.

Sob um segundo aspecto, é uma ciência eidética dos fenômenos transcendentalmente purificados, que, longe de se perder na multiplicidade dos vividos singulares da consciência, trata de descobrir nesta as estruturas essenciais de doação e constituição, os tipos estruturais da correlação intencional, os modos “pelos quais uma consciência se relaciona às diversas categorias de objetos.”⁵⁹

Para Pradelle, a definição da fenomenologia transcendental deixa-se enquadrar na conjunção destes traços: “(I) conhecimento eidético do irreal (*Wesenserkenntnis von Irrealem*) e (II) ciência eidética das estruturas do campo irreal da consciência pura.” Sobre o método, por sua vez, deve-se dizer que tem um triplo aspecto: (I) redução fenomenológica de todo ente transcendente; (II) reflexão transcendental sobre os vividos; (III) intuição eidética de suas estruturas. A reflexão transcendental tem um primado sobre tudo isso, pois, se é verdade que o papel da intuição eidética é desvelar as estruturas intencionais da consciência pura, o papel que cabe à reflexão, efetuada em regime de Redução, é controlar o acesso a essa região de irrealidades; e a ideação, enquanto modo de elucidação metódica, deve

⁵⁸ PRADELLE, Dominique. Cogito et Description de Descartes à Husserl: de la Réflexion Transcendentale à la Méthode Régressive. *Les Études philosophiques*, n° 1/2021, pp. 95-119, p. 7.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 7.

exercer-se numa zona de apoditicidade “preliminarmente descoberta pela redução e pela reflexão.”⁶⁰

Os passos da Redução, por sua vez, que começa pela *Epoché*, comporta diferentes significados, mas traz sempre a ideia de recondução. A recondução dos dados transcendentais contingentes ao dado com evidência apodítica (significado gnosiológico); a recondução do ser relativo ao absoluto (significado ontológico); a recondução do mundo como suma de realidades à sua origem constituinte e à sua fonte de sentido (significado semiológico-fenomenológico); a do eu perdido nos objetos ao eu consciente de seu próprio sentido (significado existencial); a da vida orientada a valores relativos à vida orientada ao valor absoluto (significado axiológico). “Todos esses passos, de tão diversa índole, quedam unificados no trânsito do *mundo natural* à *subjetividade transcendental*.”⁶¹

IV. A consciência dos horizontes

O problema da origem do mundo tem como um de seus momentos essenciais a pergunta pela unidade de todos os fenômenos. A fórmula descritiva que melhor exprime essa “unidade” do mundo, na fenomenologia, encontra-se no título “horizonte” que Husserl emprega para designar a totalidade das implicações intencionais⁶². Assim o transcendentalismo husserliano, logo no início da análise intencional, depara-se com a tarefa de colocar em evidência as implicações intencionais que, de modo implícito, estão contidas em toda consciência de alguma coisa.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 7.

⁶¹ VILLORO, Luis. Resenãs Bibliográficas. *Diánoia*, vol. 6, nº 6, 1960, p. 235.

⁶² “É no fluxo da experiência externa e graças a esta notável harmonia do desenvolvimento em uma constante autocorreção que toma nascimento a ideia de um mundo real e definitivamente verdadeiro, deste único e mesmo mundo, mas como um mundo que seria conhecido pela experiência em uma concordância definitiva, podendo ser estabelecido *idealiter* (...).” Hua VIII. Lição 33, p. 47.

Considerado concretamente, dizemos que o horizonte é um simples componente da percepção visual. Do mesmo modo como há linhas dispostas em vertical, de baixo para cima, existem linhas “deitadas” ou dispostas na horizontal, a ligar duas extremidades num mesmo plano. No espaço aberto, a linha horizontal possui formato côncavo e parece unir a terra ao céu, ou o mar ao céu, sendo o “lugar” onde o sol nasce e se põe. O eu é o ponto-zero de orientação em torno do qual o horizonte deixa-se captar na forma de polos e de direções possíveis do olhar. O horizonte inscreve o todo do olhar num quadro sinóptico planificador, no qual a consciência se vê situada na superfície da terra a enxergar centrifugamente as coisas distribuídas em torno, em coordenadas de latitude e longitude, estando no mesmo nível que elas, e por elas circundada, como no centro de uma cúpula. O horizonte configura tanto o limite do alcance visual quanto a sua possibilidade. O olhar não pode estender-se para além do horizonte, que é como uma parede, mas ele encontra neste mesmo limite a abertura para uma infinidade de “mirantes” ou postos de observação possíveis.

Não se deve esquecer que os horizontes comportam também realidades que nos envolvem, nos ultrapassam e se estendem pelo desconhecido e indeterminado. Mas a ideia de horizonte pode ser tomada igualmente em sentido metafórico ou como figura de linguagem a partir do seu sentido originariamente espacial. Assim, ela se deixa associar também com a ideia de contexto, de conjuntura, de panorama, ou cenário, paisagem, ou palco onde as coisas no mundo são e acontecem. Guardadas as devidas proporções, pode-se falar legitimamente então de horizonte histórico, de horizonte cultural, horizonte intersubjetivo, etc.

A consideração fenomenológica vê na ideia de horizonte não um simples componente *a mais* da abertura visual, como outros, e sim uma estrutura fundamental que organiza a correlação entre consciência e objeto⁶³. O caso mais ilustrativo de tal correlação é o da percepção visual,

⁶³ O horizonte faz parte da estrutura da experiência. Ele fornece um pré-conhecimento típico de toda singularidade dada na experiência. Cf. HUSSERL, E. *Exp érience e Jugement. Recherches en vue d'une généalogie de la logique*. Traduit de l'allemand par D. Soucité. Introduction, § 8, p. 26.

por isso, Husserl recorre com maior frequência a esta para exemplificá-lo. Podemos dizer que o horizonte, em tal percepção, é o espaço de jogo entre a presença e a ausência das coisas percebidas. O objeto visto, ao mesmo tempo, está presente em parte e ausente em parte; nele, a presença e a ausência são parciais, são unilaterais, acham-se numa constante dinâmica e numa mútua implicação intencional. Chamamos de presença a face do objeto que se mostra diretamente, a parte dele que é fixada pelo olhar atual, e que aparece em perfil, em relevo. Toda vez que o olhar se fixa num objeto, ele o capta por um lado apenas, enquanto os outros lados saem de cena. A ausência designa justamente essas faces não vistas do objeto: elas jazem como que nas sombras, ficam por detrás daquilo que é percebido atualmente.

A análise que Husserl faz dos horizontes fenomenológicos articula alguns conceitos fundamentais que funcionam como descritores:

(I) O primeiro deles é a estrutura forma-fundo. A face do objeto que se oferece ao olhar é a forma que se destaca de um plano-de-fundo, ela é o que se faz presente sob um fundo de ausências. Cabe observar que presença e ausência são momentos solidários da percepção, e nunca se separam. A forma, como presença, é o esboço do objeto que entra em cena enquanto o fundo é o que recua; a forma é a face que é captada pela visão atual enquanto as faces de fundo resvalam para trás, sendo apenas entrevistas, pressupostas. Tudo isso, porém, é um jogo que se passa no tempo, pois a visão está dirigida sobre o objeto dinamicamente, assumindo diferentes pontos de vista que se seguem articuladamente uns dos outros. Assim, o objeto se mostra como um núcleo multifacetado no interior do qual as múltiplas facetas revezam-se continuamente, indo do fundo à forma e da forma ao fundo, à medida que as perspectivas mudam.

(II) Os pontos de vista podem ser multiplicados indefinidamente sem que nenhum deles esgote as possibilidades de apreensão, dando a coisa por completo. O conceito de inesgotabilidade entra como um componente essencial desse estado-de-coisas. A visão percorre a superfície que reveste o objeto indo de uma parte à outra sem que nenhuma parte onde o olhar está atualmente pousado exiba o objeto integralmente, mas apenas pelo lado mais próximo. A fisionomia do objeto muda, conforme mudam as direções

do olhar. É por isso que uma mesa circular, vista perpendicularmente, aparece sob o aspecto de uma elipse, e só se mostra perfeitamente redonda vista pelo lado de cima. É por isso também que um cubo se apresenta primeiramente aos olhos sob o aspecto de uma pirâmide, já que podemos apreender apenas três faces de uma só vez, e o cubo só é conhecido como cubo depois que sabemos que ele tem seis faces. E isso persiste indefinidamente, pois as perspectivas que apresentam o cubo podem multiplicar-se sempre mais e mais.

(III) A estrutura forma-fundo admite uma descrição também através do par de conceitos atual-potencial⁶⁴. A forma que se destaca do fundo é a face que se atualiza, enquanto o fundo é o inatual. Mas este inatual pode a qualquer momento atualizar-se, a depender desta ou daquela nova orientação do olhar. Assim o inatual é uma potência, a ausência é uma potencialidade que irá cedo ou tarde presentificar-se, na continuidade da visão. Toda figura atual possui em torno de si um halo de inatualidades e cada um dos elementos desse espectro é capaz de destacar-se do meio dos outros e deixar-se abordar diretamente pelo olhar, cuja atenção é convidada a dirigir-se para ele.

(IV) O jogo de revezamento contínuo entre forma-fundo, atual-potencial, pode ser descrito igualmente como um jogo de sombra e luz. Sombreamento, adumbramento, talvez sejam os melhores termos em português para traduzir o conceito husserliano de *Abschattung*. A direção do olhar admite a comparação com a de um holofote que projeta sua luz sobre a face atualmente percebida. Na medida em que ela focaliza uma silhueta do objeto, iluminando-a, as partes de fundo repousam na obscuridade, traçando entre o centro e o plano-de-fundo visual uma série de encenações entre claro e escuro.

(V) O horizonte de captação visual do objeto está integrado num horizonte mais vasto que é o da captação intersensorial total, pois o mesmo objeto visualizado pode ser também tocado, apalpado, ouvido, sentido como

⁶⁴ Cf. Hua I. Segunda Meditação, § 19.

fenômeno do olfato ou do paladar. Se a unidade do objeto se dá sob o modo de uma síntese da multiplicidade sensível, deve-se dizer que tal unidade sintética pressupõe já uma unidade do próprio horizonte intersensorial em que ela se inscreve, e que o horizonte é uma estrutura prévia à da síntese e constitui, como tal, a condição de sua possibilidade.

(VI) A forma fundamental dessa síntese - diz Husserl - é a identificação⁶⁵. Falamos que é a estrutura da consciência mesma que efetua a ligação sintética entre as aparições lacunares do objeto que fluem no tempo, que identifica-o como uma forma concordante, como uma unidade ideal-idêntica no meio da multiplicidade de aspectos, de modos de apresentação, com que ele é dado. A síntese é chamada síntese de identificação, é ela que resolve a tensão entre a infinidade das aparências e a identidade ideal da coisa que aparece como única, ela é que produz a unidade que reúne e abrange a multiplicidade.

Mas há gradações do preencher dinamizado no tempo. Com efeito, os atos admitem diferenças para mais ou para menos no percurso do intencional até o recobrir preenchente. No limite da diferença para mais encontra-se a confirmação plena. No limite da diferença para menos encontra-se a decepção plena. Na confirmação plena, todas as intuições preenchedoras são unânimes em apresentar o objeto tal como ele foi visado ao nível do pensamento. Na decepção plena, todas as intuições preenchedoras convergem na direção de um objeto completamente diferente daquele visado pela significação. Mas a plenitude de um lado e a nulidade de outro não são as únicas possibilidades. Entre os dois extremos repousam certas gradações de confirmação e de decepção.

Deve ser explicado, portanto, que existem graus de identificação e diferenciação, estas podem ser totais (na confirmação e decepção plenas) ou apenas parciais. A identificação parcial ocorre quando o preenchimento corrobora apenas em parte a significação de início visada, e a rasura pode obrigar a uma revisão: a coisa preenchida é apenas parcialmente o que eu

⁶⁵ Cf. Hua I. Segunda Meditação, § 17 e § 18.

julguei que fosse. A diferenciação parcial ocorre quando parte da coisa concorda com a significação visada, e outra parte apresenta disparidades que a contradizem, mas a parte constatada é suficiente para manter intacta a identidade entre intuição e significação.

Quando a comprovação na síntese tende a ser maior do que a decepção, a crença na coisa preenchida é motivada e, portanto, robustecida; quando o conflito tende a ser maior, a crença é desmotivada e, portanto, enfraquecida. A identificação possui uma prioridade em relação à diferenciação porque mesmo as diferenças são “identificadas” como “diferenças” e são distinguidas como tais das intuições confirmadoras. Logo, a estrutura predicativa da diferenciação regida pela identidade é *A não é B e sim C*, na qual a diferença é estabelecida a partir da tripla identificação de A como A, B como B (ou B como indeterminado), e de C como C.

(VII) O horizonte se divide em horizonte interno e horizonte externo. O interno se refere ao *mesmo* objeto que tem como horizonte uma multiplicidade de aparições por perfil; o externo se refere aos *outros* objetos que compõem o cenário de fundo e que aparecem ao mesmo tempo perfilando-se nos bastidores da aparição que ocupa a linha de frente. Abertas ao infinito, as determinações do mesmo objeto podem progredir indefinidamente no horizonte interno, uma vez percebidas na continuidade temporal. Cada apreensão lacunar do objeto, ao se preencher num ponto atual do tempo, deixa por detrás possibilidades vazias potenciais que podem atualizar-se, sem nunca chegarem a se completar por inteiro. O horizonte *externo*, por sua vez, “aberto e infinito, é composto *de objetos (Objekt) codados*, logo, trata-se de um horizonte em segundo grau, referido àquele do primeiro grau, e que o implica.”⁶⁶

(VIII) Do mesmo modo como o horizonte é um horizonte de retenção dos pontos de vista já dados, como um cometa que arrasta consigo sua cauda, ele é também um horizonte de antecipação dos pontos de vista

⁶⁶ Cf. HUSSERL, E. *Expérience e Jugement. Recherches en vue d'une généalogie de la logique*. Traduit de l'allemand par D. Soucite. Introduction, § 8, pp. 27-28-29.

futuros. Embora sejam diferentes em relação ao objeto de experiência atual, os objetos *co-dados* são sempre semelhantes a ele segundo esta ou aquela típica, pois são todos *co-pertencentes* ao único horizonte espaço-temporal que os abrange, possuindo propriedades, relações e características comuns. É então que Husserl fala que a experiência de cada elemento que integra esse horizonte pode ser antecipada por analogia. Trata-se de uma “indução” originária que pertence por essência a toda experiência, que não deve ser confundida com um raciocínio lógico, pois ela é pré-reflexiva e precede toda atividade do juízo. A “indução” originária (...) consiste num modo de “intencionalidade” que visa por antecipação para além do núcleo dado⁶⁷. No horizonte interno, o lado atual patente antecipa os lados inatuais latentes, de modo que a consciência sempre prevê determinações no curso concordante das aparições. A “concordância” do objeto consigo mesmo traz a significação de que as orientações futuras são sistematicamente prefiguradas na orientação presente. Os lados do objeto dispõem-se ao olhar como se cumprissem uma agenda figurativa previamente traçada, eles dimensionam e distribuem suas partes no espaço de modo concordante-coerente, como se contracenassem juntos o mesmo ato, previamente ensaiado. O objeto é de determinada típica e, uma vez preenchido, confirma-se na sua tipicidade.

(IX) As antecipações são visadas no vazio, mas o vazio está sempre teleologicamente orientado em função de um preenchimento possível. Daí que o horizonte é uma estrutura que admite uma descrição governada pelo conceito de preenchimento (*Erfüllung*).

(X) Quando se trata de percepção de coisa, então é inerente à sua essência ser percepção perfilante, e mesmo Deus, o sujeito do conhecimento absolutamente perfeito, perceberia a coisa pelos perfis dela dispostos em horizonte. Seria um contrassenso e um erro de princípio, que violaria a diferença eidética entre transcendente e imanente, pensar que Deus possuiria

⁶⁷ *Ibidem*, Introdução, § 8, p. 28.

a percepção integral de uma suposta *coisa-em-si* não perfilada na sua auto-doação⁶⁸.

Cabe notar que há um conceito operatório que atravessa todos os momentos do horizonte listados acima e que pode ser extraído deles como um descritor fundamental que permite a sua articulação num único quadro descritivo. Trata-se do conceito de preenchimento (*Erfüllung*). Na relação entre forma e fundo, e entre atual e potencial, subsiste sempre um preencher, uma transição do vazio ao cheio. A saber, a forma é a intenção que se preenche, enquanto que o fundo é composto de intenções vazias potencialmente dispostas a um preenchimento possível. A inesgotabilidade da percepção, por vez, pressupõe um perpétuo preenchimento que nunca se exaure. No jogo de sombra e luminosidade, por seu turno, deve-se chamar de luz a clareza de uma intuição preenchida, e de obscuridade uma intenção não-preenchida. Não é preciso dizer que o mesmo vale para os demais momentos do horizonte: o intersensorial, o interno, o externo, a síntese de identificação, a antecipação, etc.

O que o conceito de preenchimento tem de especial? De onde vem sua aplicação universal na descrição dos horizontes? Na verdade, a estrutura da *Erfüllung* já havia sido o alvo principal de várias considerações fenomenológicas: ela começa a ser estudada na obra husserliana na análise do fenômeno da linguagem, passa pela consideração dos atos intencionais e culmina na caracterização fenomenológica da evidência, todas feitas na obra inaugural das *Investigações Lógicas*.

(I) Na análise da linguagem, Husserl distingue entre expressão (aparência meramente física da palavra na fala ou na escrita), atos doadores de sentido (intenções que conferem significado à expressão), e atos preenchedores de sentido (intenções que colocam o sujeito da fala ou da escrita em presença da coisa mesma visada na expressão). Ele mostra que a passagem da expressão animada de sentido ao ato intuitivo consiste

⁶⁸ Sobre isso, cf. Hua III, § 43.

justamente num preenchimento da significação, que é de início vazia, e só se consuma na referência ao dado objetivo.

(II) Na consideração dos atos intencionais, Husserl distingue entre atos que respondem pela pura doação de sentido e atos intuitivamente concordantes que respondem pelo preenchimento de significação. No preenchimento, a coisa é dada em carne e osso, e a consciência entra com ela numa relação face a face, por assim dizer. A presença do objeto está ao alcance da consciência; o objeto está, por assim dizer, ao pé do ato intuitivo, que o atinge.

(III) Na caracterização fenomenológica da evidência, feita em particular na sexta investigação lógica, Husserl define a evidência nos termos de um preenchimento intuitivo de uma intenção vazia. Há quatro significados básicos de evidência na sua correlação com o conceito de verdade como “adequação”: completa correspondência do significado e do dado como tal; a ideia da absoluta adequação como tal; o objeto dado à maneira do significado ao nível do pensamento; a correção da intenção e do juízo como relação estabelecida entre intenção vazia e estado-de-coisas efetivamente preenchido. Assim, convém lembrar que a evidência, definida como “vivência” da verdade, deve ser descrita em conexão com a noção de *adaequatio*, e que a adequação é um ideal, uma meta, que equivale ao ideal da verdade como “correspondência entre o intelecto e a coisa”⁶⁹. Lembrando-se, porém, que esse ideal pode preencher-se apenas parcialmente no curso do tempo ou pode sofrer uma decepção, e que ele é uma meta que reside sempre no infinito, como uma ideia no sentido kantiano.

V. Filosofia Primeira: a História Crítica das ideias

Sabe-se que Husserl nos anos finais de sua carreira debruçou-se cada vez mais sobre os problemas filosóficos da história, como o atestam o

⁶⁹ Para mais detalhes, cf. Hua XVII. § 16a, p. 50.

curso sobre *Filosofia Primeira* e o último escrito publicado em vida do filósofo sobre *A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental*.

Falando da fenomenologia como uma teoria transcendental da história, Landgrebe fez notar que o princípio metódico que guiou as leituras recentes da fenomenologia husserliana, que é o de partir “da obra tardia e dos manuscritos do último período a fim de compreender os trabalhos anteriores como sendo etapas conducentes aos últimos resultados”, revelou-se bastante fecundo, pois permitiu mostrar “que o desenvolvimento do pensamento husserliano não conhece nenhuma ruptura, mas, pelo contrário, ele corresponde a uma intenção diretriz presente desde o começo, intenção que, todavia, devia desdobrar-se progressivamente para clarificar o que ele visava inicialmente.”⁷⁰

Observava Landgrebe, de resto, que uma tal situação “corresponde inteiramente à concepção husserliana da intencionalidade e à relação entre intenção e preenchimento como passagem da obscuridade à claridade.”⁷¹ Como vimos, a noção de preenchimento constitui um descritivo fundamental na analítica intencional dos horizontes. Pode-se supor então, sem riscos de errar de muito longe o alvo, que a análise da intencionalidade estava desde o começo vocacionada a converter-se num estudo da história e a abrir novos horizontes de pesquisa intencional que são justamente os horizontes históricos. Uma vez abertos, esses novos horizontes permitiriam lançar luz sobre o caminho já percorrido e fornecer à fenomenologia os meios de uma reflexão radical e última sobre seu próprio sentido⁷².

⁷⁰ LANDGREBE, Ludwig. La phénoménologie comme théorie transcendantale de l’histoire. Trad. de Guillaume Fagniez et John Tryssesooone. Alter [En ligne], 25 | 2017, mis en ligne le 01 décembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/alter/418>, p. 252.

⁷¹ *Ibidem*, p. 252.

⁷² A partir de Husserl, há uma tendência na fenomenologia posterior de voltar-se em seus estágios mais desenvolvidos para a consideração da questão do sentido da história. Scheler, na sua última grande obra, *As formas do saber e da sociedade*, apresenta como sendo sua convicção fundamental a “de que investigações epistemológicas que não são acompanhadas de uma investigação geral do conhecimento e da evolução sócio-histórica dos tipos mais gerais do conhecimento e do saber humanos estão condenadas a permanecer vazias e estéréis.”

É fato que a preocupação com as questões da história não aparece somente na “última fase do pensamento husserliano”, como julgaram, por exemplo, Ricoeur⁷³ e outros intérpretes. Em 1906/07, apresentando a Teoria do Conhecimento como uma Filosofia Primeira, Husserl já falava de uma teleologia da história, ao mostrar que o ceticismo dogmático, que surge com os sofistas, já continha o ceticismo crítico como um momento implícito, ainda não esclarecido, e que ambos os tipos de ceticismo viriam desempenhar teleologicamente o papel histórico tanto de precursores quanto de iniciadores da Teoria do Conhecimento. Veja-se:

Mas nós percebemos a função teleológica desse ceticismo dogmático na história da filosofia como preparação para o ceticismo crítico, ou seja, o ceticismo que constitui o necessário começo da teoria do conhecimento e que determina seu fundamento. Em todo ceticismo dogmático, o momento crítico está implícito (isso é dizer muito), mas trata-se de um momento que não chegou ainda à pureza do esclarecimento.⁷⁴

O ceticismo é visto como o primeiro a desvelar a imperfeição da ingenuidade⁷⁵. Percebe-se assim que um tipo de leitura estruturalista do

SCHELER, Max. *Die Wissensformen und die Gesellschaft, Gesammelte Werke*, t. VIII, p. 11 e 9. Heidegger, como se sabe, transforma a fenomenologia numa ontologia fundamental que se ocupa da história do Ser. A fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty se apresenta como uma fenomenologia do corpo próprio que corresponde a uma metafísica considerada do ponto de vista histórico e voltada para a investigação do passado originário do corpo. Cf. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, p. 403. O mesmo acontece com a fenomenologia de Gadamer, Sartre e Ricoeur.

⁷³ RICŒUR, Paul. Husserl et le sens de l'Histoire. *Revue de Métaphysique et de Morale*. 54e Année, No. 3/4, Les Problèmes de l'Histoire (Juillet-Octobre 1949), pp. 280-316, p. 280.

⁷⁴ „Die teleologische Funktion dieser dogmatischen Skepsis in der Geschichte der Philosophie sehen wir aber darin, die kritische Skepsis, d. h. diejenige, die den notwendigen Anfang der Erkenntnistheorie ausmacht und ihren Boden bestimmt, vorzubereiten. In aller dogmatischen Skepsis ist die kritische ein impliziertes (das ist zu viel gesagt), aber sich nicht zur Reinheit abklärendes Moment.” Hua XXIV. § 33a, p. 180.

⁷⁵ Cf. Hua VIII, Lição 30, p. 19.

desenvolvimento da fenomenologia se corrobora e mostra toda sua fecundidade como chave de interpretação, levando-se em conta não só essa passagem, mas o § 62 de *Ideias I*, já citado aqui, que anunciava o terceiro livro das *Ideen* como obra reservada à tarefa de tratar das antecipações históricas da fenomenologia, que seriam encontradas no radicalismo de Descartes, no psicologismo de Locke e Hume e na filosofia transcendental de Kant. O terceiro livro não saiu conforme prometido, mas essa lacuna seria preenchida pela parte I das lições sobre Filosofia Primeira, de que nos ocuparemos agora.

O que é particularmente notável na abordagem histórica de Husserl é que a história é vista pela ótica de uma teleologia da razão. É a razão que se esforça para chegar a si mesma e do seu movimento histórico desdobram-se as figuras particulares da ciência europeia. A operação dessa razão é desde o início caracterizada pela intencionalidade, que abre os horizontes possíveis de consciência e nos quais se estabelece a relação entre intenção e preenchimento e o caráter dinâmico dessa relação, em que a intenção vazia tende ao preenchimento. A história do pensamento é vista assim como o itinerário teleológico da razão, que se orienta em direção à meta infinita, e nisto se constitui ao mesmo tempo como “o sujeito, a lei e o fim da história.”⁷⁶ A filosofia husserliana aproxima-se então das concepções clássicas dos filósofos do idealismo alemão, e os problemas da razão são apresentados como os mais altos da fenomenologia.

Se no interesse estritamente gnosiológico da fenomenologia pura a análise intencional guia-se pela ideia dos horizontes, em que a intenção de significado tende à intuição doadora que preenche o sentido e torna possível a evidência como consciência da “presença do objeto ele mesmo” (*Selbsthabe*), no interesse pela história, que caracteriza a filosofia fenomenológica, a análise intencional guia-se pela ideia dos horizontes da

⁷⁶ Boehm, Rudolf. “La Phénoménologie De L'histoire.” *Revue Internationale De Philosophie*, vol. 19, no. 71/72 (1/2), 1965, pp. 55–73, p. 61. JSTOR, www.jstor.org/stable/23940429. Accessed 22 June 2021.

razão histórica que tende a metas racionais, a ideais colocados no infinito, que preenchem o seu próprio sentido enquanto razão. Se no interesse gnosiológico, como vimos, o objetivo é esclarecer o sentido, a essência e a possibilidade do conhecimento, no intuito de justificá-lo como conhecimento objetivo de mundo, no interesse histórico a fenomenologia realiza a mais radical autorreflexão (converte-se numa fenomenologia da fenomenologia) e seu objetivo é esclarecer o sentido, a essência e a possibilidade do próprio projeto de uma filosofia fenomenológica, no intento de justificar a necessidade de seu surgimento histórico.

O objetivo é situar na história da filosofia o motivo transcendental aberto pela fenomenologia. Assim, o contexto da história crítica das ideias não se identifica com o de um empirismo, na visão do qual a história seria concebida como uma acumulação de fatos objetivos que avançam linearmente numa sucessão de causa e efeito, nem com o de um idealismo, na visão do qual a história seria considerada a realização do espírito (*Geist*) do mundo. O contexto apropriado da história crítica das ideias é, antes, o de uma história “eidética” que se deixa descrever a partir de seus “momentos exemplares, dos momentos paradigmáticos cruciais, que formam pontos de inflexão no desenvolvimento do pensamento filosófico.”⁷⁷

Eis uma síntese dos momentos da história da filosofia que Husserl elege como cruciais, na medida em que antecipam de algum modo o projeto da fenomenologia: Sócrates é descrito como um reformador da moral que soube submeter sua própria vida a uma radical autorreflexão e a um exame crítico pelo qual ele descobre o princípio da justificação racional do conhecimento. Platão, visto como um continuador do princípio socrático, é descrito como fundador da ideia da ciência e, portanto, da ideia teleológica da filosofia. A Aristóteles, por sua vez, é reconhecido o protagonismo na criação de uma ciência da subjetividade, ao traçar os primeiros esboços de

⁷⁷ Cf. Allen, Jeffner. “What Is Husserl's First Philosophy?” *Philosophy and Phenomenological Research*, vol. 42, no. 4, 1982, pp. 610–620. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/2107381. Accessed 22 June 2021.

uma psicologia. Na modernidade, Descartes é descrito como o promotor de uma virada fundamental na história da filosofia, ao descobrir o *ego cogito* e, com ele, o campo infinito da subjetividade transcendental. A obra de Hume é vista como os primeiros esboços de uma *egologia* (uma ciência dos puros dados de consciência). Por fim, Kant é considerado por Husserl como o primeiro filósofo a se mover efetivamente no solo recém-descoberto da atitude fenomenológica, embora faça isto de maneira ainda ingênua.⁷⁸

Rudolf Boehm, em texto que trata da fenomenologia da história, observa que tanto a fenomenologia pura quanto a filosofia fenomenológica da história se ocupam de “puros fenômenos”. A fenomenologia pura é definida como uma “filosofia que buscaria seus princípios exclusivamente nos fenômenos eles-mesmos, estabelecidos pela via de uma redução fenomenológica transcendental.”⁷⁹ O “fenômeno” é o dado *para-nós* que se opõe à “*coisa-em-si*”. Diferente da concepção tradicional, o método da fenomenologia pura recusa admitir a posição de “*coisas-em-si*” em face das quais os “fenômenos” deveriam ser avaliados como verdadeiros segundo sua adequação maior ou menor a elas. Numa palavra, o seu método furta-se à decisão de submeter os fenômenos a um juízo baseado nalgum critério superior de verdade, concebido previamente, e se nega ao mesmo tempo a ter os fenômenos na conta de algo “*subjetivo*, em vista do qual seria preciso estabelecer a relação à *objetividade*, tal como ela é em si.”⁸⁰

Enquanto fenomenologia pura, a filosofia husserliana ver-se-ia justificada apenas pelos resultados certos e úteis obtidos nas *Ideias I*, num procedimento legítimo de estudo de tais e tais temas e problemas de interesse geral. O principal desafio a ser enfrentado é como conseguir elucidar os fenômenos puros que compõem a totalidade de um mundo fenomenal sem fazer qualquer remissão a algum mundo verdadeiro para além daquilo que aparece, e se manter numa consideração puramente

⁷⁸ Cf. Hua VII. Lições 1, 2, 3, 9, 23, Apêndice parte VIII, pp. 9-13-17-62-157-285-286.

⁷⁹ BOEHM, Rudolf. *Op. Cit.*, p. 56.

⁸⁰ *Ibidem*, p. 56.

fenomenológica, em que se concebe os dados em seu caráter puro como aquilo que não se empresta a nenhum tipo de abordagem a não ser o fenomenológico.

A filosofia fenomenológica é semelhantemente orientada na direção dos fenômenos transcendentalmente purificados. Que fenômenos são estes? Boehm expõe a tese de que um fenômeno puro tal como ele é exigido para fundar uma verdadeira filosofia fenomenológica é justamente aquele da história, e este não se furta ao método de redução transcendental, isto é, a realidade histórica deve ser submetida igualmente a uma Redução fenomenológica.⁸¹ A aplicação do método de redução à história converte-a num fenômeno puro. Quatro momentos caracterizam essa redução: “o retorno à consciência, o retorno ao presente absoluto, o retorno à concepção pura e o retorno ao invariante essencial.”⁸² O conjunto dessas características tem como consequência que: a realidade histórica não passa de um correlato intencional; de que ela é dada no presente com suas respectivas retenções do passado; de que a redução pela *epoché* dos fatos históricos “é acompanhada de uma redução eidética que não admite a evidência de nenhum fato singular senão a título de momento estrutural de um invariante essencial.”⁸³

O que essas etapas da Redução histórica exigem, por conseguinte, é (1) a colocação entre parênteses das interpretações usuais dos fatos objetivos da história enraizadas na atitude natural; (2) descrever em seguida a ideia-conteúdo dos maiores pontos de virada na história a partir de um ponto de vista filosófico situado no presente; (3) “reduzir a história das ideias às interconexões fundamentais entre seus momentos mais significativos, e

⁸¹ *Ibidem*, p. 59.

⁸² BOEHM, Rudolf. *Op. Cit.*, p. 67.

⁸³ *Ibidem*, pp. 67-68.

desencobrir ao mesmo tempo a *unidade de motivação* que viveu em todo filósofo no momento mesmo em que ele quis tornar-se autêntico filósofo.”⁸⁴

Conforme notado por Boehm, Husserl havia advertido na *Krisis*, o seu último escrito, que a descrição histórica feita pela fenomenologia tem o caráter de um “poema”, de um “romance”⁸⁵, e que essa construção poética da história - logo, não correspondente aos fatos objetivos tais como efetivamente ocorreram - tem como finalidade elevar a fenomenologia a uma última tomada de consciência de si, a uma última autocompreensão e a um efetivo esclarecimento de seu sentido. Tendo em conta que a fenomenologia, convertida em filosofia da história, ocupa-se de fenômenos puros transcendentalmente reduzidos e sua descrição histórica é construída ao modo de um romance, pode-se dizer que a filosofia fenomenológica se constitui como uma *metafísica da aparência*. Boehm faz lembrar então o que dizia Lambert - o inventor do termo fenomenologia - a propósito disso:

Com efeito, nós não temos simplesmente que opor o verdadeiro ao falso, mas em nosso conhecimento encontra-se uma coisa intermediária que nós chamamos aparência (...). E uma teoria da aparência e de sua influência sobre a exatidão e a inexactidão do conhecimento humano constitui então essa parte da ciência fundamental que nós chamamos fenomenologia.⁸⁶

Poder-se-ia propor então que um dos sentidos em que a fenomenologia se afasta do cartesianismo é o de assumir a aparência enquanto tal sem a preocupação com a questão da verdade-falsidade alusiva a alguma exterioridade para além daquilo que aparece. A filosofia de Descartes, apesar de descobrir a nova dimensão do ego transcendental, move-se ainda no quadro de oposição entre verdadeiro e falso, ao passo que

⁸⁴ Allen, Jeffner. *Op. Cit.*, pp. 614-615.

⁸⁵ Hua VI. Anexo XXVIII, p. 556.

⁸⁶ J. H. Lambert, *Neues Organon*, II, Leipzig, 1764, p. 217.

a fenomenologia abandona esse quadro para assumir o fenômeno enquanto fenômeno, sem remissão a uma suposta *coisa-em-si* a que ele teria de corresponder numa adequação maior ou menor, e constitui-se enquanto uma ciência da aparência que sonda o universo dos fenômenos na sua fenomenalidade (nos modos de manifestação possíveis *para uma* consciência pura) e verifica estruturas de essência que regem o aparecimento, ou seja, os horizontes de implicação intencional, uma vez submetidos a uma descrição eidética pura.

Pradelle nos esclarece, quanto a isso, que “(...) o objeto próprio de Descartes não é de nenhum modo descrever as modalidades concretas da relação intencional (...)”, embora o filósofo francês tenha descoberto, de fato, a dimensão da consciência pura, ele não faz da mesma, em absoluto, “um campo descritivo”, não desenvolve “o programa de uma descrição eidética das diversas modalidades da consciência”, não procede minimamente nas atividades de análise intencional das visadas objetivantes que tais modalidades contêm nem na “elucidação da constituição transcendental dos diversos tipos de objetos possíveis.”⁸⁷

Torna-se nítido assim que o afastamento de Husserl do cartesianismo se funda numa simples distinção entre os programas. Enquanto que o projeto de Descartes parte do estabelecimento da certeza apodítica, da elucidação da essência do eu descoberto no *cogito*, e da fundação posterior do conjunto dos conhecimentos, o projeto da fenomenologia, por seu turno, definir-se-á antes pelo plano de elucidação da constituição transcendental dos objetos a partir da consciência pura.

VI. Filosofia Primeira e a teoria da Redução fenomenológica

A tarefa que se põe a segunda parte de *Erste Philosophie* é a de fazer uma exposição crítica da teoria da Redução fenomenológica. Husserl está

⁸⁷ PRADELLE, Dominique. *Op. Cit.*, p. 102.

preocupado em esclarecer o sentido derradeiro e a justificação última da fenomenologia. Serão necessárias para tanto novas *meditationes de prima philosophia* em uma perspectiva ultimamente radical e universal. A questão que de uma parte à outra domina esse projeto é a de estabelecer o *começo* da fenomenologia, é assim que o capítulo primeiro introduz a motivação do filósofo que começa na situação absoluta e o segundo capítulo, por sua vez, trata da ideia da evidência apodítica e da problemática do começo.

O ponta-pé inicial é dado sob um paradigma e sob os auspícios de um princípio condutor visto como seguro. O modelo que Husserl insiste em tomar é o do *fundamentum absolutum et inconcussum* de Descartes. A ciência primeira deve adotar como ponto de partida a evidência consistente e irremovível do *ego cogito*, a única que resiste ao teste da apoditicidade, e dela derivar e justificar cada um dos passos subsequentes, firmemente alicerçados no seu solo. Trata-se, portanto, da mesma ciência que Descartes projetou concretizar, mas que, no seu esforço, acabou perdendo de vista, deixando de efetuar a redução fenomenológica ao ego transcendental como a dimensão exclusiva da justificação última e absoluta.⁸⁸

O modelo tem um significado histórico e é visto de uma perspectiva teleológica. Husserl reconhece nos escritos cartesianos o primeiro despontar da filosofia transcendental, mas considerando-o uma verdade ainda em germe e *in statu nascendi*. É essa filosofia justamente que precisa ser amadurecida, e para tanto faz-se necessário determinar o sentido da descoberta cartesiana do *ego cogito*, que constitui a forma fundamental do verdadeiro começo da filosofia. O que Husserl exige do filósofo que começa é levar adiante a explicitação dessa forma fundamental até às últimas consequências. Explicitação que só pode ser efetuada por uma ciência

⁸⁸ LANDGREBE, Ludwig. Husserls Abschied vom Cartesianismus. Philosophische Rundschau, Vol. 9, Nº 2/3 (1961) 133-177, p. 138.

arqueológica das fontes originárias (*Urquellenwissenschaft*) de todo conhecimento.⁸⁹

O caminho se abre para o campo transcendental da consciência através da Redução, que foi apresentada em *Ideias I* como uma questão de nossa total liberdade, e isso significa que o exercício do método redutivo é resultado de uma *livre decisão* do filósofo que começa, e que essa atitude não precisa mais ser justificada por nenhuma necessidade anterior a ela. A situação motivacional do filósofo que começa é a de uma inteira liberdade, uma liberdade não condicionada mas *intencional*, ou seja, um livre gesto de resolução caracterizado teleologicamente como “uma liberdade para ...”: uma liberdade que é ao mesmo tempo uma vocação para decidir ser um autêntico filósofo e, como tal, superar a condição de ingenuidade em que todo filósofo se vê no solo da atitude natural. Como diz Landgrebe, é aqui que se torna concreta a passagem do princípio cartesiano do “eu sou” para o “eu, enquanto filósofo que começa”.⁹⁰

A filiação ao mundo própria da atitude natural é a de uma vida que se contenta em alcançar suas metas, e parecem-lhe suficientes as obviedades do dia a dia que inscrevem cada situação particular numa atmosfera de sentido próxima e familiar. O mesmo vale para as ciências especiais, que partem ingenuamente do mundo como um dado, como um pressuposto, e extraem desse terreno o quadro de interesses gerais no interior do qual formulam seu questionário científico, e perseguem suas metas apenas na medida do que parece necessário para a resolução de dificuldades metodológicas dependentes de alguma problemática específica. Evidentemente, o filósofo que começa não pode retirar dessa atitude ingênua da vida natural nenhum modelo para sua decisão. A atitude filosófica que

⁸⁹ Hua VIII. Lição 28, p. 4.

⁹⁰ LANDGREBE, Ludwig. Husserls Abschied vom Cartesianismus. Philosophische Rundschau, Vol. 9, Nº 2/3 (1961) 133-177, p. 139.

ele assume é de fato antinatural, e consiste na pura auto-reflexão sobre o “eu sou” levada aos limites transcendentais de sua vida egológica.

Assim, a motivação do filósofo que começa reside nele mesmo, e é um empenho que compromete toda sua vida na realização de uma crítica universal conforme o ideal de um conhecimento absolutamente fundamentado. O conhecimento é ao mesmo tempo um engajamento existencial e, como tal, ultrapassa a atitude simplesmente teórica e exige uma decisão pela verdade axiológica e pela verdade prática, pelo avanço em direção ao bem, ao belo e ao verdadeiro. Trata-se de um ideal indeclinável, a que o filósofo não pode se demitir, se quiser ser um autêntico filósofo e viver uma vida na absoluta autenticidade do valor. É neste ínterim que Husserl fala da *autorresponsabilização* do filósofo que começa, e de seu compromisso ético com o restante dos homens. *O filósofo que começa é um funcionário da humanidade.*

A tarefa que se impõe como primeira, em vista da decisão originária do filósofo, é a “de colocar em jogo as *meditações sobre o método possível* (...)”⁹¹, pois só assim a ideia de início vazia da filosofia autêntica do começo deve encontrar aos poucos seu preenchimento. Fica estabelecido então o papel fundamental desempenhado pela Redução fenomenológica, e as meditações passam a mover-se no terreno das questões metodológicas de princípio.

A via redutiva cartesiana é apresentada como uma primeira forma de acesso à subjetividade transcendental que parte da crítica da experiência mundana. A crítica cumpre a função de verificar e mostrar o caráter provisório, inadequado, contingente e sempre passível de correção próprio de toda experiência. Ela conduz assim à suspensão (*epoché*) de toda posição de existência e inexistência do mundo e tem a função de revelar a esfera apodítica, antes oculta, da subjetividade pura. Mas essa primeira via leva à

⁹¹ Hua VIII, Lição 30, p. 22.

pergunta sobre a apoditicidade do próprio *ego cogito*, surgindo assim a necessidade de distinguir no seio da via cartesiana entre uma “Redução transcendental”, que descobre a esfera da subjetividade pura, e uma “Redução apodítica”, que efetua a crítica dessa subjetividade recém revelada.

Se a própria posição de existência do *cogito* deve ser submetida à crítica, isso não traz como consequência a obrigação de abandoná-la como o princípio de todos os princípios? Husserl não discute esta última dificuldade e, passando-a por alto, desenvolve pela primeira vez em seus escritos outras vias alternativas à via cartesiana, talvez com o intuito de solucionar aquele impasse (é uma hipótese que está ainda para ser provada). Assim, a ideia do método da Redução que entra em cena nas *meditações* sobre Filosofia Primeira deixa-se pluralizar numa diversidade de vias redutivas possíveis, para além da via cartesiana seguida desde o livro de *Ideias I*.

Husserl não determinou precisamente qual o número exato das vias alternativas, mas o texto de Filosofia Primeira autoriza falar de uma Redução psicológico-fenomenológica, de uma Redução ontológica, de uma Redução ética, de uma Redução crítica das ciências positivas, de uma Redução comparativa entre o interesse mítico-prático e o interesse teórico; o texto posterior das *Meditações Cartesianas* autoriza falar de uma Redução à intersubjetividade transcendental; ao passo que o último trabalho da *Krisis* autoriza falar de uma via redutiva que parte do mundo da vida (*Lebenswelt*).

Cada uma delas é uma filosofia do começo possível e toma como ponto de partida um caminho diferente de condução à subjetividade transcendental: a Redução psicológico-fenomenológica parte de uma simples reflexão considerada como uma tomada de consciência natural de si. A reflexão regata o eu de sua absorção no mundo e torna patente uma subjetividade antes latente. “Ela converte em tema a atividade oculta da

subjetividade e mostra o mundo como seu correlato.”⁹² A Redução psicológico-fenomenológica pode ser interessada ou não interessada. A atitude interessada é a mesma que *Ideias I* já descrevia como atitude teórica, valorativa e prática; a atitude desinteressada é aquela do eu que assume em face de tais atitudes o ponto de vista do espectador desinteressado de si mesmo, que suspende todo juízo e se desconecta de toda posição de existência ou inexistência do mundo. O que ela ganha em relação à via cartesiana é uma nova forma de vida que deita raízes numa decisão voluntária. Essa via não precisa passar pela crítica da experiência mundana, por isso, ela é diferente da Redução transcendental.

A Redução à intersubjetividade transcendental, desenvolvida sistematicamente na quinta meditação cartesiana, conduz à monadologia ou à subjetividade intermonádica, antecipada por Leibniz em uma descoberta genial⁹³, e visa resolver, entre outras coisas, o problema do solipsismo. Os apêndices de Filosofia Primeira apresentam o esboço de outras vias possíveis: (I) uma que chega à fenomenologia mediante uma “ontologia universal e absoluta” a partir das ontologias positivas regionais. (II) Outra que procede pela crítica das ciências positivas. (III) Uma terceira que parte do despertar da consciência ética e epistemológica que pode ser motivada por uma crítica das ciências. (IV) Uma outra ainda que parte do contraste entre a concepção do mundo mítico-prática e a concepção própria do interesse teórico.⁹⁴

VII. Filosofia Primeira, Filosofias Segundas e a Fenomenologia Transcendental

⁹² VILLORO, Luis. *Op. Cit.*, p. 233.

⁹³ Hua VIII. Lição 54, p. 190.

⁹⁴ Cf. Hua VIII. Apêndices, em torno das páginas 219-251-259.

Um olhar de conjunto lançado sobre todo o caminho percorrido até aqui leva-nos a algumas considerações que podem ser introduzidas a título de conclusão. Parece que a tese mais plausível que admite ser sustentada com relação ao estatuto da ideia de Filosofia Primeira na fenomenologia de Husserl é a de que se trata não propriamente de uma ideia diretriz, no mesmo sentido da ideia de uma fenomenologia pura ou de uma filosofia fenomenológica, mas antes de uma ideia posta a meio caminho entre as duas ideias diretrizes com a incumbência de fazer as conciliações e intermediações entre elas. A ideia de primeira traduz a seu modo uma espécie de ponte conceitual-programática que cumpre a função de relacionar a fenomenologia pura à filosofia fenomenológica.

A relação que deve ser conciliada e intermediada é a que existe entre o primeiro em relação a nós (ο πρότερος πρὸς ἡμᾶς) e o primeiro por natureza (ο πρότερος τῆ φύσει). Para Husserl, o primeiro em relação a nós é a consciência natural, ao passo que o primeiro por natureza é a consciência fenomenológica conquistada na recondução do mundo às formas constitutivas da experiência transcendental.⁹⁵

Como vimos, a fenomenologia, após a virada transcendental, é uma Filosofia Primeira não num sentido cronológico em que um primeiro antecede um último, ela é “primeira”, sobretudo, no sentido gramatical, ou seja, ela direciona seu olhar para a *perspectiva de primeira pessoa* da consciência experiencial e enfatiza que todo conhecimento é algo que

⁹⁵ O ponto de partida metódico (natural, a partir do qual o ponto de vista da aprecepção fenomenológica pode ser obtido, (...) é o da aprecepção empírico-natural. Ο πρότερος πρὸς ἡμᾶς é a consciência natural. A teoria do conhecimento, que nisto é primeira, deve nos elevar da consciência natural para a consciência filosófica, da empírica para a fenomenológica. „Der naturgemäße methodische Ausgangspunkt, von dem aus der Standpunkt der phänomenologischen Apperzeption zu gewinnen ist, ist (...) die empirischnatürliche Apperzeption. Das πρότερος πρὸς ἡμᾶς ist das natürliche Bewußtsein. Vom natürlichen Bewußtsein muß uns die Erkenntnistheorie, und das ist ihr erstes, zum philosophischen Bewußtsein, vom empirischen zum phänomenologischen erheben. (Hua XXIV. § 35d, p. 212).

pertence por essência às estruturas da experiência⁹⁶. Seu radicalismo consiste em recuar do mundo dado de antemão até a primeira instância da subjetividade, portadora de todo conhecimento e única que torna possível essa doação.

Mas, de novo pelo conceito de Filosofia Primeira, essa *perspectiva de primeira pessoa* não está isolada e alienada do mundo, ela está ligada à história da filosofia, na medida em que permite fundar uma filosofia e encontrar seu espaço na hierarquia das ciências históricas. Parece-nos plausível, portanto, que a ideia de Filosofia Primeira se inscreve no projeto da fenomenologia numa duplicidade de sentido. Ela se identifica tanto com o projeto da fenomenologia pura - que tende ao radicalismo último da fenomenologia transcendental - quanto com o projeto da filosofia fenomenológica - que esforça-se por assumir o seu lugar apropriado na história da filosofia, na forma de uma continuidade teleológica com a tradição e na forma de um momento inaugural e inovador nessa tradição, que, na visão de Husserl, decidirá os seus rumos futuros.

(I) No primeiro sentido assinalado a Filosofia Primeira, identificada com a fenomenologia transcendental pura, exprime o princípio fundamental da legitimação absoluta (*absolute Rechtfertigung*) que só admite sua obtenção através de um conhecimento transcendental de si (*transzendente Selbsterkenntnis*) desvelado como a fonte originária de todo conhecimento. A segunda meditação cartesiana prescreve que tal justificação deve ser realizada numa evidência pura e deve operar em dois níveis: o primeiro sendo aquele da análise fenomenológica descritiva do “império da experiência transcendental de si”, e o segundo sendo aquele da “crítica da

⁹⁶ „Phänomenologie nach der transzendentalen Wende ist also Erste Philosophie in dem Sinne, dass sie den Blick auf die Erfahrungsperspektive, die *‘first person perspective’*, richtet und betont, dass alle Erfahrung und Erkenntnis sich in erfahrende Bewusstsein gebende ist. Sie ist also nicht ‘erste’ gegenüber einer ‘letzten’ Philosophie im Sinne einer ‘vorausspringenden’ Erkenntnis, (...) sondern ‘erste’ im durchaus grammatisch zu verstehenden Sinn der ‘ersten Person’, die als erste ‘Instanz’ die Trägerin aller Erfahrung und Erkenntnis ist (...).” LUFT, Sebastian. *Op. Cit.*, p. 142. Nossa tradução.

experiência transcendental e do conhecimento transcendental em geral”. O primeiro nível procede numa certa ingenuidade, embora transcendental, ao passo que o segundo nível, descendo até às camadas mais profundas da subjetividade, cumpre a função de superar pela crítica a ingenuidade.

O filósofo Alexandre Schnell fez notar que a análise descritiva do primeiro nível, apesar de desvelar as estruturas eidéticas que o ego experiencia em si mesmo numa constante concordância, e explicitar os ingredientes reais da esfera imanente da consciência, nem por isso é capaz de descer até às camadas definitivamente legitimadoras da experiência transcendental, pelo fato de operar ingenuamente e sem nenhuma crítica. A análise se mostra insuficiente quando se trata de explicitar as camadas ultimamente constitutivas dos fenômenos imanentes. Schnell, mostrando que essa investigação é completada pelo segundo nível da crítica transcendental, defende a interpretação de que ela “deve se efetuar procedendo a ‘reduções desmantelantes’ (*Abbauredktionen*) e a ‘construções fenomenológicas’ que pertencem à esfera pré-fenomenal ou ‘pré-imanente’ da consciência (...)”⁹⁷

A passagem do primeiro ao segundo nível pode ser descrita como a passagem de um trabalho de desconstrução até um trabalho de construção fenomenológica. Schnell assinala que o primeiro, através de uma redução desmantelante, afasta os obstáculos que escondem a atividade transcendental da consciência, enquanto que o segundo se inscreve num quadro positivo de construção, que não é nem especulativo nem metafísico, mas guiado fenomenologicamente pelos dados⁹⁸. As principais referências a essa construção nos escritos de Husserl podem ser encontradas nos parágrafos 59 e 64 da quinta meditação, dedicada ao problema da

⁹⁷ SCHNELL, Alexander. Le “transcendental” dans la phénoménologie. In *La phénoménologie comme philosophie première*, K. Novotny, A. Schnell, L. Tengelyi (éd.), Amiens, *Mémoires des Annales de Phénoménologie*, 2011, p. 169-189. p. 172.

⁹⁸ *Ibidem*, p. 174.

intersubjetividade, mas nem por isso “construção” deixa de ser um conceito problemático, não explicitado suficientemente na obra husserliana. Para mais detalhes, devemos reportar o leitor aos próprios textos de Schnell.

(II) No segundo sentido assinalado a Filosofia Primeira, identificada com a filosofia fenomenológica historicamente estabelecida, exprime uma relação com a metafísica entendida como o conjunto das filosofias segundas. Isso traz solução para uma dificuldade: caracterizar a fenomenologia como estudo de possibilidades puras de essência parece inibir nela qualquer aptidão para dar conta do problema do mundo factual. A princípio, parece impossível que a fenomenologia, enquanto ontologia universal, seja capaz de fornecer uma cabal justificação ao fato do mundo (deste mundo efetivo) a partir de uma pura lei de essência, justamente porque não há redução possível do fato ao *a priori*. Com efeito, repugna à realidade factual, como possibilidade atualizada, ser convertida num puro *eidós* e ver-se justificada através de uma pura consideração de essência. Assim, uma ontologia universal, conformada unicamente ao estudo de aprioridades puras, tem de silenciar diante do fato de que este mundo é (justamente este e nenhum outro) e permanecer indiferente ao reino das facticidades atualizadas *aqui e agora*, uma vez que não há justificação possível para elas. Aqui a pergunta de Leibniz: “*por que o ser e não antes o nada?*” é modificada para: “*por que este mundo e não outro mundo igualmente possível?*” A Filosofia Primeira encontrar-se-ia assim diante de uma irredutível e ineliminável irracionalidade, e não será permitido a ela recorrer a nenhum *princípio de razão suficiente* dado para além do mundo.

Husserl observa assim que o problema da irracionalidade do fato transcendental conduz a uma metafísica num novo sentido. A pretensão do filósofo não era reduzir a filosofia à teoria do conhecimento ou à crítica da razão, e muito menos reduzi-la à fenomenologia transcendental. Se a filosofia, enquanto ciência, mantém seu direito próprio, e abraça as ontologias formais e materiais na ciência eidética da consciência transcendental pura e seus correlatos, isso não significa que ela decida fechá-

las dentro de si mesma nem acabe por trancar, em definitivo, as portas de saída. Pelo contrário, o papel da filosofia transcendental é tornar possível uma ciência metafísica cujo objeto não é mais as puras possibilidades ideais consideradas no seu *eidós*, mas o universo inteiro dos fatos. Assim, a metafísica é definida por Husserl como a ciência própria da realidade, desde que seja uma disciplina honestamente científica, e receba seus fundamentos da ciência eidética fenomenológica.⁹⁹

Husserl reconhece como verdadeira a antiga doutrina ontológica de que o conhecimento das possibilidades tem uma absoluta precedência sobre o conhecimento das atualidades, mas ele põe a condição de que essa precedência seja compreendida e utilizada nos seus devidos termos.¹⁰⁰ Do que se segue que a metafísica, que se ocupa do factual, deve ser fundada pela ciência especial da consciência, do mesmo modo como todas as facticidades coisais, em última instância, encontram sua completa racionalidade no reino do eidético ou do *a priori*. A ciência das puras possibilidades ideais, desvelada nas *Meditações* como egologia, deve preceder a ciência das atualidades, pois esta última só se torna efetivamente

⁹⁹ Husserl é explícito sobre isso na carta que escreve a K. Joel em 11 de Março de 1914. E também escreve em *Psicologia Fenomenológica: A fenomenologia executada de modo sistematicamente rigoroso no sentido agora expandido* (isto é, expandida para incluir a fenomenologia empírica), é idêntica à filosofia, a qual abraça todos os conhecimentos genuínos (o que quer dizer, é idêntica à ciência universal esboçada a partir de uma auto-justificação radical). Ela divide-se em fenomenologia eidética (ou ontologia universal) enquanto filosofia primeira, e divide-se em filosofia segunda, a ciência do universo dos fatos ou da intersubjetividade que sinteticamente compreende todos os fatos. Hua IX. p. 298f: *apud* BERNET, Rudolph; KERN, Iso; MARBACH, Eduard. *An Introduction to Husserlian Phenomenology*. Evanston: Northwestern University Press, 1993, p. 231. Desde que pensemos nisso desde o início como metodologicamente fundamentado de maneira absoluta pela fenomenologia eidética, a fenomenologia empírica que vem depois da fenomenologia eidética é idêntica ao universo sistemático completo das ciências positivas. Hua IX. p. 298: *apud* BERNET, Rudolph; KERN, Iso; MARBACH, Eduard. *An Introduction to Husserlian Phenomenology*. Evanston: Northwestern University Press, 1993, p. 232.

¹⁰⁰ Cf. Hua III. § 79, p. 159.

científica ao fazer recurso à primeira, evocada ali pelo nome de ciência dos princípios fundamentais.¹⁰¹

O resultado paradoxal que se segue disso é que a fenomenologia transcendental, chamada de ontologia universal, de eidética ou de lógica do ser, constitui-se como Filosofia Primeira; ao passo que a metafísica, designada de filosofia empírica do factual, constitui-se como Filosofia Segunda. A metafísica (que abrange o conjunto das ciências positivas dos fatos) é vista assim como a ciência-limite, para além dela não faz sentido interrogar nenhum outro campo do conhecimento. As ciências metafísicas brotam do tronco da interpretação fenomenológica, na medida em que o “universo do mundo”, o “tema universal das ciências positivas”, adquire uma interpretação fenomenológica, e isso por três meios: (I) “mediante a interpretação suprema do ser objetivo (*Sein*) explorado nessas ciências como um fato”; (II) “mediante a interpretação que se agrega a essas ciências na aplicação da fenomenologia eidética”; (III) “mediante a contemplação universal, também requerida nesta fenomenologia, de todas as regiões da objetividade (*Objektivität*) em relação à comunidade universal dos sujeitos transcendentais.”¹⁰²

Referências:

ALLEN, Jeffner. “What Is Husserl's First Philosophy?” *Philosophy and Phenomenological Research*, vol. 42, no. 4, 1982, pp. 610–620. JSTOR, <https://www.jstor.org/stable/2107381>. Accessed 22 June 2021.

<https://doi.org/10.2307/2107381>

ALVES, Pedro. A ideia de uma Filosofia Primeira na Fenomenologia de Edmund Husserl. Uma tentativa de interpretação. *Philosophien* 7, Lisboa, Edições Colibri, 1996. <https://doi.org/10.5840/philosophica1996471>

¹⁰¹ Cf. Hua I. pp. 106-181.

¹⁰² Filosofia Primeira I. Anexo, p. 188.

- BOEHM, Rudolf. “La Phénoménologie De L'histoire.” *Revue Internationale De Philosophie*, vol. 19, no. 71/72 (1/2), 1965, pp. 55–73, p. 61. JSTOR, <https://www.jstor.org/stable/23940429>. Accessed 22 June 2021.
- DERRIDA. *Margens da Filosofia*. Tradução de Joaquim T. Costa e Antônio M. Magalhães. Porto: Rés Editora, 1986, p. 195.
- DERRIDA. *La voix et le phénomène*. Paris: PUF, 1976.
- FINK, E. *Die Phänomenologisch Philosophie E. Husserl in der gegenwärtigen Kritik*, *Kantstudien*, pp. 321-383, 1933. *La Philosophie Phenomenologique d'Edmund Husserl face à la critique contemporaine*. In: *De la Phénoménologie*. Traduit de l'allemand par Didier Franck, 1966, pp. 95-175.
- FINK, E. *Qui veut la Phénoménologie?* In: *De la Phénoménologie*. 1966, pp. 177-198.
- HUSSERL, E., GW I: *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*.
- HUSSERL, E., GW I: *Meditações Cartesianas*. Introdução à Fenomenologia. Tradução de Maria Gorete Lopes e Souza. Porto-Portugal: RÉS-Editora, Ltda, 1996.
- HUSSERL, E., GW II: *Die Idee der Phänomenologie*. Fünf Vorlesungen.
- HUSSERL, E., GW II: *A ideia da Fenomenologia*. Trad. *Artur Morão*. Lisboa: Edições 70, 2008.
- HUSSERL, E., GW III: *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Erstes Buch. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie.
- HUSSERL, E., GW III *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica*. Tradução de *Marcio Suzuki*. São Paulo: Ed. *Idéias* e Letras, 2006.
- HUSSERL, E., GW VI: *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie.
- HUSSERL, E., GW VII: *Erste Philosophie (1923/24)*. Erster Teil. Kritische Ideengeschichte.
- HUSSERL, E., GW VIII: *Erste Philosophie (1923/24)*. Zweiter Teil. Theorie der phänomenologischen Reduktion.
- HUSSERL, E., *Philosophie Première (1923/24)*. Première Partie. *Histoire critique des idées*. trans. Arion L. Kelkel. Paris: Presses Universitaires de France, 1970.
- HUSSERL, E., *Philosophie Première (1923/24)*. Deuxième Partie. *Théorie de la réduction phénoménologique*. trans. Arion L. Kelkel. Paris: Presses Universitaires de France, 1972.
- HUSSERL, E., GW IX: *Phänomenologische Psychologie*. Vorlesungen Sommersemester 1925.
- HUSSERL, E., GW XVIII: *Logische Untersuchungen*. Erster Band. *Prolegomena zur reinen Logik*.

- HUSSERL, E., GW XIX.1: Logische Untersuchungen. Zweiter Band. Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis.
- HUSSERL, E., GW XX.2: Logische Untersuchungen. Ergänzungsband. Zweiter Teil. Texte für die Neufassung der VI. Untersuchung zur Phänomenologie des Ausdrucks und der Erkenntnis (1893/94-1921).
- HUSSERL, E., Recherches logiques. Tome premier: Prolégomènes à la logique pure. Traduit de l'allemand par Hubert Elie. (Epiméthée) Presses universitaires de France, Paris, 1959.
- HUSSERL, E., Investigações Lógicas. Investigações para a Fenomenologia e a Teoria do Conhecimento. Tradução de Pedro M. S. Alves e Carlos Aurélio Morujão. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2012.
- HUSSERL, E., Investigações Lógicas. Sexta Investigação. Elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. Seleção e tradução de Željko Loparić e Andréa Maria de Campos Loparić. São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- HUSSERL, E., GW XXIV: Einleitung in die Logik und Erkenntnistheorie. Vorlesungen 1906/07.
- HUSSERL, E., EU, Erfahrung und Urteil. Untersuchung zur Genealogie der Logik. Edição e Publicação de Ludwig Landgrebe, 2 ed. Hamburg, Glaassen & Goverts, 1954.
- HUSSERL, E., Expérience e Jugement. Recherches en vue d'une généalogie de la logique. Traduit de l'allemand par D. Soucitez. Paris: Presses Universitaires de France, 1970.
- HUSSERL, E., GW XXV: Aufsätze und Vorträge (1911-1921).
- HUSSERL, E., GW XXIX: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Ergänzungsband. Texte aus dem Nachlass 1934-1937.
- HUSSERL, E., A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental. Uma Introdução à Filosofia Fenomenológica. Tradução de Diego Falcão Ferrer. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2012.
- HUSSERL, E., GW XXXV: Einleitung in die Philosophie. Vorlesungen 1922/23.
- LAMBERT, J. H. Neues Organon, II, Leipzig, 1764.
- LANDGREBE, Ludwig. Husserls Abschied vom Cartesianismus. Philosophische Rundschau, Vol. 9, N° 2/3 (1961) 133-177.
- LUFT, Sebastian. "Phänomenologie Als Erste Philosophie Und Das Problem Der »Wissenschaft Von Der Lebenswelt«." Archiv Für Begriffsgeschichte, vol. 53, 2011, pp. 137–152. https://doi.org/10.28937/9783787336715_7
- MARION, Jean-Luc. Sur le prisme méthaphysique de Descartes. Paris: Presses Universitaires de France.
- OLIVO, Gilles. "L'évidence en règle: Descartes, Husserl et la question de la Mathesis Universalis." Les Études Philosophiques, no. 1/2, 1996, pp. 189–221, p. 194. JSTOR, <https://www.jstor.org/stable/20849012>. Accessed 15 June 2021.

PATOCĀKA, J. Qu'est-ce que la phénoménologie? Trad. E. Abrams, Grenoble: Millon, 1988.

PRADELLE, Dominique. Cogito et Description de Descartes à Husserl: de la Réflexion Transcendentale à la Méthode Régressive. Les Études philosophiques, n° 1/2021, pp. 95-119. <https://doi.org/10.3917/leph.211.0095>

RICŒUR, Paul. Husserl. In: A l'école de la phénoménologie. Paris: Librairie Philosophique J, Vrin, 1986.

SACRINI, Marcus. A cientificidade na Fenomenologia de Husserl. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

SCHNELL, Alexander. Le "transcendental" dans la phénoménologie. In La phénoménologie comme philosophie première, K. Novotny, A. Schnell, L. Tengelyi (éd.), Amiens, Mémoires des Annales de Phénoménologie, 2011, p. 169-189..

VILLORO, Luis. Resenãs Bibliográficas. Diánoia, vol. 6, n° 6, 1960.

<https://doi.org/10.22201/iifs.18704913e.1960.6.1307>

Data de registro: 26/07/2021

Data de aceite: 01/12/2021



A filosofia na Pedagogia do Oprimido

*João Wilson Sobral Santos**

Resumo: O artigo pretende realizar uma aproximação introdutória da filosofia presente na obra *Pedagogia do Oprimido* (1968) de Paulo Freire. Seguindo o fluxo original da obra em quatro seções, analisa-se como conceitos criados ou utilizados por Freire correspondem a ou dialogam com conceitos de algumas correntes filosóficas, sobretudo, a fenomenologia, o existencialismo, a dialética hegeliana e o pensamento marxiano e marxista em geral. Entre outros temas, também são abordados o cristianismo crítico de Freire, a legitimidade da violência do oprimido, a aderência do oprimido ao opressor (passando rapidamente por alguns conceitos psicanalíticos), a catarse da metodologia. Destaca-se ainda a forte influência sobre Freire exercida pelo filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto.

Palavras-chave: Pedagogia do Oprimido; Dialética; Fenomenologia; Marxismo

Philosophy in Pedagogy of the Oppressed

Abstract: The article intends to carry out an introductory approach to the philosophy present in the work *Pedagogy of the Oppressed* (1968) by Paulo Freire. Following its original flow in four sections, it is analyzed how concepts created or used by Freire correspond to or dialogue with concepts from several philosophical currents such as phenomenology, existentialism, Hegelian dialectics and Marxian and Marxist thought in general. Freire's critical Christianity, the legitimacy of the violence of the oppressed, the adherence of the oppressed to the oppressor (quickly passing through some psychoanalytic concepts) and the catharsis of methodology are also addressed topics. The strong influence of the Brazilian philosopher Álvaro Vieira Pinto on Freire is highlighted as well.

Key-words: Pedagogy of the Oppressed; Dialectics; Phenomenology; Marxism

* Doutorando em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Filosofia (UERJ). E-mail: joaow95@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5613795948202656>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0263-8043>.

La philosophie en Pédagogie des Opprimés

Résumé: L'article vise à réaliser une approche introductive à la philosophie présente dans l'ouvrage *Pédagogie des opprimés* (1968) de Paulo Freire. Suivant sa flux original en quatre sections, il est analysé comment les concepts créés ou utilisés par Freire correspondent ou dialoguent avec des concepts de certains courants philosophiques, surtout la phénoménologie, l'existentialisme, la dialectique hégélienne et la pensée marxienne et marxiste en général. Le christianisme critique de Freire, la légitimité de la violence de l'opprimé, l'adhésion de l'opprimé à l'oppresser (en passant rapidement par quelques concepts psychanalytiques) et la catharsis de la méthodologie sont thèmes également abordés. Il est remarqué aussi la forte influence du philosophe brésilien Álvaro Vieira Pinto sur Freire.

Mots-clés: Pédagogie Des Opprimés; Dialectique; Phénoménologie; Marxisme

Introdução

“o próprio educador tem de ser educado”¹

Em comemoração ao centenário de Paulo Freire (1921-2021), este artigo pretende realizar uma modesta aproximação da filosofia presente na sua mais importante obra, *Pedagogia do Oprimido*, seguindo seu fluxo original em quatro seções. Optou-se por um estudo imanente, sem a presença de comentadores, privilegiando as referências teóricas indicadas pelo próprio Freire. Três parecem ser as principais correntes filosóficas por ele articuladas: a fenomenologia incorporada ao existencialismo; a dialética hegeliana; o marxismo. Além do conceito fenomenológico de *intencionalidade* (Husserl), Freire utiliza diversas categorias geralmente relacionadas à analítica existencial da condição humana: *inconclusão*, *busca*, *ser-no-mundo*, *ser-com*, *situação-limite*, *projeto*, *engajamento*, entre outras. No entanto, a energia motriz da *Pedagogia do Oprimido* advém da dialética hegeliana e do caráter político de algumas categorias marxianas,

¹ Cf. Terceira tese sobre Feuerbach (MARX; ENGELS, 2007, p. 533).

principalmente *práxis, luta e revolução*. Assim se compreende melhor, por um lado, a eleição da contradição como relação constituinte da própria realidade, cuja superação se dá por meio de um movimento dialético, e por outro, a tradução da paradigmática contradição entre senhor e escravo, da *Fenomenologia do Espírito* (1806), para opressor e oprimido, educador e educando.

1. A dialética hegeliana na *Pedagogia do Oprimido*

Em “Primeiras palavras”, espécie de preâmbulo da *Pedagogia do Oprimido*, Freire começa tratando do *medo da liberdade* que impede a *conscientização*, o desenvolvimento da consciência *crítica* no lugar da *ingênua*. Esse medo se manifesta na reprodução do discurso segundo o qual a conscientização é perigosa porque leva à desordem. Mas que tipo de conscientização, que tipo de desordem? Precisamente a conscientização de uma situação existencial concreta de opressão que limita a liberdade. Do ponto de vista opressor, a tomada de consciência do oprimido pode instabilizar a relação de dominação. É preciso então constrangê-lo com um aparente dilema: rebelar-se – mas como? Dada a severa desvantagem, a luta parece contraindicada, a menos que seja arrastada por um “fanatismo destrutivo”. Tão ruim quanto é a resignação, que pode levar a uma “sensação de desmoronamento total do mundo” (FREIRE, 2019, p. 32). Melhor seria então que a opressão não se tornasse um “percebido”, não fosse conscientizada; ou que fosse escamoteada por um “jogo manhoso”, disfarçando o medo em seriedade, em prudência (FREIRE, 2019, p. 33).

Para começar a pensar este impasse, Freire recorre a sua primeira referência filosófica: “o que teme a liberdade se refugia na segurança vital, como diria Hegel, preferindo-a à liberdade arriscada” (FREIRE, 2019, p. 32). Eis a passagem aludida, da *Fenomenologia*:

Só mediante o pôr a vida em risco, a liberdade [se comprova]... O indivíduo que não arriscou a vida pode bem ser reconhecido como pessoa; mas não alcançou a

verdade desse reconhecimento como uma consciência-de-si independente. (HEGEL, 2019, p. 145).

O trecho faz parte do que passou à história da filosofia como a “dialética do senhor e do escravo”. Para Hegel, seguido por Freire, a liberdade é indissociável de risco. Não se trata aqui de apologia ao heroísmo. Arriscar a vida é ir ao encontro da alteridade, condição de um verdadeiro reconhecimento do outro e de si (como outro). Dialética é esse movimento. A alteridade na dialética aparece como contradição. A contradição se põe para a consciência quando ela se descobre ao mesmo tempo independente e dependente, autoconsciente de si, mas condicionada pelo outro. Pode-se parar por aí e, deliberadamente ou não, ignorar a contradição, seja porque, de um lado, o conforto de uma situação concreta o permite, seja porque de outro, a opressão concreta o impõe. Nos dois casos, há o que Freire chama de “segurança vital”. Isso não significa que o oprimido não esteja sofrendo, nem que o opressor seja sempre “mau”, mas que suas consciências não se radicalizaram a ponto de confrontarem a contradição.

A superação da contradição consiste em que ambas as posições saiam de si mesmas e se coloquem radicalmente em relação, abolindo qualquer polarização ou centralidade. A independência de uma se constituirá da independência da outra, e assim continuarão dependentes, mas de uma forma diferente. A dependência era o que antes negava o sujeito e o que precisava ser igualmente negado por ele para que se mantivesse independente. Mas agora, aquilo que o nega já não é simplesmente um objeto, mas sua própria constituição enquanto sujeito-objeto, isto é, a partir de seu outro. Toda vez que Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, refere-se à relação entre “eu” e “não eu”, ele se serve da negatividade própria à dialética hegeliana, da *negação determinada* que objetiva não separando, mas relacionando um e outro, passando um no outro. Portanto, há uma saída de si *para o outro*, uma passagem no contrário, ou ainda uma *mediação*, e depois um retorno *para si*. A unificação desse movimento incessante é a *consciência-de-si* e seu resultado é o mútuo reconhecimento.

Freire estava atento às consequências pedagógicas da dialética. A própria *Fenomenologia do Espírito* já foi comparada a um “romance de

formação” como o *Wilhelm Meister*, de Goethe, ou o *Emílio*, de Rousseau, com a diferença de que nela o personagem é a própria consciência.² Nessa experiência de formação da consciência a dialética do senhor e do escravo é só um momento, mas é nele que Freire se mantém, provavelmente por seu caráter social e intersubjetivo e porque assim se evita que a mediação caia no subjetivismo. A conscientização implica concretamente eu e outro enraizados no mundo, é *práxis*, unidade dialética de ação e reflexão, objetividade e subjetividade. “É exatamente esta unidade dialética que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la” (FREIRE, 2019, p. 35).

1.2. A contradição dialética opressor-oprimido e sua superação

O primeiro capítulo da *Pedagogia do Oprimido* começa com o problema da humanização e da desumanização enquanto possibilidades ontológicas do homem. A primeira é considerada *vocação* do homem ao mantê-lo na busca de seu *ser mais* e na consciência de sua *inconclusão*; a segunda, situação histórica injusta que limita os homens ao *ser menos*. Segundo Freire, a desumanização “não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam” (FREIRE, 2019, p. 40). Aí está o caráter dialético da contradição opressor-oprimido que a distingue da simples oposição. A relação de opressão implica uma espécie de reciprocidade ou solidariedade entre os antagonistas. Eles só existem em relação e não antes dela. Por isso, a superação da contradição não pode significar a mera inversão dos termos (FREIRE, 2019, p. 60), mas a humanização de ambos *por meio* dos oprimidos: “aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2019, p. 41). A prerrogativa *do oprimido* é intransferível, assim como para Hegel “a verdade da consciência

² HYPOLITE, Jean. *Gênese e Estrutura da Fenomenologia do Espírito de Hegel*. São Paulo: Discurso Editorial, 2003, p. 27.

independente é a consciência escrava” (HEGEL, 2019, p. 148). A libertação não pode se dar através dos opressores. No máximo eles chegam a chamada *falsa generosidade*³, que pressupõe a conservação da injustiça.

Mas como poderão os oprimidos, sofrendo sua condição, conduzir a si e a seus opressores à superação da contradição entre eles? Para Freire, o maior problema está na própria dialética dessa relação que faz com que o oprimido seja “hospedeiro” do opressor e viva uma “dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor” (FREIRE, 2019, p. 43). Como se seu “ideal do Eu” fosse ser opressor.⁴ Essa identificação à ideologia dominante é chamada por Freire de “aderência ao opressor”. O oprimido adere a uma consciência prescrita, alheia, e ao sentir aquele medo da liberdade, pode-se dizer que parte dele é o medo que seu próprio “opressor interno” tem de ser desalojado.

Nota-se que, para caracterizar o oprimido, Freire emprega algumas noções psicanalíticas sem a preocupação de referencia-las teoricamente: *identificação, introjeção, sombra*.⁵ A identificação com o opressor se dá pela introjeção de um caráter apropriador ou proprietário: “...querem a reforma agrária, não para se libertarem, mas para passarem a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados” (FREIRE, 2019, p. 45).⁶ Essa introjeção tem pelo menos dois aspectos: o oprimido introjeta a sua própria liberdade perdida, como sombra,

³ Também chamada por Freire de “humanitarismo” (diferente do humanismo), a falsa generosidade é bastante discutida ao longo do livro, desde a seção “Primeiras Palavras” (FREIRE, 2019, p. 34).

⁴ Este quadro perturbador, que Freire certamente presenciou no Brasil e em muitos outros países, foi explicitamente tomado de duas obras fundamentais a respeito da condição do oprimido colonizado: *Os condenados da Terra* (1961), de Frantz Fanon, e *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador* (1957), de Albert Memmi.

⁵ É possível que Freire tenha absorvido tais noções de Erich Fromm, que além de sociólogo da Escola de Frankfurt era psicanalista.

⁶ Talvez a referência oculta aqui seja o existencialismo cristão de Gabriel Marcel com sua distinção básica entre ser e ter. “...para os opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez mais, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos. *Ser*, para eles, é *ter* e ter como classe que tem” (FREIRE, 2019, p. 63).

o que remete à estrutura freudiana da melancolia: a sombra do objeto perdido recai sobre o Eu (FREUD, 2006, p. 108); mas também introjeta sua liberdade tomada, alienada, constituindo-se como objeto, coisa, *ser para outro* – expressão que Freire associa ao escravo da dialética hegeliana.

Já o opressor é marcado por dois aspectos principais e interligados: violência e posse. Violenta é a própria situação objetiva em que os homens são proibidos de ser mais e, segundo Freire, a violência é prerrogativa do opressor. “Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros” (FREIRE, 2019, p. 58). Uma vez inaugurada, a violência implica todos os envolvidos. Aqui temos um dos momentos mais ousados da obra. Mesmo sem desenvolver mais longamente o tema, Freire não teme justificar a violência do oprimido no curso do processo de sua libertação. Essa questão polêmica surge reiteradamente ao longo do século XX, desde as *Reflexões sobre a violência* (1905), de Georges Sorel, passando pela *Crítica da violência* (1921), de Walter Benjamin. Contudo, a referência freireana provavelmente é *Os condenados da Terra* (1961), de Fanon.⁷ Em suma, para Freire, a violência dos oprimidos é legítima porque pode inaugurar o amor e porque busca o direito de *ser mais* para ambos, oprimido e opressor. Além disso, a violência do opressor pressupõe uma consciência possessiva, “necrófila” e sádica, que trata tudo e todos como objetos de consumo.⁸

Um dos efeitos da aderência ao opressor é a produção de homens passivos, conformados em serem coisas para o outro. Passividade muitas

⁷ Sabe-se que esta obra de Fanon já começa por um estudo detalhado da violência colonial. Destaca-se também o prefácio de Sartre, visivelmente entusiasmado com a possibilidade da violência do oprimido: “Essa violência irreprimível, ele [Fanon] o demonstra cabalmente, não é uma tempestade absurda nem a ressurreição de instintos selvagens e nem mesmo um efeito do ressentimento; é o próprio homem que se recompõe” (FANON, 1968, p. 14).

⁸ Freire caracteriza a relação de dominação como amor patológico: “sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados” (FREIRE, 2019, p. 110-111). Essa economia sadomasoquista pode ser inadvertidamente encontrada na forma como Gilberto Freyre descreve a relação entre senhores e escravos, entre casa grande e senzala. Já a necrofilia (noção extraída de Erich Fromm) do opressor certamente antecipa a noção mais recente e popularizada de *necropolítica* (cf. MBEMBE, 2018).

vezes falsificada ideologicamente como cordialidade ou, como afirma Freire, docilidade, mostrando seu olhar crítico para as fantasias sociológicas da mestiçagem e da democracia racial implantadas no Brasil:

Este fatalismo, às vezes, dá a impressão, em análises superficiais, de docilidade, como caráter nacional, o que é um engano. Este fatalismo, alongado em docilidade, é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo. (FREIRE, 2019, p. 67).

A pergunta persiste: como os oprimidos podem superar sua situação? As respostas ficam para os próximos capítulos, enquanto no primeiro o caráter é mais geral e preparatório. Além de enfatizar diversas vezes que a superação é um ato de amor, que ela demanda a crença no povo e um permanente diálogo, Freire insiste muito na definição do conceito de práxis, “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2019, p. 52). No final do primeiro capítulo, outro importante conceito vem se somar à práxis para apoiar a inserção crítica do oprimido na realidade opressora: a *intencionalidade*. Ela aparece no interior de uma citação ainda inédita da obra *Ciência e Existência* (1969), de Álvaro Vieira Pinto, diretor do Departamento de Filosofia do ISEB de 1955 a 1961, e companheiro de Freire no exílio no Chile. Conforme a citação, consciência equivale a método no sentido de caminho para algo que não é ela, que está fora dela, mas inevitavelmente com ela. A intencionalidade é esse caráter fundamental da consciência, segundo a fenomenologia husserliana (recepcionada neste ponto pelo existencialismo sartreano⁹), de ser consciência de algo, intencionada para algo outro que ela. Freire, cuja pedagogia essencialmente dialógica implica o encontro de consciências, propõe então a *cointencionalidade*:

Educador e educandos (liderança e massas),
cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa

⁹ Cf. citação de Sartre a propósito da coexistência de consciência e mundo (FREIRE, 2019, p. 98).

em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvela-la e, assim, criticamente conhece-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento. (FREIRE, 2019, p. 77-78).

A influência de Álvaro Vieira Pinto na *Pedagogia do Oprimido* e no pensamento freireano em geral dificilmente pode ser superestimada. Na verdade, ela já se fazia sentir na distinção do início do primeiro capítulo entre consciência crítica e ingênua, extraída do relato de um operário, mas indubitavelmente relacionada à obra *Consciência e realidade nacional* (1960). Vieira Pinto tem o mérito de absorver criticamente diversas influências filosóficas e convertê-las à realidade brasileira do subdesenvolvimento em prol da formação de uma ideologia de massa nacional-desenvolvimentista. Esta perspectiva, ao lado da revolucionária marxista, são os dois principais eixos da política pedagógica freireana.

2. Educação bancária versus educação como prática de libertação

O segundo capítulo da *Pedagogia do Oprimido* localiza a contradição dialética opressor-oprimido no contexto educacional e faz a famosa distinção entre educação bancária, prática opressora, e educação problematizadora, prática libertadora. Na educação bancária, como se sabe, a relação de conhecimento se torna mero depósito; não há intencionalidade, mas apenas uma incidência unilateral sobre o oprimido, como se sua consciência fosse oca; reproduz-se o que Freire chamou de “absolutização da ignorância” (FREIRE, 2019, p. 81), a ideia de que a ignorância está sempre no outro – maneira sumária de negá-lo. “Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do

educador” (FREIRE, 2019, p. 81). A absolutização da ignorância também justifica a falsa generosidade assistencialista que trata os assistidos como se estivessem “fora” da sociedade, sempre paliativamente, perpetuando a opressão.

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. (FREIRE, 2019, p. 84-85).

Os termos da crítica acima estão presentes por toda a obra. A princípio Freire parece operar uma dicotomia entre *ser para si* e *ser para outro*. Este último seria o homem reificado, coisificado¹⁰. Já o *ser para si* seria o homem em sua plena e livre vocação ontológica de *ser mais*. Até aí talvez fosse possível afirmar que Freire subscreve o existencialismo sartreano: enquanto o *para si* é dotado de uma liberdade radical, o *para outro*, em que pese proporcionar a dialética do olhar, acaba por inevitavelmente alienar o *para si*¹¹. No entanto, há maior proximidade com a dialética hegeliana. Nela, tanto o *para si* (do senhor) pode ser falso quanto o *para outro* (do escravo) pode conter a verdade da relação. Pode-se dizer, então, que Freire suplementa o subjetivismo do existencialismo com a dialogicidade da dialética, evitando que a ideia de liberdade se esvazie: “...porque são [os homens] consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um “corpo consciente”, vivem uma relação dialética

¹⁰ O conceito lukacsiano de reificação aparece várias vezes no quarto capítulo da *Pedagogia do Oprimido*. No primeiro capítulo, Lukacs também é bastante citado a respeito da tarefa revolucionária de conscientização das massas oprimidas, que é o próprio tema da obra de Freire. O conceito de fundo aí é o de “consciência de classe”.

¹¹ SARTRE, J. *O ser e o nada*. Trad. Paulo Perdigão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 326-384.

entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 2019, p. 125). Nesse sentido, até a sociedade vem a ser considerada “para si”.¹²

O conceito de intencionalidade se complexifica na medida em que a consciência também intenciona a si mesma. Ela é como que cindida em para fora e para dentro. Porém, o sentido que Freire dá a esta autoconsciência ou apercepção não é o transcendental kantiano, nem o nadificador sartreano, mas o reflexivo dialético: “não há eu que se constitua sem um *não eu*. Por sua vez, o *não eu* constituinte do *eu* se constitui na constituição do *eu constituído*” (FREIRE, 2019, p. 99). É apenas mediada pela realidade objetiva, mediação dialógica da qual participam outras consciências, que uma consciência pode conhecer o objeto e a si mesma (saída e retorno, exteriorização e reflexão), remetendo assim ao conceito anterior de “cointencionalidade”.

Todo o sentido do segundo capítulo é a retomada da contradição opressor-oprimido como contradição educador-educando com vistas a sua superação. Para tanto, Freire combina intencionalidade e dialética. A partir daí surgem novas figuras, o educador-educando e o educando-educador, e um princípio político-pedagógico: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019, p. 89).

3. Dialogicidade, conteúdo programático e codificação-descodificação

O terceiro capítulo da *Pedagogia do Oprimido* discute a dialogicidade da educação problematizadora. A palavra é o coração do diálogo. Ela é destacada analiticamente por Freire em duas dimensões, ação e reflexão, cuja interação dialética se torna práxis, capacidade de *pronunciar*, isto é, transformar o mundo (FREIRE, 2019, p. 107-110).

¹² “Se, agora, analisamos uma sociedade também como ser, parece-nos concludente que, somente como sociedade “ser para si”, sociedade livre, poderá desenvolver-se” (FREIRE, 2019, p. 218).

Para Freire, a prática do diálogo demanda três virtudes que coincidem com as conhecidas virtudes teológicas declaradas na 1ª carta de São Paulo aos Coríntios (1 Cor 13, 13): fé, esperança e caridade (também chamada graça ou amor). A diferença é que o ânimo dessas virtudes não é mais transcendente e sim, radicalmente imanente; não mais a salvação em outro mundo, mas a transformação dos homens neste mundo. O amor é a disposição para o encontro¹³, a fé reside na vocação de ser mais do homem e a esperança “está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca” (FREIRE, 2019, p. 113-114).

Freire nunca escondeu sua religião católica, mas sua relação com o cristianismo é decididamente crítica e não doutrinária. Sabe-se que a experiência de Angicos e outras tantas não seriam possíveis sem o engajamento de movimentos sociais cristãos (por exemplo, ACB, JUC, JOC, MEB, AP), os mesmos movimentos que depois participaram da elaboração da teologia da libertação no Brasil e na América-Latina. Pode-se considerar Freire um importante elo nessa genealogia que Michael Lowy (2016) chamou de “cristianismo da libertação”. De resto, termos como comunhão, vocação, amor, testemunho, certamente são sintomáticos. Além disso, em vários momentos se fala em crença, mas no povo, e não em Deus. Há um firme propósito de denunciar o ópio da transcendência, mas nada comparável a uma teologia negativa. Assim, São Gregório de Nissa e João XXIII aparecem de maneira quase profana (FREIRE, 2019, p. 42; 189).

O foco na filosofia da *Pedagogia do Oprimido* não autoriza a desconsiderar sua parte mais prática, quando se sabe que a *práxis* é um dos conceitos centrais da obra. Nesse sentido, tanto a elaboração do conteúdo programático, que elege os *temas geradores*, quanto o método proposto por Freire da *codificação-descodificação* das situações envolvidas nesses temas são processos intrinsecamente dialéticos e dialógicos.

O diálogo com os educandos revela não só a objetividade em que estão, mas a consciência que têm dela, “os vários níveis de percepção de si

¹³ O exemplo de amor dado por Freire está na liderança revolucionária de Che Guevara (FREIRE, 2019, 110; 230-232).

mesmos e do mundo em que e com que estão” (FREIRE, 2019, p. 119). Se a educação pretende promover a emancipação e a conscientização, a apreensão pelos educadores da situação concreta de opressão é tão importante quanto à aferição do nível de consciência que os oprimidos têm dela, para só então planejar o processo pedagógico necessário. Na harmonização do pensamento e da linguagem de educadores e educandos, emergem os primeiros grandes grupos temáticos que os envolvem e cuja tomada de consciência se impõe cada vez mais: os temas geradores.

Freire elege como tema geral da sua época o da dominação/libertação. Mas este tema geral pode e deve ser particularizado, personalizado, através da investigação em “círculos concêntricos”. As “situações-limite” frequentemente residem nos círculos mais restritos, “imediatos”, impedindo a visualização de interações mais abrangentes e diacrônicas e contribuindo para calcificar e mitificar o status quo. O método didático que Freire sugere para romper a situação, fazer os temas emergirem e iniciar sua transformação é o da codificação-descodificação, um processo intrinsecamente dialético¹⁴. “A codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação. A descodificação é a análise crítica da situação codificada” (FREIRE, 2019, p. 135).

A codificação é uma saída da situação concreta para um contexto maior e mais abstrato, representativo ou figurado. Uma situação existencial codificada pode ser uma música, uma fotografia, um filme “que remete, por abstração, ao concreto da realidade existencial” (FREIRE, 2019, p. 135). Em seguida, volta-se ao concreto, descodificando dialogicamente aquela abstração. Nessa volta, o concreto já não aparece tão rígido, mas como cisão ou parte interagente de um todo. A cada ida e volta, adquire-se um novo nível de consciência¹⁵ e a progressiva descoberta de que “os temas, em

¹⁴ De certo modo, esse processo realiza a transformação das “visões de fundo” em “percebidos destacados” que Freire aborda à luz da intencionalidade husserliana no segundo capítulo (FREIRE, 2019, p. 99-100).

¹⁵ Freire utiliza a terminologia de um dos maiores discípulos de Lukacs, Lucien Goldmann (*Sciences humaines et philosophie, 1966*): a “consciência real” que parte da percepção inicial

verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos” (FREIRE, 2019, p. 137), e por isso são passíveis de transformação.

As codificações, de um lado, são a mediação entre o “contexto concreto ou real”, em que se dão os fatos, e o “contexto teórico”, em que são analisadas; de outro, são o objeto cognoscível sobre o que o educador-educando e os educandos-educadores, como sujeitos cognoscentes, incidem sua reflexão crítica. (FREIRE, 2019, p. 151).

Portanto, a codificação tem um duplo aspecto. Ela é objeto de conhecimento e ao mesmo tempo mediadora da reflexão. Os resultados desse processo são descritos de várias maneiras por Freire: *emersão* da *imersão* para *inserção* crítica na realidade (FREIRE, 2019, p. 141); re-*admiração* da *ad-miração* (FREIRE, 2019, P. 147), indicando a recuperação da capacidade de admirar, isto é, de por em relação, de objetivar (cf. FREIRE, 2019, p. 44); percepção da percepção anterior possibilitando novas percepções (FREIRE, 2019, p. 153).

Mas definitivamente a imagem mais forte desses resultados da descodificação é a do efeito catártico da metodologia: “os participantes do “círculo de investigação temática” vão extrojetando, pela força catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes” (FREIRE, 2019, p. 157). Note-se que a catarse é inteiramente dependente de uma boa codificação, de que o sujeito descodificador possa se reconhecer na codificação e, mediado por ela, supere a consciência anterior (extrojetada) com a emersão de uma nova consciência mais crítica, ampliada e criativa. E uma vez que a codificação pode se dar através de produtos culturais ou artísticos, não fica longe do conceito aristotélico de catarse (*Política*, VIII; *Poética*, VI). Sem entrar no campo minado de interpretações

das situações-limite como destino fatal progride em direção à “consciência máxima possível” para a qual começa a surgir o “inédito viável”, sendo este último conceito cunhado pelo próprio Freire.

deste conceito, mas tendo a práxis como guia, pode-se dizer que a catarse em questão tem menos a ver com a noção psicopatológica de alívio ou de mera formação moral – isso seria instrumentalizá-la a serviço da ação antidialógica. Ela é mais a combinação de dois aspectos, um de ordem intelectual (conscientização), outro de ordem estética (criação), pois a catarse não é um processo passivo, mas ativo. Assim, ela já opera como superação da contradição, transformação das situações-limite, prática da liberdade para recriar o homem.

3.1. Desvio por Marx

O sentido estético também orienta um desvio ou excursão feito por Freire sobre a distinção entre homem e animal a respeito da capacidade que só o primeiro tem de “separar-se de sua atividade”, o qual deriva quase literalmente da leitura dos manuscritos econômico-filosóficos de Marx (1844).¹⁶ Considerando a íntima ligação entre Marx e Hegel, pode-se dizer que este ponto faz parte dos elementos dialéticos da pedagogia do oprimido. Na dialética do senhor e do escravo, Hegel estabelece que o trabalho *forma* este último precisamente na medida em que o escravo se constitui mediado pelo objeto que trabalha, mediação que Marx descreve como auto-separação.

Segundo Freire, sendo inseparável de sua própria atividade, o animal não pode refletir sobre ela e refletir-se nela, o mesmo que “não poder objetivar-se nem à sua atividade” (FREIRE, 2019, p. 123). Sua relação com o mundo não se dá *objetivamente* como relação com um “não eu” que poderá então ser refletido na constituição de um eu. O animal é um com seu mundo, mundo que lhe dá *suporte*. Já o homem é consciente de si e de seu mundo, o qual já não é mero suporte, mas campo de relações e transformações. Em Aristóteles, essa diferença se dá entre o mero viver e a existência política,

¹⁶ Cf. “Trabalho estranhado e propriedade privada”. In: MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 79-90.

propiciada pela linguagem (ARISTOTELES, 1998, p. 55; 217). Não só simplesmente viventes, os homens têm existência histórica, pois “vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 2019, p. 125). Essa relação só é possível porque o homem *pode ser livre para* se separar do mundo, objetiva-lo, separando-se da sua atividade.¹⁷ Assim ele é capaz de continuamente transformar as *situações-limite* nas quais está inscrito em *atos-limite* que superam aquelas situações (FREIRE, 2019, p. 126). Estes dois últimos conceitos remetem novamente a Álvaro Vieira Pinto. Seguindo a indicação de Freire, reproduzimos aqui trechos do texto original e descobrimos que a expressão *ser mais*, tão cara à filosofia de Freire, também pode ter tirado daí sua inspiração:

As massas dos países subdesenvolvidos vivem coletivamente o que certa concepção da filosofia da existência, em relação ao homem individual, chamou de “situações-limite”. São condições de existência nas quais, de acordo com o pessimismo ingênuo do criador de tal conceito, se revela a precariedade do ser humano... Coletivamente, o país subdesenvolvido vive em condição limite. Podemos afirmar que o subdesenvolvimento é em conjunto uma “situação-limite”... para conjura-las, exigem atos livres, que irão constituir no plano da história o que chamaremos de “atos-limite”... Interpretado como modo de estar histórico de uma comunidade nacional em ascensão, as “situações-limite” não são a fronteira entre o “ser” e o “nada”, mas a fronteira entre o “ser” e o “mais ser”.” (VIEIRA PINTO, 2020, p. 283-284).

Freire insere estes conceitos no seu desvio por Marx para reforçar que se o animal é limitado, o homem tem em si mesmo seu limite. Para o animal os limites são o próprio suporte de sua vida (a relação da sua espécie com o ambiente – *habitat*); se ele estivesse em relação com seu suporte, “o

¹⁷ “...na medida em que dele [mundo] podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica” (FREIRE, 2019, p. 124).

suporte seria mundo” (FREIRE, 2019, p. 127) e ele seria homem. “Em relação” significa produzir-se para além de si mesmo e assim fazer o mundo. A capacidade de se separar da própria atividade é plena de consequências para o homem: significa ter consciência de que seu produto vai compor o mundo com outros produtos¹⁸, o que certamente implica uma exteriorização ou objetivação (*Vergegenständlichung*), mas não necessariamente estranhamento (*Entfremdung*) ou alienação (*Entäusserung*)¹⁹. Esta diferença é o ponto fundamental do escrito de Marx em que Freire se baseia: diferença entre *trabalho estranhado* e *ser genérico*.

O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente... [e] só por isso, ele é um ser genérico... Eis por que sua atividade é atividade livre. O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência*... o trabalho estranhado reduz a auto-atividade, a atividade livre, a um meio, ele faz da vida genérica do homem um meio de sua existência física... um ser *estranho* a ele, um *meio* da sua existência *individual*. (MARX, 2008, p. 84-85).

Diante de textos como esse, muitos pensadores importantes quiseram ver um *corte* entre o “jovem Marx” e o “Marx maduro”, o primeiro um humanista idealista às voltas com conceitos como “ser genérico” e “essência”; o segundo o precursor de uma ciência chamada materialismo histórico cujo ápice teria sido *O Capital*. Foge ao escopo deste artigo aprofundar este debate. Mas quando Marx afirma no primeiro livro d’*O*

¹⁸ Neste caso, o sentido de produto e de produção pode ser explicado de acordo com o seguinte trecho: “E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias e concepções” (FREIRE, 2019, p. 128).

¹⁹ MARX, K. MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 80.

Capital, capítulo V, que o pior arquiteto se distingue da melhor abelha pelo “fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera”, seria isso um conceito de trabalho tão diferente do de autoatividade dos *Manuscritos*?²⁰ Se não, a essência enquanto ser genérico que certamente fundamenta o humanismo de Marx, baseada precisamente no trabalho humano como autoatividade (não qualquer trabalho), nada pode ter a ver com um princípio meramente metafísico, formal, e sim com a capacidade de transformação da própria existência, a qual, se é livre, é livre para lidar com seus condicionamentos históricos, exatamente como Freire entende. E isso está intimamente ligado ao conceito de *práxis*, tradicionalmente localizado nas *Teses sobre Feuerbach*, de 1845, às quais Freire também faz referência. Nas *Teses*, Marx faz a crítica tanto do idealismo, quanto do materialismo dogmáticos, que devem ser superados pela *práxis*, conforme a terceira tese: “A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária” (MARX; ENGELS, 2007, p. 534).

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da *práxis*”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 2019, p. 51).

²⁰ Sabe-se que Louis Althusser foi talvez o principal defensor da noção de corte epistemológico em Marx. Uma posição diferente podemos encontrar em Leandro Konder: “*O Capital* comprova, portanto, a fidelidade do filósofo à teoria que concebeu na juventude. O trabalho continuou a ser para ele, na sua essência, a atividade de autocriação do homem. Pelo trabalho, o homem fez-se – e faz-se, ainda – a si mesmo. Nisso consiste, a meu ver, a originalidade da concepção do homem elaborada por Marx: o ser humano existe elaborando o novo, através da sua atividade vital, e com isso vai assumindo sempre, ele mesmo, novas características” (KONDER, 2018, p. 113).

4. Ação dialógica versus ação antidualógica

Talvez o quarto e último capítulo da *Pedagogia do Oprimido* seja ainda mais político que os anteriores. Há um forte apelo à formação de uma massa revolucionária, voltada para a ação e dotada de uma liderança que não monopolize ou simplesmente dirija a luta, mas esteja em comunhão com o povo e seja autenticada na sua *práxis* com a do povo. É o momento de enfrentar a *ação antidualógica* com a *ação dialógica*. Para Freire, a *ação cultural* se distingue da *revolução cultural*, a primeira prepara a segunda: “...a “revolução cultural” é a continuação necessária da ação cultural dialógica que deve ser realizada no processo anterior à chegada ao poder” (FREIRE, 2019, p. 214).

4.1. Ação antidualógica

A ação antidualógica tem quatro características: *conquista*, *divisão*, *manipulação*, *invasão cultural*. Conquista é sinônimo de dominação, violência e coisificação do oprimido. A dualidade do oprimido, seu caráter alienado, o deixa mais suscetível aos mitos perpetuadores da dominação. E alguns desses mitos catalogados por Freire são assustadoramente atuais (FREIRE, 2019, p. 188-189):

- Mito de que a ordem vigente é democrática e livre, pois todos são livres para trabalhar com o que quiserem e, se insatisfeitos, para trocarem de trabalho.
- Mito da meritocracia: basta não ser preguiçoso para ser bem-sucedido.
- Mito do empreendedorismo: como se táticas desesperadas e precárias de sobrevivência fossem sinônimo de trabalho.
- Mito do heroísmo ou messianismo das classes opressoras, mas também mito do heroísmo dos oprimidos, baseado numa ideologia moralizante

que adoça o sacrifício, a “superação” das dificuldades, convertendo a humilhação (a alienação da vergonha) em mérito.²¹

- Mito da *propriedade* como base sagrada para o desenvolvimento do homem. Este mito se atualiza na captura de movimentos de emancipação no interior das lógicas reprodutoras da ordem opressora hegemônica (por exemplo, lutas identitárias tornando-se identitarismo).

Todos esses mitos e mais outros que o leitor poderá acrescentar, cuja introjeção pelas massas populares oprimidas é básica para a sua conquista, são levados a elas pela propaganda bem organizada, pelos slogans, cujos veículos são sempre os chamados “meios de comunicação com as massas”. (FREIRE, 2019, p. 189).

A doutrinação das massas via mídia hegemônica se faz não só pela inoculação dos mitos, mas também pelo puro divertimento, o que remonta à velha política do “pão e circo”, segundo a fórmula do sátiro romano Juvenal, mais atual que nunca (FREIRE, 2019, p. 189). Isso contribui para a divisão da classe oprimida, a segunda característica da ação antidialógica. A união, a organização dos oprimidos precisa ser considerada perigosa, vergonhosa, e para tanto não raro eles são ameaçados, chantageados, cooptados, dissuadidos (FREIRE, 2019, p. 195).

A manipulação, terceira característica da teoria da ação antidialógica, faz-se através dos mitos da ideologia dominante que manipula toda a sociedade, mas também através de pactos entre as classes dominantes e massas dominadas que simulam o diálogo. A manipulação ocorre quando as massas ameaçam emergir da situação de opressão, reivindicando direitos, mudanças, ainda que timidamente. É a ocasião perfeita para o surgimento do populismo. O líder populista (exemplificado por Vargas, contraposto

²¹ “Fazer o que deve ser feito” é a mensagem motivacional do anúncio televisivo de um grande banco, pregando uma falsa superação e fingindo solidariedade com milhões de pessoas afetadas pela pandemia (2020). Omite-se que num quadro de estagnação econômica mundial os bancos continuam com altíssimas taxas de lucro, inclusive por causa dos altos juros cobrados e de várias condições abusivas exigidas para contração de empréstimos, sabotando cinicamente a própria propaganda.

posteriormente a Fidel) também é ambíguo, anfíbio: transita tanto pelas oligarquias dominadoras quanto pelo povo dominado. O assistencialismo paternalista, mais uma vez, é o típico instrumento divisor/manipulador. “Fracionam as massas populares em grupos de indivíduos com a esperança de receber mais” (FREIRE, 2019, p. 204). Não obstante, Freire vê uma oportunidade de conscientização no próprio assistencialismo, no momento em que se percebe que ele não pode assistir a todos e, por isso mesmo, é complacente com as verdadeiras causas da opressão (FREIRE, 2019, 204).

A última característica da ação antidialógica, a invasão cultural, consiste na hegemonia de uma estrutura opressiva com todos os seus mecanismos antidialógicos em operação.

É importante, na invasão cultural, que os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores... O eu social dos invadidos, que, como todo eu social, se constitui nas relações socioculturais que se dão na estrutura, é tão dual quanto o ser da cultura invadida. É esta dualidade, já várias vezes referida, que explica os invadidos e dominados, em certo momento de sua experiência existencial, como um eu quase “aderido” ao tu opressor. É preciso que o eu oprimido rompa esta quase “aderência” ao tu opressor, dele “afastando-se”, para objetiva-lo, somente quando se reconhece criticamente em contradição com aquele. (FREIRE, 2019, p. 206-207).

A propósito da invasão cultural, Freire importa alguns conceitos de Louis Althusser, responsável por uma das abordagens mais pujantes do pensamento marxista na segunda metade do século XX. O principal conceito tratado é o de *sobredeterminação*. Althusser elege como pedra de toque da *dialética marxista*, que ele distingue da hegeliana como joio do trigo, a *Contribuição à Crítica da Economia Política* (1859), em cujo prefácio lê-se que a estrutura (ou base) econômica da sociedade, o modo de produção material do “ser social” é a instância determinante da superestrutura jurídico-política ou das formas de consciência desse ser. Essa primazia da

determinação material ou estrutural da consciência deveria trazer enormes dificuldades para qualquer processo de conscientização e de crítica da ideologia como “falsa consciência”, afinal de contas “as ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47). Há, portanto, sobre-determinação, não só estrutural, mas também superestrutural e ainda por outras instâncias em diferentes escalas que integram um todo complexo estruturado social. Mas o caráter sobre-determinado do complexo significa que a contradição estrutural se reproduz de maneira desigual, com ritmos desiguais – e é neste ponto, principalmente, que estaria a diferença em relação à dialética hegeliana, segundo Althusser: ela implicaria o autodesenvolvimento de uma unidade simples através da sua alienação que não passa de fenômeno momentâneo da sua própria reconciliação (trabalho do negativo, negação da negação), ao passo que a contradição só pode ser verdadeiro motor da dialética marxista se implicar a complexidade e a desigualdade de seu desenvolvimento. Somente assim se explica a própria possibilidade da prática teórica e política de um Marx, de um Freire, ficando afastados do pensamento althusseriano o estruturalismo e o determinismo mais vulgares. Por isso mesmo ele também pode chamar a sobre-determinação de *reflexão* (ALTHUSSER, 2015, p. 167; 173).

Com efeito, na medida em que uma estrutura social se denota como estrutura rígida, de feição dominadora, as instituições formadoras que nela se constituem estarão, necessariamente, marcadas por seu clima, veiculando seus mitos e orientando sua ação no estilo próprio da estrutura. Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros “invasores”. (FREIRE, 2019, p. 208).

É curioso como a descrição freireana, à luz do conceito de sobre-determinação, prefigura o futuro conceito de “aparelhos ideológicos de

Estado” que Althusser trabalhou na década de 1970. “Nem sempre se leva a sério a existência da ideologia como prática; no entanto, esse reconhecimento prévio é condição indispensável para toda teoria da ideologia” (ALTHUSSER, 2015, p. 136). O caráter material da ideologia demonstra como cada célula social (familiar, educacional, jurídica, religiosa) termina reproduzindo as relações de dominação. Mas a reprodução social não é a única função prática da ideologia, pois ela também está sujeita à dinâmica complexa da contradição sobredeterminada. Mesmo que a ideologia dominante seja a da classe dominante, isso não significa que ela seja totalmente instrumentalizada por esta classe, como se a falsa consciência fosse simplesmente consciência falseada, cujo desmascaramento resultaria em transformação real. Para Althusser, toda consciência, como ponta de um iceberg ideológico inconsciente (isto é, material, prático), é em certa medida “falsa”, o que significa: 1) que a própria classe dominante está à mercê da “sua” ideologia; 2) que a ideologia pode servir tanto para a reprodução, quanto para transformação social; e 3) que até uma sociedade sem classes, a princípio, não passaria sem ideologia.

Esse panorama conceitual não é ocioso, pois a *Pedagogia do Oprimido* foi contemporânea de uma polêmica em torno do humanismo iniciada com a recusa de um artigo de Althusser (*Marxismo e Humanismo*, em: ALTHUSSER, 2015, p. 183-208) para compor uma coletânea organizada por Erich Fromm. Visto que os dois pensadores parecem ser fundamentais para Freire, sua combinação seria indicativa de alguma inconsistência? Nem tanto. Enquanto Erich Fromm buscava fazer uma crítica ao socialismo soviético afirmando um “humanismo real”, Althusser fazia a crítica do caráter burguês e metafísico do próprio conceito de humanismo, ou seja, as propostas eram simplesmente diferentes. Certamente a divergência piorava quando a proposta de Fromm se baseava no humanismo do “Jovem Marx” e a crítica de Althusser no suposto “anti-humanismo” do “Marx maduro”²². Mas a questão se resume à função

²² Sobre este ponto, devido aos limites deste artigo, não é possível ir além do que foi afirmado no item 3.1 acima.

ideológica do humanismo. Segundo Althusser, ela é muito mais adequada à reprodução da sociedade burguesa, não impedindo, contudo, em virtude da contradição sobredeterminada, que também desempenhe uma função crítica prático-política como mostrou o próprio “Jovem Marx”. Porém, com o materialismo histórico e científico, o humanismo quase sempre se torna uma “sobrevivência” da ideologia dominante e já não pode representar uma ideologia revolucionária por conta de seu atraso teórico. Isso caberia então, embora não seja mencionado no referido artigo, ao proletariado e não ao humano.

Diante disso tudo, Freire assume uma posição incrivelmente equilibrada. Não abre mão da exortação política baseada em conceitos afirmativos de teor essencialista²³, tais como *humanização*, *vocação*, *ser mais*, mas também não deixa de marca-los com o signo da contradição, presente em conceitos como *luta*, *revolução* e na escolha do oprimido, o equivalente do proletariado, para o papel principal na transformação social. Não obstante, nota-se que Freire conserva a crítica da alienação e mantém a dialética hegeliana naquilo que julga válido para a libertação e o reconhecimento intersubjetivos.

4.2. Ação dialógica

Freire passa então às características da ação dialógica: *colaboração*, *união*, *organização* e *síntese cultural*. É novamente um esquema dialético de intersubjetividade que descreve a colaboração, desta vez empregando a terminologia de Martin Buber (*Eu e Tu*, 1923):

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não eu –, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu eu um *tu*. Desta forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas

²³ Freire insiste ao longo da obra sobre seu caráter *antropológico* (FREIRE, 2019, p. 40; 131).

relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois eu. Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação. (FREIRE, 2019, p. 227).

A colaboração é por essência dialógica. O diálogo é comunicação, não impõe, não manipula, não sloganiza. A comunicação dialógica com as massas, mediada pela realidade, permite a livre coincidência das opções, que distingue a *adesão revolucionária* da *aderência ao opressor* (FREIRE, 2019, p. 228). A adesão permite a união e a organização dos oprimidos baseada no *testemunho* de uns aos outros e da liderança a todos. Entre os elementos constitutivos do testemunho estão a coerência de palavra e ação, o risco implicado no que se testemunha, a radicalidade que estimula o engajamento (FREIRE, 2019, p. 241). A liberdade do testemunho é a fonte natural da autoridade das lideranças revolucionárias, pois a ação dialógica rejeita tanto o autoritarismo quanto o liberalismo. “Toda liberdade contém em si a possibilidade de vir a ser, em circunstâncias especiais (e em níveis existenciais diferentes), autoridade” (FREIRE, 2019, p. 244).

Por fim, a síntese cultural, última característica da ação dialógica, não significa nenhum tipo de reconciliação última, mas a sustentação da unidade dialética das contradições sociais no sentido de sua contínua superação. Nas páginas finais da *Pedagogia do Oprimido*, Freire mostra como a educação problematizadora já é síntese cultural quando a investigação temática e o conteúdo programático são produzidos na relação entre educadores e educandos. E, além disso, a síntese é exemplificada no caso concreto de uma reivindicação salarial. Síntese é simultaneamente apoiar a reivindicação e problematizá-la como não sendo a solução da contradição, e sim um momento transitório dessa solução que deve ser mais radical. A problematização deve poder criticar a própria condição do trabalho estranhado, muitas vezes análogo à escravidão, e assim organizar a luta por sua reapropriação, recuperando a capacidade de autocriação e de *ser mais* dos homens por meio do trabalho, o qual se torna *autoatividade* (MARX, 2007, p. 72-74).

Inconclusão

Ao realizar esta aproximação introdutória de algumas das principais referências filosóficas da *Pedagogia do Oprimido*, o presente artigo buscou contribuir para qualquer práxis pedagógica que se pretenda emancipadora e superadora da opressão social, mas também foi uma maneira singela de prestar homenagem ao centenário de Paulo Freire. Observamos uma habilidosa e potente combinação de fenomenologia, existencialismo, dialética e marxismo, de pensamento estrangeiro e nacional. Nesse sentido, além de outras tantas lacunas, fica a dívida de um maior aprofundamento em relação à influência da filosofia de Álvaro Vieira Pinto. O artigo termina na esperança por desdobramentos, pois o diálogo entre Freire e a filosofia é consciente de sua inconclusão.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Por Marx*. Trad. Maria Leonor F. R. Loureiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.
- ARISTÓTELES. *Política*. Trad. Antonio Campelo Amaral e Carlos Gomes. Lisboa, Vega, 1998.
- BORNHEIM, Gerd. *Sartre*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1971.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Trad. José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1968.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREUD, Sigmund. *Escritos sobre a psicologia do inconsciente, volume II: 1915-1920*. Trad. Cláudia Dornbusch... [et al.]. Rio de Janeiro, Imago, 2006.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2003.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich Hegel. *Fenomenologia do espírito*. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- HYPOLITE, Jean. *Gênese e Estrutura da Fenomenologia do Espírito de Hegel*. São Paulo: Discurso Editorial, 2003.
- KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

- LÖWY, Michael. *O que é Cristianismo da Libertação: cristianismo e política na América Latina*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Expressão Popular, 2016.
- MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. Trad. e introdução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. *A Ideologia Alemã*. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Mastorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Trad. Renata Santini. São Paulo: n-1 Edições, 2018.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro, Contraponto, 2020.
- SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Trad. Paulo Perdigão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Data de registro: 25/09/2021

Data de aceite: 01/12/2021



Apresentação do Dossiê Colóquio Medieval

*Anselmo Tadeu Ferreira**

Os textos que compõem o presente dossiê são versões adaptadas para publicação, versões estendidas ou ainda textos relacionados às exposições que os autores fizeram no II Colóquio de Filosofia Medieval da UFU, ocorrido em novembro de 2020 como parte da XXIII Semana de Filosofia da UFU.

A nota triste que queremos destacar é o falecimento do professor Jakob Hans Josef Schneider, organizador daquele colóquio e professor de filosofia medieval do Instituto de Filosofia da UFU, ao qual a Revista Educação e Filosofia é ligada. O professor Jakob, como o chamávamos, faleceu no último dia do fatídico ano de 2020, ano em que todos tivemos de adaptar nossas atividades de ensino, pesquisa e comunicação para o modo remoto, com a ajuda da internet, isolados em casa que precisamos ficar por causa da pandemia da COVID-19; no momento em que escrevo essas linhas, ainda permanecemos neste modo isolado. Assim, esse conjunto de textos é também um testemunho de nosso esforço em manter as atividades normais em circunstâncias tão adversas.

Era um projeto do professor Jakob Schneider a publicação, em formato de dossiê da Revista Educação e Filosofia, dos textos apresentados e/ou suscitados pelas comunicações dos eminentes colegas pesquisadores da área de filosofia medieval que se conectaram conosco entre os dias 3 a 14

* Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Associado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: anselmotf@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7848440877036848>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4592-5977> Membro do Comitê Executivo do Conselho Editorial de Educação e Filosofia.

de novembro de 2020, via RNP e transmissão simultânea pelo YouTube, algo que tivemos de aprender a fazer, com o sempre solícito apoio dos servidores técnicos do IFILO/UFU.

Dessa forma, é como homenagem póstuma ao nosso colega que tomamos a cabo a organização deste dossiê que passo a apresentar. O dossiê consta de cinco textos de alguns dos participantes daquele evento; infelizmente ficamos devendo o texto do próprio professor Jakob Schneider, que certamente comporia com os demais, mas ao qual não tivemos acesso após a sua partida repentina.

Ao final do dossiê os leitores encontrarão o obituário escrito pelos professores Stéfano Paschoal, do ILEEL/UFU e Lucas Nogueira Borges, do IFILO/UFU, companheiros diretos do professor Jakob Schneider nas lides do Centro Internacional de Estudos Medievais da UFU e, certamente, continuadores de seu trabalho.

Sob diferentes aspectos, autores e perspectivas, os cinco textos aqui reunidos abordam os caminhos da filosofia medieval, especialidade de seus autores, no início da Idade Moderna. A filosofia esteve presente nas terras latino-americanas já nos princípios da era moderna, no século XVI; mas, sendo a atividade pedagógica monopolizada pela Igreja Católica, o ensino e disseminação da filosofia dependeu de instituições, autores e currículos ainda ligados à tradição escolástica, que alguns autores chamam de Segunda Escolástica. Vejamos como cada um dos textos se relaciona com esse aspecto, que deu unidade ao nosso Colóquio e unifica também as contribuições desse dossiê.

O primeiro texto que apresentamos é do professor da Unisinos Alfredo Culleton, intitulado “A filosofia na primeira universidade da América Latina (Universidad de San Marcos 1551)”, parte de sua pesquisa sobre a Filosofia da época colonial, o Projeto Scholastica Colonialis. Ficamos sabendo que a Universidad de San Marcos, a primeira universidade da América Latina, fundada em 1551 situou-se no atual Peru e se constitui num momento fundador da filosofia em nossas terras; o artigo do professor Culleton propõe-se investigar sua história, seus estatutos e cronologia

concentrando-se na atividade de dois intelectuais nativos: Jerónimo Valera (1568-1625) e Juan de Espinosa Medrano (1632-1688).

O segundo texto do dossiê, escrito pelo professor César Ribas César, da Universidade Federal de São Paulo tem como título “É a metafísica uma ciência ‘a priori’ ou ‘a posteriori’? Suárez e a fundamentação da metafísica” resulta de pesquisas e tradução sobre as *Disputas Metafísicas* do pensador jesuíta Francisco Suárez. O texto do professor Cezar conta, como anexo, com uma contribuição crítica do professor Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento, decano informal dos estudiosos em filosofia medieval do Brasil. Partindo de uma polêmica entre Rolf Darge e Jean-François Courtine sobre a natureza da Metafísica segundo Francisco Suárez (1548-1617), o professor Cezar analisa a afirmação de que a Metafísica, como a entende Suárez, é uma ciência *a posteriori* defendida por Darge para verificar a sua plausibilidade e, por consequência a plausibilidade de que a Metafísica possa ser entendida como uma ciência sobre o mundo real e não apenas sobre entes mentais.

O terceiro texto, contribuição do professor da UFU, Fábio Baltazar Nascimento Júnior tem como título “Lógica, formação escolar e filosofia entre os jesuítas”. Nesse texto, nosso colega e professor de Lógica no curso de Filosofia da UFU examina a relação entre lógica e formação filosófica no período da ação pedagógica jesuítica, no mundo colonial do século XVI. Seu estudo concentra-se em esboçar um quadro da Lógica no período a partir de um exame da *Ratio Studiorum* e da obra de Pedro da Fonseca (1526-1599), que parece orientar os demais professores através de um tratamento mais completo da disciplina, especialmente quanto à questões de método e, particularmente, o das *disputationes*, método tradicional de pesquisa, investigação e discussão da idade média.

O quarto texto é uma contribuição internacional, da professora Giannina Burlando, da Universidade Católica do Chile, cujo título é “Suárez y la Filosofía Moderna” e também aborda o pensamento do pensador espanhol Francisco Suárez. A professora chilena procura nos mostrar o modo pelo qual o pensamento do jesuíta espanhol, geralmente considerado como legítimo representante da Segunda Escolástica, se comunica a modo

de antecedente e inspirador com o pensamento moderno; o seu trabalho se situa nessa fronteira, já que a história não conhece começos nem rupturas absolutas. Em defesa de sua tese, a professora Burlando mostra como Suárez, nas diversas disciplinas que abordou, optou por uma investigação genealógica sobre as teses precedentes e, orientado pelo método de prova *a priori*, juntou dados experimentais e metafísica. Além disso, por incorporação da linguagem de outras ciências acaba por suscitar um inter-relacionamento entre as diversas disciplinas, metafísica, ética, psicologia, medicina e direito, o que aponta um caminho que seria trilhado pelos filósofos da idade moderna.

O quinto e último texto a integrar o dossiê é de autoria do professor Lúcio Álvaro Marques, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e tem como título “Corpus Paraensis”, situa-se também no período abordado pelos demais textos e no interior da investigação sobre a filosofia colonial, mas agora especificamente no contexto brasileiro. Convencido de que uma condição de possibilidade para a existência de uma filosofia é a existência de registros escritos que atestem, por sua vez, a existência de um pensamento, o professor Marques mergulha na busca, identificação e edição do que resta de textos produzidos para o ensino nos colégios religiosos do Brasil do século XVIII; se bem que a tradição filosófica originada desses estudos/escritos, seja pela forma seja pelo conteúdo, estivesse mais ligada ao modelo medieval de filosofia do que aos modelos contemporâneos da Europa moderna, foi possível constatar a presença da situação e das questões típicas da vida nos trópicos, como a escravidão e os problemas morais da colonização. Com isso, escreve-se um capítulo importante da história da educação e da filosofia colonial brasileira.

Esperamos, com a reunião desses textos dar uma ideia do que foi o II Colóquio de Filosofia Medieval e registrar o estado das investigações, que continuam, apesar de tudo. O Centro Internacional de Estudos Medievais da UFU, que promoveu o Colóquio em questão e que era dirigido pelo saudoso professor Jakob Scheneider continuará sua incipiente, mas decidida e otimista missão de dar prosseguimento aos estudos de filosofia medieval.

Aos colaboradores desse dossiê, gostaria de expressar meu profundo agradecimento pela generosidade e simpatia com que receberam a ideia desde o princípio e aos leitores desses textos desejo uma experiência enriquecedora.



A filosofia na primeira universidade da América Latina (Universidad de San Marcos 1551)

*Alfredo Culleton**

Resumo: O artigo se propõe trazer a público um momento fundante da história da Filosofia nas Américas a partir do estudo da história das Universidades e em especial a decana Universidad de San Marcos (1551), a sua fundação, funcionamento e legado. Neste contexto pretende igualmente apresentar dois notáveis intelectuais nativos que respiram o ar dessa universidade nas primeiras décadas: Jerónimo Valera e Juan de Espinosa Medrano.

Palavras-chave: Escolástica Ibero-americana; São Marcos; Universidades; Filosofia Latinoamericana

Philosophy at Latin America's First University (Universidad de San Marcos 1551)

Abstract: The article aims to bring to the public a foundational moment in the history of Philosophy in the Americas, based on the study of the history of Universities and, in particular, the dean Universidad de San Marcos (1551), its foundation, functioning and legacy. In this context, it also intends to present two notable native intellectuals who lived the atmosphere of that university in those first decades: Jerónimo Valera and Juan de Espinosa Medrano.

Key words: Ibero-American Scholasticism; San Marcos; Universities; Latin American Philosophy

* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: culleton@unisinis.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1692292875405642>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2036-1025>. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Filosofía en la Primera Universidad de América Latina (Universidad de San Marcos 1551)

Resumen: El artículo se propone acercar al público un momento fundacional de la historia de la Filosofía en América a partir del estudio de la historia de las Universidades y en particular de la decana Universidad de San Marcos (1551), su fundación, funcionamiento y legado. En ese contexto, también pretende presentar a dos destacados intelectuales nativos que respiran el aire de esa universidad en las primeras décadas: Jerónimo Valera y Juan de Espinosa Medrano.

Palavras clave: Escolástica Iberoamericana; San Marcos; Universidades; Filosofía Latinoamericana

I - Introdução

O objetivo deste trabalho é, no âmbito do Projeto Scholastica Colonialis, dar continuidade ao estudo das fontes filosóficas de origem desenvolvidas nas Américas entre os séculos XVI e XVIII; Neste contexto, faz-se necessária a reconstrução histórica das instituições acadêmicas que o tornam possível, entre as quais priorizamos as universidades, visto que são elas que organizam e sistematizam os estudos filosóficos por excelência, mesmo quando desenvolvidos por religiosos, o que é nem sempre é o caso.

Nesse universo, é necessário saber não só quem são os autores e suas obras, mas também, para melhor compreendê-los e aproveitar melhor esses textos, para entender em que contexto histórico e conceitual esse discurso se dá. A atividade acadêmico-filosófica correspondente ao período colonial constitui um tema de pesquisa que ainda não foi realizado. A tradução e o estudo das fontes correspondentes a esta fase da nossa cultura filosófica, por estar intimamente ligada à cultura clássica grega e latina, assim como aos autores medievais, não só merece uma atenção especial mas também diz respeito ao conhecimento do nosso passado filosófico acadêmico.

Embora fosse desejável, devido ao vasto material disponível, fazer um estudo mais completo do que indica o título da obra, neste caso não poderíamos ir muito além da reconstrução da fundação das primeiras

universidades latinoamericanas, dando especial atenção à de San Marcos, e a dois ilustres professores que respiram a atmosfera filosófica dessas primeiras décadas da fundação, que são Jerónimo Valera e Juan de Espinosa Medrano.

II - A Universidade nas Américas

Veremos, em primeiro lugar, embora de maneira geral, as universidades que nasceram na América Latina durante o domínio espanhol, seguindo a ordem cronológica de fundação, pontifícia ou real, segundo seu documento de ereção.

No século XVI, primeiro século universitário na América, temos a Decana, a *Universidade de Santo Domingo*, na Ilha Espanhola (atual Santo Domingo), que nasceu pontífice em 1538, com os privilégios de Alcalá e Salamanca, e em o impulso da Ordem dos Pregadores.

As grandes, oficiais e principais de Lima e do México, no Peru e na chamada Nova Espanha, nasceram reais, com cédula real expressa em 1551. Em seguida, obtiveram a confirmação pontifícia em 1571 e 1595, respectivamente.

As outras fundações do século XVI também obtiveram documento de ereção próprio e específico: a *Universidade de La Plata*, Charcas ou Chuquisaca (Sucre-Bolívia), a *Universidade de Santiago de La Paz*, em Santo Domingo, a *Tomista de Santa Fé*, no Novo Reino de Granada (Bogotá-Colômbia), dos dominicanos, e de *San Fulgencio* (Quito-Ecuador), dos agostinianos. A *Universidade de La Plata* (1552) e a de *Santiago de La Paz* (1558) nasceram reais, ao estilo dos maiores e com os privilégios de Salamanca. La *Tomista* (1580) e *San Fulgencio* (1586) surgiram como pontifícios, mas com passe real. Eram do tipo convento-universidade ou colégio-universidade, e como tal funcionava também a de *Santiago de la Paz*, dentro da Companhia de Jesus.

O século XVII se destaca pela quantidade do tipo conventual ou colégio-universitário: o de *Nuestra Señora del Rosario* (1619), no convento

dominicano de Santiago do Chile; e da Companhia de Jesus, com privilégios gerais de graduação, os seguintes: *La Javeriana* de Santa Fé (1621), *La de Córdoba* (1621), *San Francisco Xavier* de Charcas ou Chuquisaca (1621), *San Miguel* em Santiago do Chile (1621), *San Gregorio Magno* em Quito (1621), e o de *Mérida* de Yucatán (1621-22); Tudo pontifício, mas com um placet real. Seguindo este modelo estão *Santo Tomás* de Quito (1681), *San Antonio Abad* de Cuzco (1683) e *San Nicolás*, dos agostinianos em Santa Fé (1694); de caráter estritamente real, e com posterior reconhecimento pontifício: os de *San Carlos* de Guatemala (real em 1676 e pontifício em 1687) e o de *San Cristóbal* de Huamanga (Ayacucho-Peru) (real em 1680 - pontifício em 1682)

Em 1600 já existiam mais de 20 universidades, com reconhecimento real e pontifício, e com os mesmos privilégios de Salamanca e Alcalá, não apenas para conceder graus (bacharelado, graduação, mestre e doutor), mas relativo à autonomia e direitos de gestão, e privilégios dos graduados egressos, bem como bibliotecas que nada deixavam a desejar às suas universidades de origem.

As *Universidades de Havana, Caracas, Santiago do Chile, Buenos Aires, San Francisco Javier* de Panamá, *San José* de Nueva Granada, *Concepción* de Chile, *Asunción del Paraguay, Guadalajara*, são do século 18 e não têm mais Salamanca e Alcalá como um modelo, mas San Marcos. Como esta é a Decana das Américas, faremos uma breve reconstrução de sua identidade.

III - A universidade de San Marcos

No Capítulo Provincial da Ordem de Santo Domingo, realizado em Cuzco em julho de 1548, Frei Tomás de San Martín levantou a necessidade de fundar um *Studium generale* em Lima. O capítulo concordou em iniciá-lo nos claustros do convento de Santo Domingo da referida cidade e elegeu em 10 de dezembro de 1549 Frei Tomás de San Martín e ao Capitão Jerónimo de Aliaga, procuradores na corte de Madrid; de modo que

solicitaram ao Monarca a criação deste *studium* que deveria funcionar no referido convento. Com este acordo e disposição comunal passou a funcionar, e é aí que alguns autores consideraram como a data da fundação da Universidade de Lima o ano de 1549.

Por *Real Cédula* concedido em Valladolid em 12 de maio de 1551 Carlos I da Espanha e V da Alemanha estende a *Cédula* de Fundação do Estudo Geral e da Universidade de Lima no convento de Santo Domingo, com o nome de Real e Pontifícia Universidade de Lima e desta maneira fica estabelecida a primeira das universidades no continente americano.

Em 1552, o Capítulo Provincial da Ordem de Santo Domingo de Lima acordou a criação das Cátedras de Gramática; Retórica, Artes; Teologia; Língua latina e quíchua; se designou Regente de Estudos ao Padre Rafael Segura, Catedrático de *Prima Teologia*.

Em 2 de janeiro de 1553, este *Studium generale* foi inaugurado na casa capitular do Convento do Rosário. A Universidade, que deveria ser o principal centro de cultura do vice-reino peruano, foi assim legitimamente constituída, portadora da verdade, da civilização e do progresso. O primeiro Reitor foi Fray Juan de la Roca, Prior da Ordem de Santo Domingo. Nos primeiros anos, a Universidade se adaptou às características da época em que foi fundada. A Universidade começou suas atividades com recursos limitados. Assim, os primeiros mestres, da Ordem dos Pregadores, colaboram sem cobrar qualquer remuneração por seus serviços. O desenvolvimento dos estudos obedeceu aos padrões universitários da metrópole, especificamente de Salamanca. Se começava com filosofia na Faculdade de Letras, como propedêutica para qualquer carreira. As principais faculdades que funcionaram foram Teologia e Direito Canônico. A universidade outorgava os graus de Bacharel, Licenciado, assim como Doutor e Mestre. Quanto ao governo e à administração universitária, eram dirigidos pelo reitor, quatro *consiliarios* (dois doutores antigos e dois bacharéis recém-formados), um secretário, um encarregado mor ou tesoureiro e dois zeladores encarregados do funcionamento disciplinar da Universidade. Para resolver as questões mais importantes, se reunia o claustro, formado pelos catedráticos e graduados de San Marcos, embora

não exercessem a docência. Nas etapas pelas quais passou a Universidade, no período que vai de 1553 a 1571, os reitores foram, ao mesmo tempo, os priores da Ordem Dominicana. Muito em breve o *Studium generale* começaria a servir de cenário de luta entre doutores leigos e catedráticos religiosos.

Os estudos durante os primeiros anos não sofrem interrupções nem dificuldades maiores. A partir de 1564 surgiu um movimento para pedir ao Rei a retirada da universidade do convento de Santo Domingo, que até então tinha um caráter semelhante a Salamanca onde predominava o pensamento mais aberto de Santo Tomás de Aquino, onde os primeiros *criollos* (filhos de Ibéricos e naturais das Américas) começam a formação nas Artes Liberais.

Em 11 de maio de 1571, a Real Audiência autorizou os doutores e mestres da Universidade, a seu pedido, a escolher livremente um reitor e, após a votação, resulta eleito o Doutor Pedro Fernández de Valenzuela; prefeito de *Corte e Crime* do Tribunal Real. A Ordem de Santo Domingo solicitou a nulidade desta eleição e pela força foi impedida a realização de atos universitários nos claustros; Por isso, a Audiência por decisão de 25 de julho do mesmo ano ordenou que, temporariamente, fossem celebradas na Catedral; pela Bula do Papa Pio V, de 15 de julho de 1571, foi confirmada a fundação da Universidade de Lima; com os mesmos privilégios dos de Salamanca e acrescentando ao seu ditado da Universidade Real o de Pontifícia.

O primeiro Reitor secular foi Pedro Fernández de Valenzuela; apresentou as primeiras Constituições e Estatutos em 11 de outubro de 1571. Por decreto real emitido em Madrid em 30 de dezembro do mesmo ano, o Rei Felipe II aprovou as disposições do Vice-Rei, a Real Audiência de Lima, a respeito do Reitorado da Universidade e dispôs que ocupasse um lugar independente e próprio fora do Convento.

IV - Vice-rei Toledo e a secularização da Universidade de San Marcos

Quando Francisco de Toledo, quinto vice-rei do Peru, chegou a Lima, teve que enfrentar os novos problemas que surgiram e, pensando que a ordem colonial deveria nascer da observância das necessidades dos indígenas e dos espanhóis, quis conhecê-los pessoalmente e iniciar uma viagem pelas terras do vice-reinado, que durou cinco anos. Seu esforço tenaz traduziu-o nas Ordenanças¹. Ao vice-rei Toledo deve a Universidade sua autonomia e sustentabilidade econômica. Por isso, no decorrer dos anos coloniais, a Universidade sempre viu no nome de Toledo “o esforço criativo e a inteligência voltada para o futuro”. O seu trabalho "haveria de imprimir uma marca muito profunda na história de Lima ... Reorganizou a Universidade e dotou-a de rendimentos e de leis, sendo o tutor do direito universitário de Lima, com base na tradição de Salamanca." Ele teve o cuidado de aumentar os estudos de San Marcos. As cadeiras de Gramática e Língua Indígena foram instituídas; três de Filosofia; um da Sagrada Escritura; três das Leis e duas de Cânones.

No período de 1553 a 1571 o número de estudantes foi aumentando e foram ingressando "frades de outras Ordens, clérigos e leigos de diferentes profissões, em particular juristas, médicos e mestres em artes. Começa então a predominar um outro ponto de vista diferente àquele dos dominicanos, fato que acabaria por desencadear divergências e a primeira reforma universitária ”². Em Segóvia, em 19 de outubro de 1565, o rei assinou um decreto real ordenando ao presidente da audiência real e aos auditores que abrisse uma investigação sobre a situação da Universidade, se deveria ser feita uma nova e em que lugar. Toledo não desconhecia as denúncias internas da universidade e se posiciona ao lado dos que lutam pela sua independência, entre eles: o arcebispo, o conselho e a audiência. Expõe ao Rei a comodidade de fundar uma Universidade autonoma, com prédio

¹ RODRIGUEZ CRUZ, A. *Salmantica docet. La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 1977, p. 204.

² Idem., p. 207.

próprio. Em Auto, de 11 de maio de 1571, a audiência autorizou o claustro da universidade a proceder à eleição de reitor leigo. No dia 21 de junho do mesmo ano, o público ratificou novamente a ordem, exigindo que em caso de dificuldade os diplomas fossem dados na igreja catedral. Membros do claustro da Ordem Dominicana também foram convocados³.

Desde 1574 já está registado o seu funcionamento no antigo convento de San Agustín, onde inicia a sua vida independente a partir da Ordem dos Pregadores e com instalações próprias, nas quais foi sorteado o nome do seu patrono, San Marcos. Em 1576 mudou-se para o edifício San Juan de la Penitência, local cedido pelo vice-rei Toledo, e onde se radicou por mais tempo, até o final do período hispânico e início do período republicano. Na segunda metade do século XIX foi transferido para o antigo Convictorium de San Garios, onde celebrou seu quarto centenário. Nessa época, teve início a construção da cidade universitária, na Avenida Venezuela, onde hoje funciona⁴. Reunido em pleno claustro e em escrutínio secreto, foi eleito reitor o Dr. Pedro Fernández de Valenzuela. Os frades foram assim eliminados do cargo de reitor. A partir de 1581, a alternativa anual entre clérigos e leigos foi aprovada. O reitor pode ser reeleito pelo claustro. Para um terceiro mandato anual, era necessária a ratificação do vice-rei, na qualidade de vice-patrono da Universidade. Durante a gestão do primeiro reitor secular, as constituições e portarias da Universidade foram aprovadas em 11 de outubro de 1571, por ordem do vice-rei Toledo (anteriormente era regida pela "*ratio studiorum* da Ordem dos Pregadores"), consistiam em 43 estatutos, neles se via a pegada de Salamanca: as


³ EGUIGUREN, L. A.: *Historia de la Universidad*. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1951, p. 170. RODRIGUEZ CRUZ, A.: Op. cit. p. 205. Consúltese también a Barreda Laos, F.: *Vida intelectual del Virreinato del Perú*. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1964 y VALCARCEL, D., *San Marcos. Universidad Decana de América*. Lima, 1968, p. 22.

⁴ Cf. EGUIGUREN, L. A. *Historia de la Universidad*, t. I, 1951, p. 86; RODRIGUEZ CRUZ, A. *Historia de las Universidades Hispanoamericanas*. Bogotá, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias e Instituto Caro y Cuervo, 1972, t. I, p. 199. Consúltese especialmente a VALCARCEL, D., *El actual edificio de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Lima, 1951. P. 189.

Constituições de Martinho V, base de toda a legislação universitária de Salamanca, e os Estatutos de 1538, com as reformas de Covarrubias de 1561. Era uma Salamanca em miniatura. Essas constituições foram aperfeiçoadas e ampliadas por Toledo, que promulgou as reformadas em 23 de janeiro de 1578, e que serviriam de base para as subsequentes promulgadas em 22 de abril de 1581, não impressas até 1602. Estas últimas foram elaboradas na ocasião da visita que Toledo mandou fazer de dois membros do claustro, Frei Pedro Gutiérrez Flores, da ordem de Alcántara, e reitor de meados de 1580 a 1581, e o Dr. Diego de Zúñiga, prefeito do crime. Estas constituições foram os que governaram a vida acadêmica por mais vez, durante o resto do período hispânico, com ligeiras edições posteriores.

Data de registro: 16/09/2021

Data de aceite: 20/12/2021

 **É a metafísica uma ciência a priori ou a posteriori? Suárez e a fundamentação da metafísica**

*Cesar Ribas Cezar**

Resumo: Contra a interpretação de François Courtine, Rolf Darge afirma que para Francisco Suárez a metafísica é uma ciência que trata do ente entendido não como aquilo que pode ser objeto para a mente humana, mas como aquilo que é apto a existir de fato. A metafísica seria uma ciência real, entre outras razões, porque ela é uma ciência a posteriori. Este artigo pretende verificar melhor a afirmação de que a metafísica de Suárez é uma ciência a posteriori. Pois, se de fato for assim, a interpretação realista que Rolf Darge oferece da metafísica de Suárez adquire maior plausibilidade.

Palavras-chave: Objeto da Metafísica; Empirismo; Realismo

Is metaphysics an a priori or an a posteriori Science? Suárez and the foundation of metaphysics

Abstract: Against the interpretation of François Courtine, Rolf Darge affirms that for Francisco Suárez metaphysics is a science that deals not with being as that which can be an object for the human mind, but with being as that which is apt to actually exist. Metaphysics would be a real science, among other reasons, because it is a posteriori science. This article aims to verify the claim that Suárez's metaphysics is a posteriori science. If this is so, the realistic interpretation that Rolf Darge offers of Suárez's metaphysics acquires greater plausibility.

Key-words: Object of Metaphysics; Empiricism; Realism

* Doutor em Filosofia, Teologia Católica, Filologia Clássica pelo Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Professor adjunto da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). E-mail: cesarcezar@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7271203922331848>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6508-2359>.

La métaphysique est-elle une science a priori ou a posteriori ? Suárez et le fondement de la métaphysique.

Résumé: Contre l'interprétation de François Courtine, Rolf Darge affirme que pour Francisco Suárez la métaphysique est une science qui traite de l'étant compris non comme ce qui peut être un objet pour l'esprit humain, mais comme ce qui est susceptible d'exister réellement. La métaphysique serait une vraie science, entre autres raisons, car c'est une science a posteriori. Cet article vise à mieux vérifier l'affirmation selon laquelle la métaphysique de Suárez est une science a posteriori. S'il en est ainsi, l'interprétation réaliste que propose Rolf Darge de la métaphysique de Suárez acquiert une plus grande plausibilité.

Mots-clés: Objet de la Métaphysique; Empirisme; Réalisme

Introdução

François Courtine sugere em seu estudo 'Suarez et le système de la metaphysique' que o ser real é reduzido pelo doutor Exímio ao ser objetivo, isto é, ao mero poder ser objeto para uma mente, ao mero ser cogitado; assim, seria um ente real mesmo um ente forjado pela mente humana, um *fictum*; a metafísica teria 'secretamente' deixado de ser uma ciência sobre o 'ser real' e se tornado uma ciência sobre o 'ser objeto'¹. Esta interpretação, como Rolf Darge coloca, sugere que para Suárez a metafísica não trata do ente 'real', mas do ente 'objetivo', isto é, do ente como uma estrutura

¹ COURTINE, Jean-François. *Suarez et le système de la metaphysique*. Paris. 1990. p. 186 'Suarez identifie l'*esse essentiae* avec l'*esse reale*, lui-même interprété comme l'*esse objectivum*.'; p.264: "Avoir entité", c'est-à-dire "réalité", voilà assurément le propre de l'étant réel, lequel, notons le bien, pour Suárez comme pour Clauberg, désigne d'abord ce qui *peut* être (*posse esse*), et non point l'être effectif (...); or, précisément l'étant réel, abstraction faite de l'exercice de l'existence, ne peut se définir que de et à partir de l'objectité, ou du degré zéro de l'objectité, qu'est le être du *fictum*, l'*esse* comme cogitari"; pp. 264-265: "(...) on peut se demander si la métaphysique générale comme *ontologie*, instituée par Suarez (...) n'est pas secrètement sous-tendue par une *onto-logique* de l'object en général (*etwas*), de telle sorte que *le premier* ici serait (...) l'être en sa pure et simple objectité?'

intramental². A metafísica não trataria propriamente das propriedades, causas e tipos fundamentais das coisas reais fora da mente humana, mas sim daquelas estruturas subjetivas fundamentais do ‘ser objeto’ para a mente humana. A metafísica trataria de tudo aquilo que é pensável sem contradição, isto é, de tudo aquilo que pode ser objeto para a mente humana e, portanto, seria implicitamente uma ciência sobre o objeto da mente humana³. Esta interpretação buscaria confirmar em Suárez uma hipótese histórica, delineada por Heidegger e Gilson, segundo a qual a metafísica sofreu a partir de Duns Escoto, passando por Suárez, Leibniz e Wolff, um processo de subjetivação que termina em Kant, no qual ela deixa de ser ciência do ente real e é transformada numa ciência sobre o que pensável e, portanto, numa ciência sobre estruturas *a priori* do pensamento e conhecimento humano⁴.

Rolf Darge, porém, coloca-se contra esta interpretação e sustenta que para Suárez a metafísica trata do ente ‘real’ e não do ente como objeto do pensamento humano.⁵ Os conteúdos intencionais de nossos conceitos, os

² DARGE, Rolf. ‘Suárez on the Subject of Metaphysics’. P.93 : ‘Many scholars hold that, for Suárez, the subject of metaphysics is not ‘real’ but ‘objective being’, in the sense of an innermental-objective structure’.

³ Idem, *Ibidem* p. 94: ‘Suárezian metaphysics turns out to be theory of the ‘super-transcendental’ objectivity, concerning that which is logically possible (*possible logicum*), thinkable without contradiction (*cogitabile*) ...’.

⁴ Idem, *ibidem* p. 94.: ‘The guiding interest of this interpretation is directed towards the confirmation of a specific scheme of the development of metaphysics from the late middle ages to modernity. According to this sheme – inspired by Heidegger, but outlined first by Gilson in his famous study of the history of the question of being – a line of development of metaphysical thought may be drawn from Scotus to Suárez, then from Suárez to the seventeenth-century school of metaphysics, and from this to Leibniz, Wolff, and finally, to Kant. This development may be characterized as a way of rationalization, subjetivication, and epistemological orientation of metaphysical thought. It leads to a destruction or overcoming (‘sublation’) of metaphysic, understood as doctrine of being. At the road’s end stands modern ontology as a mere ‘onto-logic’, which prepares the reversal of Kant’s transcendentalism’.

⁵ Idem, *ibidem*. p. 93: ‘Against this view, following a closer examination of the ontological status that Suárez assigns to the so called ‘objective concept of being’ (*conceptus obiectivus entis*), Jorge Gracia has argued in favour of a ‘realistic’ conception of metaphysics in Suárez. ‘. Idem, *ibidem*, p. 96. ‘Suárez does not intend to transcend the Aristotelian science of being towards a theory of the super-transcendental object of thought(...)’.

chamados ‘conceitos objetivos’, não seriam separados da realidade concreta das coisas, mas seriam as próprias coisas ou o conteúdo real das próprias coisas⁶. Haveria nas coisas contingentes do mundo empírico algo de necessário, que as torna objetos possíveis de uma ciência necessária; a metafísica consideraria as coisas contingentes enquanto ente, revelaria as estruturas necessárias do ente real enquanto tal e teria como referência a existência independente do pensamento⁷. Isto seria confirmado pelo fato da metafísica ser uma ciência *a posteriori*, que só pode descobrir e explicar as estruturas necessárias do ente real através de uma análise dos conceitos, os quais foram todos obtidos a partir da experiência⁸.

A interpretação de Rolf Darge me parece mais plausível, tendo em vista o fato de Suárez ter explicitamente colocado a questão sobre o objeto da metafísica no início de suas ‘Disputas Metafísicas’, de ter rejeitado a tese de que a metafísica trata também de entes de razão – isto é daquilo que pode ser pensado, mas não pode existir fora da mente humana - e de ter sustentado que a metafísica trata do ente real enquanto tal – isto é daquilo que é apto a existir fora da mente humana⁹.

⁶ Idem, ibidem, p. 111 : ‘ (...) the objective concept is not a separate form apart from the concrete reality of things , but is the concrete thing, or the real content of the thing itself(...)’.

⁷ Idem, ibidem, p. 119. ‘According to this view, contingent existing things of the empirical world have something necessary wherein they can be objects of the science of being. Conversely, this means that the science of being, by considering the contingent thing as being, concentrates on its quidditative formal structure, by which it is necessarily oriented towards an existence independent from thought, (...)’.

⁸ Idem, ibidem, p. 119: ‘This necessary structure, however, cannot be detected and explicated in any other way than by an *a posteriori* reasoning, which starts from experience and from an analysis of our empirical concepts of real things, for ‘all our knowledge begins with sensual perception’.’

⁹ SUAREZ, Francisci. *Disputationes metaphysicae*. In: SUAREZ, Francisci. *Opera Omnia*. Paris: Vivés. 1861. T. XXV e XXVI. (Abreviação: DM 1,1,6 = Disputationes Metaphysicae, Disputa 1, seção 1, parágrafo 6) Disputa 1, : ‘Sic igitur, quamvis haec scientia multa consideret de entibus rationis, nihilominus merito excluduntur ab objecto per se et directe intento (...)’; DM 1,1,26: ‘Dicendum est ergo, ens in quantum ens reale esse objectum adaequatum huius scientiae’; DM 2,4,14 : ‘Quod vero essentia aut quidditas realis sit, intelligi non potest sine ordine ad esse et realem entitatem actualem; non enim aliter concipimus essentiam aliquam,

Neste texto, entretanto, pretendo verificar mais especificamente aquele argumento que aparece muito rapidamente no texto de Darge. Como vimos acima, ele sugere que a metafísica é para Suárez uma ciência sobre o ‘real’ e não meramente sobre o ‘objetivo’, porque ela é para Suárez uma ciência *a posteriori*. Esta sugestão é bastante plausível. Com efeito, é possível traçar um paralelo entre este raciocínio e o pensamento de Kant. Pois parece que para este a metafísica deixa de ser a ciência do real para se tornar uma ciência sobre as estruturas *a priori* da mente humana, justamente porque para ele a metafísica não poderia ser uma ciência *a posteriori*¹⁰. Com efeito, se a metafísica é composta de proposições necessárias e universais e se, como destaca Norman Kemp-Smith, um pressuposto fundamental do pensamento de Kant é que a universalidade e a necessidade não podem ser alcançadas através de nenhum processo que seja empírico, então é plausível concluir que não há uma ciência metafísica que trata do real fora da mente humana, mas no máximo uma ciência que trata daquilo que a mente *a priori* exige para algo ‘ser objeto’ para ela¹¹. Assim também, em sentido contrário, se as proposições necessárias e universais da metafísica forem derivadas em última instância da experiência, é plausível concluir que ela trata das estruturas necessárias do ente real.

Neste texto, portanto, pretendo verificar se de fato e em que sentido a metafísica é para Suárez uma ciência *a posteriori*. Assim, vou primeiro expor resumidamente como exemplo de dedução metafísica sua demonstração da existência de Deus, destacando algumas das proposições

quae actu non existit, esse realem, nisi quia talis est, ut ei non repugnet esse entitatem actualem, quod haber per actualem existentiam(...)’.

¹⁰ Immanuel Kant. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa. 1989. B 18 : ‘Na metafísica (...) deve haver juízos sintéticos *a priori* (...). A metafísica, pelo menos em relação aos seus fins, consiste em puras proposições sintéticas *a priori*.’

¹¹ Norman Kemp Smith. *Commentary to Kant’s “Critique of Pure Reason”*. Amherst. 1999. P. xxxiii: ‘The fundamental presupposition upon which Kant’s argument rests (...) is that universality and necessity cannot be reached by any process that is empirical in character. By way of this initial assumption Kant arrives at the conclusion that the *a priori*, the distinguishing characteristics of which are universality and necessity, is not given in sense but imposed by the mind (...)’.

que nela aparece a título de exemplo; em segundo lugar, vou mostrar em que sentido estas proposições são ditas *a priori*, mostrando como podem ser reduzidas a uma explicação ou análise do conceito ‘ente’; em terceiro lugar, vou mostrar como o conceito ‘ente’ é derivado em última instância da experiência, apresentando alguns elementos de sua teoria do conhecimento.

I

Nas Disputas 28 e 29 Suárez busca demonstrar a existência de Deus, entendendo a palavra ‘Deus’ como ente necessário único. Farei uma exposição simplificada desta demonstração com o intuito de destacar algumas proposições que nela aparecem para usá-las como exemplos de proposições metafísicas e depois mostrar em que sentido elas são *a priori* e em que sentido *a posteriori*.

Constatamos na experiência que há entes que não existem por si mesmos, mas a partir de outro. Com efeito, constatamos coisas que não existiam e passaram a existir. Ora, antes de existirem, estas coisas não eram nada e no nada não poderia haver algo que tivesse a capacidade de produzir alguma coisa. Uma coisa, portanto, não pode produzir a si mesma. Assim, se uma coisa não existia e passou a existir, então já existia algo antes que tinha alguma capacidade de comunicar a existência para aquilo que foi produzido. Constatamos, portanto, na experiência que há entes que existem a partir de outros entes¹².

Entretanto, se há entes que surgiram a partir de outros entes pré-existentes, este outro ente pré-existente, por sua vez, pode também ser um

¹² DM 28,1,6: ‘manifestum est, multa esse entia, quae habent esse communicatum ab alio, quae non existerent, nisi ab alio esse reciperent, ut experientia ipsa satis probat.’; DM 28, 1. 6: ‘(...) non potest idem efficere seipsum’; DM 29,1,20: ‘(...) nihil potest efficere se. Nam res quae fit per effectiorem acquirat esse: res autem, quae facit aut producit, supponitur habere esse, et ideo clarum repugnantiam involvit, quod idem faciat se ipsum: prius enim, quam res sit, non potest esse in actu formali vel virtuali ad faciendum se(...)’; ‘quod autem efficitur, non supponitur esse, sed potius supponitur non esse, antequam fiat; in ipso autem non esse non potest esse virtus ad efficiendum se(...)’.

ente que não existe por si, mas cuja existência ele recebeu de um terceiro. Não se pode, porém, seguir ao infinito numa cadeia de entes que só existem por que recebem sua existência de outro, isto é, não se pode ir ao infinito numa cadeia de entes dependentes. Deve haver pelo menos um ente que existe por si, isto é, deve haver pelo menos um ente necessário e independente. Com efeito, uma cadeia infinita de entes dependentes seria um conjunto composto de um número infinito de membros todos eles dependentes. Caberia então perguntar: seria este o conjunto composto por um número infinito de membros dependentes necessário e independente? Evidentemente que não, pois o ser do conjunto não é distinto do ser dos membros do conjunto. Se todos os membros-indivíduos de um conjunto são dependentes, então o conjunto como um todo é dependente. Assim, não se pode negar a existência de pelo menos um ente independente e necessário. Com efeito, ao se negar a existência de pelo menos um ente necessário, supõe-se que haja uma série infinita de entes dependentes, recebendo cada um dos quais recebendo sua existência do ente anterior ao infinito. Supõe-se, portanto, que de fato existe um conjunto infinito de entes dependentes. Mas deste modo também o conjunto como um todo é dependente para existir. Assim, se este conjunto de fato existe, ele recebeu sua existência de algo exterior a ele. Portanto, deve ser afirmada a existência de pelo menos um ente independente e necessário exterior ao conjunto infinito de entes dependentes¹³.

Entretanto, só pode haver um único ente necessário. Com efeito, se fosse possível mais do que um ente necessário, então seria possível um número infinito de entes necessários. Com efeito, se houvesse uma espécie

¹³ DM 28,1,6: ‘Rursus est evidens non omnia entia posse esse huiusmodi, nam, si omnia individua alicujus speciei sunt ab alio, necesse est etiam totam speciem ab alio esse, quia nec species existit nisi in individuo, neque individua habent alium modum connaturalem recipiendi esse, nisi quem species postulat.’; DM 29,1,28: ‘si omne ens, divisive seu distributive sumptum, esset dependens et factum, etiam collectio omnium entium esset dependens et facta(...) non enim alia ratione potest esse dependens aliqua collectio entium, nisi quia in ea nullum est ens, quod non dependeat; ergo si tota collectio [entium] etiam esse non potest dependens, ut ostensum est, necesse est esse in illa collectione [entium] aliquod ens omnino independens et non factum’.

‘ente necessário’, por que haveria nela somente dois ou três ou quatro indivíduos? Por que não haveria nela um número infinito de indivíduos? Assim, se for possível mais do que um ente infinito, então é possível um número infinito de entes necessários. Mas se um ente necessário é possível, então ele de fato existe. Um ente necessário não pode existir a partir de outro, mas só por si mesmo. Assim, a possibilidade de ele ser só pode surgir de si mesmo. Assim, ele só é possível, porque de fato existe. Assim, se fosse possível um número infinito de entes necessários, existiriam de fato um número infinito de entes necessários, o que ninguém admite. Há, portanto, um único ente necessário¹⁴.

Nesta versão simplificada da demonstração da existência de Deus de Suárez três proposições se destacam: ‘uma coisa não pode produzir a si mesma’, ‘o ser do conjunto não é distinto do ser dos membros do conjunto’ e ‘se um ente necessário é possível, então ele de fato existe’. Tomando estas três proposições como exemplos, buscarei mostrar em seguida em que sentido estas proposições podem ser ditas *a priori* e depois como elas são em última instância *a posteriori*.

II

Na Disputa I, seção 3 Suárez diz que a metafísica é uma ciência no sentido aristotélico da palavra, isto é, ‘um conhecimento ou hábito que proporciona um conhecimento certo e evidente das coisas necessárias pelos princípios e causas delas, se for ciência perfeita e *a priori*¹⁵. Ela é, portanto,

¹⁴ DM 29,3,15: ‘Non est major repugnantia quod sint possibilia illa duo individua, quam tria vel quatuor, vel in quolibet alio numero(...), si ergo duo entia improducta, solo numero distincta, essent possibilia, essent et tria et quatuor, et sic in quolibet numero. Quot autem essent possibilia, tot necessario essent, nam in his maxime verum habet illud axioma: *in aeternis idem esse et posse*; nam, si sunt per se necessaria entia, non est in eis posse esse, sed actu esse; non ergo sistere possemus in aliquo numero finto talium entium. (...) Nemo autem admittet dari entia improducta actu infinita; ergo sistendum est in uno solo enti improducto’.

¹⁵ DM 1,3,1: ‘(...) supponimus id, quod certum ac per se notum est, metaphysicam esse vere et proprie scientiam, ut Aristoteles, in princ. Metaphysicae et aliis innumeris locis docuit, et

uma ciência *a priori*, na medida em que nela há demonstrações a partir de princípios e de causas. Como toda ciência neste sentido, é tarefa dela demonstrar proposições, nas quais certos predicados – que significam propriedades ou afecções – são atribuídos a um sujeito – que significa o objeto desta ciência. Estas demonstrações são feitas a partir de princípios – no sentido de proposições compostas conhecidas pelos próprios termos – os quais, portanto, são conhecidos a partir de outros princípios – no sentido de causas reais ou razões formais que explicam porque certo tipo de efeito surge de certo tipo de causa ou porque certo tipo de propriedade pertence a certo tipo de coisa. Tais demonstrações são chamadas *a priori* ¹⁶.

Isto é dito com mais clareza na Disputa 3, seção 3, onde Suárez explica quais são os dois tipos de demonstração que ocorrem na metafísica. Ele repete que é tarefa de uma ciência demonstrar quais propriedades necessariamente cabem ao objeto dela; ora, se o objeto desta ciência é o ente real, então esta ciência deve demonstrar quais são as propriedades necessárias do ente real enquanto tal. Mas para fazer isto, ela deve explicar que tipo de demonstração aparece nela ou, mais especificamente, que tipo de princípio de conhecimento é usado nela. Assim, ele se pergunta se a proposição ‘é impossível o mesmo ser e não ser simultaneamente’, a qual

constat ex definitione scientiae, quae ex 1 Posterior. et 6 Ethicor. cap. 3, sumitur, scilicet, quod sit cognitio seu habitus praebens certam et evidentem cognitionem rerum necessariorum per propria earum principia et causas, si sit scientia perfecta et a priori.’

¹⁶ DM 1,1,27: ‘hoc est munus scientiae, demonstrare, scilicet, proprietates de subjecto suo(...)’. DM 1,1,29: ‘(...) respondetur imprimis duplicia principia posse in scientia requiri: quaedam dicuntur complexa seu composita, qualia sunt illa ex quibus demonstratio conficitur; alia sunt simplicia, quae significantur per terminos, qui loco medii demonstratione a priori sumuntur. Priora dicuntur principia cognitionis, posteriora autem principia essendi. In hac ergo scientia non desunt principia complexa (...). At vero principia incomplexa duplici modo intelligi possunt: primo, quod sint vera causa secundum rem aliquo modo distinctae ab effectibus vel proprietatibus quae per illas demonstrantur; (...) [hujusmodi principia vel causae] necessariae non sunt ad veras demonstrationes conficiendas (...). Deus enim est objectum scibile, et de eo demonstrantur attributa, non solum a posteriori, sed etiam a priori, unum ex alio colligendo (...). Alio modo dicitur principium seu causa, id quod sit ratio alterius, secundum quod objective concipiuntur seu distinguuntur; et hoc genus principii sufficit ut sit medium demonstrationis; nam sufficit ad reddendam veluti rationem formalem, ob quam talis proprietatis rei convenit’.

chamarei neste texto de ‘princípio de não-contradição’, é o primeiro e como que único princípio das demonstrações da metafísica.¹⁷

Antes de responder esta pergunta, ele fará algumas observações: primeiro, que para que a metafísica seja uma ciência deve haver na base dela princípios que são conhecidos por si mesmos, isto é, proposições que não são demonstradas a partir de outras proposições, mas cuja evidência é imediata. Com efeito, as ciências são um conjunto de conclusões suficientemente demonstradas e uma conclusão só pode ser suficientemente demonstrada se ela for derivada de proposições evidentes por si mesmas; do contrário, a demonstração não terminaria nunca e a conclusão não seria suficientemente demonstrada. É a partir destes princípios que serão demonstrados os atributos transcendentais dos entes e os atributos de alguns entes particulares.¹⁸

Segundo, para que a metafísica seja uma ciência que deve haver na base dela mais do que um princípio indemonstrável nesta ciência, pois toda demonstração supõe duas premissas. Assim, para que uma conclusão seja suficientemente demonstrada são necessárias duas proposições evidentes por si. Portanto, se princípio é entendido como ‘proposição conhecida por si mesma’, não pode haver único primeiro princípio da metafísica e o princípio de não-contradição, tal como formulado acima, não pode ser o único princípio da metafísica. Entretanto, pode-se perguntar se um princípio é anterior a outro em outros sentidos, isto é, na medida em que é mais conhecido por nós ou é mais evidente para nós, ou na medida em que sua aplicação é mais universal que outro¹⁹.

Tendo feito estas observações, ele faz a distinção entre dois tipos de demonstração: a primeira é chamada ‘ostensiva’: a partir das causas são mostrados os efeitos, ou a partir da essência da coisa são mostradas certas

¹⁷ DM 3,3,1: ‘Haec quaestio praecipue proponitur propter Aristotelem, qui 4 Metaph. c.3 text. 8, docuit illud principium, *impossibile est idem simul esse et non esse*, esse primum et fere unicum, ad quod resolvi debent omnes hujus scientiae demonstrationes, imo et aliarum scientiarum, saltem virtualiter.’

¹⁸ DM 3,3,2.

¹⁹ DM 3,3,3.

propriedades dela. Esta demonstração é chamada *a priori*, pois ela não depende da experiência, mas do conhecimento da causa ou da essência da coisa²⁰. A metafísica trata do ente real enquanto tal; assim, para que ocorra nela demonstrações ‘ostensivas’, deve haver na base dela proposições evidentes por si mesmas, cujo sujeito seja o ente real e cujos predicados indiquem propriedades ou afecções que surgem como necessariamente ligados ao ente real. Uma vez conhecida a noção intrínseca – ou essência ou natureza – do ente real não será preciso recorrer à experiência para mostrar que a proposição ‘todo ente é uno’, por exemplo, é verdadeira. Basta conceber distintamente a noção - ou essência ou natureza - de ente real e de uno para saber que ‘todo ente é uno’. Esta proposição é assim conhecida por si mesma; ela é, neste sentido, um primeiro princípio, e partir dela outras proposições podem ser demonstradas ‘ostensivamente’²¹.

O outro tipo de demonstração é ‘conduzir ao impossível’ (a costumeiramente chamada ‘redução ao absurdo’). Por causa da fraqueza do intelecto humano ou por causa de algum defeito moral, nem sempre concebemos distintamente as essências ou naturezas significadas pelos sujeitos ou predicados dos primeiros princípios e, portanto, não reconhecemos de maneira direta e evidente a verdade deles. Nestes casos, como não se pode demonstrar diretamente um princípio a partir de outro princípio, pode-se levar o intelecto humano indiretamente a dar o assentimento ao princípio, mostrando que a negação dele levaria algo impossível. Em outras palavras, podemos demonstrar indiretamente a verdade de um princípio, mostrando que o mesmo não pode ser e não ser simultaneamente ou que duas afirmações contraditórias não podem ser simultaneamente verdadeiras, o que ocorreria ao se negar o princípio em questão. E em geral é desta maneira que se demonstra as conclusões

²⁰ DM 3,3,6. :’(...) distinguere oportet duplex genus demonstrationis: unum dicitur ostensivum, aliud deducens ad impossibile. Primum est per se et directe ad scientiam requisitum; et in eo proceditur a causis ad effectus, et ab essentia rei ad passiones demonstrandas; loquimur enim in scientia a priori et propter quid; nam quod est a posteriori, non resolvitur in principia de quibus nunc agimus, sed in experientia potius.’

²¹ DM 3,3,7.

derivadas de primeiros princípios²². Este tipo de demonstração está baseado no princípio ‘é impossível o mesmo ser e não ser’, pois toda demonstração por redução ao absurdo termina neste princípio. Caso não tenha ainda chegado nele, a demonstração não foi concluída e o intelecto não é levado a dar seu assentimento à proposição em questão.²³ O princípio ‘é impossível que o mesmo, simultaneamente, seja e não seja’ pode ser dito ‘primeiro’ nas ciências humanas e, sobretudo, na metafísica humana, não no sentido que através dele se demonstra ‘ostensivamente’ a verdade dos outros princípios, como se o conteúdo peculiar de cada princípio pudesse ser retirado dele, mas no sentido em que sempre precisamos do princípio de não-contradição para mostrar a impossibilidade de negar um princípio. Portanto, ele é ‘primeiro’ no sentido em que sua aplicação é mais universal do que outros princípios. Mas o princípio de não-contradição também é ‘primeiro’ no sentido em que ele é o mais evidente para nós. Ele ajuda nosso intelecto a compreender e a dar seu assentimento àqueles princípios, cujas noções significadas não são facilmente concebidas distintamente, o que costuma ocorrer na metafísica, cujas noções são inicialmente apreendidas de modo tão confuso que suas proposições e demonstrações parecem todas tautológicas e vazias²⁴.

Entretanto, o próprio princípio de não-contradição é uma proposição conhecida por si mesma direta e ostensivamente. Com efeito, ele está baseado ‘na natureza do próprio ser, que por si exclui o não ser’. Afirmamos que ‘é impossível que o mesmo seja e não seja simultaneamente’, isto é, afirmamos que o ente é distinto do não-ente, por que há uma incompatibilidade formal entre o que é significado por estes termos. Em suma, princípio de não-contradição, ainda que formulado negativamente, é uma explicação da noção de ente²⁵.

²² DM 3,3,7.

²³ DM 3,3,8.

²⁴ DM 3,3,9.

²⁵ DM 3,3,10: ‘(...) haec ipsa divisio entis a non ente fundatur in eo quod non potest idem simul esse et non esse, propter repugnantiam formalem horum terminorum. (...) licet tota veritas ejus

Assim, todas as demonstrações da metafísica, sejam demonstrações ‘ostensivas’, sejam demonstrações por absurdo, podem ser reduzidas a princípios que são explicações da noção de ente real. A metafísica parece, portanto, ser uma mera análise da noção de ente real²⁶.

Isto pode ser confirmado através daquelas proposições que destacamos acima na demonstração da existência de um único ente necessário. Em primeiro lugar, a proposição ‘uma coisa não pode produzir a si mesma’. É ela uma explicação do conceito de ente? Sim, pois nela se exprime a diversidade fundamental entre o ente e o nada. E se alguém a nega, isto é, se alguém disser que ‘uma coisa que não era nada pode produzir a si mesma’, implicitamente ele está dizendo que o nada é algo, que o não-ente é um ente. Em segundo lugar, a proposição ‘o ser do conjunto é o ser dos membros do conjunto’. É ela também uma explicação do conceito de ente? Sim, pois nela se exprime que o ente real é individual e que, portanto, não se tem uma noção correta do ente real ao se conferir realidade ao que não é individual, isto é, ao se conferir realidade a um conjunto em si, como se ele fosse independente dos indivíduos dele. Em terceiro lugar, a proposição ‘se o ente necessário é possível, então ele de fato é’. Também é uma explicação do conceito de ente? Sim, pois nela se exprime que um ente real só pode existir, se já houver um ente real existente; com efeito, um ente real não poderia existir a partir do nada; portanto, se ele pode existir, ele pode existir a partir de algo que já existe; ora, o ente necessário não existe a partir de outro, mas de si mesmo; portanto, se ele é possível, ele existe.

Estes princípios não são derivados diretamente do princípio de não-contradição. Eles são antes explicações ‘ostensivas’ ou ‘positivas’ do conceito de ente real. Entretanto, como a noção de ente é inicialmente apreendida por nós de modo confuso, de modo que nem sempre compreendemos distintamente aqueles princípios, usamos o princípio de não-contradição para compreendê-los indiretamente. Através da não-contradição nosso intelecto é como que levado a compreender com clareza

fundetur in natura ipsius esse, quod per se excludit non esse, tamen hoc ipsum per illud principium, quamvis negativum, explicatur evidentissime et aptissime (...)’.

²⁶ V. também DM 1,1,28-29; 1,4,20.

as noções presentes naqueles princípio e a lhes dar assentimento. Mas também o princípio da não-contradição é uma explicação da noção de ente. O uso dele na demonstração indireta de outros princípios está fundada na evidência direta dele, que é a mais evidente para nós.

Além disso, retornando à Disputa 1, na seção 4, Suárez diz que a metafísica ajuda o intelecto a reconhecer os primeiros princípios explicando qual é o significado dos termos deles ou através de uma comparação com aquilo que não é o significado do termo ou por alguma descrição daquilo que significam²⁷.

Parece claro, portanto, que a metafísica é uma explicação da noção de ente real, seja ela uma explicação direta e ostensiva, seja ela indireta, através do princípio de não-contradição. Ela é uma ciência *a priori*, portanto, na medida em que nela as deduções se dão pela causa ou pela razão e dependem somente do conhecimento da noção de ente real.

Mas cabe perguntar como se dá este conhecimento da noção de ente real. Com efeito, não parece que a noção de ente real é um conceito totalmente produzido pelo intelecto humano ou um conceito inato no intelecto humano, mas algo concebido pelo intelecto humano a partir da experiência. Com efeito, na Disputa I, seção 4, ele afirma que o intelecto humano é uma pura potência, como que uma tabuinha raspada e que o conhecimento dos primeiros princípios, do qual depende a metafísica enquanto conhecimento de conclusões, não deve ser confundida com a luz natural do intelecto humano ou com a faculdade de inteligir²⁸. Diz lá também

²⁷ DM 1,4,20: ‘(...) versetur metaphysica circa prima principia, juvando et confirmando intellectum in assensu eorum. (...) Imprimis enim tradit et declarat rationem ipsorum terminorum, ex quibus prima principia constant(...). Nam licet per se loquendo ex parte simplicium rerum et terminorum non requiratur demonstratio, (...) quoad nos saepe potest demonstrari, praesertim utendo divisione constante ex oppositis membris et demonstrando quid res non sit (...) et inde concludendo quid sit. Saepe etiam hoc fit, tradendo aliquas descriptiones rationum simplicium (...).’

²⁸ DM 1, 4, 18: ‘Nam in priori loco ponit illum [sc. Habitus principiorum] inter habitus seu virtutes intellectus; si autem non esset res distincta ab ipsa facultate intelligendi, impropriissime, imo et falso diceretur esse habitum intellectus. In posteriori autem loco apertius sentit esse habitum, non a natura inditum, sed acquisitum, (...)’; ‘(...) nulla esse ratio aut fundamentum cur existimaretur esset qualitas aliqua distincta a lumine naturali intellectus, seu ab ipsa facultate

que o conhecimento sensível é necessário para qualquer ciência, pois é necessário para a apreensão dos termos e para o conhecimento dos princípios, pois todo nosso conhecimento começa pelos sentidos²⁹. Parece, portanto, que em última instância nenhum dos conhecimentos da ciência metafísica é inato ao intelecto humano, mas que todos eles são adquiridos a partir da experiência e que a metafísica é em última instância uma ciência *a posteriori*.

Pretendo, portanto, em seguida mostrar em que sentido para Suárez a experiência é necessária para o surgimento da noção de ente real na mente humana.

III

Na Disputa 2, seção 1, Suárez esclarece que o termo ‘conceito’ é correntemente entendido em dois sentidos: como conceito formal, isto é, como o ato pelo qual o intelecto concebe alguma coisa ou alguma noção comum; ou como conceito objetivo, isto é, como aquela coisa ou noção que é conhecida ou representada pelo conceito formal.³⁰ E afirma que de fato o ser humano possui um conceito formal de ente enquanto tal, distinto de outros conceitos formais e que corresponde a este conceito formal um único conceito objetivo adequado de ente, que abarca tudo que de algum modo é³¹.

intelligendi, tum quia, ut Aristoteles dixit, tertio de Anima, capite 4, intellectus natura sua est pura potentia in ordine intelligibilium, et tamquam tabula rasa (...)’.

²⁹ DM 1,6,27: ‘(...) si generatim agatur de quacunque sensibili cognitione necessaria ad terminorum apprehensionem et intelligentiam, clarum este hanc esse necessariam ad cognitionem principiorum, quia omnis nostra cognitio a sensu incipit(...)’.

³⁰ DM 2,1,1: ‘Supponeda imprimis est vulgaris distinctio conceptus formalis et objectivi; conceptus formalis dicitur actus ipse seu (quod idem est) verbum quo intellectus rem aliquam seu communem rationem concipit (...). Conceptus objectivus dicitur res illa, vel ratio, quae proprie et immediate per conceptum formalem cognoscitur seu representatur (...)’.

³¹ DM 2,1,9: ‘dicendum est, conceptum formalem proprium et adaequatum entis ut sic, esse unum, re et ratione, praecisum ab aliis conceptibus formalibus aliarum rerum et objectorum’; DM 2,2,8: ‘Dico primo conceptui formali entis respondere unum conceptum objectivum’.

E que foi convenicionado usar o termo ‘ente’ para significar muitas coisas em um mesmo sentido, justamente porque há um único conceito objetivo comum a muitas coisas, que é diretamente significado por este termo³².

O termo ‘ente’, portanto, é um termo universal, pois significa um conceito formal universal que representa muitas coisas num único conceito objetivo comum a elas. Para Suárez, entretanto, os universais enquanto universais só existem na mente humana. Na realidade fora da mente humana não há nada comum a muitas coisas singulares, mas só as próprias coisas singulares³³.

Assim, para responder a questão se a metafísica trata somente do conceito objetivo de ente – como que somente uma estrutura mental - ou se ela trata do ente real fora da mente, cabe perguntar em geral como surgem os conceitos comuns ou universais na mente humana e em geral se eles representam algo fora da mente. O conceito ‘ente’, com efeito, é só um caso particular de conceitos objetivos comuns ou universais.

O primeiro ponto que deve ser destacado é que Suárez afirma que, mesmo sendo produzidos pela mente humana, os universais têm um fundamento nas coisas individuais fora da mente humana³⁴. As coisas individuais fora da mente podem ter uma natureza singular ou uma essência

adaequatum et immediatum, qui expresse non dicit substantiam, neque accidens, neque Deum nec creaturam, sed haec omnia per modum unius, scilicet quatenus sunt inter se aliquo modo similia, et conveniunt in essendo’.

³² DM 2,2,24: ‘haec vox *ens*, ita significat plura, ut ex unica et prima impositione illa omnia comprehendat; ergo, signum est non significare illa immediate, sed medio aliquo conceptu objetivo communi omnibus illis’.

³³ DM 31,11,4: ‘Actualis ergo existentia (...) intrinsece concipi debet ut individua et singularis (...), et hoc modo nulla est existentia, etiam ratione distincta, quae immediate respiciat naturam communem (...). Quapropter simpliciter dicendum est, existentiam proprie et immediate solum esse rerum singularium (...).’

³⁴ DM 6,2,8-9: ‘Tertia opinio est, naturas fieri actu universales solum opere intellectus, precedente fundamento aliquo ex parte ipsarum rerum (...) Haec postrema sententia est sine dubio vera.’ DM 6,5,1: ‘Dicendum itaque est unitatem universalem per intellectus functionem insurgere, sumpto ex ipsis rebus singularibus fundamento seu occasione.’ V. também: DM 6,2,1 e De anima 4,3,21.

singular tal que não lhe repugna haver outras coisas singulares com naturezas ou essências semelhantes. Assim, elas podem ser semelhantes umas às outras segundo suas naturezas ou essências. Elas podem coincidir umas com as outras segundo as essências e segundo as propriedades que são conectadas intrinsecamente a estas essências. Quando isto ocorre, o intelecto humano pode abstrair destas coisas individuais conceitos comuns a elas e a partir deles podem ser feitas predicções universais, isto é, podem ser formuladas proposições que exprimem a conexão intrínseca entre as essências e as propriedades representadas. A verdade destas proposições será necessária na medida em que elas exprimem relações intrínsecas entre as essências e as propriedades delas de modo atemporal. Tais proposições representam diretamente conceitos objetivos comuns a muitos objetos singulares, mas isto não quer dizer que elas não representam de nenhum modo as próprias coisas singulares fora da mente³⁵.

Isto é reforçado se considerarmos o modo como conceito universal é produzido.

Na Disputa 6, seção 6 ele explica como é produzido um universal. O intelecto humano considera primeiramente no conceito de um indivíduo a natureza deste indivíduo de maneira precisa, isto é, separada de suas propriedades individuais. Assim, separo no conceito de Pedro as propriedades individuais e considero nele somente sua natureza. Neste primeiro momento, o momento da ‘precisão’ ou ‘separação’, obtém-se o chamado ‘universal absoluto’, mas ele ainda não é reconhecido em sua

³⁵ DM 6,5,3: ‘(...) jam declaratum est quomodo natura in re sit communicabilis multis (...) per non repugnatiam ipsarum rerum singularium, ut habere possint alia sibi similia(...). Ad tertium respondetur, omnia illa attributa [sc. immutabilia et perpetua, ingenerabilia et incorruptibilia] dicere aliquo modo ordinem ad intellectum; fundatur autem in rebus ipsis, non quatenus in ipsis natura habet aliquam universalitatem, sed quatenus in ipsis individuis est convenientia et similitudo in proprietatibus eius, et in intrinseca connexione quam inter se habent essentia et proprietates, ratione cujus abstrahuntur conceptus communes objectivi, ex quibus fiunt universales paedicationes, necessariae et perpetuae veritatis, prout a tempore abstrahuntur. Et hoc modo dicitur esse scientia de universalibus et non de singularibus, non quia sit de nominibus et non de singularibus, sed quia est de conceptibus objectivis communis (...)’.

universalidade³⁶. No segundo momento, o intelecto compara a natureza de Pedro com a natureza de Paulo e reconhece a semelhança entre elas. Esta comparação, entretanto, só é possível, porque antes o intelecto havia considerado nos conceitos individuais de Pedro e de Paulo suas naturezas ‘precisamente’. Num terceiro momento, o intelecto, ao comparar Pedro e Paulo e reconhecer que a semelhança entre eles se dá segundo a natureza ‘ser humano’, reconhece diretamente a própria natureza, compara-a com os indivíduos particulares, Pedro e Paulo, e reconhece que a natureza é apta a estar em muitos indivíduos. É neste momento que surge na mente humana o conceito universal enquanto tal³⁷. O conceito universal, portanto, é produzido pela mente humana por atos de ‘precisão’, nos quais ao isolar nos conceitos individuais as naturezas são produzidos conceitos da natureza ‘absoluta’, e depois por atos de ‘comparação’ entre a natureza e os indivíduos, nos quais reconhecemos a aptidão da natureza anteriormente isolada estar em muitos.

Como para a produção dos conceitos universais são necessários por atos de ‘precisão’, nos quais são isoladas as naturezas nos conceitos individuais, o intelecto humano deve possuir anteriormente conceitos das coisas individuais. E de fato, Suárez afirma no seu comentário ao *Sobre a alma* de Aristóteles que temos conceitos próprios e distintos das coisas

³⁶ DM 6,6,11: ‘Variis enim modis potest universalis natura praescindi vel comparari. Primo enim abstrahi potest natura communis per puram praecisionem naturae ab uno inferiori absque ulla comparatione, vel superioris conceptus ad aliquem inferiorem, vel ipsorum inferiorum inter se, ut quando a solo Petro simpliciter praescindo individuantes proprietates et sisto in humanae naturae consideratione. Et per hanc notitiam pure praecisivam putant aliqui nullum universale fieri. Verius tamen est per eam etiam fieri universale absolutum (...), haec notitia non sufficiat ad cognoscendam in natura sic sic concepta universalitatem (...).’

³⁷ DM 6,6,12: ‘Secundo abstrahi potest natura communis per comparationem singularium, seu inferiorum inter se, ut quando conferendo Petrum cum Paulo, cognosco eos esse inter se similes in natura humana. Quae comparatio supponit priorem praecisionem, nam supponit de utroque singulari esse talis naturae, unde supponit conceptum talis naturae, ut praescinditur a singulari individuus. (...) Postquam enim intellectus apprehendit Petrum et Paulum esse similes in esse hominis, rursus considerat hoc praedicatum, *homo*, habere se ad Petrum et Paulum, ut commune ad particularia; et in hac comparatione videtur consumari ratio universalis, etiam respectivi.’

individuais, por ex. de Pedro³⁸. O intelecto produz primeiro a partir da imagem sensível de Pedro uma ‘espécie inteligível’ que representa Pedro e só depois, a partir das ‘espécies inteligíveis’ que representam indivíduos é que ele produz uma ‘espécie inteligível’ comum a muitos indivíduos³⁹. Ora, esta ‘espécie inteligível’ do indivíduo representa a mesma natureza que a ‘espécie sensível’ (a imagem) representa. Somente o modo de ser das espécies sensíveis e inteligível são distintas, não o que é representado por elas⁴⁰. Mas esta espécie sensível interior (esta imagem), por sua vez, representa o mesmo que a espécie sensível exterior. Em outras palavras, aquilo que é representado no sentido interior, na imaginação, é o mesmo que o que é representado no ato da visão⁴¹. Os atos dos sentidos exteriores, por fim, se dão por uma certa união da coisa individual com a potência sensitiva e com o órgão correspondente, união que se dá através de uma ‘espécie sensível’ que emana da coisa e que a representa, não no sentido que tenha a

³⁸ Há dois comentários de Suárez sobre o *De anima* de Aristóteles, um de 1572 e outro parcialmente revisado de 1621. V. KNUUTTILA, S. ‘Suárez’s Psychology’. P. 192. Seguirei neste artigo a versão de 1621 disponível na edição Vivés. SUAREZ, Francisci. *Tractatus De Anima*. In: *Opera omnia*. Paris: Vivés. 1856. T. III. (Abreviação: De anima 1,1,1 = Tractatus de anima, livro 1, capítulo 1, parágrafo 1). De anima 4,3,3 : ‘Intellectus cognoscit singulare formando proprium et distinctum conceptum illius’.

³⁹ De anima 4,3,12: ‘Posito phantasmate Petri, verbi gratia, intellectus agens producit speciem Petri in intellectu possibili, (...) ergo non efficit speciem hominis universalis’; De anima 4,3,13: ‘dum intellectus cognoscit diversa singularia etiam eiusdem rationis (...) per diversa plane species ea intelligit, cum a diversis phantasmatis fuerint abstractae: species eiusmodi partim in representatione conveniunt, partim differunt (...), intellectus ergo vim habet tum ad consideranda individua ipsa, ut talia sunt, tum etiam id, quod commune illis per species representantur, quod est considerare universalia’.

⁴⁰ De anima 4,2,18: ‘Intellectum ergo abstrahere speciem, nihil aliud quam virtute sua efficere speciem spiritualem representantem eandem naturam, quam phantasmate representat, modo tamen quodam spirituali’.

⁴¹ De anima 3,9,5: ‘Dicendum superest de sensu interno, (...). Species sensatas vocant in quibus eodem modo, in quo in externis sensis objecta representantur, qualis species parietis, quae ex visu in imaginatione imprimuntur(...)’.

mesma forma que a coisa representada, mas tal como uma sombra ou uma pintura representam uma coisa⁴².

Assim sendo, nos conceitos universais não é representado nada além do que já estava representado nos conceitos individuais, nestes não é representado nada além do que já era representado nas imagens e nas imagens são representadas as mesmas coisas que nos aparecem nos atos dos sentidos exteriores. Portanto, se através dos atos dos sentidos exteriores conhecemos as coisas fora da mente humana, então através dos conceitos universais também conhecemos as coisas exteriores à mente humana⁴³.

⁴² De anima 3,1,5: 'Inter potentias cognoscentes, quaedam cognoscunt intuitive, id est, objecta sibi praesentia, ut sensus externus, aliae cognoscunt abstractivae, id est, objecta absentia : in utroque vero genere potentiarum inveniemus esse necessariam conjunctionem objecti cum potentia ad cognoscendum. Nam inter sensus externus, tactus et gustus requirunt objecta materialiter conuncta. An vero in illis detur conjunctio per species necne, infra dicitur. In visu etiam (...) multis experimentis cognoscuntur species provenientes ab objecto.' DM 3,2,20: 'Species intentionales non representant formaliter objecta, sed effective tantum.' DM 3,2,25: 'ideo multum deficiens est talis conformitas, sive unitas sicut umbra, vel pictura a realitate exemplaris deficit.'

⁴³ Simo Knuutila destaca que uma das principais características da psicologia de Suárez é a doutrina das conexões psicológicas não-causais. Os atos vitais não podem ser causados por causas eficientes exteriores. Assim, as mudanças não-vivas no meio e no órgão não podem ser causas das percepções. A percepção sensível não é causa eficiente da 'espécie sensível' na imaginação. E a espécie inteligível não é causada eficientemente pela espécie sensível. Entretanto, isto não faz com que os conceitos não representem as coisas exteriores. O intelecto produz uma espécie inteligível que representa a mesma natureza que a imagem. Os atos do sentido interno tem um conteúdo cognitivo semelhante ao da percepção. E a percepção representa o objeto exterior na medida em que é também determinada pela espécie sensível emanada do objeto exterior. Isto tudo ocorre porque há uma coordenação entre os atos vitais, uma harmonia entre eles derivada do fato de todos eles são produzidos pela mesma alma. Knuutila, Simon. Suárez's Psychology. In: Salas, Victor et Fastiggi, Robert. A companion to Francisco Suárez. Brill. 2015. p.195: 'Vital-acts, as distinct from the changes in non-living things, are not caused by an external efficient cause'. p. 203: 'the non-vital changes in the medium and the organ cannot be the cause of perception, which is a vital act' (...). p. 211: 'The production of the representation of the sensed species in the internal sense is dependent on the sensory act, to be sure, but this connection is not a case of efficient causality'. p.214: 'Efficient causation is already blocked for Suárez by the principle that there cannot be any actual influence between the powers that belong to hierarchically different ontological levels, such as imagination and intellect'. p. 215: 'the active intellect by its power produces a spiritual species which represents the same nature which the phantasm represents'. p. 210: 'the cognitive contents of the simple acts of the internal sense about sensory objects are similar to those of

Assim, só se poderia dizer que a metafísica para Suárez trata das estruturas fundamentais da mente humana e não das coisas de fato existentes, se se disser que para ele os atos dos sentidos exteriores não representam as coisas exteriores, o que ele nunca disse.

A metafísica, portanto, trata das coisas reais, porque ela trata do conceito objetivo de ente real, que foi adquirido a partir das sensações, que representam as coisas que de fato existem e não estruturas mentais interiores. Assim, a metafísica é uma ciência *a posteriori*, isto é, fundada na experiência no sentido de ‘conhecimento obtido a partir da percepção sensorial. Mas cabe perguntar se a metafísica também não está baseada na experiência em outro sentido. Com efeito, para Suárez o termo ‘experiência’ também pode ser entendido como uma certa habilidade que surge quando várias percepções singulares são recordadas e confrontadas umas com as outras e através da qual a mente acaba reconhecendo uma conexão usual entre causas e efeitos. Neste sentido, ‘experiência’ é o conhecimento obtido pelo processo de indução, isto é, o processo, pelo qual o intelecto recorda e compara diversas percepções singulares e estabelece ‘leis’ que descrevem a associação frequente entre tipos de fatos ⁴⁴.

perception,’ p. 204: ‘The species is representative because it emanates from the sensible object and its presence in the composite sensory instrument unites the act with the external object’. p. 196: ‘Vital acts, which are not externally caused, may be determined by non-vital changes or by other acts. (...) Suárez explains the coordination of the vital acts in terms of the harmony that is derived from the fact that the acts are ultimately dependent on one soul’. V. também: PERLER, Dominik. ‘Suárez on Intellectual Cognition and Occasional Causation’. In *Causation and Cognition in Early Modern Philosophy*, ed. Dominik Perler and Sebastian Bender, 18-38. London: Routledge, 2020. HEIDER, Daniel. ‘Abstraction, intentionality and moderate realism: the ontology and epistemology of universals in Francisco Suárez and John Poinset’ . In: SALAS, Victor M. *Hircocervi and other metaphysical wonders*. Milwaukee: Marquette University Press. 2013. 177-211.

⁴⁴ DM 1,6,23: ‘Potest enim experientia late sumpta dici de quacumque perceptione unius singularis, (...)’. ‘Imo nec satis est ad propriam experientiam et perfectam, saepius eundem effectum experiri (...), sed ad perfectam experientiam ulterius requiritur collatio quaedam eorum singularium (...)’. ‘Hoc igitur modo propria est hominis experientia, quae licet sensu inchoetur, mente tamen et ratione perficitur, ut declaratur est. Unde non consistit in notitia apprehensiva, sed in iudicativa, ex qua generatur habilis quaedam, qua homo promptus redditur ad iudicandum hunc effectum solere a tali causa prodire (...)’.

Seria a metafísica fundada na experiência neste sentido? Para Suárez, não. A experiência neste sentido não alcança todos os casos singulares, de modo que através dela nunca chegamos a proposições necessárias e universais, que deve haver numa ciência. Ela não gera a certeza própria da ciência. E na melhor das hipóteses, gera um conhecimento de ‘que’ as coisas são assim, mas não do ‘por que’ as coisas são assim, o que também é necessário numa verdadeira ciência⁴⁵.

Assim, a metafísica não é derivada da experiência entendida como indução, mas é derivada da experiência entendida como conhecimento sensível em geral⁴⁶. Com efeito, é a partir da percepção sensível que nosso intelecto entende os conceitos expressos nos termos dos princípios, a partir dos quais são derivadas as conclusões desta ciência.

Entretanto, além desta função, a ‘experiência’ parece ter outra na produção desta ciência. Com efeito, ao ler as ‘Disputas Metafísicas’ frequentemente encontramos argumentos nos quais ele recorre diretamente à experiência. Por exemplo: para mostrar que todos os entes finitos têm causas finais, ele recorre à experiência da ordem no mundo, ordem esta que seria inexplicável sem causas finais⁴⁷; para mostrar que todos os entes finitos

⁴⁵ DM 1,6,25: ‘(...) humanum experimentum est fallax, ut ex Hippocrate dixi, et quamvis demus interdum esse certum certitudine sensus, illa tamen certitudo minor videtur, quam ea quae ad scientiam requiritur; maxime quia experimentum non est universale, seu de omnibus omnino singularibus, scientia autem est universalis simpliciter, et complectitur ea etiam singularia, quae sub experientiam non ceciderunt. (...) ex his quae experimur (...) ad summum sufficere ad scientiam quia, non vero propter quid’. DM 1,6,26: ‘Igitur nec immediata principia per se cognoscuntur per experientiam tanquam per proprium medium ; hoc enim modo non cognoscuntur ut principia, sed ut conclusiones a posteriori demonstratae, et scitae per scientiam quia; ut sic autem non possent esse sufficientia ad generandam scientiam propter quid conclusionis, quia non potest causa nobiliorem effectum producere quam ipsa sit.’

⁴⁶ DM 1,6,27: ‘Dixi, si de experientia propria sit sermo, quia si generatim agatur de quacunque sensibili cognitione necessaria ad terminorum apprehensionem et intelligentiam, clarum est hanc esse necessariam ad cognitionem principiorum, quia omnis nostra cognitio a sensu incipit; haec autem non est proprie experientia, quae, ut ex dictis constat, in iudicio seu habitu iudicativo consistit; (...)’

⁴⁷ DM 23,10,1: ‘Atque hoc confirmat experientia; nam videmus hirundinem ita congregare paleas, vel aliquid simile efficere, sicut expedit ad finem suum, et sic de aliis.’ DM 23,10,2:

têm uma causalidade eficiente própria a eles, ele recorre à experiência da existência de órgãos e instrumentos nos seres vivos, existência esta que seria inexplicável se não houvesse uma causalidade eficiente real neles⁴⁸. Nestes casos, ‘experiência’ não aparece nem como percepção sensível, a partir da qual abstrairmos os conceitos universais, nem como uma indução, que fundamentaria um princípio. Qual seria a função da ‘experiência’ nestes casos?

Nestes casos, a experiência aparece como uma ‘disciplina’, que ajuda o intelecto humano a conceber corretamente as naturezas das coisas, ao comparar os conceitos universais nele presentes e as proposições deles derivadas com a experiência, corrigindo-os caso sejam contestados por alguma experiência. Com efeito, o intelecto humano é limitado e imperfeito e nem sempre concebe corretamente as naturezas das coisas e costuma errar sobre elas ao se afastar da experiência. Assim, ao propor um princípio, o intelecto precisa compará-lo com a experiência e verificar se ele não sofreu nenhuma contestação dela. Só então se pode saber que tal proposição não é a explicitação de um conceito forjado arbitrariamente, mas de um conceito verdadeiramente abstraído de coisas reais fora da mente.⁴⁹

‘Atque hoc evidentissime docet ipsa universi pulchritudo, et mira partium ejus et causarum omnium consensio et ordinatio. Ex qua non solum sancti Patres, sed etiam sapientiores philosophi unum esse hujus universi auctorem et gubernatorem, qui in finem a se intantum omnia constituit et ordinavit, intellexerunt(...)’.

⁴⁸ DM 18,1, 7: ‘Praeterea fit simile argumentum ex variis organis et instrumentis, quibus Deus composuit corpora, praesertim viventia ; nam, sicut quaedam ex ipsa dispositione apparent apta ad recipiendum, ita etiam alia sunt ad agendum, quae omnia essent superflua, si hae res nihil agerent.’

⁴⁹ DM 1,6, 29: ‘Ratio autem est, quia nostra intellectiva cognitio valde limitata est et imperfecta, nimiumque a sensu pendet ; et ideo sine sufficiente adminiculo ejus non potest cum sufficiente certitudine et firmitate procedere, et inde accidit saepe ut qui multum de intellectu confidunt, sensum deserentes, facile in rebus naturalibus errent, ut annotavit Aristoteles, 8 Physicorum, c. 3.’; DM 1,6,30: ‘verisimile est necessariam esse experientiam et collationem multorum singularium, ad firmum et evidentem assensum eorum, non tantum via inventionis, quod est notissimum, sed etiam via disciplinae, quia rationes terminorum in his principiis non sunt ita notae ac faciles, ut sufficiat quaeibet propositio eorum, nisi is qui addiscit, eas conferat cum singularibus quae novit, et videat, cum illis, et cum omnibus, quae de talibus rebus expertus est, recte consentire; nunquam item talia principia, instantiam (ut dicunt) passa esse.’

Por exemplo: independente da experiência se pode forjar um conceito de ente, que não tenha uma causa final e a partir deste conceito propor o princípio 'não há nos entes uma causalidade final'. Mas ao se comparar este princípio com a experiência, constata-se que esta proposição não está de acordo com aquilo que empiricamente constatamos, a saber, a ordem ou a regularidade entre os fatos singulares. Somos assim levados a rejeitar aquele conceito forjado de ente sem causa final e a conceber o ente como tendo uma causa final. Como este novo conceito de ente não sofre contestação da experiência, temos a confirmação de que ele representa as coisas fora da minha mente, isto é, que é o conceito que representa os entes reais. Outro exemplo: pode-se forjar um conceito de ente finito incapaz de causalidade eficiente própria e dele formular o princípio 'não há causalidade eficiente entre os entes finitos'. Entretanto, na experiência constatamos que muitos entes finitos têm órgãos, que tem formas adequadas a certas funções: espinhos para a proteção, dentes para mastigar, olhos para ver etc. Mas se não houvesse causalidade eficiente entre os entes finitos, não haveria razão para estes órgãos terem estes formatos. Assim, somos levados a corrigir o nosso conceito de ente finito de modo a incluir neles alguma causalidade eficiente própria.

Conclusão

Para Suárez, a experiência é necessária para o surgimento do conceito universal de 'ente real' na medida em que qualquer conceito universal só pode surgir na mente humana depois de uma percepção sensorial e segundo ela. E a experiência também serve para corrigir falsos conceitos de 'ente real' que eventualmente surjam em nossa mente. A experiência é fonte e disciplina da ciências em geral e da metafísica em particular.

Assim, parece-me que a interpretação de R. Darge é correta. A metafísica é em última instância uma ciência *a posteriori*, pois ela é uma

explicação do conceito de ‘ente real’ que foi obtido a partir da experiência. E ela se refere não só a estruturas fundamentais da mente humana, mas a estruturas fundamentais das coisas reais. Só é possível negar isto, recusando totalmente à percepção sensível a capacidade de representar as coisas reais. Mas isto claramente Suárez nunca fez⁵⁰.

Na verdade, como bem aponta Jack Zupko, a capacidade das percepções sensíveis de representar as coisas exteriores, é algo que só se torna problemático, se você tiver uma concepção dualista do ser humano, no qual temos de um lado uma coisa pensante totalmente desconectada do corpo e do mundo material. Uma vez feita esta separação, fica difícil explicar como se passa de um lado para o outro e como as percepções sensíveis podem representar as coisas reais. Mas isto não é tão problemático para um escolástico que tem a concepção do ser humano próxima daquela de Aristóteles. Ele não tem tal concepção dualista do ser humano, pois para ele é a mesma alma que organiza a matéria e dá vida e forma para o fígado, por exemplo, tornando-o capaz de certas funções, que dá vida e forma para os olhos, tornando os capaz de percepções sensíveis, nas quais as coisas materiais são representadas, e que a partir destas percepções produz conceitos universais numa potência chamada ‘intelecto’. Não há nele uma separação radical entre matéria e vida, nem entre corpo e espírito. Nele não há separação radical, portanto, entre a visão, enquanto potência da alma, e os olhos, enquanto órgãos materiais vivos desta potência. Assim sendo, a capacidade das percepções sensíveis de representar coisas reais não é tão

⁵⁰ S. Knuuttila. Suárez’s Psychology. P. 204.

misteriosa como é para os discípulos de Descartes⁵¹. E não pode haver dúvida que Suárez seja um destes escolásticos⁵².

Referências:

- COURTINE, Jean-François. *Suarez et le système de la métaphysique*. Paris. 1990. <https://doi.org/10.3917/puf.court.1990.01>
- DARGE, Rolf. 'Suárez on the Subject of Metaphysics'. In: SALAS, Victor e FASTIGGI, Robert. *A companion to Francisco Suárez*. Leiden & Boston: Brill. 2015. 91-13.
- HEIDER, Daneil. 'Abstraction, intentionality and moderate realism: the ontology and epistemology of universals in Francisco Suárez and John Poinsot'. In: SALAS, Victor M. (Ed.). *Hircocervi and other metaphysical wonders*. Milwaukee: Marquette University Press. 2013. 177-211.
- KANT, Immanuel. *Critica da Razão Pura*. Lisboa. 1989.
- KEMP SMITH, Norman. *Commentary to Kant's 'Critique of Pure Reason'*. Amherst. 1999.
- KNUUTTILA, Simon. 'Suárez's Psychology'. In: SALAS, Victor e FASTIGGI, Robert. *A companion to Francisco Suárez*. Leiden & Boston: Brill. 2015. 192-220. https://doi.org/10.1163/9789004283930_009

⁵¹ Jack Zupko. Horse sense and human sense: the heterogeneity of sense perception in Buridan's philosophical psychology. In: Knuutila, S. et Kärkäinen, P. *Theories of perception in medieval and early modern philosophy*. Springer 2008. p.170 'We are all familiar – perhaps all too familiar – with the Cartesian problem of how the mind is related to the body. On this account, the problem is how to explain the relation between the immaterial human mind and its extended or material body. How is the mind able to direct the movements of the body and be affected by bodily sensations, given their fundamentally different natures? Medieval philosophers were less interested in this problem in part because they viewed the theoretical landscape differently. On the one hand, they were influenced by Aristotle's *De Anima* and the commentary tradition that surrounded it to regard the human soul as a tripartite entity, whose different parts reflect Aristotle's broader taxonomy of life forms as vegetative, sensitive, or intellective. The hard questions about the relation between its material and immaterial aspects are less apparent if it is assumed at the outset that the same thing can operate both materially and immaterially, as if nourishing and sensing and understanding were simply different modes of the same thing – alternative ways its animate nature becomes evident to us.

⁵² V. por exemplo. *De anima* 1, 3, 1-24; 1, 13, 11.

MARION, Jean-Luc. *Sur la théologie blanche de Descartes*. Paris: Quadrige-PUF. 1991.

PERLER, Dominik. *'Suárez on Intellectual Cognition and Occasional Causation'*. In: PERLER, D. e BENDER, S. (eds.). *Causation and Cognition in Early Modern Philosophy*. London: Routledge, 2020. 18-38.

<https://doi.org/10.4324/9781315146539-2>

SUAREZ, Francisci. *Tractatus De Anima*. In: SUAREZ, Francisci. *Opera omnia*. Paris: Vivés. 1856. T. III

SUAREZ, Francisci. *Disputationes metaphysicae*. In: SUAREZ, Francisci. *Opera Omnia*. Paris: Vivés. 1861.

ZUPKO, Jack. 'Horse sense and human sense: the heterogeneity of sense perception in Buridan's philosophical psychology'. In: KNUUTILA, S. e KÄRKÄINNEN, P. (EDS.). *Theories of perception in medieval and early modern philosophy*. Dordrecht: Springer. 2008. 170-186. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6125-7_11

Data de registro: 16/09/2021

Data de aceite: 20/10/2021

Comentário ao artigo “Metafísica como ciência a posteriori de acordo com Suarez”

Carlos Arthur Ribeiro Nascimento

O texto do Cesar é claro e fornece uma informação precisa sobre o assunto

1) Suarez parece se situar dentro da tradição aviceniana. Isso fica indicado desde a primeira página da apresentação do Cesar em que se fala da demonstração da existência de um ser necessário e da demonstração de seus atributos. É o próprio procedimento de *O começo e o retorno* de Avicena. Este não foi traduzido na Idade Média, mas a *Metafísica da Shifa* foi. O mesmo se diga a propósito da essência neutra de Avicena e seus dois estados de singularidade nas coisas e de universalidade no intelecto. Sto. Tomás também utiliza esse esquema.

2) O texto parece usar duas concepções de necessário. A aristotélica (necessário é o que existe sempre) e a aviceniana (necessário é o que se negado, implica contradição).

O mesmo se diga de real – real (existente x fantasia); real (*res*, coisa, essência: o que não é contraditório pode existir).

Disp. III, seção IV, nº 2 – 15, p. 177

Ente (ente real) não é atribuído apenas às coisas existentes mas também às naturezas reais consideradas de acordo consigo, quer existam, quer não, como a metafísica considera o ente e deste modo o ente é dividido em dez predicamentos.

Disp. III, seção IV, nº 3, p. 177.

Se ente for tomado na medida em que é o significado desta palavra tomada com força de nome, sua noção consiste nisto que seja o que tem essência

real, isto é, não fictícia nem quimérica, mas verdadeira e apta a existir realmente.

3) Fala-se de metafísica humana. Haveria uma divina e uma angélica? O princípio de contradição vale apenas para as ciências humanas? Seria Suarez um Ockamiano neste ponto?

4) No aspecto em que o sujeito das ciências é obtido por indução, todas as ciências, exceto as formais, são a posteriori. Parece que a metafísica poderia ser considerada a priori, uma vez obtido seu sujeito.

5) Suarez parece ter um conceito simplificado de abstração: passagem dos singulares ao universal.

O conceito de Tomás por exemplo é muito mais elaborado. Há uma abstração do todo (universal), da forma (quantitativa) que se dão pela primeira operação do espírito.

A abstração do todo é um procedimento geral do conhecimento humano e das ciências da natureza. A da forma é própria da matemática. O procedimento da metafísica pode ser chamado de separação (Comentário ao *De Trinitate* de Boécio) ou abstração (Suma de teologia, I^a, q. 85, a. 2). Mas, sendo um procedimento da segunda operação do espírito, tem de se conformar à estrutura das coisas, o que não é necessário estritamente na abstração praticada pela primeira operação: o intelecto considera à parte o que não é à parte na coisa.

Nesse sentido, a ciência da natureza e a matemática são ciências abstratas e a metafísica é uma ciência concreta.

6) Distinguir

composição e divisão – proposições – 2^a operação do espírito

apreensão e juízo - - atos do intelecto

certeza/opinião/suspeita/dúvida - estado do intelecto

(assentimento)

Suarez distingue?

7) Conteúdo da metafísica

Estrutura	}	o ente como ente – essência/ser – sujeito – definição
		os transcendentais – propriedades do ente – dedução
		as categorias – tipos de ente – divisão
Atividade	}	ação e causalidade – perfeição última
		a causa do ente – ser necessário



Lógica, formação escolar e filosofia entre os jesuítas

*Fábio Baltazar Nascimento Júnior**

Resumo: O interesse mais direto deste artigo é a relação entre a Lógica e a formação filosófica na educação jesuíta. Para compor uma imagem da importância e da concreção da Lógica na formação proposta pelos inicianos, nós nos concentraremos na *Ratio Studiorum* e na obra do jesuíta português Pedro da Fonseca (1526-1599). A razão do recorte proposto é que as reflexões de Fonseca sobre o tema parecem, por um lado, orientar outros jesuítas, como é o caso de Sebastião do Couto, que é o autor da dialética do Curso Conimbricense; por outro, elas são mais completas, sobretudo pela atenção dada por Fonseca ao método e às *disputationes*. De posse do conceito de Lógica de Fonseca, concluímos com a indicação de caminhos contemporâneos de revisitação de lógicas do passado.

Palavras-chave: Lógica; Método; Educação; Jesuítas

Logic, school education and philosophy among the Jesuits

Abstract: The most direct interest of this article is the relationship between Logic and philosophical formation in Jesuit education. In order to produce an image of the importance and concretion of Logic in the formation proposed by the Ignatians, we will focus on the *Ratio Studiorum* and on the work of the Portuguese Jesuit Pedro da Fonseca (1526-1599). The reason for the proposed approach is that Fonseca's reflections on the subject seem, on the one hand, to guide other Jesuits, such as Sebastião do Couto, who is the author of the dialectic of *Curso Conimbricense*; on the other hand, Fonseca's conception of logic is more complete regarding the other Jesuits, especially due to the attention given by our author to the method and the

* Doutorado em Filosofia pela Università del Salento. Professor efetivo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: fabionbj@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8482022086920207>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6398-6394>.

disputationes. In possession of Fonseca's *Logic* concept, we conclude with an indication of contemporary paths for revisiting the logics of the past.

Key-words: Logic; Method; Education; Jesuits

Logica, educazione scolastica e filosofia tra i gesuiti

Abstract: L'interesse più diretto di questo articolo è il rapporto tra Logica e la formazione filosofica nell'educazione dei gesuiti. Per produrre un'immagine dell'importanza e della concretezza della Logica nella formazione proposta dagli inaziani, ci concentreremo nella *Ratio Studiorum* e nell'opera del gesuita portoghese Pedro da Fonseca (1526-1599). Il motivo di questa scelta è che le riflessioni di Fonseca sull'argomento sembrano, da un lato, guidare gli altri gesuiti, come Sebastião do Couto, cioè, l'autore della dialettica del *Curso Conimbricense*; da l'altro, la concezione di *logica* di Fonseca è più completa riguardo ad'altri gesuiti, soprattutto per l'attenzione data dall'autore al metodo e alle *disputationes*. Possedendo il concetto di *logica* di Fonseca, concludiamo con l'indicazione di modi contemporanei di rivisitare le logiche del passato.

Parole chiave: Logica; Metodo; Educazione; Gesuiti

Introdução

A partir de um pequeno grupo formado em Paris em torno de Inácio de Loyola, nos anos 30 do século XVI, a Companhia de Jesus veio a tornar-se uma grande ordem de missionários católicos, cuja influência é sentida até hoje, inclusive no Brasil, iniciada pelas figuras de Manuel da Nóbrega e de José de Anchieta. A ideia de ampliar o domínio da Igreja Católica por meio de missões em terras distantes – e de culturas tão diversas quanto as do extremo oriente ou as dos indígenas brasileiros – foi uma razão importante pela qual os jesuítas transformaram-se em fundadores de colégios e educadores.

Com relação aos princípios que possam inspirar concepções educacionais, alguns traços distinguem a *Societas Iesu* de outras ordens relevantes, como os dominicanos e os franciscanos. Em primeiro lugar, os

jesuítas são pós-humanistas, pelo que absorvem elementos da cultura clássica, o estudo do grego e do hebraico, o teatro e o balé. Além disso, são missionários obrigados a dialogar com as culturas dos locais habitados e, até certo ponto, fazer concessões. Não obstante, os inicianos formam uma ordem católica destinada combater o protestantismo, de modo que a ortodoxia estava, sem dúvida, presente no espírito jesuíta.

Esses elementos aparentemente difíceis de concertar – pagãos ou estritamente católicos – aparecem no documento orientador da educação jesuíta – a *Ratio atque institutio studiorum Societas Iesu*, cuja versão definitiva é de 1599. Por um lado, planeja-se o estudo do grego, do hebraico, de Cícero, Virgílio, Ovídio, Catulo, Tibulo, Propércio, Crisóstomo ou Esopo, todos mencionados na *Ratio*; por outro, encontram-se advertências para que o professor de teologia não se distancie com frequência das posições de Tomás de Aquino, com relação à Teologia, e para que seja estritamente aristotélico em matéria de Filosofia. Ademais, Averróis deveria ter imagem negativa, quando mencionado.

Meu interesse mais direto neste artigo é, porém, a relação entre a Lógica e a formação filosófica. Para compor uma imagem da importância e da concreção da Lógica na educação jesuíta, é preciso dirigir-se tanto para a mencionada *Ratio* quanto para os mestres da disciplina entre os inicianos, dos quais destacaríamos Pedro da Fonseca (1526-1599) e Francisco de Toledo (1515-1584), recomendados na *Ratio* e autores, respectivamente, das *Instituições dialéticas em oito livros* (1564) e da *Introdução à dialética de Aristóteles* (1561), bem como Antônio Rubio (1548-1615), autor da *Logica mexicana* (1603), e Sebastião do Couto (1567-1639), que escreveu os *Comentários à dialética* (1606) do *Curso Conimbricense*. Nós nos concentraremos, porém, apenas na *Ratio* e em Pedro da Fonseca, a fim de esboçar um quadro da Lógica no período. A razão do recorte proposto é que as reflexões de Fonseca sobre o tema parecem, por um lado, orientar outros jesuítas, como é o caso de Sebastião do Couto; por outro, elas são mais completas, sobretudo pela atenção dada por Fonseca ao método e às *disputationes*.

Lógica na *Ratio Studiorum*

Nesta seção, procurarei identificar, no corpo da *Ratio*, as várias orientações de algum modo ligadas à formação dialética.

Nas regras para todos os professores das faculdades superiores, podemos encontrar um plano mais geral para as *disputationes*: disputas semanais, aos sábados, por duas horas, a menos que fosse dia de festa; mensais – ou bimestrais, caso os alunos fossem poucos –, que seriam sessões mais longas. Os discentes discutiriam questões propostas pelos mestres. Os debates eram públicos e só os alunos mais preparados deveriam participar, de modo que os outros deveriam exercitar-se nas lições antes de assumirem o risco da exposição. O preparo era feito, claro, por meio das lições de lógica. Nas disputas, os mestres atuavam como juízes: observavam se a questão já teria sido resolvida, cuidavam para que o tema não fosse abandonado, ajudavam brevemente no caso de dificuldades, faziam correções etc¹.

Há mais detalhes adiante, nas regras para os professores de filosofia. Disputas mensais são estendidas ao longo do dia (manhã e tarde), de modo que, em cada turno, uma primeira disputa teria duração de uma hora, enquanto outras duas teriam quinze minutos. Na sessão matinal, o debate era interdisciplinar; p.ex., lógicos contra metafísicos ou teólogos contra físicos. Na sessão vespertina, a *disputatio* seria entre conhecedores da mesma disciplina. Porém, essas disputas mensais eram previstas para discentes avançados. Não haveria disputas mensais entre os estudantes de Lógica, os primeiranistas, que deveriam apenas ouvir as lições e, em algumas semanas, talvez estivessem prontos para as disputas semanais, que aconteceriam aos sábados. Além das disputas mensais e semanais, menciona-se uma terceira classe, de disputas solenes, das quais até mesmo doutores poderiam participar. Estas últimas disputas aconteceriam três ou quatro vezes no ano.

¹ *Monumenta paedagogica Societatis Iesu Nova Editio ex integro refacta*. Vol. V. p. 381-82.

Nas próprias regras para os professores de filosofia, encontramos o que seria de ensinar e o que de omitir no ensino da Lógica. A partir dos textos de Francisco de Toledo ou de Pedro da Fonseca:

i. Nos prolegômenos, isto é, nas questões de proêmio e introdutórias, seriam discutidas apenas os problemas de saber se a Lógica seria ciência ou não, qual o seu objeto, e algo das segundas intenções (basicamente, o estudo de conceitos de *intentio secunda*, como *gênero* e *espécie*), de modo que discussões como o problema dos universais deveriam ser deixadas para a Metafísica;

ii. Que se ensinassem as coisas mais fáceis das *Categorias*; também deveria ser dada atenção especial à analogia e à relação segundo a Lógica, já que esses conceitos básicos aparecem em questões metafísicas mais complicadas, como a do debate entre *analogia entis* e *univocatio entis*;

iii. Sobre o tratado *Da Interpretação*, que se falasse um pouco do conceito de *verdade*; a questão dos futuros contingentes poderia ser mencionada, mas seriam deixados de lado problemas como o do livre-arbítrio;

iv. Como introdução geral à ciência, sobretudo à Física, a *Ratio* propõe que se exponha preferencialmente as divisões das ciências, as subalternações etc, sobretudo a partir do livro II da *Física*; sobre a definição, o que se encontra no livro II do *De anima*. Não há menção aos *Analíticos* em toda a *Ratio*;

v. Dos *Tópicos* e das *Refutações sofisticas*, dever-se-ia falar em resumo.

Para os autores da *Ratio*, os mestres deveriam ter cuidado para que nada envergonhasse mais um aluno que cometer um erro lógico, uma falta formal em seu raciocínio. O ensino das leis da *disputatio*, bem como das funções determinadas (respondedor e argumentador), deveria ser severo. Aliás, o estudo da Lógica sustenta o estudo do restante da Filosofia, como podemos depreender das recomendações acima (embora não só nelas): os conceitos de *intentio secunda* como porta de entrada para o problema dos universais; observações semânticas como *equivocatio* – portanto, *analogia* – e *univocatio* para discussões metafísicas como a do significado do *ens*; os

futuros contingentes e suas implicações para o livre-arbítrio e para o problema da onisciência divina etc.

Conceito geral de *Lógica* entre os jesuítas

Entre os lógicos jesuítas mencionados – Toledo, Rubio, Do Couto e Fonseca –, o único que, de fato, dedica-se com mais detalhes ao método – seja de prova, seja de disputa – é Pedro da Fonseca, em suas *Instituições dialéticas*. Há algo sobre a tópica nas lógicas de Toledo ou de Rubio; quase nada sobre o assunto nos *Comentários* de Do Couto. Embora vários escrevam sobre *Lógica* à época, seja na forma de summa ou na forma de comentários e questões ao *Organon*, poucos demonstram ter um conceito capaz de integrar os vários temas da disciplina como Pedro da Fonseca. A ideia de argumentação envolve, para Fonseca, várias práticas e temas, entre as quais as suas considerações de método. Vejamos um esquema que, esperamos, dê-nos uma noção geral da *Lógica* para Fonseca.

A primeira questão importante talvez seja a de circunscrever o assunto da disciplina, isto é, seu *subjectum*: são os modos de dissertar (*modi disserendi*). *Disserere* remonta, para Fonseca, a *dialéghestai*, mas não significa algo tão restrito quanto *debater* e nem algo tão amplo quanto *dizer*. *Disserere* tem sentido técnico, “incomum, mas filosófico”, de tornar patente o conhecido por meio do que não era conhecido. O centro a partir do qual tudo na *Lógica* orbita é a ideia de *disserere*, que se diversifica nos três modos de dissertar: *divisão*, *definição* e *argumentação*.

Divisão

Na *divisio*, o que temos é uma mereologia² medieval, ancorada nas intuições de todo-parte segundo a metafísica de Aristóteles. Não se trata,

² Embora o termo ‘mereologia’ tenha sido cunhado apenas em 1927, pelo matemático e filósofo polonês Stanisław Leśniewski (1886-1939), é ponto pacífico entre estudiosos do tema que a

portanto, apenas da *diérese* platônica³, embora o *eidōs* apareça como uma totalidade possível e, logo, a *diérese* também tenha seu lugar nessa seção da Lógica. Não há qualquer problema que o método da *diérese* de Platão apareça em uma Lógica de inspiração aristotélica se suspendermos a questão de saber o estatuto ontológico dos universais. De qualquer modo, a intuição fundamental que dá início ao desenvolvimento de divisões destinadas a eliminar a *confusão do ente* é metafísica: o todo extenso, o todo universal e o todo essencial, que pode ser dividido fisicamente (enquanto *ens reale*) ou metafisicamente (como *ens rationis*)⁴.

Com relação ao todo extenso, embora a partição correspondente toque à *quantitas*, a *res extensa* considerada é semi-geométrica: a) o todo considerado é um ente integrado; b) as partes podem ser heterogêneas, isto é, ontologicamente descontínuas, como as partes do corpo humano, ou homogêneas, contínuas, como as partes da água. Além disso, é possível pensar em partições de extensões impróprias, como ocorreria no caso da alma, que seria, nos termos de Tomás, um todo potestativo⁵, que tem certa

disciplina remonta à antiguidade, com a *diérese* de Platão, a *Metafísica* (p.ex., Δ26-27) e *De partibus animalium*, de Aristóteles ou o *De Divisione* de Boécio. Seja em textos de *Metafísica* ou em textos de Lógica como aqueles dedicados à divisão, o tema da relação todo-parte está sempre presente, de modo que o uso do termo ‘mereologia’ não é problemático. Sobre o assunto entre os medievais, cf. PAUL HENRY, D., 1991.

³ *Sofista*, 219a; *Fedro*, 265d-266b.

⁴ “Porro divisio totius essentialis, duplex est altera realis, sive physica, altera rationis, sive metaphysica. Divisio physica totius essentialis est qua totum essenziale dividitur in materiam et formam. Materia (ut pingui Minerva rem exponamus) est subjectum formae substantialis. Forma vero est perfectio materiae. Hoc modo corpus dicitur materia huiusmodi, et animus forma: Unde fit ut divisio, qua dicimus, hominis alteram partem esse animum, alteram corpus sit divisio physica.” (*Institutionum*, I.4, c.4, p. 256) E mais adiante: “Divisio metaphysica totius essentialis est ea, quae totum essenziale dividitur in genus et differentiam cuiusmodi est oratio, qua dicimus, Hominis alteram partem essentielle esse animal, alteram rationale. Dicitur autem haec divisio rationis, et metaphysica, quia non fit in partes re diversas, sed ratione sola” (*Idem*, c.5, p. 258).

⁵ Na *Suma de Teologia*, Aquino discute a questão de saber se a essência da alma é sua potência e, ao negar que seja, o autor distingue entre todo universal, todo integral e todo potestativo. No todo universal (por exemplo, o universal *cavalo*), a essência e as potências próprias do todo são distribuídas em cada cavalo singular. No todo integral, nem a essência e nem as potências do todo estão nas partes, já que a mão de um homem não é um homem e não tem todas as potências de um homem. Há, porém, um todo intermediário a esses dois, o todo potestativo, em que a

extensão de poder no interior da mesma essência, isto é, a mesma alma pode, por exemplo, querer ou entender⁶. Obviamente, essa *extensio quaedam* aplicável às potências da alma já não tem mais ponto de contato com qualquer extensão geométrica.

Uma aplicação interessante das consequências dessa primeira observação mereológica sobre o todo extenso ocorre no *De sphaera*, de João de Sacrobosco, que convém lembrar, sobretudo porque vivemos um tempo de ascensão do chamado *terraplanismo*. O *De sphaera mundi* – também conhecido como *Tratado da esfera* – foi escrito em 1230 e era uma introdução ao *Almagesto*, de Ptolomeu. Foi muito utilizado nas escolas pelo menos até o século XVII. Aliás, o próprio Fonseca recomendava o uso do *Tratado* para escrever a parte de astronomia do *Curso Conimbricense*, quando ele enviou a Jerônimo Nadal, em 1562, o plano para a concepção do *Curso*, que não veio a se concretizar nas mãos do grupo de Fonseca. Em todo caso, no primeiro capítulo do *Tratado*, Sacrobosco propõe um experimento para mostrar a curvatura da água, mas também argumenta por meio da continuidade ontológica entre todo e parte, isto é, pela natureza homogênea das partes da água: uma vez que as gotas observáveis assumem a forma curva, o todo da água que circunda a Terra e forma os oceanos seria, também ele, abaulado.

Ao todo universal correspondem as partes *sujeitas*, isto é, os indivíduos e as espécies de menor universalidade funcionam como sujeitos para o gênero a ser dividido⁷. A *diérese* platônica tem lugar nesse tipo de divisão, de modo que todas as demais parecem depender muito mais das observações até certo ponto truncadas encontradas no $\Delta 26-27$ da *Metafísica*,

essência do todo está nas partes, mas não as potências. Este seria o caso da alma, que quando quer, ainda é, essencialmente, a alma, mas não tem, no querer como tal, todas as outras potências, como a de entender. Cf. *Summa*, I, q.77, a.1, ad.1.

⁶ “[...] quia ut res extensa constat suis partibus integrantibus quo ad totam extensionem, sic res, quae multa potest constat suis viribus, potentiisve quoad totam potestatem [quae extensio quaedam rei merito censeri potest].” (*Institutionum*, l. 4, c. 3, p. 254)

⁷ “Divisio totius universalis in partes subiectas, seu de quibus dicitur ut de subiectis, complectitur, ut placet Aristoteli, divisionem generis in species, speciei in individua, et differentiae in species, aut individua”. (*Idem*, c. 6, p. 260)

de passagens dos *Analíticos*, do *De divisione* de Boécio ou mesmo de observações da *Summa* de Tomás. A matriz aristotélica fica ainda mais clara quando olhamos para a divisão do todo essencial: a) a divisão física do ente real, como a do composto de matéria e forma, isto é, a divisão de um homem enquanto corpo e alma; b) a divisão metafísica do ente de razão, que reconhece as partes da definição (gênero e diferença específica), ou seja, a divisão de homem em animal e racional.

Se retomarmos o tema central da Lógica – isto é, tornar patente o que não era conhecido a partir do que é conhecido (*disserere*) – fica claro por que motivo as várias possibilidades de divisões são temas de Lógica: embora sempre estejamos diante de um todo conhecido, cada totalidade admite divisões diversas e, portanto, a possibilidade de erros no procedimento discursivo (logo, próprio da *ratio*) de explicitar ou de reunir as partes. Essa articulação mais geral entre todo e parte permite que alguns princípios mereológicos sejam elencados, de modo a orientar o procedimento de divisão. Não é o momento de listar esses preceitos aqui. De todo modo, pela *divisio* fica explícita uma relação clara entre metafísica e lógica⁸, que é a de subalternação parcial. A Metafísica não é uma ciência generalíssima, à qual todas as outras estão subordinadas; no caso da Lógica, em específico, há uma subalternação parcial, na medida em que certos pontos de partida de procedimentos lógicos são metafísicos, embora a Lógica também tenha assuntos próprios e independentes da Metafísica, como as formas silogísticas ou as regras das *disputationes*.

⁸ Como exemplo, podemos observar que uma opinião paradigmática na literatura sobre mereologia é a que podemos encontrar em Lewis, D. *Parts Of Classes*. Blackwell Publishers, Oxford. 1991, p. 7: “I accept a principle of *Unrestricted Composition*: whenever there are some things, no matter how many or how unrelated or how disparate in character they may be, they have a mereological fusion.” Aqui, Lewis apresenta a possibilidade de “fusões mereológicas” irrestritas, feitas a partir de quaisquer objetos dados. A posição de Fonseca inverte esta perspectiva, porque visa as coisas dadas como totalidades com partes a distinguir. Embora a mereologia medieval tenha pressupostos metafísicos claros, por outro lado ela está livre de algumas aporias como, por exemplo, a dificuldade de saber se a “fusão mereológica” das partes produz um novo objeto (o todo), de modo que as entidades tornem-se potencialmente infinitas. Para um autor como Fonseca e outros, este problema não aparece, porque o todo tem precedência lógico-ontológica, não a parte.

Definição

Outro *modus disserendi* é a definição. O termo ‘definição’ engloba também o próprio (*idíon*) ou a causa, que são chamados, preferencialmente, de descrições. Por exemplo, o *animal que ri* como próprio para o homem ou *animal de carne e osso* como explicitação da causa material. Em sentido próprio, porém, a *definitio* é um discurso sobre a essência, sobre o *quid*. É o discurso que delimita o conceito, o limite, é a *finitio*, para usar um termo de Quintiliano. Como Fonseca concebe dois tipos essenciais, aqueles correspondentes à divisão física e à divisão metafísica, também as definições essenciais admitirão dois tipos. Não se trata de falar em essências distintas da mesma coisa, o que seria contraditório, mas de dois modos de pensar uma só essência, seja com intenção para o *ens reale* (física), seja para o *ens rationis* (metafísica). Em outros termos, definições, mesmo entendidas como próprio ou como causa, articulam um conceito de extensão ampla (*genus*) e outros menos extensos (*differentia*), mas a monotonia dessa consideração mais abstrata é apenas aparente. Por exemplo, podemos dizer que homem é *animal de corpo ereto e de alma intelectiva* (definição que remete à divisão física) ou que é *animal racional* (definição relacionada à divisão metafísica) para declararmos a essência do mesmo ente, mas, embora ambas sejam, em última análise, definições por gênero e diferença, o modo de apresentar as diferenças evidentemente altera o entendimento do conceito.

Argumentação

O terceiro modo de dissertar é a argumentação. A primeira observação a ser feita é que a *argumentatio* é um complexo do qual a silogística é apenas um elemento. *Argumentação* é, em linhas gerais, o ato de apresentar razões (*argumenta*) capazes de resolver um problema (*quaestio*). Portanto, a *argumentatio* envolverá: a) a busca pelas razões (estudo dos *loci*); b) a organização dessas razões de modo conclusivo (dedução, silogística, *analytica*); c) a ordem ou a disposição dessas razões

segundo as exigências da prova ou da disputa (*táxis, ordo, collocatio, methodus*).

O interior da argumentação é, portanto, dividido entre *inventio* (*heurésis*), isto é, a descoberta dos *argumenta* capazes de conectar o sujeito e o predicado da conclusão de modo a responder à questão proposta, e *iudicium* (*crísis*), a estruturação do raciocínio e a maneira de expô-lo. Isso nos leva a duas outras observações que julgamos importantes, uma conceitual e outra histórica: a) *inventio* e *iudicium* não repartem a Lógica de Fonseca inteira, mas apenas a *argumentatio*; b) *inventio* e *iudicium* não são introduções humanistas, próprias de lógicas de colorações retóricas⁹, mas já orientavam a organização do catálogo das obras de Aristóteles feito por Diógenes Laércio¹⁰, estavam na compreensão de Tomás de Aquino sobre a Lógica¹¹ e nem mesmo Pierre de La Ramée dizia, na diatribe cheia de adjetivos das *Aristotelicae animadversiones*, que essas divisões estivessem *ausentes* no *Organon*, mas que eram apresentadas ali de modo confuso¹².

Em que sentido, portanto, a *argumentatio* é um modo de tornar patente o que era desconhecido a partir do conhecido, ou seja, de *disserere*? No sentido de que é um esforço complexo de tornar patente, por meio de razões, isto é, da parte conhecida, a solução de uma *quaestio*, que é a expressão do desconhecido. O problema de saber se a conclusão de um silogismo é realmente desconhecida ou não diante da apresentação das premissas erra completamente o alvo. A silogística é, no contexto da *argumentatio*, o estudo de como organizar os *argumenta* para que eles possam embasar a solução da *quaestio* (que é a conclusão). Que a conclusão era anteriormente desconhecida fica evidente pela formulação da *quaestio*,

⁹ Que a introdução de *inventio* e *iudicium* na Lógica é obra de humanistas é uma tese comum (e falsa), encontrada, por exemplo, em Dawson, H. *Locke, Language and Early-Modern Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 66.

¹⁰ DL, *Vidas*, VI, 28

¹¹ *Exp. posteriorum*, lib. 1, lec. 1, n. 6.

¹² *Ubi sunt brachia? Ubi sinistrum illud inventionis, hoc dextrum iudicii positum, distinctum, conformatumque est?* (AA, p. 115)

não pela analiticidade ou mesmo por alguma sensação de obviedade da conclusão, uma vez conhecidas as premissas.

Vemos o quanto essa breve apresentação dos elementos da Lógica ensinada nas *Instituições dialéticas* distancia-nos da ideia de uma lógica formal estrita. Por outro lado, aproxima-nos de uma noção específica de *razão*, de inteligência, de modo que a Lógica forneça ferramentas para dirigi-la. O que é tornar-se inteligente no final do século XVI e início do XVII? Por que modernos como Bacon ou Descartes pensaram ser necessário um novo *organon* ou novas regras para a direção da inteligência na busca da verdade?

É na educação lógica que devemos buscar respostas para essas questões, já que não se trata apenas de ensino da silogística e muito menos de formalismos, mas de instrumentos para incrementar a inteligência natural, também chamada à época de *logica naturalis*. Pensar em que sentido a inteligência natural será orientada – ou seja, que possa atuar de modo facilitado, correto, breve e ordenado (*facile, et absque errore, itemque breviter, et ordinate*, nos termos de Fonseca) – sem que as potencialidades da *ratio* sejam sufocadas é o problema fundamental para o papel da Lógica na formação de um filósofo.

Para um jesuíta como Fonseca, talvez possamos sintetizar os vários caminhos de *directio ingenii* fornecidos pela Lógica. *In abstracto*, podemos dividir esses caminhos ao partirmos do centro da Lógica – os próprios modos de dissertar – ou da periferia – ou seja, os temas que orbitam esses *modi*, seja como elementos para possibilitá-los, seja para auxiliá-los. *In concreto*, indiquemos alguns desses caminhos, mesmo que não exaustivamente, mas pelo menos o bastante para que a ideia de orientação e aumento da inteligência ganhe mais corpo:

Do centro: a) escapar de qualquer *confusio entis* por meio do método da divisão, isto é, habilitar-se para as distinções capazes de esclarecer os conceitos; b) calibrar a percepção das essências pela definição; c) organizar a própria erudição pelo estudo dos *lugares comuns* (os *loci*); d) articular o próprio pensamento de modo consequente pelo estudo das consequências e da silogística; e) expressar-se de modo claro, a partir das

várias ordens possíveis (síntese, análise, *in docendo, in disputando*); f) exercitar a argúcia e a honestidade intelectual ao respeitar as regras das disputas;

Da periferia: g) construir proposições e operar com as oposições e conversões; h) reconhecer as falácias mais comuns (*Refutações sofisticadas*); i) estar atento às denotações dos termos utilizados (*suppositio terminorum*).

Diante dessa ideia geral, talvez fiquem mais evidentes as razões das propostas de reforma do intelecto por Bacon ou Descartes, das quais não trataremos em específico aqui: a formação de um lógico dos séculos XVI e início do XVII nas escolas jesuítas – ou mesmo da escolástica, por meio de sumas como a de Pedro Hispano – orientava os intelectos em direção a uma ampla metodologia que envolvia análise conceitual, erudição e disputas honestas, que, embora não servisse para a ciência moderna, não estava tão distante de princípios formativos que, até hoje, dirigem formações em humanidades e, pelo menos em parte, continuam desejáveis. Em todo caso, ao listar esses caminhos de incremento da inteligência, fica mais claro que entender reformadores modernos da Lógica como críticos da silogística tradicional é infrutífero. Em geral, entender os modernos como “anti-silogísticos” parte do preconceito de que Lógica tradicional resume-se ao estudo da silogística, em suma, à Lógica formal, o que é, na verdade, sem sentido para um lógico do século XVI. Os estudos da história da Lógica formal são circunscritos pelos desenvolvimentos que a disciplina conheceu depois de Frege. Estudar histórias da Lógica formal como as de Bochenski, dos Kneale ou de Blanché com o objetivo de entender o conceito de *Lógica* em outros tempos é um erro que já se anuncia na partida: Lógica formal é uma disciplina fundamentalmente contemporânea, no sentido de que estudos formais feitos por lógicos escolásticos, humanistas ou jesuítas são, invariavelmente, partes auxiliares de uma concepção metodologista da Lógica. E isto não vale apenas para autores da modernidade ou da sua antecâmara, mas também para o *Organon*. A extração de elementos formalistas de obras do passado é, ainda que possível, a depender do interesse teórico, uma mutilação, não apenas como se a pureza da Lógica fosse explicitada e destacada da Metafísica ou, em geral, da Filosofia, mas

uma mutilação da própria noção de Lógica de outrora, cindida a partir de um abandono do seu papel de *ars ad emendanda propria rationis vitia* para restringi-la ao estudo das formas argumentativas.

A natureza das disputas

Considerando a importância formativa das disputas no ambiente escolar, talvez convenha fornecer algumas observações sobre o tema.

No final do livro VII das *Instituições dialéticas*, logo após o término da apresentação dos *loci* e, portanto, da *inventio* dos argumentos, Fonseca passa às observações acerca da ordem destes argumentos, com o objetivo de organizá-los do melhor modo tendo em vista a persuasão.

A primeira observação a ser feita é que, ao falar de ‘argumento’ no interior da *dispositio*, Fonseca expande o alcance semântico do termo de modo a englobar não só o termo médio ou *ratio* de uma argumentação, mas também a *definitio* e a *divisio*¹³. Em outras palavras, a *dispositio* - ou *collocatio*, ou *methodus* - aplica-se a todos os *modi disserendi*, não apenas à *argumentatio*.

Há, basicamente, três ordens dos argumentos (*ordines argumentorum*): da natureza, da doutrina e do tempo. Convém explicitar que a ordem que interessa é, no caso, a ordem discursiva, a ordem dos argumentos e os princípios que podem orientar a organização desses argumentos (*natura, doctrina, tempus*), não exatamente a busca pelo sentido fundamental de anterior e posterior (*πρότερος* e *ὑστερος*), como encontramos, por exemplo, no capítulo 11 do livro Δ da *Metafísica*, de Aristóteles.

Após a exclusão da ordem do tempo, pois a narração dos acontecimentos não estabelece nenhuma relação lógica entre eles (p.ex.: ‘os soldados avançaram e, então, o Sol se pôs’), e da ordem da doutrina, porque

¹³ Porro argumentorum nomine hoc loco, definitiones quoque, et divisiones (etiam cum nihil probant, sed tantum eam rem, cui adhibentur, declarant) intelligi volumus. (*Idem*)

o fácil ou o difícil são, nesse caso, dados em função das pessoas a ensinar, não das coisas, ficamos apenas com a *ordem natural* dos argumentos, que é de interesse para a prova e a disputa.

Cabe, no caso, uma observação: a exclusão da ordem da doutrina, ligada à pedagogia, não implica abandono de certo entrelaçamento entre ordens de prova ou de disputa e as exigências pedagógicas explicitadas na *Ratio*. Além de sua importância do ponto de vista pedagógico, contudo, essas ordens têm, também, um papel organizador e diretivo da atividade intelectual, como veremos. Evidentemente, a *forma mentis* produzida é parte considerável da formação pretendida.

A *ordo naturae* divide-se em *ordem de geração* e *ordem de perfeição* - ou *de intenção*. A *ordo naturae* respeita uma relação de anterioridade e posterioridade do ponto de vista, fundamentalmente, do aperfeiçoamento. A ordem dos argumentos relativa à natureza é, por isso, dupla: pode caminhar tanto do menos perfeito para o mais perfeito ou da causa para o efeito (*ordo generationis sive executionis*) quanto do mais perfeito para o menos perfeito ou do efeito para a causa (*ordo perfectionis sive intentionis*)¹⁴.

A ordem da geração subdivide-se em duas novas ordens, aplicáveis a domínios bem determinados: a ordem da síntese e a ordem da divisão - ou da diérese¹⁵.

A ordem da síntese é, em geral, aquela que começa pelas partes integrantes e compõem o todo e, neste sentido, ela parte das causas para os efeitos. Outro nome para essa ordem da síntese é ordem da composição: seja na descrição do processo de formação de um objeto como uma casa, seja na composição de uma argumentação, a ordem de composição procede dos

¹⁴ Naturae ordo (hoc est quem in rerum natura observamus) duplex est: unus generationis, alter perfectionis, sive intentionis. Generationis ordo (quem executionis vocant) is est, quo a minus perfectis ad perfectiora progredimur, et omnino a causis ad effecta. [...] Ordo perfectionis [sive intentionis] est, cum a perfectioribus ad minus perfecta, aut omnino ab effectis ad causas progredimur. (*Institutionum*, l.7, c.39, pp. 600-602)

¹⁵ Siquidem in natura rebus efficiendis a minus perfectis ad perfectiora contendit, et causarum vi gignit effecta. Sub hoc genere duo potissimum continentur, σύνθεσις, et διαίρεσις, hoc est compositio, et divisio, seu compositionis ordo, et divisionis. (*Institutionum*, l.7, c.39, p. 602)

elementos (alicerces, teto, axiomas) e compõem, a partir deles, o todo (uma casa, um teorema).

À primeira vista, parece estranho que o outro modo de progredir das causas para os efeitos seja chamado de ordem de divisão, já que a ordem da síntese parece proceder do modo inverso, isto é, das partes para o todo, enquanto as *divisiones*, como vimos, procedem do todo para a parte. O termo ‘divisão’ refere-se, no caso, exclusivamente ao modo de divisão considerado “principal”, que seria a diérese platônica, de proceder dos universais (causas) até os particulares (efeitos). Neste sentido, uma vez que o universal atua como causa ou explicação dos particulares, o princípio comum que dirige a ordem da síntese e a ordem da diérese fica evidente: tanto uma quanto a outra procedem no mesmo sentido, isto é, das causas para os efeitos. O que está em jogo aqui é, como dissemos, uma ordem discursiva, que, no caso da ordem de geração, parte do *fundante para o fundado*. Tanto a ordem da síntese (da parte integrante para o todo) quanto a ordem da divisão (do universal para o particular) caminham da causa para o efeito.

Evidentemente, o discurso pode proceder de modo inverso - do fundado ao fundante, do efeito à causa, do mais perfeito ao menos perfeito -, isto é, segundo a chamada ordem de perfeição ou de intenção, que por sua vez subdivide-se, também, em duas, a ordem da análise e a ordem da coleção¹⁶.

A ordem da análise é, aqui, a ordem da *resolutio*, isto é, o processo de desfazer o que aparece feito ou composto, portanto, é o inverso da *compositio*, já que a ordem da análise procede do todo para as partes que o integram. Nesse sentido, a ordem analítica é uma ordem que procede, por exemplo, de uma conclusão para identificar as premissas que a embasam,

¹⁶Ordo perfectionis [sive intentionis] est, cum a perfectioribus ad minus perfecta, aut omnino ab effectis ad causas progredimur. Non ideo tamen progressus ab effectis ad causas vocatur ordo perfectionis, quod effecta sint perfectiora omnibus suis causis: sed quia perfectio causae [aut] in effectu continetur aut ab eo, ut ita dicam, supponitur. Sub ordine perfectionis, duo itidem, quemadmodum sub generationis, praecipue comprehenduntur, ἀνάλλοσις et συναγωγή, hoc est resolutio et collectio, seu resolutionis ordo, et collectionis, qui quidem duobus ordinibus generationis, iam dictis opponuntur. (Institutionum, 1.7, c.39, p. 602)

logo, do efeito para a causa. Também do efeito para a causa é a ordem da *synagogé*, ou ordem da coleção, que procede dos particulares para ascender aos universais.

No capítulo seguinte, isto é, no capítulo 40 do livro VII das *Instituições dialéticas*, Fonseca divide as ordens de argumentação a partir da *finalidade*, diferentemente do que havia feito no capítulo 39, em que se dividia as ordens de argumentação a partir da *natureza* de cada uma delas. Em outras palavras, a ordem da argumentação pode ser usada *in docendo* ou *in disputando*. A ordem *in docendo* é novamente dividida em ordem de confirmar e ordem de refutar, de modo que temos três finalidades a partir das quais dispomos os argumentos: confirmar, refutar e disputar.

Fonseca faz algumas observações sobre ordens de prova, como a importância de seguir mais ou menos a mesma ordem dos *loci* apresentados (isto é, começar pelas definições, descrições, passar pelas causas, mostrar os efeitos etc), bem como faz considerações sobre a ordem de apresentação de uma coisa (que ela existe, o que ela é, quais suas qualidades e por que ela é como é). Quando se trata de coisas que podem ser dispostas da causa para o efeito, do menos perfeito para o mais perfeito, ou seja, coisas mais universais, totalidades, particulares ou partes, o autor observa duas vias no interior da prova: a via da audição e a via da invenção.

É importante fazer algumas observações sobre essas duas vias. Se a finalidade do discurso for aprender, ouvir uma lição, é preferível a *via auscultationis*, e Fonseca recomenda a ordem da geração, que respeita a ordem real da natureza, isto é, a ordem da síntese e a ordem da divisão. Assim, é mais adequado partir das causas, dos princípios, e mostrar o que se pode inferir deles, de modo que as conclusões se revelem aos poucos.

Por outro lado, há também uma *inventio* no interior da *ordo argumentorum*, adequada àqueles que querem “filosofar sem professor”¹⁷.

¹⁷ In inventione vero oppositi ordines servandi sunt, resolutionis nimirum, et collectionis. Qui enim sine doctore philosophari volunt, et a rebus quae sensibus subiectae sunt, ad reconditiores suo Marte penetrare cupiunt, a toto integro ad partes, et a minus universalibus ad universaliora,

Entre os exemplos de procedimento de *inventio* desse tipo, Fonseca fornece o caso dos *Analíticos primeiros*, em que Aristóteles desdobra o silogismo em proposições e estas em termos (*ordo resolutionis*), ou o procedimento socrático de indução (*ordo collectionis*). Essa oposição entre uma *via auscultationis* e uma *via inventionis* a partir das ordens de síntese e de análise difere pouco do que se encontrará mais tarde, por exemplo, na *Logique* de Arnauld e Nicole. A ênfase dada por Fonseca aos sentidos, como se aquele que quisesse “filosofar sem mestre” não tivesse outro caminho senão aquele descrito no início da *Metafísica* de Aristóteles, parece ser um ponto de distanciamento entre Fonseca e os lógicos de Port-Royal, mas é evidente que aquilo que Fonseca chama de *methodus* (*ordo, collocatio*) e todos os seus desdobramentos em várias ordens é algo bem mais elaborado e claro do que se pode encontrar na *Dialectique* de Pierre de La Ramée. Em todo caso, a ideia de prova envolve tanto a demonstração quanto a pesquisa: síntese (ou coleção) e análise (ou resolução), respectivamente.

Passemos à ordem da refutação. Esta ordem não se refere à refutação que ocorre na ordem da disputa, mas é interna à ordem *in docendo* que, como dissemos, divide-se em ordem de ensinar (provar) e ordem de refutação. Fonseca argumenta que ela admite três tipos: a) uma refutação confirmatória, que parte da verdade estabelecida pelo próprio refutador e, então, confronta as contraditórias à verdade; b) uma refutação heurística, que parte das opiniões alheias, rejeita as más, estabelece as melhores e expõe o próprio parecer; c) uma refutação exaustiva, que, por ser mais complexa, descreveremos abaixo.

A refutação pelo terceiro modo expõe, em primeiro lugar, as opiniões favoráveis a cada uma das partes opostas do problema (*quaestio*). Em seguida, apresenta as razões contrárias, mais especificamente, as razões contrárias à parte que parece ser mais plausível. Este passo torna a questão ambígua, conduz a um estado de aporia a ser remediado. O passo final é o

id est, resolutionis et collectionis ordinibus accommodatissime procedunt. (Institutionum, 1.7, c.39, p. 608)

da refutação de cada uma das razões contrárias à verdade, que foram expostas anteriormente.

Evidentemente, é esta terceira via de refutação a preferida dos mestres escolásticos. Convém lembrar que essa ordem da refutação não é, todavia, uma disputa, mas uma maneira de expor, um modo de prova. A refutação aparece numa organização destinada à prova, tem a finalidade de evidenciar a verdade, sobretudo porque as teses que possam contradizer a verdade são refutadas diante do ouvinte ou do leitor.

Essas ordens de prova mostram como é possível dirigir a razão de modo linear, dos axiomas aos teoremas, ou de modo que a refutação de teses opostas e objeções possíveis tornem a conclusão desejada ainda mais evidente.

A ordem de disputar (*ordo disputandi*) é, por outro lado, exposta nos capítulos 42 e 43, que são destinados essencialmente às tarefas do argumentador e do respondedor, já que a ordem de disputar refere-se fundamentalmente aos debates.

Quanto ao ofício do argumentador, Fonseca expõe nove recomendações, que são, por um lado, estratégicas e facilitadoras da tarefa de refutar, que é própria do argumentador, mas também visam, por outro lado, a promoção de um debate honesto e claro. Não exporemos todas as recomendações aqui, mas podemos agrupá-las a partir de quatro princípios: clareza do debate, estratégia para o debate, honestidade intelectual e economia.

Em busca de clareza, recomenda-se: a) que a proposição a ser defendida pelo respondedor e combatida pelo argumentador seja explicitada; b) que o argumentador solucione ambiguidades e obscuridades que possam figurar nas premissas; c) uso de modelos orais (*provo a consequência, nego a menor, assim insisto, suponhamos isto ou aquilo* etc).

Como estratégia, há a explicitação de duas vias de refutação: a) a via direta, em que é produzida uma argumentação que resulta na contraditória da tese combatida; b) a via hipotética, em que a tese combatida é assumida como hipótese e, então, extrai-se um “incômodo” (*deductio ad*

incommodum) a partir dela, como uma proposição implausível, falsa ou mesmo uma contradição (redução ao absurdo). Além disso, há observações como a de que o argumentador tenha cuidado de não fazer perguntas cuja relação com a tese a ser refutada seja logicamente muito próxima, para que não se torne óbvio para o respondedor o que ele precisaria rejeitar a fim de não ser refutado.

Com relação à honestidade, destacam-se os motivos de disputar (evidenciar a verdade, exercitar a inteligência, não apenas por espírito de erística), as razões justas de rejeitar uma tese (por exemplo, a necessidade de apresentar um contraexemplo caso o respondedor queira recusar uma premissa universal induzida), a “teimosia e insolência” (*pervicacia et insolentia*) de negar princípios mais evidentes como o de não-contradição, que o argumentador não reponha premissas já rejeitadas antes etc.

Acrescente-se, por fim, certas recomendações de caráter econômico, isto é, uma divisão de tarefas de modo que a disputa possa fluir de modo mais despachado. Por exemplo, Fonseca diz que, salvo nos casos em que a negação parece absurda, não cabe ao respondedor fornecer as razões a partir das quais decide negar ou conceder uma premissa. Outro exemplo: o autor diz que o respondedor deve avaliar a validade da argumentação antes de procurar saber se cada uma das premissas é verdadeira ou falsa (no caso em que o argumentador não tenha pedido o assentimento do respondedor em cada premissa, isto é, o argumentador não fez perguntas).

Em suma, se considerarmos a ordem da disputa em sua totalidade, veremos que ela visa não apenas a boa disposição dos argumentos, mas estratégias e condições de promoção da (ou resistência à) refutação, a abreviação das disputas, a honestidade do debate e a clareza dos discursos dos debatedores.

Em que consiste, então, o conceito de *iudicium*, se considerarmos tudo o que ele engloba e todas essas possibilidades de ordenamento?

Em primeiro lugar, a própria analítica, no sentido de ramo da Lógica dedicado ao estabelecimento e avaliação das formas das argumentações em

geral, é parte do *iudicium*, já que a *inventio* é dedicada, essencialmente, aos *argumenta*, não à disposição destes numa forma válida ou adequada à prova ou à disputa. Assim, a própria silogística, em todos os seus detalhes, isto é, os silogismos categóricos e os hipotéticos, além da indução, do entimema, do exemplo, em suma, toda a teoria exposta no livro VI das *Institutionum* é parte do *iudicium*.

Também é parte do *iudicium* a *ordo* - ou *dispositio*, ou *collocatio*, ou *methodus* -, que por vezes é tratada como um elemento da pedagogia ou da retórica, mas, a julgar pelo que expusemos acima sobre a teoria em Fonseca, é difícil negar que ela compreenda, também, elementos metodológicos.

Essa *ordo argumentorum* divide-se, primeiramente, em ordem da natureza ou da doutrina, mas, como vimos, só a ordem da natureza interessa a um dialético como Fonseca. Essa ordem da natureza compreende, na verdade, dois tipos essenciais de ordem discursiva: a) a ordem em que o expositor começa pelos fundamentos e culmina nas conclusões; b) a ordem em que o discurso começa pelas conclusões e, então, revela seus fundamentos. A primeira é de dois tipos, a ordem de síntese ou de divisão. A segunda também compreende dois tipos, a ordem da análise e a ordem da coleção. Fonseca observa que a ordem sintética é preferencial para a exposição de uma doutrina, mas que a ordem analítica é adequada para a *invenção*, para a filosofia sem mestre, isto é, para a construção da ciência. Evidentemente, o autor imagina um processo de construção do saber a partir dos sentidos, como aquele descrito no início da *Metafísica*. Isto não muda, porém, o fato de que Fonseca concebe a possibilidade de produzir ciência no interior de uma doutrina do *methodus*, ou seja, não se trata apenas de expor, de provar o que já se sabe, de organizar os argumentos para ensinar.

Essa *ordo argumentorum naturae* tem, ainda, duas finalidades, a partir das quais ela se subdivide em ordem *in docendo* e ordem *in disputando*. A ordem *in docendo* compreende o ensino direto de uma doutrina e, também, a exposição de modo a refutar teses contrárias, que é a ordem de exposição usada em textos como a *Summa Theologiae* ou mesmo

os *Commentariorum* de Fonseca. Esta ordem da refutação não se confunde, como dissemos, com a ordem da disputa, que compreende todas as instituições para o argumentador e o respondedor, que ordenam as *disputationes* de modo a diferenciá-las de meras contendas erísticas ou sofísticas, a partir de parâmetros como a honestidade intelectual e a clareza discursiva.

Conclusão

Que essa noção de *inteligência* – de *intellectus nostri*, de *ratio* ou, no caso da Lógica, de arte para emendar os vícios da razão – soe antiquada é obra de, primeiramente, certa crença no sucesso de métodos ligados à ciência moderna; posteriormente, da descrença em qualquer conjunto bem delimitado de preceitos e regras que possam identificar o que gostaríamos de chamar de método científico. Se os métodos da ciência moderna impuseram-se *contra* a metodologia escolástico-jesuíta, ainda podemos nos perguntar se não há, na verdade, certa complementaridade entre direções diversas – e de finalidades diversas – para a inteligência natural. Se, por outro lado, todos os métodos falham, são limitados etc, queremos saber ainda qual é a medida usada para decretar a *falha*, o *limite*, e se essa medida pode ser a pedra de toque da concepção de métodos melhores, mais abrangentes, capazes de abordar cada questão da maneira mais inteligente possível.

A oposição entre a inteligência natural e a inteligência dirigida tem várias ocorrências na filosofia. De um modo geral, a inteligência natural é pensada como um diamante bruto, uma potência indomada, que pode levar a bons ou maus resultados (Tales, Hipócrates e outros pensadores pré-dialéticos são exemplos de engenhosidade, mas seus vícios aqui e acolá denunciariam a necessidade de ordem). Caberia à dialética cuidar para que a inteligência natural fosse direcionada sem que perdesse sua potência, sem que fosse degradada em uma imagem reduzida de si mesma, num receituário limitante, numa série de preceitos mal aplicados ou confusos, cujo efeito

fosse, em vez de ajudar o intelecto, o seu embotamento. Para usarmos uma metáfora de La Ramée, a Lógica deve ter cuidado para que não se torne uma má pintora, uma arte que nos entregue uma cópia mal feita do intelecto natural.

Essa ideia de *directio ingenii* parece, todavia, cada vez mais aberta. De um lado, o lado estritamente metodológico, a ideia de método científico parece resistir à unificação em termos de regras simples e universais – observe-se, por exemplo, a discussão entre metodologistas como Popper e Lakatos e “céticos” do método como Kuhn e Feysabend. Nenhum deles negaria, porém, a existência de maneiras melhores ou piores de resolver problemas (é claro, por exemplo, que o plano inclinado de Galileu é melhor para embasar a discussão da questão da aceleração de corpos em queda do que o simples abandono de objetos do alto do campanário de Pisa, segundo conta a anedota desacreditada). Por outro lado, as várias lógicas não-clássicas parecem oferecer padrões dedutivos diversos e dependentes de contextos de aplicação, de acordo com exigências relacionadas ao objeto de estudo (p.ex., lógicas temporais) ou a padrões de prova diferentes (p.ex., intuicionismo, lógica de relevância).

Essa abertura da ideia de *directio ingenii* à quase indefinição, em vez de diminuir a vitalidade da Lógica, repõe a cada atividade da inteligência natural a questão do método adequado ao assunto, aos problemas a resolver ou a esmiuçar, portanto, traz a Lógica para o centro da atividade intelectual que pretenda guiar-se por alguma ordem que não seja a mera sucessão temporal de pensamentos desconexos. Seja na filosofia, seja nas ciências, o problema da concepção de uma Lógica em sua relação ampla com a noção de intelecto continua a ser o problema mais fundamental a ser enfrentado. E essas circunstâncias transferem as lógicas do passado da condição de “ultrapassadas” para eventualmente frutíferas, dada a situação de pluralismo metodológico.

Referências

- ARISTOTELE. *Organon*. Cordinamento generale di Maurizio Migliori. Milano: Bompiani, 2016.
- Aristotelis Opera*. Ex recensione Immanuelis Bekkeri, edidit Academia Regia Borussica, editio altera quam curavit Olof Gigon. Berlin: De Gruyter, 1960.
- BACON, F. *Opera omnia*. Frankfurt: Joannis Baptistae Schonwetteri, 1665.
- BLANCHÉ, R. *La logica e la sua storia da Aristotele a Russell*. Roma: Ubaldini, 1973.
- BOCHENSKI, I. M. *A History of Formal Logic*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1961.
- DAWSON, H. *Locke, Language and Early-Modern Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511490484>
- DESCARTES, R. *Oeuvres de Descartes*. Ch. Adam et P. Tannery (ed.). Nouvelle présentation par J. Beaude, P. Costabel, A. Gabbey e B. Rochot. 11 vols. Paris: Vrin, 1964-1974.
- FONSECA, P. *Commentariorum Petri Fonsecae Societatis Iesu in libros Metaphysicorum Aristotelis Stagiritae*. Tomus I (Roma, 1577); II (Roma, 1589); III (Évora, 1604); IV (Lyon, 1612).
- FONSECA, P. *Institutionum dialecticarum libri octo*. Lisboa: Joannis Blavii, 1564.
- FONSECA, P. *Institutionum dialecticarum libri octo*. Coimbra: Joannem Barrerium, 1574.
- FONSECA, P. *Instituições Dialéticas*. Introdução, estabelecimento do texto, tradução e notas por Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1964.
- FONSECA, P. *Isagoge philosophica*. Lisboa: A. Alvarez, 1591.
- FONSECA, P. *Isagoge Filosófica*. Introdução, estabelecimento do texto, tradução e notas por Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1965.
- KNEALE, M.; KNEALE, W. *O desenvolvimento da lógica*. Tradução de M. S. Lourenço. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1980.
- LAERZIO, D. *Vite e dottrine dei più celebri filosofi*. Testo greco a fronte. A cura di Giovanni Reale. Milano: Bompiani: 2005.
- LEWIS, D. *Parts Of Classes*. Oxford: Blackwell Publishers, 1991.
- Monumenta Historica Societatis Jesu, Epistolae P. Hieronymi Nadal*, tomo I, Madrid: Augustini Avrial, 1898.
- LUKÁCS, L (Ed.). *Monumenta paedagogica Societatis Iesu Nova Editio ex integro refacta*. Vol. V. Roma: Institutum historicum Societatis Iesu, 1986.
- LUKÁCS, L (Ed.). *Monumenta paedagogica nova editio penitus retractata*. Vol. VII. Roma: Institutum historicum Societatis Iesu, 1992.
- PAUL HENRY, D. *Medieval Mereology*. Amsterdam/Philadelphia: B.R. Güner, 1991. <https://doi.org/10.1075/bsp.16>

RAMUS, P. *Dialecticae institutiones. Aristotelicae animadversiones*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Friedrich Frommann (Günther Holzboog), 1964, 1543.
RAMUS, P. *Dialectique*. Paris: André Wechel, 1555.

Data de registro: 16/09/2021

Data de aceite: 01/12/2021



Suárez y la Filosofía Moderna

*Giannina Burlando**

Resumen: Los intérpretes de hoy debaten sobre el estatuto y la asociación de Francisco Suárez con la Filosofía Moderna. Este estudio enfoca los principales aspectos de la filosofía especulativa y práctica del pensador jesuita, con el propósito de mostrar que, en las diversas disciplinas abordadas, Suárez ha tomado en cuenta genealógicamente la formalización de las teorías precedentes: las ha re-formulado en términos metodológicos para progresar. A su preferencia parcial por pruebas a priori, agrega datos de experiencia con respecto a los postulados de la metafísica. Por otra parte, innova en la adopción del lenguaje médico imperante en materias de psicología moral y en la intrincación de las disciplinas teológicas y jurídica, en materias políticas. Con este proceder, que se distingue del estrictamente propedéutico para la investigación científica, alcanza una comprensión adecuada de los fenómenos y, a partir de sus replanteamientos establece el curso de figuras representativas del pensamiento moderno.

Palabras clave: Suárez; Ontología; Epistemología; Psicología Moral; Filosofía Política; Filosofía Moderna

Suárez and Modern Philosophy

Abstract: Today's interpreters debate the status and association of Francisco Suárez with Modern Philosophy. This paper focuses on the main aspects of the speculative and practical philosophy of the Jesuit thinker, with the purpose of showing that, in

* Doutora em História da Filosofia pela Ohio State University. Professora na Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: gburland@uc.cl. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0287393825859418>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6057-612X>.

the various disciplines approached, Suárez has taken into account genealogically the formalization of the preceding theories: he has reformulated them in methodological terms to progress. To his partial preference for a priori proofs, he adds data of experience regarding the postulates of metaphysics. On the other hand, he innovates in the adoption of the prevailing medical language in matters of moral psychology and in the intricacy of theological and legal disciplines, in political matters. With this procedure, which differs from the strictly propaedeutic for scientific research, he reaches an adequate understanding of the phenomena and, from the rethinking of it, establishes the course of representative figures of modern thought.

Key-words: Suárez; Ontology; Epistemology; Moral Psychology; Political Philosophy; Modern Philosophy

Suárez e a Filosofia Moderna

Resumo: Os intérpretes de hoje debatem o estatuto e a associação de Francisco Suárez com a Filosofia Moderna. Este estudo enfoca os principais aspectos da filosofia especulativa e prática do pensador jesuíta, com o propósito de mostrar que, nas várias disciplinas abordadas, Suárez teve em conta genealogicamente a formalização das teorias precedentes: ele reformulou em termos metodológicos para o progresso. À sua preferência parcial por provas a priori, ele adiciona dados da experiência sobre os postulados da metafísica. Por outro lado, inova na adoção da linguagem médica predominante em questões de psicologia moral e na complexidade das disciplinas teológicas e jurídicas, em questões políticas. Com esse procedimento, que difere do estritamente propedêutico para a pesquisa científica, ele chega a uma compreensão adequada dos fenômenos e, a partir de seu repensar, estabelece o curso de figuras representativas do pensamento moderno.

Palavras-chave: Suárez; Ontologia; Epistemologia; Psicologia Moral; Filosofia Política; Filosofia Moderna

[...] pues toda virtud, salvo en la brevedad del reconocimiento, carece de resplandor y vive en una caverna oscura rodeada de otros habitantes, algunos muy peligrosos. (Roberto Bolaño, *2666*, Barcelona: Alfaguara, 2016: 65)

Introducción¹

El testimonio de las publicaciones recientes —tanto en obras colectivas como de autor— dedicadas a reinterpretar para el siglo XXI el pensamiento de Francisco Suárez, no sólo es señal de reconocimiento a la precedente negligencia que experimentó su legado y su significancia histórica, sino más bien destaca por subrayar que “el principal ímpetu para este renovado interés parece ser la manera en que el pensamiento de Suárez y su situación histórica, escapa a las categorizaciones convencionales del Renacimiento, Barroco, primera Modernidad y otras”². La resistencia a tales cánones se explica en parte porque “en la época en la que Suárez muere, la filosofía estaba al borde de un proceso que nunca había experimentado antes en la historia: an intellectual movement originating among outsiders to the standard academic milieu would succeed in carrying through the ideas that the entire hitherto philosophical tradition has to be discarded and philosophy must make a fresh new start”³.

¹ Este artículo se deriva de mi participación en calidad de investigadora internacional del Proyecto I+D+i 2021-2024: “*Ética y justicia cosmopolita en la Escuela Ibérica de la Paz y la Escolástica Iberoamericana: Aportaciones del pensamiento y tradición jesuita*” (PEMOSJ2, ref. PID2020-112904RB-I00), cuyos investigadores principales son: J. A. Senent-De Frutos (IP1); E. Ibáñez Ruiz del Portal.

² Stephen Schloesser, “Book Reviews: Lukás Novák, ed. *Suárez’s Metaphysics in Its Historical and Systematic Context*. Contemporary Scholasticism vol. 2. Berlin; Boston: De Gruyter, 2014. Victor M. Salas and Robert L. Fastiggi, eds. *A Companion to Francisco Suárez*. Brill’s Companions to the Christian Tradition vol. 53. Leiden; Boston: Brill, 2015”, *Journal of Jesuit Studies*, 3 (2016): 85. (hereafter, *JJS*).

³ Lukás Novák (ed.), *Suárez’s Metaphysics in Its Historical and Systematic Context*, Contemporary Scholasticism, vol. 2 (Berlin, Boston: De Gruyter, 2014), 2. (hereafter, *SMHC*)

De manera que, dentro de tal radical giro programático, se juzga que “Without doubt Francisco Suárez was the main link between medieval and modern classical philosophy”⁴. De ahí que los intérpretes expongan sobre cómo el neo-escolasticismo de Suárez se traspa a la filosofía moderna⁵; sobre cómo “la especificidad de su pensamiento reside en el hecho de que ilustra la transición de la filosofía medieval en la filosofía moderna”⁶; sobre cómo Suárez “es figura de central importancia en el desarrollo del escolasticismo moderno”⁷; sobre cómo se identifica un lugar “exquisitamente *barroco*” para Suárez en el cual la tradición se “vuelve” a la modernidad y, por consiguiente, forma con ella un nuevo “pliegue”⁸.

Así pues, a partir de diferentes descripciones y énfasis, se asocia a Suárez con la temprana modernidad, la modernidad clásica, o incluso la postmodernidad⁹. Sin embargo, resistiéndose a una sola clasificación, “Suárez provoca reconsideraciones sobre: ¿Qué hace moderna *su modernidad*?”¹⁰. La tendencia actual apunta a la modernidad *ignaciana* del pensador, quien se conformaría a las orientaciones normativas dinámicas de

⁴ John Doyle, *Collected Studies of Francisco Suárez* (Leuven: Leuven University Press, 2010), 3.

⁵ Leopoldo Prieto, “Ockham, Suárez y Descartes: transición de las noéticas tardomedievales a la filosofía moderna,” *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía* 33, n° 1 (June 2016): 33—57.

⁶ Jean Paul Coujou, *Le vocabulaire de Suárez* (Paris: Ellipses, 2001), 3. (My transl.)

⁷ Novák, (*SMH*), 1.

⁸ Costantino Esposito (ed.) *Jean- François Courtine Il sistema della metafisica. Tradizione aristotelica e svolta di Suárez* (Milano: Vita e Pensiero, 1999), Quoted by Schloesser, (*SSJ*): 90.

⁹ Jean-François Courtine, *Suárez et le système de la métaphysique* (Paris: PUF, 1990) (Hereafter, *SSM*); Jean-François Courtine, “Suárez, Heidegger and Contemporary Metaphysics” in *A Companion to Francisco Suárez*, eds. Victor Salas, Robert Fastiggi (Leiden, Boston: Brill, 2014) (Hereafter, *ACTFS*); José Pereira, “Original Features of Suárez’s Thought” in (*ACTFS*), 312; Costantino Esposito, “‘Al di sopra’, ‘atraverso’, ‘al di sopra’. Heidegger, Tomasso, Suárez nella historia della metafisica”, *Giornale di metafisica* 32 (2010): 553—586.

¹⁰ Schloesser, (*JJS*): 85.

las *rationes studiorum* de la Compañía de Jesús (1586-1599)¹¹. En línea con este marco discursivo, mi propósito es circunscribir aspectos de la modernidad filosófica de Suárez. No analizaré entonces las complejas categorías histórico-sociológicas de la denominada ‘Cultura moderna’, ‘Sociedad moderna’, ‘Mundo moderno’, ‘Método y Revolución científica moderna’; sino que resumiré, en primer lugar, las principales doctrinas que Suárez, en tanto autor, re-formalizo y trasladó (*translator*) a los *filósofos* modernos, y en segundo lugar, haré alusión a lo que Gonçalo Pistacchini Moita en su libro, *A Modernidade Filosófica de Francisco Suárez* (2014)¹², ha destacado fundamentalmente como: modernidad *filosófica* de Suárez, de lo cual se derivan algunas ventajas originales y la influencia del espíritu jesuita distintivo del pensador.

I

La modernidad en perspectiva y las doctrinas modernas de Suárez.

Para varios intérpretes, Heidegger es quien principalmente puso a Suárez en el centro de la discusión filosófica de fines del siglo XX y, por tanto, quien impulsó los estudios que reconocen la influencia del padre jesuita en la modernidad y posmodernidad. Se han destacado pasajes en *Sein und Zeit* donde Heidegger, efectivamente, con respecto a la metafísica, juzgó que: “En la acuñación escolástica la ontología griega pasa, en lo esencial, por el

¹¹ Marco Forlivesi, “Francisco Suárez and the *rationes studiorum* of the Society of Jesus” in *Francisco Suárez And His Legacy. The Impact Of Suarezian Metaphysics And Epistemology On Modern Philosophy*, ed. Marco Sgarbi (Milano: Vita e pensiero, 2010); Victor Salas, Robert Fastiggi (*ACTFS*); Schloesser, (*JJS*); *Exploring Jesuit Distinctiveness: Interdisciplinary Perspectives on Ways of Proceeding within the Society of Jesus*, ed. Robert A. Maryks (Leiden: Brill, 2016); Juan Antonio Senent de Frutos, “Ignacian Modernity as another Kind of Modernity” in *Reformation (en) und Moderne*, eds. Hans Schelkshorn, Herman Westerink (Germany: Vienna University Press, 2017), 153—171; Senent, “Justicia y ecología como frontera para las universidades jesuitas.” *Arbor*, Ciencia, Pensamiento y Cultura, 192—782 (Noviembre Diciembre 2016): 1—14.

¹² Gonçalo Pistacchini Moita, *A Modernidade Filosófica de Francisco Suárez* (Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2014), (hereafter, *AMFS*).

camino de las *Disputaciones metaphysicae* de Suárez, a la metafísica y la filosofía trascendental de la Edad Moderna, y determina aún los fundamentos y las metas de la lógica de Hegel” (*Sein und Zeit*, 1927, §6)¹³. O se hace referencia a los parágrafos en *Die Grundprobleme der Phänomenologie*¹⁴, donde Heidegger vuelve a llamar la atención sobre la fuerte influencia, la sistematización, que imprime el modo científico suareciano, pero sobre todo, destacando su carácter de primer líder en ontología, cuando afirma que: “Suárez fue el pensador que más poderosamente influyó en la filosofía moderna [...] Fue Suárez quien sistematizó por primera vez la filosofía medieval, sobre todo la ontología [...], pues Suárez trató de suplir esta carencia [la incoherencia de la *Metafísica* de Aristóteles] disponiendo, por vez primera, los problemas ontológicos en una forma sistemática, que determinó una división de la metafísica que perduró durante los siglos siguientes hasta Hegel”¹⁵. Además, Heidegger considera que la disposición de las disciplinas filosóficas centrales diseñada por Suárez, se asimila en la *Crítica de la razón pura* de Kant¹⁶.

Otros dictámenes de Heidegger -en los *Grundbegriffe der Metaphysik: Welt-Endlichkeit-Einsamkeit*¹⁷- sin lugar a dudas definieron el

¹³ Martín Heidegger, *El Ser y el Tiempo*, trad. de José Gaos (México: Fondo de Cultura Económica, 1951), §6.

¹⁴ Martin Heidegger, *Die Grundprobleme der Phänomenologie, Gesamtausgabe*, vol. 24, ed. F. W. von Hermann (Frankfurt, 1975); [Traducción castellana *Los Problemas Fundamentales de la Fenomenología*, Madrid: Trotta, 2000] (Hereafter, *PFF*).

¹⁵ Heidegger, (*PFF*), 112.

¹⁶ En la disposición que hace Suárez de las disciplinas filosóficas centrales se distingue, según la descripción de Heidegger: una *metaphysica generalis*, una ontología general, y una *metaphysica specialis, cosmologia rationalis*, ontología de la naturaleza, *psychologia rationalis*, ontología del espíritu, y una *theologia rationalis*, ontología de Dios (Heidegger, (*PFF*), 112).

¹⁷ Martin Heidegger, *Grundbegriffe der Metaphysik: Welt-Endlichkeit-Einsamkeit, Gesamtausgabe, II. (Abteilung: Vorlesungen 1923-1944, Band 29/30. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1976). [English transl. *The Fundamental Concepts of Metaphysics: World, Finitude, Solitude*, (Blommington and Indianapolis: Indiana University Press, 1995) (Hereafter, *FCM*).*

estado hermenéutico actual de la investigación, pues notó allí que: “La importancia de Suárez como teólogo y filósofo está lejos de ser reconocida al punto que merece este pensador, quien debe ser ubicado incluso por sobre Tomás de Aquino, en términos de su ingenio e independencia de cuestionamientos. Su importancia para el desarrollo y la conformación de la metafísica moderna no es meramente formal, en el sentido que bajo su influencia la disciplina metafísica se configura de una forma específica. Igualmente es tan importante su modulación de los problemas concernientes a contenidos que renacen en la filosofía moderna”¹⁸. Finalmente, otra premisa de Heidegger, reveló la influencia de Suárez con su propio enfoque postmoderno del Ser, puesto que acepta que: “la concepción del ser de Suárez, y la interpretación que hace de sus predecesores, es *lo* más apropiado para realizar *la* exposición fenomenológica del problema”¹⁹. De modo que, en la generación de los estudiosos de fines del siglo XX, en base a lo que Schopenhauer, Heidegger y Gilson habían estimado en Suárez, se revivió el interés por su pensamiento. En tanto y como punto de partida, Jean-Fracois Courtine, analizó el método “histórico-sistemático” de exposición en las *Disputaciones metafísicas* en su libro *Suarez et le système de la métaphysique*²⁰.

Por otra parte, en la reciente investigación de Valerio R. Lozano²¹, se demostró que el modo de exposición sistemático -de “historiador” de ideas filosóficas y de “apropiación del pasado a través del comprender de raíz” de Suárez-, había sido explícitamente referido, ya antes de Heidegger, en el siglo XVIII, por el filólogo y filósofo alemán Dietrich Tiedemann (1748-1803). Lozano argumenta con asombro que Tiedemann es la fuente principal de Hegel para la elaboración que hace éste del escolasticismo, con

¹⁸ Heidegger, (*FCM*), 51.

¹⁹ Heidegger, (*PFF*), 130.

²⁰ Cf. Courtine, (*SSM*), 204-5.

²¹ Valerio R. Lozano, “L’eredità nascosta di Suárez nel sistema hegeliano” in *Francisco Suárez And His Legacy. The Impact of Suarezian Metaphysics and Epistemology On Modern Philosophy*, ed. Marco Sgarbi (Milano: Vita e pensiero, 2010), 247. (Hereafter, *S&H*).

presencia/ ausencia de Suárez, en sus *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie* (Berlín, K. L. Michelet ed. 1833 - 1836). Ya que en esas lecciones de Hegel se hacía una sola referencia indirecta, (a la Disputación I sección 6), que Tiedemann comenta en su obra *Geist der spekulativen Philosophie* (Marburg, 1796). Es aquí donde Tiedemann reconoce que efectivamente: “Suárez ha leído la opinión de sus predecesores, y con reflexión aguda y profunda las ha comparado entre ellas, y a partir de esto ha extraído, en muchísimos puntos, luces nuevas, nuevas determinaciones y nuevos principios”²². Estos términos descriptivos se asemejan notablemente a los que utiliza Heidegger para darle su especial connotación fenomenológica a la concepción del ser de Suárez (Die Gundprobleme der Phänomenologie).

Por lo tanto, Tiedemann, admirador de la metafísica de Wolff, es el puente más importante para establecer la conexión filosófica entre Suárez y Hegel, o entre Suárez y la tradición alemana, y que Heidegger había vislumbrado en la perspectiva modernizante de Suárez. El método de apropiación positiva de las tradiciones antiguas es lo que permite a Suárez alcanzar su original punto de partida que, como un nuevo rumbo, tiene como consecuencia una perturbación histórica que se denominará modernidad, que en materia de enseñanza filosófica se consideró como “novedades peligrosas”²³. Pero ¿Hacia dónde apuntan las novedades y por qué fue un innovador de ideas filosóficas? Pasaremos entonces a referir algunas de ellas en materias de: ontología, epistemología y psicología moral. Por último, se bosquejan materias de la praxis política de Suárez.

Ontología trascendental.- En su inflexión del significado entre el *ser en cuanto tal* y quien lo piensa²⁴, Suárez elabora una nueva orientación

²² Lozano, (S&H), 248.

²³ Valerio Cordeiro, *O Padre Francisco Suárez* (Porto: Ed. Magalhães & Moniz, 1918), 15—16; *Francisco Suárez, De Legibus ac Deo Legislatore. Libro I Da lei en geral*, eds. Mendo Castro, José A. Maltez, Artur Morão, Gonçalo Pistacchini Moita (Lisboa: Tribuna da História, 2004), 59. (Hereafter, *Libro I Da lei*).

²⁴ Francisco Suárez, *Commentaria una cum Questionibus in Libros Aristotelis de Anima*, vol. I-III, Trads. C. Baciero y L. Baciero (Madrid: Editorial Labor, 1971-1991) (Hereafter *DA*). En

para la ontología trascendental. Su enfoque –ya no es el de Aristóteles y Sto. Tomás de Aquino, como el ser sin más–; sino la *razón* de ese ser (*ratio entis*); el pensamiento de aquel ser, donde procurará hallar su razón esencial²⁵. El *objeto* de la metafísica, propone Suárez, buscando una salida al problema de la unidad del ser, es en el *ser como tal*, pero a este ser en cuanto tal se le imprime precisamente una suerte de inflexión refleja, la de: “*concepto originario* de cualquier ente real”²⁶. Y de esto “Hay que decir, por tanto, que el ente, en cuanto ente real, es el objeto adecuado de la metafísica”²⁷. Es este ser real, posible y pensable: el “*a priori* ontológico [que] sustituirá, en lo sucesivo, la transcendencia óptica del [*ens*] *primum de la metafísica anterior*”²⁸. En tal *a priori* ontológico, por consiguiente, se jugaría en lo sucesivo la posibilidad de la metafísica como ciencia.

el (*DA*), afirma “de una manera, el ente es objeto de la metafísica y, de otra, lo es del entendimiento. El ente es objeto del entendimiento en cuanto lo abarca todo (no es abstracción) y en cuanto cognoscible (*DA IX 1*). Estos textos en conjunto hacen evidente que para Suárez la línea divisoria entre metafísica y epistemología se hizo tenue.

²⁵ La caracterización general que hace de la metafísica es de ciencia especulativa- teórica, *a priori* y perfecta, porque se detiene en el conocimiento de la verdad por sí misma; teórica, porque emplea al intelecto especulativo en vez de práctico en el escrutinio de su objeto; perfecta, porque no le falta ninguna condición para demostrar científicamente las propiedades de su objeto; *a priori*, porque se apoya en la *luz natural* del intelecto para alcanzar una cognición abstracta de las propiedades trascendentales de su objeto de estudio. (Suárez, *Disputationes Metaphysicae*, Trads. S. Rábade, S. Caballero y A. Puigcerver, (Madrid: Gredos, 1960-1967), I 2 1. (Hereafter, *DM*). En seguida, advierte que siendo ciencia *en sí misma*, la metafísica no es independiente de la mente, “se halla solamente en nosotros”, abarca toda la realidad, pero según la capacidad de nuestra inteligencia, según distinciones que ella pueda hacer. No es solo ciencia del ser, sino el procedimiento con el que se elabora la misma ciencia. (*DM I 5 29, 39; 2 Proemio*)

²⁶ Suárez, *DM II 4 14*.

²⁷ Suárez, *DM I 1 26*.

²⁸ Pierre Aubenque, “Suarez et l’avènement du concept d’être”, in *Francisco Suárez (1548-1617). Tradição et Modernidade*, eds. Adelino Cardoso, Antonio Martins, Leonel Ribeiro dos Santos (Lisboa: Ed. Colibri, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 1988), 19 (Hereafter, Suarez et l’avènement). Esto quiere decir que Dios pierde el status que le dieron Aristóteles y Tomás de Aquino, “de a prioridad epistemológica”, no es objeto adecuado de la metafísica, aunque conserva con Suárez, su eminencia de primero y principal. Aristóteles postulaba físicamente que la causa de la unidad de los diversos sentidos del ser era una sustancia separada inmóvil, necesaria, Tomás de Aquino, siguiendo a Aristóteles, interpretaba que es Dios trascendente, cuya relación con el ente creado se realiza por analogía de proporcionalidad.

Los intérpretes de finales del siglo XX han discutido sobre el doble carácter del concepto de ser en Suárez, entre ellos: M. Hönen, L. Honnefelder, R. Darge, N. Wells, J. Doyle, J. Gracia, P. Aubenque, J. L. Marion, J. F. Courtine, J. P. Coujou, O. Boulnois, F. Volpi, C. Esposito. Es decir, sobre la dialéctica entre *el concepto formal* y *el concepto objetivo*. Por el primero, el entendimiento realiza el acto de concebir el objeto; por el segundo, el entendimiento se representa, a través del concepto formal, el objeto conocido. Pero Suárez mismo indicó una dificultad al respecto²⁹: por una parte, el concepto objetivo depende del concepto formal y, por otra parte, el concepto formal recibe su unidad del concepto objetivo. Por lo cual, Aubenque³⁰ y Marion³¹ reclamaron una “apariencia de circularidad” en la argumentación de Suárez, lo que invalidaría la prueba del acceso al ser. Sin embargo, a la objeción se respondió, que la aparente circularidad residía en determinar en qué consiste esa dependencia: pues esa relación se da en términos de fundamento (*ratio essendi*) y de conocimiento (*ratio cognoscendi*) entre el concepto formal y el concepto objetivo; los que se expresan en dos momentos, uno empírico y otro trascendental, que articula en su ontología³².

²⁹ “Así pues, el fin principal de la Disputación II es explicar el concepto objetivo de ente en cuanto tal, según toda su abstracción, a la que debe, según dijimos, ser el objeto de la metafísica. Pero atendiendo a la dificultad del tema y a su íntima dependencia de nuestro modo de concebir, comenzamos por el concepto formal [...]” (*DM II 1 1*).

³⁰ Aubenque, (*Suarez et l'avènement*), 15.

³¹ Jean-Luc Marion, *Sur le prisme métaphysique de Descartes*, (Paris: PUF, 1986), 54.

³² Giannina Burlando, “Suarez and Heidegger on the transcendental moment in the *cognition transcendentalis*”, in *New Essays on Metaphysics as Scientia Transcendens*, ed. Roberto Pich (Louvain: Louvain-la-Neuve, 2007), 343—362.

La reconstrucción del momento empírico³³ y del momento trascendental³⁴, fue explicada en detalle por Söchting³⁵ (2007; 2014), quien demostró que Suárez pasa a establecer qué tipo de relación existe entre esos dos momentos argumentativos. En realidad, Suárez afirma que existe cierta prioridad parcial de la condición trascendental sobre la condición empírica en cuanto a la unidad objetiva del concepto de ser. Esta prioridad característica, propia de los argumentos de la razón, no es meramente metodológica, sino lógica y esencial: el intelecto es capaz de percibir en *la audición* de la palabra 'ser' y concebir su concepto formal, pues la razón es previa y a priori capaz de fundamentar las condiciones transcendentales (el ser real como objeto) mediante las cuales esa percepción y esa concepción empírica encuentran su unidad.

Tal análisis reveló que: (i) La salida de Suárez es ontológica y trascendental más que empírica, analógica y trascendente, como la

³³ Suarez adds “[...] because what is conceived is perceived with the mind, being thus subject to experience; now then, hearing the term being, and accurately conceiving what we understand it is meant by that voice, we do not perceive with our mind either the substance as such, nor the accident as such, depending on what everyone can experience in himself” (*DM* II 2 9). Besides, preferring audition upon vision, Suarez continues arguing: “the ways of acquiring science are learning and researching. In order to learn the ear is very useful, since voices are the concepts’s signs and the ear is the only sense that perceives voices, and although it is not he who perceives the significations, but the mind, it is enough for it to be the proper organ through which the sign arrives to the mind. [...] the written word is also a sign of the concepts, and it is perceived by vision, from which it appears to be learnt much more things through reading. But anyway, there is a difference, that its almost completely utility of writing also that can be perceived by ear, but not the other way around, because of the energy, firmness, and distinctness which are in the voice to express the concepts of its own, cannot be supplied with the sole writing or vision” (Suárez, *DMI* 6 11).

³⁴ Suárez exclaims: “At last, from reality itself, and following some sort of *a priori* argument, it is demonstrated [...] that all real entities truly have some sort of resemblance and convenience in the reason of being, so, they can be conceived of and represented just under that very reason through which they convene among each other; therefore, under such a reason, they can account for one single objective concept, and thus, this is the objective concept of being” (Suárez, *DM* II 2 14).

³⁵ Julio Söchting, “Perfecto En Humanidad: El Misterio De La Encarnación Como Problema Ontológico En La *Disputationes Metaphysicae* de Francisco Suárez S. J.” (Facultad de Teología, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2007). Julio Söchting, *Metafísica*, (Santiago: Ediciones U. Católica de Chile, 2014) (Hereafter, *Metaf.*).

elaborada por sus predecesores escolásticos, porque Suárez explica la razón de unidad y conveniencia en la articulación trascendental entre el momento empírico y el momento trascendental del concepto de ser. De hecho, (ii) Suárez relacionó el momento empírico con el momento trascendental. Existiendo una conexión mutua entre la experiencia y la intuición del concepto de ser en su constitución a priori. El pasaje crucial decía: “[...] porque, aunque el concepto formal, producido en nosotros por nosotros mismos, puede parecer más conocido por la experiencia, sin embargo, la comprensión exacta de su unidad depende en gran medida (*multum pendet*) de la unidad del objeto, de la cual los actos reciben frecuentemente su unidad y distinción”³⁶.

La relevancia de este pasaje es que, interconecta la experiencia cognitiva a posteriori de la unidad del concepto formal, y la comprensión a priori de esa unidad, que depende en gran medida de la unidad del objeto, es decir, de la unidad del concepto objetivo probado por el segundo argumento de razón (n. 11). Así (iii) se mostró una salida a la apariencia de circularidad al señalar la articulación del momento empírico y trascendental, en la constitución del concepto objetivo del ser. Esto, nuevamente, es posible debido a la relación intrínseca entre el concepto formal y el objetivo, como uno de fundamento (*ratio essendi*) y uno de conocimiento (*ratio cognoscendi*).

Suárez es claro sobre la prioridad parcial del argumento de razón sobre el argumento de experiencia, porque el problema de la unidad del ser se resuelve en primer lugar en el acto así como en el contenido de nuestro pensamiento sobre el ser; sin embargo, el acceso a los términos del ser, la prueba a priori es siempre a través de la experiencia que es su salida, el acto de concepción -o el concepto formal. Aquí cabe señalar que la misma

³⁶ “*nam, licet formalis, quatenus a nobis et in nobis fit, videatur esse posse experiential notior, tamen exacta cognition unitatis eius multum pendet ex unitate obiecti, a quo solent actus suam unitatem et distinctionem sumere*” (Suárez, *DM II* 1 9). According to Courtine, from this passage of Suárez’s metaphysics arises “*son secret déséquilibre, faire éclater la tension même qui la constitue, et qui est destinée se résoudre [...] en la métaphysique générale comme ontologie*” (Courtine, “Le projet suarezien de la métaphysique”, *Archives de philosophie* 42, (1979): 235-36. (Hereafter, Le projet suarezien)

concepción del ser es objeto de una determinada percepción que no es la percepción de seres particulares, sino una percepción que se refiere a la relación entre la palabra y el concepto, como se citó en el primer argumento de experiencia: “cuando la mente se familiariza con la palabra ser, también se retrae en un solo concepto” (nota 10). De hecho, como se defendió en la secuencia relativa a la articulación de ambos tipos de argumentos, que existe coherencia entre la *ratio essendi* -que es una *cognitio transcendentalis*- y la *ratio cognoscendi* -que es una *notitia* empírica. La mente es capaz de captar al oír la palabra como concepto formal, porque previa y a priori, la razón es capaz de establecer las condiciones trascendentales –el ser real como objeto- por las que esa percepción y concepción empírica encuentran su unidad trascendental. Este es, pues, el nuevo comienzo de la metafísica: desde la *scientia transcendens* a la *cognitio transcendentalis*. El giro trascendental proporcionado por Suárez recae sobre un acto de la mente, su capacidad para realizar una abstracción trascendental metafísica y para concebir el término de esa abstracción, también el objeto.

En adelante, se verá, que esto es lo que involucra un antecedente fenomenológico en la ontología suareziiana como lo ven Heidegger, Volpi o Courtine. La articulación de estos dos momentos argumentativos, es una clara señal respecto a la orientación trascendental moderna en la interpretación del problema del ser y de la ontología en Suárez. En este sentido: “Es especialmente fecundo considerar que la orientación trascendental que se advierte en la prioridad trascendental parcial, de los argumentos de razón respecto de los argumentos de experiencia, contiene una superación de Kant, pues separa la experiencia de la estructura trascendental de la razón e, incluso, una superación de Husserl, dado que intenta abrir la trascendentalidad de Kant en la intencionalidad de la consciencia. Esta superación se detecta en el momento empírico de la percepción y la concepción del ser en el concepto formal y su articulación trascendental en la unidad del concepto objetivo”³⁷. Esta doctrina entonces, bien puede considerarse un antecedente fenomenológico y por tanto, un

³⁷ Söchting, (*Metaf.*), 301.

antecedente de la filosofía moderna respecto de la pregunta que interroga por el sentido del ser en Heidegger: la comprensión del ser como constitutivo existencial del *Dasein* es, precisamente, percepción “trascendental” del ser, según el análisis de Söchting.

Epistemología y lenguaje mental.- De modo que, ante las advertencias de Heidegger, Zubiri, Courtine y otros con respecto a la influencia de las doctrinas de Suárez en la filosofía de la Edad Moderna, incluso determinando los fundamentos y metas de la lógica de Hegel, se agregan otras, todavía más explícitas y reconocidas hoy en día. Pues, en el caso de Hegel, como ha mostrado Lozano, hay una influyente traducción del léxico de Suárez, al menos en sus categorías de ‘ontología’, ‘concepto’, y ‘posibilidad’. En cuanto al “concepto objetivo, se pone como base y condición de posibilidad de la actividad formal de la mente. En eso consiste la gran innovación hegeliana del *begriffendes Denken*”³⁸. “El pensamiento concipiente y el pensar formal, no como un simple acto de mi mente, sino como una producción del término objetivo: el objetivo resulta del formal [...] Por esto, concebir, para Hegel, no es simplemente un acto formal del sujeto, y ni siquiera una creación *ex nihilo* de las cosas; concebir es la actividad del concepto mismo. Se trata no del hecho que un sujeto posea la actividad de concebir, sino del hecho que el concepto, tomado unitariamente, es en sí mismo una cosa viva, cuya actividad es precisamente concebir (*das begriffendes Denken*)”³⁹. De modo que la “dicotomía suareciana, entre el concepto formal y objetivo, daría lugar en el pensamiento de Hegel, al *sich rundendes Denken*, a la circularidad *auto-productiva* del concepto”⁴⁰. Esta *auto-producción* del concepto constituye una parte del pensamiento epistemológico de Suárez, puesto que se incluye en su discusión de la función creativa e inventiva del *Ars* de las ideas

³⁸ Lozano, (*S&H*), 253. (My transl.)

³⁹ Xavier Zubiri, *Los Problemas Fundamentales De La Metafísica Occidental*, (Madrid: Alianza Ed. 1995), 258. (Hereafter, *PFMO*)

⁴⁰ Lozano, (*S&H*), 253.

divinas⁴¹, con las cuales guardan una *proporción* los “conceptos formales” -subjettivamente presentes en el intelecto humano-, en cuanto a su modo de existencia, representación y causalidad⁴². Suárez sostiene efectivamente que “conocer la idea sirve para producir”⁴³. Así es que: “Las ideas están en Dios intrínseca y formalmente, en cuanto que es inteligente y en cuanto representa intelectualmente todas las cosas”⁴⁴; lo cual quiere decir, que están en función del concepto o del acto del entendimiento divino⁴⁵. La idea entonces es equivalente al concepto formal, y no al concepto objetivo -ya que ese es el modo humano de terminar la actividad cognitiva⁴⁶-, y que cumple, para Suárez, funciones de: ‘guía de la acción del agente hacia un término y un fin cierto’, ‘regla de verdad’ y ‘principio formal del conocimiento’⁴⁷. Para

⁴¹ Para defender la causalidad eficiente de la idea, Suárez sostiene que “*sed ars non causa nisi mediante idea; docet enim ars fabricari in mente tum rem efficiendam, tum etiam viam et modum exsequendi illam, atque in hunc modum est principium artificiosi effectus*” (Suárez, *DM XXV 2 12*).

⁴² Las de la mente humana son ideas menos perfectas: ‘conceptos confusos’, ya que “entran de por sí en la *intención* del agente” y este naturalmente es un “artífice imperfecto, o imperfectamente cognoscente” (Suárez, *DM XXV 1 18*).

⁴³ “[...] *cognitio ideae ad causalitatem deserviat*” (Suárez, *DM XXV 1 35*).

⁴⁴ Suárez, *DM XXV 1 26*.

⁴⁵ For Suarez formal concepts or ‘intentional representations’ also belong to the exemplars or ideas’s identity. Thus, he claims, “*Ideae, proceet in Deo sunt, non concurrunt ad cognitionem creaturum per modum objecti proximi, sed per modum actus intellectualis quo intentionaliter representantur creature ipsae [...]*” (*OTS I IV 8*).

⁴⁶ Esta es opinión defendida ya sea por D. Scoto, Ockham, Gabriel, el Aliacense, Durando, Bassolis, y Sto. Tomás, o los tomistas, quienes suponen que el ejemplar posee razón de objeto conocido (*‘rationem obiecti cogniti’*), es decir, significa la cosa conocida (*DM XXV 1 6-7*).

⁴⁷ Suarez describes divine ideas as follows: (1) They guide the intellectual agent’s action so they can point out (*tendat*) to a certain end (2) this pointing out or direction is accomplished by an actual representation of the mind, which is a kind of light that precedes showing the way, and terminus of the operation (all this is done formally by the same *formal concept of the mind*); (3) are measure or rule of truth, and a property of the thing done; (4) are principles of knowledge, or the *same formal concepts are principles of knowledge*, and not the objects as they are known, because this object as it is known is the end and terminus of knowledge (*DM XXV I 29*) (my italics). In this account, Suarez not only follows Aquinas’s basis at *De Verit. I 15*, but frequently to Augustine at *Soliloquio II 5*, *De Vera Religione 36*, for conceptions of ‘true divine idea’, ‘truth’, and mental language in particular (Cf. Suárez, *DM VIII 5 5; 7 2; 7 21; 7 34*).

Hegel, “no solo el objeto viene producido, sino que se identifica a su vez con el concepto mismo. El término final [del desarrollo del concepto] es precisamente el concepto que se sabe el mismo, en modo adecuado, ser aquella identidad. El concepto que sabe de este modo es precisamente lo que Hegel llama idea”⁴⁸. En las interpretaciones de Zubiri y Lozano, la idea absoluta hegeliana se explica recurriendo a Suárez; pues en Suárez “conocer todas las cosas, posibles y reales, a través de un solo concepto formal, es exclusiva facultad de la divinidad. Y exactamente esto es la razón absoluta de Hegel. La idea de Hegel es la razón que se sabe a sí misma como acto formal concipiente *de* la realidad de sí misma y de las cosas”⁴⁹.

Por otra parte, la orientación trascendental de la metafísica Suárez y su enfoque conceptual (*Conceptual Focusing*), cuya principal función es “resolver la aparente antinomia entre el carácter diádico y unitario del ser” (Pereira, 2014: p. 308), culmina en una fase idealista moderna (Pereira, 2014: p. 312), “a *mentalist* turn that recent scholars have both applauded and lamented (depending on their stance toward *modernity*” (Schloesser, 2016: 93). Tal giro, como veremos, implica una nueva teoría semántica. Ahora bien, con respecto al lenguaje mental, Suárez introdujo modificaciones frente a las perspectivas medievales de Walter Burleigh, William Ockham y Jean Buridan. Para esto se apoyó en la tradición de San Agustín, San Buenaventura y Capreolo, orientada a la subjetivación de la idea. En tanto como ha demostrado Ranemann, el conocimiento de Dios y la intelección de los seres humanos están interconectados (2014: p. 329), y Suárez está convencido de que los auténticos términos de la *scientia* divina y de la cognición humana, son *ideas* o *conceptos*.

El lugar central que Suárez da a los conceptos simples como capaces de verdad trae consigo una deconstrucción de las posiciones tradicionales sostenidas por Aristóteles y Tomás de Aquino, por lo que puede verse como una innovación en la epistemología moderna, con especial influencia en

⁴⁸ Zubiri, (*PFMO*), 293.

⁴⁹ Zubiri, (*PFMO*). 293; Lozano, (*S&H*), 254.

Descartes⁵⁰. Según el análisis de Suárez, los conceptos adquirieron el estatus cualitativo de ser real inteligible. Para el jesuíta, los conceptos tenían una relación diádica de significado/representación con las palabras (convencional, mediato) y con las cosas (inmediato, natural). El fenómeno de la verdad objetiva no se produce en palabras oracionales, ya que las palabras eran consideradas solo signos analógicos de conceptos, sino más bien en el lenguaje del concepto. Puesto que, los conceptos intencionalmente representados, señalan e incluso arrastran cosas (*vera tendentia at rei*) al acto de conocimiento de la mente⁵¹. Así, Suárez hace que los conceptos jueguen un rol paradigmático en la semántica de la significación y la verdad. De hecho, los conceptos fueron considerados por Suárez como términos mentales reales, el *significatum* de palabras y proposiciones: lo que significan; lo que se concibe mediante palabras habladas; lo que tenía valores semánticos: son verdaderos o (metafóricamente) falsos; lo que se conoce; lo que se percibe solo con la mente; aquello que capta la mente; aquello que informa al intelecto; lo que es traslúcido, *distincte et clare* o confuso para un sujeto⁵²; aquello que es prejuicioso captado por la mente; aquello de lo que dependen los juicios; lo que se expresa con palabras; lo que significa y connota otros: cosas, objetos o conceptos; lo que es útil para la producción. La doctrina del lenguaje mental de Suárez reveló su

⁵⁰ The central place for truth in Descartes, like in Suárez, is the same cognitive order, though predicative truth implies the pre-predicative truth of the idea. In other words, it may be said that predicative truth depends on the pre-predicative truth of the idea, and not the other way around. En la Meditación III busca un criterio general para el conocimiento y lo encuentra en esa *regla general* (“So I now seem to be able to lay it down as a general rule that whatever I perceive very clearly and distinctly is true.” (*illud quod omne esse rerum quod clare et distincte percipio*), Descartes, *Meditations on First Philosophy*, Meditation III, in *Philosophical Writings of Descartes*, Transl. John Cottingham, Robert Stoothoff, Dugald Murdoch, vol. II (New York: Cambridge University Press, 1984, 249), realizando una transferencia cognitiva; pues en el pasaje citado ha trasladado el lugar de la verdad; la cual ya no está más en la conformación entre cosas y juicios, ni entre cosas y palabras; puesto que el criterio cartesiano de verdad, ahora, depende absolutamente de las ideas, son pues las ideas pre-judicativas el nuevo *lugar* de la verdad, *si* poseen claridad y distinción.

⁵¹ Suárez, *DM VIII 4 2*.

⁵² Suárez, *DM VIII 3 18*.

conciencia de las diversas preocupaciones epistemológicas, lógicas y semánticas de la filosofía moderna. Por otro lado, lo genuino de la doctrina de Suárez sobre la verdad equivale a: (i) el lugar donde transfirió la denominada significación *primaeva* de la “verdad”, y (ii) el tipo de expresión lógica que usó para designar también la verdad ontológica. Suárez situó la verdad en los conceptos mentales. Para evitar la mera certeza psicológica derivada de simples aprehensiones. Suárez mantuvo el concepto de distinción formal/objetiva, y le agregó cognición in *actus exercitus*. Por lo tanto, al combinar el carácter intencional/representativo/significante de los conceptos con su carácter reflexivo para alcanzar otros conceptos, se debía preservar la objetividad de la verdad. De hecho, el lugar de la verdad transferido por Suárez a conceptos simples marcó una nueva dirección para las epistemologías modernas⁵³.

Psicología filosófica.- Sobre la psicología filosófica, la modernidad de Suárez se revela en su teoría empirista de la simpatía. Ésta sustituye en su momento, la brecha que había dejado la explicación causal del aristotelismo escolástico. Se provee de un fundamento metafísico para la conexión entre los poderes y la actividad vital del alma en los seres vivos, y constituye el gozne sobre el cual Descartes articuló su concepto de mente. Como Descartes, Suárez rechazó un mecanismo transductor y enraizó los elementos cognitivos en una misma cosa: la facultad cognitiva integral, la *res cogitans* de Descartes. Ambos filósofos apelaron al método de la observación empírica y a la medicina galénica para explicar, por ejemplo, cómo el cerebro comunica su energía a los sentidos⁵⁴.

Psicología moral.- Otras señales sobresalientes de modernidad filosófica se pueden determinar en la psicología moral de Suárez. Se evidencia en esta perspectiva una trasferencia evolutiva desde el Tratado *De passionibus et habitibus* (1620) y la Disputación XLIV de *las Disputaciones*

⁵³ Burlando, “Suárez on *Translatio vocis ‘veritas’*”, in *Suárez’s Metaphysics in its Historical and Systematic Context*, ed. Lukáš Novák (Berlin/Boston: De Gruyter, 2014), 77-8.

⁵⁴ Suárez, *DA VI 6*. Cf. Burlando, “La Arquitectura Mental en el Escolasticismo”, *Revista de Filosofía*, vol. XLV- XLVI, (1995): 100, 115.

Metafísicas de Suárez, a la Meditación IV de las *Meditaciones Metafísicas* y *Les Passions de l'Âme* de Descartes. Aunque Suárez presupone que las pasiones no intervienen necesariamente en el ejercicio de la voluntad, las denomina afectos del alma (*affectibus animae seu passionibus*), y las aborda en conjunto con los hábitos buenos o virtudes para teorizar precisamente sobre “pasiones que *versan* sobre virtudes”⁵⁵. Las doctrinas de lo que hemos llamado psicología moral de Suárez y Descartes incluyen centralmente una revisión de la relación entre las pasiones, la voluntad, y la virtud. El modo en que ambos explican dicha relación, se enmarca dentro de una concepción general de la relación mente-cuerpo y de las funciones que corresponden a las facultades mentales que, finalmente, aparecen siguiendo las tendencias internalistas del siglo XVII, pero, en cada caso, demarcadas por un conocimiento biológico-vitalista, à la Suárez, o un conocimiento médico psico-fisiológico, à la Descartes. Ambos pensadores estuvieron convencidos de la imposibilidad psicológica de la razón para refrenar las pasiones y al mismo tiempo, buscaron un sistema para adaptarlas y usarlas para el fortalecimiento del pensamiento y la conducta que resulta favorable a la vida. La esfera psicológica adecuada, parece situarse en los confines de la razón, es decir, en el más allá de una voluntad que se puede perfeccionar mediante los hábitos afectivos. La fuerza del impulso libre de la voluntad, la repetición, los ejercicios del espíritu y la práctica sostenida de la virtud, constituyeron para Suárez y Descartes un sistema interno de auto regulación consciente, en grado de minimizar los efectos de aquellos movimientos físicos involuntarios o no queridos⁵⁶.

Lo anterior equivaldría a reconocer una nueva posibilidad de enfoque en la historia de la ética filosófica, que se distingue claramente del estoicismo ortodoxo. Puede considerarse como una corriente neo-estoica

⁵⁵ Suárez, *Tractatus Quartus De Actibus qui Vocantur Passiones tum etiam Habitibus, praesertim Studiosis, ac Vitiosis. Opera Omnia*, vol. IV (París: ed. L. Vivès, 1856), I p. 455 (Hereafter, *DP*).

⁵⁶ Remo Bodei, *Geometria delle passioni* (Milano: Feltrinelli, 1992), 310.

moderna, conocida como moral psicologizada, de acuerdo a John Rawls⁵⁷, o como el giro emocional en la filosofía y la historia⁵⁸. Las evidencias textuales muestran que Suárez puso en cuestión la antigua convicción de una sensualidad irracional y amoral, y en cambio, intentó trazar un sistema de simpatía de relaciones psicológicas, implicando un vínculo íntimo entre la moral y las pasiones humanas. Metodológicamente, Suárez había revisado las fuentes peripatéticas, neoplatónicas y galénicas, en virtud de lo cual dio inicio a una nueva ciencia ética, en términos de una vía media para considerar la pasión moderada como: ‘*virtud afectiva* capaz de inclinarnos, sin defecto, a obrar con rectitud y honestidad’⁵⁹.

II

Lo moral como dimensión propia del hombre: Filosofía y praxis política. En 1976 Patrick Riley anotaba que denominar el primer gran teórico contractualista a Hobbes, podía significar hacer «injustice to a writer such as Suárez»⁶⁰, dado que efectivamente el tratado *De legibus* contiene, considera él, «a remarkably complete voluntarist and contractarian doctrine, which bases many private, public and even international obligations on promise and voluntary agreement»⁶¹. Sucesivamente, varios intérpretes⁶², se dedicaron a demostrar que Suárez, en su rol de teólogo moral, adelantó la

⁵⁷ John Rawls, *Lectures on the History of Moral Philosophy* (Harvard: Harvard University Press, 2000).

⁵⁸ Simo Knuuttila, *Emotions in Ancient and Medieval Philosophy* (New York: Oxford University Press, 2004).

⁵⁹ Suárez, *DM XLIV* 13 14. Cf. Burlando, “Psicología moral en Suárez y Descartes: La pasión en la vida virtuosa”, *Anales de la Cátedra Francisco Suárez* 51 (2017), 277-302.

⁶⁰ Patrick Riley, “Locke on “Voluntary Agreement” and Political Power”, *Political Research Quarterly*, 29, (1976):138. (Hereafter, Locke on Voluntary Agreement)

⁶¹ Riley (Locke on Voluntary Agreement): 138.

⁶² Entre ellos, Cedroni, 1996; Calafate, 1999; Castro Enriques, 2004; Camacho, 2008; Doyle, 2010; Coujou, 2010, 2012, 2014; Pistacchini Moita, 2004, 2014 y otros.

modernidad –treinta y nueve años antes de la publicación del *Leviatan* (1651) de Hobbes y setenta y siete años antes de la aparición de *Los Dos tratados de Gobierno* (1689) de Locke– defendiendo la doctrina de un pacto contractualista, con bases en obligaciones privadas, públicas e incluso internacionales, acordadas voluntariamente, dentro una sociedad comunitaria que, decisiva y pragmáticamente, se ordena a sí misma bajo el primado de la ley civil⁶³.

Los tratados *De legibus* y *De defensio fidei* continúan hasta hoy siendo objeto de interpretaciones entre filósofos, politólogos e historiadores contemporáneos, puesto que allí se formulan numerosas doctrinas políticas, tales como: el estado de naturaleza, el imperio del derecho y de la ley, la soberanía popular ante el derecho divino de los reyes; la legitimidad política por el consenso; las relaciones del poder, entre el poder espiritual y el poder temporal, la democracia como alternativa a las monarquías absolutas; el derecho a la resistencia y la rebelión popular contra el mal gobernante y rey tirano; la ilegitimidad de la tiranía, la esclavitud comparativa, la coerción de la fe a indígenas o gentiles, el colonialismo, la ocupación de territorios, la libertad de culto, la libertad de consciencia religiosa, las virtudes cívicas, la libertad y la autonomía del individuo frente a los grupos impositivos del poder. Estos postulados éticos advierten de una historia viva y concreta, que se comprueba al incidir moral y políticamente en los hechos sociales de la época, entre ellos: (i) el doble proceso de secularización: la independencia de la Iglesia y el Estado, la política y la religión; (ii) el comienzo de la ley internacional; (iii) el legado de la controversia de Valladolid, sobre el estatuto de los indígenas de América. Este importante episodio también se relaciona con el reconocimiento de la Reforma por parte de la Iglesia Católica, iniciado ya en el Concilio de Trento (1545-1563); (iii) la búsqueda de la paz europea, dependiente de la amistad entre Inglaterra y España; (iv)

⁶³ Coujou, “Political Thought and Legal Theory in Suárez”, in *A Companion to Francisco Suárez*, eds. Victor Salas, Robert Fastiggi (Leiden, Boston: Brill, 2014): 29—71. (Hereafter, Political Thought)

el contrato de una humanidad universal⁶⁴. A lo anterior se agrega que la influencia del pensamiento político de Suárez fue relevante en: (v) los hechos históricos conducentes a la independencia de Portugal y a la conformación de una república democrática en los imperios ibéricos⁶⁵; (vi) el discurso independentista de México; (vii) la aparición privilegiada de pensadores libres respecto de la ideología institucional, capaces de pensar por sí mismos con ingenio creativo y que ejercieron contrapoder desde la literatura y la cátedra, como el caso emblemático de sor Juana de Inés de la Cruz⁶⁶, ya que representa a las minorías de su época, donde la mujer y la vida conventual, siendo un espacio separado del poder público y académico, irrumpe con la aparición de un pensamiento identitario novo-hispánico, que se opuso mediante su literatura a la administración colonial y sus excesos⁶⁷. Por último, como efecto y alcance de interés, se puede constatar la práctica constante dentro de la orden jesuita del espíritu independiente y frontal de Miguel de Viñas, rector del colegio jesuita en Santiago de Chile (1699), quien impulsó el método de la disputa entre escuelas para *combatir* (“*por la verdad, ganar y complacerse en ella*”)⁶⁸. De modo que este tipo de

⁶⁴ Coujou, (Political Thought), 29-30.

⁶⁵ Los intérpretes lusos contemporáneos establecen una relación causal directa entre los postulados filosófico - políticos de Suárez y los hechos históricos conducentes a la independencia de Portugal y a la conformación de la república democrática en los imperios ibéricos. (Cf. Eds. Castro et al. (*Libro I Da lei*), 45.

⁶⁶ “Autores como Pedro Abarca, S.J., *Tractatus de voluntate Dei*, Miguel de Castilla en *Tractatus de divina Gratia*, Antonio Figueroa Valdés en *Tractatus de libero arbitrio*, el propio confesor jesuita de sor Juana, Núñez de Miranda en su *Tractatus de Scientia Dei*, fueron intelectuales poblanos que estudiaron el tema de la libertad y de cómo, siendo ésta dogma de fe, suponía la participación activa del agente en cada uno de los actos humanos. He aquí el humanismo jesuita que siguió sor Juana” (Virginia Aspe, “La filosofía de Sor Juana Inés de la Cruz: cinco navegaciones filosóficas en el *Primer Sueño* y una propuesta heterodoxa”, Universidad de Cuyo, Argentina (Abril, 2009):1-26.

⁶⁷ Cf. Aspe, “La imposición de la historia y las ideas filosóficas “oficiales” en México”, *Estudios* 109, vol. xii, (verano 2014):16.

⁶⁸ “*Siquidem ubi alter ex palestritis triumphali veritate laureatur; digladiator alius de victa falsitate triumphat*”; o “*Arriident vera, quia vera: displicent falsa, quia falsa*” (“Puesto que, donde uno de los combatientes es coronado de laureles por la verdad triunfante, el otro adversario triunfa sobre la falsedad vencida; se sonríen con lo verdadero, porque es verdadero,

enunciación moral de principios en los escritos políticos de Suárez, se articulan también en tanto vectores históricos de hechos y acciones.

Sin embargo, algo nuevo en relación al Renacimiento, se vio aparecer en esta compleja trama de pensamiento y acción política. La política de trasfondo en los textos políticos de Suárez no consistió en la construcción de una rigurosa ciencia política o en la descripción de técnicas del arte de lo político; tampoco en “una ampliación de las bases sociales del Estado, ni de la envergadura espiritual de su conductor”⁶⁹, asunto de lo cual discurrió tensa e incisivamente Maquiavelo en *El Príncipe*. De acuerdo a las necesidades nuevas de los tiempos, de la segunda etapa de Contrarreforma, lo que importó no era elaborar una narración sobre cómo “el Estado actúa, conquista y destruye sin tener que rendir cuentas a nadie, [y] constituye de por sí un valor supremo”⁷⁰, sino, cómo se levantan las piedras angulares de un nuevo edificio jurídico político, que inaugurará un estilo comunicativo de menor violencia, como una práctica política de mediación diplomática de paz, que intenta conseguir acuerdos entre el Estado y la Iglesia. En las transacciones entre el reino y la curia pontificia, Suárez pone en práctica efectiva el método de los *Consilia Moralia*; pero a diferencia de Botero y Rivadeneyra⁷¹, él teólogo jesuita reviste los consejos morales con el lenguaje normativo del derecho natural y aplica criterio jurídico *horizontal*. En vistas a tal fin, Suárez levanta su monumental edificio onto-político sobre las bases conceptuales de: el ‘derecho natural’, la ‘ley humana’, ‘bien común’, ‘vida comunitaria’, ‘estado de naturaleza pura’, ‘poder del estado’, ‘poder moral’, ‘alteridad’, ‘unidad política’, ‘relaciones interindividuales’, y la ‘libertad humana’; cuyo entramado teórico sistemático “no solo conforma la comprensión del ser-en-común, sino que renuevan el pensamiento sobre el

se disgustan con lo falso, porque es falso”) (Miguel de Viñas, *Philosophia Scholastica*, Génova, 3 vols. (1709), 9. Cita en Roberto Marconi Juárez, “La idea de filosofía en Miguel de Viñas, S.I. en su contexto histórico-cultural”. Tesis doctoral defendida el 19 de mayo de 2021).

⁶⁹ Federico Chabod, *Escritos sobre Maquiavelo* (México: FCE, 1984), 138. (Hereafter, *Escritos*).

⁷⁰ Chabod, (*Escritos*), 29.

⁷¹ Giuseppe Toffanin, *Machiavelli e il tacitismo: la politica storica al tempo della controriforma* (Padova: A. Draghi, 1921), 92.

ser-individual y, a su vez, completan la comprensión del modo de ser del Ser⁷². Asimismo, la escritura legalista de Suárez en sus documentos epistolares de la época⁷³, es signo de su propio ejercicio de jurisprudencia; donde delimita el poder político y los deberes del príncipe, quien está obligado a cumplir sus compromisos con los súbditos. Porque es deber del rey *someterse a la ley* y defender a sus vasallos oprimidos. Muchas de las palabras y enunciados en lengua portuguesa o española, usados en *Conselhos e pareceres*, no son para describir meramente estados de cosas, sino para transmitir e imponer una idea ética de lo que debe ser la acción política⁷⁴. De manera que estos escritos vienen a revelar nuevos cauces comunicacionales para establecer límites de la jurisprudencia, en la negociación y conciliación. El teórico político canónico del *de legibus*, de la *Defensio fidei* y de los escritos epistolares, defiende también que los derechos fundamentales de la persona son inviolables. Lo fundamental que se revela en sus obras políticas y su práctica diplomática es de una alta complejidad en el sistema y el desarrollo de las ideas protodemocráticas del suarismo, que no solo comprenden la interpretación técnica del derecho, de la ley y del gobierno, sino también las prácticas discursivas concretas del consejo moral inspiradas por el derecho natural y que influyeron efectivamente en conciencias de sujetos del poder, conduciendo a reafirmar un doble proceso de secularización: por un lado, independizar la Iglesia del Estado y la política de la religión, y por otro lado, desplazar la política a un ámbito público de mediación instrumental, en este caso, mediante reglas de juego que incluyeron la vía de la correspondencia diplomática con retórica eclesial y secular al mismo tiempo, junto con la aplicación de criterio jurídico horizontal manifiesto en el peso del derecho tanto canónico como civil. Tal forma de acción comunicativa se proyectó cultural y

⁷² Coujou, “La constitution suarézienne de l’unité transcendente et ses implications anthropologico-politiques”, *Revue philosophique de Louvain*, (2010): 586.

⁷³ Suárez, *Conselhos e pareceres* (Coímbra: Acta Universitatis Conimbrigensis, 1948-52). (Hereafter, *Conselhos*)

⁷⁴ Suárez, (*Conselhos*), I 56, 58, 59, 60.

crecientemente en los procesos democráticos de la modernidad, configurando particularmente el nacimiento del Estado moderno.

Antropología.- Sin embargo, para llegar a comprender tanto la filosofía como los alcances de la praxis política moderna en Suárez, es necesario remontarse hasta su germen, lo cual quiere decir, la antropología teológica que Suárez adscribe, raíz profunda de su meditación moral, que él considera como el ámbito propiamente humano⁷⁵. En esta dirección, Paul Pace, S. J., analiza el tema culminante del *De legibus*, es decir, la ley natural, con el propósito de extraer sus más valiosas consecuencias. Pace se propone demostrar que “a pesar de que [Suárez] escribió en un mundo tan diferente del nuestro, y en un estilo que parece inaccesible para el lector contemporáneo, su reflexión y, especialmente sus conclusiones, se muestran eminentemente relevantes para las mentes del siglo XXI”⁷⁶. Por lo que no se queda en la mera crítica contemporánea interna a la teoría del derecho natural, es decir, en torno a si es la “naturaleza” o la “naturaleza racional humana”, o bien la voluntad divina lo que funge como fundamento de las normas. Da por hecho que, para Suárez, la ley natural no está inmediatamente en la misma naturaleza, como lo expone en *De legibus*, (II, 5 12). Pace está de acuerdo con la interpretación de Coujou⁷⁷, para quien lo que Suárez admite es un *orden moral racional*, o como lo expone Pistacchini, tal “moral [es] el lugar propiamente humano”⁷⁸. Esto quiere decir que la ley y el derecho natural es producto de la razón y de la libertad humana, no de un orden preestablecido como el de la necesidad natural.

Con respecto a la libertad, efectivamente se erige como concepto núcleo del pensamiento de Suárez⁷⁹. En su significado moral, se entiende:

⁷⁵ Pistacchini, (*AMFS*), 225.

⁷⁶ Paul Pace, S. J. “Suárez and the Natural Law”, in (*ACTFS*), 274.

⁷⁷ Coujou, *Droit, anthropologie & politique chez Suárez* (Paris: Perpignan, Artège, 2012).

⁷⁸ Pistacchini, (*AMFS*), 226.

⁷⁹ Suárez modifica la semántica de sus predecesores escolásticos, destacando que la noción de libertad metafísicamente entendida se trata de un poder (*potentia*) “tal que posee el mencionado poder (*vim*) y jurisdicción sobre su acto” (Suárez, *DM XIX 5 4*). Psicológicamente “es el

“como posibilidad radical de la naturaleza racional de abrirse al otro, sin la cual -sea a nivel de la esencia o de la existencia-, el hombre no se realiza. [Ya que] el ser humano se comprende, antes que todo, en cuanto iniciativa racional, que en sí mismo se encuentra, de un modo inmediato, con su principio (el intelecto); el hecho que la libre realización de sí mismo sólo ocurre mediante otro, el cual, es irreductible al yo (es decir, no es instrumentalizable); el sí mismo se conecta con un *nosotros* mediante el compromiso y es reconocido por nosotros como diferente y diferenciable. En verdad, es el otro que en los varios niveles de la existencia humana, apela a nuestra libertad y la transporta más allá de sí misma, en un proceso gradual que va hasta el máximo encuentro del sí mismo con Dios”⁸⁰. Para Suárez, tal como argumenta Pistacchini, la autonomía y dignidad del ser humano, se defiende de un modo bastante diferente a la propuesta de otros reconocidos filósofos modernos, que olvidan el concurso del otro para existir. “En Suárez, de hecho, el hombre no se define esencial o existencialmente como un yo, antes se manifiesta siempre como un nosotros, puesto que el yo sólo existe en relación [...]. En cuanto a su esencia, la cuestión se pretende fundamentar primero con una definición de lo moral como lugar propiamente humano, a partir de que se comprende la libertad como principio de autonomía de la acción humana; y en segundo término, en la afirmación de una doble naturaleza del ser humano, (natural y sobrenatural),

dominio sobre los actos propios” del agente (Suárez, *DA XII 2*). Pero precisa “es de esencia del poder libre, que por su intrínseca virtud y potestad pueda *ejercer o suspender* el acto” (Suárez, *DA XII 2*). De modo que de tal unión entre poder y acción, Suárez articula la libertad del individuo para que funcione en el nivel pragmático, en relación al otro y así quede vinculada a la teoría jurídica y política; esfera donde, por una parte, manifiesta supremo dominio, y por otra, *conveniencia* con el imperio de la ley natural. En el *De finis homine*, lugar donde expone su doctrina del hombre como ser moral, y de Dios como su fin último, insiste, por una parte, que la acción libre de los seres humanos es condición de su fin: la felicidad. Por otra parte, agrega que “la total naturaleza de la providencia divina está en el gobierno y dirección de los seres humanos a su fin.” En la extensión de la providencia, el orden, las instituciones divinas y los medios por los cuales son dirigidos a su fin, Suárez incluye “a todas las criaturas de *cierta manera*”, esta “cierta manera” es la “humanidad [por la que] todos ellos logran su felicidad”. Así pues, desde la teología moral queda predefinido que todas las criaturas sean ordenadas a la salvación en tanto prosperidad de esa humanidad (*salute humana*) (Suárez, *De fine homines*).

⁸⁰ Pistacchini, (*AMFS*), 226.

a partir de lo cual se comprende la libertad como principio de la dignidad del ser humano”⁸¹.

En el desarrollo de la antropología teológica expuesta en el *De legibus*, Suárez muestra su clara conciencia del conflicto entre autonomía y autoridad, entre libertad y poder político, pues formula la pregunta “¿existe un poder humano para obligar a otros hombres mediante la ley?”⁸² a lo cual responde “hay que atender a la naturaleza humana que es libre”; sin embargo, en seguida admite: “la libertad individual es compatible con la *sujeción*, porque según la ley natural existen cosas ordenadas, prohibidas y cosas permitidas.” Se ve aquí a Suárez discurrir vinculando razones ontológicas y morales para justificar la obligación, el deber político de todos los individuos a su gobierno. Argumenta que la ley es absolutamente necesaria a las criaturas racionales; primero, por su esencia intelectual, ellas son capaces del gobierno moral, lo cual se da por medio de la ley, y después, por su existencia, el hombre, que fue hecho de la nada, puede volverse hacia el bien o el mal, necesitando de la ley para poder escoger entre ellos. La ley, por tanto, al nivel de la existencia humana, impone una elección libre y racional entre el bien y el mal, al cual se llama propiamente obligación y cuyo lugar es la conciencia⁸³.

Las razones morales son articuladas en términos de la teología racional práctica; en base a que la teología católica es esencialmente soteriológica, es decir, su primordial objetivo no es teórico de deseo de sabiduría, sino pragmático en tanto quiere llevar las almas a la vida eterna, a Dios, su fin último⁸⁴. En este sentido argumenta: “Dios debe ser

⁸¹ Pistacchini, (*AMFS*), 226.

⁸² “*Itaque quaestio est an homines, ex sola rei natura loquendo, possint imperare hominibus per proprias leges eos obligando*” F. Suárez, *de legibus*, Eds. Luciano Pereña y otros, 8 vols., *Corpus Hispanorum de pace*, 11-17, 21 y 22, (Madrid: C.S.I.C., 1971-81), III 1 1 (Hereafter, *DL*).

⁸³ Suárez, *DL I 12 5*, en cita de Pistacchini (*AMFS*), 237.

⁸⁴ La causa formal de la teología es la dimensión de la gracia divina, pues, como explica Kuri Camacho: “la revelación y la fe teologal son gracias; asimismo la redención es una gracia y la fuente de todas las gracias con las que Dios socorre al hombre. Así que toda la revelación se

considerado por el teólogo, más allá de muchos otros aspectos, también en aquel en que es el fin último para el cual tienden las criaturas que participan de razón, y en lo cual consiste su única felicidad”⁸⁵. Además, como jesuita entiende que Dios se relaciona por amor con los hombres interviniendo en su historia. Así, agrega “Dios, en verdad, no es solamente el fin, y por así decir, la meta a la cual tienden las criaturas intelectuales, sino también quien establece el camino para alcanzarlo”⁸⁶. La otra premisa teológica de Suárez es que la vía por la cual Dios conduce a los hombres es de índole moral, ya que los “ilumina con enseñanzas, los advierte con consejos y lo obliga con leyes; y sobre todo los ayuda con los auxilios de su gracia, por lo que justamente *Isaías* puede proclamar (32: 22) *El Señor es nuestro legislador, el Señor es nuestro rey, Él nos salvará*”. El énfasis de Suárez es que el camino de la salvación de los hombres radica en sus acciones libres y en la rectitud de sus costumbres. La gracia suficiente para la salvación viene exclusiva y directamente de Dios, quien se basta a sí mismo para salvar o condenar, pero esta suficiencia se acomoda a la cooperación de cada individuo, cuyo acto libre ayuda a que la gracia suficiente divina sea una gracia eficaz⁸⁷. Este punto sobre la congruencia de los auxilios divinos y

ordena a la redención, como ésta a la salvación del hombre. A su vez, la obra de la salvación resulta del mérito sobrenatural al que la gracia eleva los actos humanos.” (Kuri Camacho, “Francisco Suárez, teólogo y filósofo de la imaginación y la libertad”, *Revista de Filosofía*, 58 (2008b): 88.

⁸⁵ Suárez, (*DL*, Proemio), IX.

⁸⁶ Suárez, (*DL*, Proemio), IX.

⁸⁷ Suárez, *Opusculum Secundum: De Scientia Quam Deus Habet De Futuris Contingentibus*, vol. 11 *Opera Omnia*, (Paris: Ludovico Vivès, 1856-1878, L II 3 3), 553. (Hereafter, *OTS*). “[...] *quomodo causa prima in efficiendo vel concurrente se accommodet secundae, ut libertatem in ejus actionibus sevet. Sed utramque tractavi late in Metaphysica, disputatione 19, sectione tertia et quarta, et de secunda plura dixi in libris de Auxiliis*” (Suárez, *OTS* I, 9 7 333). Suárez dedica el *Opúsculo Teológico Segundo* al tema de la ciencia que Dios tiene de los futuros contingentes, incluyendo aquí la ciencia media o de la realización de los posibles. Este tratado pertenece a su *Varia Opuscula Theologica* (Madrid, 1599). Obra que aborda el tema *de auxiliis* desde los puntos cardinales de la teología jesuítica, i.e., (i) el curso, moción y auxilio de Dios a la acción de las criaturas (tratado I); la Gracia o auxilio eficaz (tratado III); (ii) la libertad en Dios (tratado IV); (iii) la reviviscencia de los méritos personales por el pecado mortal (tratado V); (iv) sobre la justicia divina (tratado VI).

humanos, tiene gran importancia, pues quiere decir que “el ámbito moral no es necesariamente instaurado por Dios, ni es independiente de la libre colaboración de los hombres, por el contrario, resulta de un acto libre de Dios y de los hombres. Del punto de vista de la esencia, la ley eterna depende absolutamente de un acto libre y creador de Dios, desde el punto de vista de la existencia, depende absolutamente del hombre, concretamente de que éste, una vez que ha sido físicamente creado, evoluciona como ser moral, proceso que no puede ocurrir sino a partir de su propia voluntad. La propia ley natural (al ser promulgada por Dios), surge en la consciencia de los hombres en tanto se constituyen moralmente, y esto sucede sólo a partir de un acto libre de sus propias voluntades”⁸⁸. Dada esta estructura de la criatura racional, el hombre individual de Suárez se distingue ante todo por su ‘intrínseca ordenación a otro’. Todos los hombres poseen una naturaleza ordenada a un fin último trascendente (bien absoluto) y moral, todos son iguales ante Dios y la ley, naturalmente dotados de razón, y todos son por naturaleza libres, no sujetos a otros semejantes. De lo cual se deriva que deban comprenderse también en una relación hacia fuera, dirigida concretamente a la alteridad social y política.

Filosofía política.- La doctrina política de Suárez, parte del supuesto que el hombre es una persona individual, pero como se vio, no concibe un yo puramente solipsista, un *cogito, sum* mental, anti social; “el *cogito* suareciano no es abstracto ni absoluto, sino concreto y relativo, fundándose esencialmente en el intelecto, pero existencialmente en la voluntad”, potencia espiritual inclinada al hacer, que se somete al intelecto no despótica, sino políticamente, ya que puede desobedecer”⁸⁹. Tampoco es un individuo psicológica y atómicamente clausurado en sí mismo, temeroso y egoísta, interesado en la pura protección a sus derechos privados, sino abierto a lo conveniente y comunicable con otros; por lo mismo, puede

⁸⁸ Pistacchini, (*AMFS*), 258.

⁸⁹ Suárez, *DM V* 4 2. (Cf. Pistacchini, (*AMFS*), 244).

considerarse a este hombre como animal social que tiene el deseo natural de vivir en comunidad⁹⁰.

La comunidad suarista no tiene un carácter débil e instrumental, sus individuos se unen a ella no para sacar ventajas particulares, sino buscando su crecimiento y felicidad integral. Es una comunidad políticamente organizada, fuerte en tanto funciona autárquicamente frente a otras comunidades, y sobre todo, lo que hace a su sistema de gobierno moral y jurídicamente legítimo, no es primariamente el acuerdo, tácito o hipotético entre los miembros de tal comunidad, sino la congruencia de las leyes del gobierno civil de la comunidad con el derecho natural y la justicia⁹¹.

La comunidad de Suárez, según anotamos, es diferente incluso del “*Mitsein mit Anderen*” elaborado postmodernamente por Heidegger. Sea esa expresión traducida como ser-*con* o como *co*-estar con los otros, en la que su significado apunta al ‘con’ o al ‘com’ de ‘comunidad’. La descripción suarista de comunidad autárquica o perfecta no implica un ‘con’ o ‘com’ seco, neutro y separado de otros, en el que el individuo está proyectado en el mundo compartiendo apenas un lugar, a lo sumo un contacto: un mero estar-junto o, si se quiere, un estar-en-medio-de, frente, sin proximidad a los otros y, claramente, sin ensamblaje. En Suárez la vida en comunidad es consecuencia de la naturaleza no unidimensionalmente ontológica, sino también política del ser humano. El énfasis original de Suárez está en el tipo de ensamblaje entre el carácter del derecho, y el fin de la comunidad, un fin común y con alguna forma de jefatura, la cual tiende no a la felicidad futura

⁹⁰ Suárez, *DL III* 1 3.

⁹¹ Suárez, *DL I* 2 4. Según interpretación de Pistacchini, para Suárez hay ecuación entre el derecho (*ius*) y la ley en general. Aunque “se distingue entre derecho objetivo (que es naturalmente justo y equitativo y en este sentido igual a la ley) y el derecho subjetivo (que es lo justo legal, que concediendo a cada uno lo que es suyo, esto es, aplicando materialmente el derecho, puede hablar de lo que al contrario del derecho objetivo, no habla; el derecho subjetivo se distingue de la equidad, tiene como tarea atenuar la rigidez del derecho y descubrir su intención original (Suárez, *DL I* 2 10)” (Cf. Pistacchini, (*AMFS*), 235—6, 247; Courtine «La raison et l’empire de la loi», in *Francisco Suárez (1548-1617) Tradição e Modernidade*, eds. A. Cardoso, A. Martins, L. Ribeiro (Lisboa: Edições Colibri, 1998), 289-310.

de sus miembros, tampoco a la felicidad presente en toda su extensión posible, sino a la felicidad que deriva *de* la condición constitutiva de ser una comunidad/sociedad perfecta o suprema. Esto quiere decir no sujeta a otra comunidad política de su misma esfera temporal –ella es su instancia última de conducción, legislación y jurisdicción– y se identificará con la potestad de régimen de la comunidad, que es política en sentido estricto, i.e., de la comunidad políticamente autárquica o autosuficiente en el orden temporal. A la vez los individuos, en tanto están ensamblados en esa comunidad por ley natural (ya que una vez reunida la comunidad de los hombres, opera la concesión divina de la ley natural), comparten en ella propósitos, obligaciones, responsabilidades y fines comunes. En suma, desde la perspectiva onto-teológica de Suárez, a los individuos los reúne un fin último trascendente; no obstante, eligen libremente no solo los medios, sino el fin último mismo, ya que pueden elegir amar a Dios o lo contrario. Si todos los hombres son por naturaleza libres y no sujetos a ningún otro, el gobierno (y en particular las leyes a las cuales se someten todos por igual) se justifica solo en cuanto necesario para la promoción y conservación del bien común.

A diferencia de Heidegger, en Suárez no hay dualismo radical entre individuo y comunidad, en la que el *dasein* es el único auténticamente trascendente⁹², el que se responsabiliza por llevar a cabo toda la tarea de un *eigentliches Sein* (o Ser auténtico), mientras que la comunidad humana es únicamente un receptáculo para ese *dasein* caído y pasajero. En Suárez la comunidad juega un papel dinámico de convivencia política, en el crecimiento moral de los individuos, quienes están relacionados tanto con los otros semejantes, como con la fuente suprema que trasciende su ser. La comunidad suarista no tiene un carácter débil, instrumental, ni impersonal, ya que sus individuos no se unen a ella para sacar ventajas particulares, sino buscando su desarrollo y felicidad integral. Los fines de la comunidad como tal tienen vínculos morales que garantizarán al individuo singular las

⁹² Heidegger, (*PFF*), 357.

condiciones de su buen vivir en toda su complejidad⁹³. Esta comunidad que se organiza y opera políticamente se puede denominar fuerte, en tanto que funciona autárquicamente frente a otras comunidades. En este aspecto se muestra el genuino estilo teológico - jurídico de nuestro autor.

Notas finales

Hemos reunido diversos aspectos del pensamiento de Suárez mostrando que “va lejos, más allá de meramente alinearse a sí mismo con un antiguo maestro medieval. En muchas áreas y de muchas maneras fue un innovador de importantes ideas modernas prístinas”⁹⁴. Suárez se asocia a la filosofía moderna; no obstante, se distingue de aquella nueva ciencia moderna de Copérnico, Galileo o Kepler en el inicio del siglo XVII, tampoco él se inscribe en la corriente renacentista de Petrus Ramus (1515-1572) y Francis Bacon (1561- 1626), quienes reemplazan las Categorías de Aristóteles por los *Ars Intellectualis* para modificar la retórica, e introducir una enseñanza en la ciencia, exigiendo un lenguaje simple, para que la pruebas hablen por sí solas, y así, dar paso a una manera novedosa de interrelacionar todas las artes con el lenguaje⁹⁵. En este sentido la intención de Suárez no es siquiera la primacía que Descartes otorga a la formulación

⁹³ *El buen vivir*, la felicidad, o el *sumak kawsay* de los otros, como se entiende en el mundo andino amazónico de Latinoamérica, se reconoce oriundo de ontologías *relacionales* que alcanzan su máxima expresión en el establecimiento de la Constitución ecuatoriana, en el derecho “de la población a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que garantice la sostenibilidad y el buen vivir, *Sumak Kawsay*”, en la que se explicita además que esa es la finalidad última del desarrollo.” (Cf. Victor Bretón, David Cortez, Fernando García, “En busca del *sumak kawsay*”, *Ikonos*, 48 (2014): 9-24.

⁹⁴ *The Philosophy of Francisco Suárez* (Oxford: Oxford University Press, 2012), 4, eds. Benjamin Hill, Henrik Lagerlund.

⁹⁵ Francis Bacon en *The Advancement of Learning* había defendido que la retórica tiene obligaciones tanto con el discurso científico como con el popular, obligaciones más comprensivas y vitales que los que ofrece el sistema tradicional de la retórica. (*The Oxford Francis Bacon. The Advancement of Learning*, vol. IV, ed. Michael Kierman (Oxford University Press, 2000)).

de las regulae metódicas para que la *bonae mentis* distinga el buen, del mal razonamiento y llegue así a la contemplación de la verdad en las ciencias. En lo que resumimos se pudo notar que la modernidad de Suárez es filosófica; no está estrictamente confinada a materias dogmáticas y reveladas de la teología, sino que se detiene en los asuntos que atañen al filosofar especulativo y práctico; efectivamente incluye diversos aspectos en su modo profundo de razonar y reformular los asuntos de la filosofía, aquellos que en general anteceden a las ciencias. De sus innovaciones Suárez está consciente, pero él mismo quiere explicar en sus términos que “a menudo [se trata de] nuevos nombres para las cosas mejor explicadas”⁹⁶.

Así pues, en metafísica Suárez inaugura para la modernidad, y por la misma razón de D. Scotus, una metafísica como ciencia transcendental, porque su objeto es el concepto de ser o *ratio entis*, y precisamente para ambos filósofos el concepto o “la razón de ente es transcendental”. Pero, a diferencia de D. Scotus, la base de la argumentación transcendental de Suárez es la unidad del concepto objetivo del ser, y su transcendentalidad queda garantizada por la primacía parcial de la argumentación a priori por sobre la argumentación de experiencia. Esta doctrina se puede considerar un antecedente de la fenomenología, con la ventaja que ve Esposito⁹⁷, en tanto que: se trata de una metafísica pura. En la cual se requiere la sola condición de un mínimo, i.e.: el concepto de ser en cuanto ser (como ser real), y todas las referencias al origen del ser pueden dejarse de lado. Se debe notar, sin embargo, que Suárez no dice que debemos dejar de lado tal referencia, sino sólo que podemos; y esto es suficiente para una fundamentación natural del orden del ser. Por otra parte, el carácter preparatorio de la metafísica como distinta de la teología, no debe entenderse en el sentido que la metafísica carece de la base definitiva que la teología puede darle, sino en el sentido que la metafísica debe proveer primero los conceptos básicos necesarios para desarrollar el discurso sobre la revelación supranatural.

⁹⁶ Suárez, (*OTS II 4*), 353.

⁹⁷ Esposito, “The Hidden Influence of Suárez on Kant’s Transcendental Conception of ‘Being’, ‘Essence and ‘Existence’”, in (*SMHC*), 120.

En epistemología, Suárez elabora una auto-reflexividad y auto-producción del concepto divino, lo que se ve apropiado por Hegel en su circularidad auto-productiva del concepto, como se vio en la interpretación de Zubiri y Lozano⁹⁸. En filosofía de la mente, paradigmáticamente Suárez insiste que tenemos una conciencia reflexiva de nuestros propios actos psíquicos/lógicos. Por lo que en el lenguaje mental, los conceptos simples adquieren valor semántico; son: verdaderos o (metafóricamente) falsos, términos mentales reales; el significado de palabras y proposiciones; lo que es conocido y permite conocer; lo que es percibido o aprehendido por la mente; lo que es claro y distinto (o confuso); lo que es translúcido para un sujeto; lo que connota otras cosas, sea objetos o ideas-conceptos, lo que es instrumento de la acción. De modo que este es el marco y la dirección ineludible que determinó el giro mentalista en la filosofía moderna, desde Descartes, Leibniz, Wolf, Kant, Hegel, Schopenhauer, a Nietzsche, Heidegger, Pierce y Whitehead.

En filosofía moral, dentro de la corriente distintiva jesuita, donde se enfatiza la libertad y la autonomía del individuo frente a los grupos impositivos del poder, Suárez concibe, primero, un individuo en proceso moral ‘ordenado a otro’ que “no solamente aprende, sino también al aprender ve, al ver desea, y al desear se realiza”⁹⁹. El individuo se realiza singular y concretamente, con otros, conectado a una colectividad. En segundo lugar, modela una moderna relación entre el individuo, la colectividad y el Estado, en que el Estado sirve al sistema comunitario soberano y público de los individuos reunidos e intercomunicados en colectividad. Propone poner en práctica un sistema de derecho –reuniendo dos corrientes, la teológica y jurídica, que hasta entonces habían discurrido por separado–, donde la horizontalidad de la ley y la justicia distributiva legal, convierten el bien común en deber específico de la colectividad y de cada uno de sus miembros ciudadanos, de quienes, bajo condiciones de

⁹⁸ Lozano, (*S&H*), 253.

⁹⁹ Suárez, (*OTS II 4 5*), 355.

equidad de deberes y fines acordados, resultará mayor bienestar social que equivale a caminar hacia el cumplimiento y prosperidad de la humanidad.

En suma, la modernidad filosófica de Suárez impulsa el desarrollo de la notoria primacía epistemológica que Descartes otorga a lo simple, en el contexto de lo propedéutico para la investigación de la bona mens o le bon sens en el estilo de las *Regulae* (1628) y en el *Discours de la méthode* (1637). Lo cual se explica, porque el interés de Suárez por el conocimiento de lo simple está orientado al mor del conocer y del hacer dentro de la complejidad de las relaciones que se pueden establecer desde la teología trinitaria, hasta la dinámica relación del hombre con el mundo y Dios. Esta se concibe modernamente junto al devenir fáctico que lo sugiere. La complejidad unitaria del pensamiento de Suárez, de acuerdo a José Pereira, conforma un “Super-sistema” estructurado en torno a los conceptos de ser, Dios, creación y causalidad final¹⁰⁰.

Data de registro: 16/09/2021

Data de aceite: 01/12/2021

¹⁰⁰ José Pereira, Robert Fastiggi, *The Mystical Theology of the Catholic Reformation* (Lanham, M. D.: University Press of America), 264- 272



Lúcio Álvaro Marques *

Resumo: A condição de possibilidade primária para a existência de uma filosofia é que os seres humanos pensem e, pensando, transmitam suas memórias e reflexões em escritos, ou seja, que exista uma *traditio philosophica* – uma herança e uma transmissão – desse pensar. O que identifica, grosso modo, a experiência do pensamento é seu registro na palavra-texto (escrita) e não apenas na palavra-oral (discurso). A condição secundária, portanto, é a existência de textos ou escritos filosóficos e, neste caso, a hipótese a se levantar refere-se aos escritos filosóficos coloniais do Pará, que nomeamos *Corpus Paraensis*. Provar a existência de uma filosofia colonial brasileira depende, por um lado, de reconhecermos o que resta daquela *traditio philosophica* colonial e, por outro, da análise desses escritos enquanto exercícios de pensar consignados em textos. Por isso, este artigo não só identificará alguns escritos filosóficos coloniais paraenses quanto exemplificaremos essa herança com a edição de dois inéditos: um texto de caso de consciência (ou filosofia moral) e um de filosofia transnatural ou teodiceia (metafísica teológica). Com isso, convencemo-nos de que existiu uma *traditio philosophica* colonial brasileira?

Palavras-chave: Corpus Paraensis; Segunda Escolástica; Filosofia Moral; Filosofia Transnatural

* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor do Adjunto na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFTM). E-mail: lucio.marques@uftm.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1088648968757632>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7571-0977>.

Corpus Paraensis

Abstract: The condition of primary possibility for the existence of a philosophy is that human beings think and, thinking, transmit their memories and reflections in writing, that is, that there is a *traditio philosophica* – an inheritance and a transmission – of this thinking. What roughly identifies the experience of thought is its registration in the text-word (written) and not just in the oral-word (discourse). The secondary condition, therefore, is the existence of philosophical texts or writings and, in this case, the hypothesis to be raised refers to the colonial philosophical writings of Pará, which we named Corpus Paraensis. Proving the existence of a Brazilian colonial philosophy depends, on the one hand, on recognizing what remains of that colonial *traditio philosophica* and, on the other, on analyzing these writings as exercises in thinking contained in texts. Therefore, this article will not only identify some colonial philosophical writings from Pará, but we will also exemplify this heritage with the edition of two unpublished papers: a text on a case of conscience (or moral philosophy) and one on transnatural philosophy or theodicy (theological metaphysics). With that, are we convinced that there was a Brazilian colonial *traditio philosophica*?

Key words: Corpus Paraensis; Second Scholasticism; Moral Philosophy; Transnatural Philosophy

Corpus Paraensis

Resumen: La condición de posibilidad primaria para la existencia de una filosofía es que el ser humano piense y, pensando, transmita sus recuerdos y reflexiones por escrito, es decir, que haya una *traditio philosophica* – una herencia y una transmisión – de este pensamiento. Lo que identifica a grandes rasgos la experiencia del pensamiento es su registro en la palabra-texto (escrita) y no solo en la palabra-oral (discurso). La condición secundaria, por tanto, es la existencia de textos o escritos filosóficos y, en este caso, la hipótesis a plantear se refiere a los escritos filosóficos coloniales de Pará, a los que denominamos *Corpus Paraensis*. Probar la existencia de una filosofía colonial brasileña depende, por un lado, de reconocer lo que queda de esa *traditio philosophica* colonial y, por otro, de analizar esos escritos como ejercicios de pensamiento contenidos en textos. Por tanto, este artículo no solo identificará algunos escritos filosóficos coloniales de Pará, sino que también

ejemplificaremos esta herencia con la edición de dos artículos inéditos: un texto sobre un caso de conciencia (o filosofía moral) y otro sobre filosofía o teodicea transnatural (metafísica teológica). Con eso, ¿estamos convencidos de que hubo una *tradicio philosophica* colonial brasileña?

Palavras clave: Corpus Paraensis; Segunda Escolasticismo; Filosofia Moral; Filosofia Transnatural

Zu Herr Professor Jakob Hans Josef Schneider, mit Bewunderung!

I

Com justa atenção e sincera deferência, dedico este texto ao Professor Schneider. Sua sinceridade e delicadeza ao convidar-me para a XXIII Semana de Filosofia e o II Colóquio de Estudos Medievais da UFU felizmente estão registrados eletronicamente (em um *e-mail* de 24 de setembro de 2019) e faço questão de partir desse convite, que agora transcrevo na parte que interessa: “lembro bem sua palestra sobre a edição de um livro de aprendizagem da filosofia na escolástica colonial. (...) Com relação ao tema de apresentação, gostaria de sugerir uma continuação do tema apresentado no I Congresso da Sociedade Brasileira pelo Estudo da Filosofia Medieval em Porto Alegre 2019. Eu gostaria que você apresentasse sua palestra neste evento, pois gostei muito. Talvez você tenha novos resultados, ou seja, se seu trabalho na edição está fazendo progresso”. Sim, senhor Prof. Schneider, fiz a palestra e farei este artigo conforme soliticado.

O livro mencionado é, justamente, *A lógica da necessidade* (2018) em que consta a edição bilíngue de sete inéditos do professor Rodrigo Homem que lecionou no Colégio do Maranhão entre 1720-1725. No livro, apresentamos o *Catalogus Eborensis* que reúne trinta e quatro escritos provenientes dos Colégios do Maranhão e Pará e outros quinze de Coimbra e Évora. No II Colóquio apresentei, de fato, uma continuidade desta

pesquisa que reunia um catálogo de escritos mais amplo que aquele presente nesse livro, pois incluímos escritos dos colégios jesuíticos e beneditinos do Rio de Janeiro, do colégio lazariستا do Caraça-MG e do colégio franciscano do Mato Grosso (Marques, 2021). Na ocasião, reuni tais registros ainda algo dispersos e em início de edição, inclusive os textos que se seguem do *Corpus Paraensis*. E fazendo juz à conversa que tive com o Prof. Schneider após o Colóquio, ele sugeriu que pudesse reunir os *novos resultados* em uma publicação e faço-o agora, embora preferisse que ele os lesse conosco neste artigo. Dada a impossibilidade, dedico-lhe os mesmos.

A *traditio philosophica* em que se inclui o pensamento da segunda escolástica não é outra que o pensamento medieval vazado nos poros da modernidade europeia e fundido no calor do trópicos. É improdutivo e bizarro negar a herança do pensamento das escolas coloniais, afinal, um ensino feito pelos lentes religiosos, dedicado em grande parte aos alunos internos (seminaristas) e externos (filhos das elites coloniais, com raras exceções) em que predominou o latim eclesiástico, não assimilou imediatamente os ares modernos. Ao contrário, mesmo quando Pombal pretendia modernizar esse ensino, em meados do século dezoito, ele admitia que o pensamento cartesiano seria algo licencioso para mentes lusitanas. Enfim, prevaleceu o óbvio, o ensino colonial é uma segunda escolástica tanto na forma quanto no conteúdo.

A herança da forma prevaleceu, de algum modo, até o surgimento das primeiras instituições laicas de ensino no século vinte, uma vez que o ensino não abandonou o latim de vez, e permaneceu largamente influenciado pelas ordens religiosas católicas. Quanto ao conteúdo, a considerar os principais pensadores do século dezenove, há forte viés religioso no pensamento, a ponto de Paulo Margutti (2020, p. 651) ainda caracterizar a “*filosofia como ancilla religionis*”. Como herdeiros da forma e do conteúdo medieval, a filosofia colonial desenvolveu-se em torno de uma *traditio philosophica* possível. Seria torpe pensarmos que o Brasil-colônia acompanhou a modernidade filosófica europeia. A nossa herança teórica trás o fenótipo e o genótipo da escolástica, em uma versão tropical. A escolástica tardia ou segunda escolástica é, nesse sentido, nossa primeira

matriz teórica tropical, porque defrontou-se com realidades inauditas ao pensamento europeu: os povos originários multilíngues e multiculturais e, depois da segunda metade do século dezesseis, os povos africanos, também multilíngues e multiculturais.

Infelizmente, o pensamento europeu, demasiado eurocêntrico, foi incapaz de abrir-se às culturas e tradições dos povos originários e africanos. Como Narciso acha feio tudo que não é espelho, os europeus foram incapazes de se abrirem à economia da trocas simbólicas e produziu, tanto quanto pôde, uma planificação cultural e uma imposição etnocêntrica de valores. Mas, isso não foi tudo. A escolástica colonial tropicalizou-se de algum modo, pois os problemas relativos à humanidade do *homo americanus* (povos originários e africanos) e as condições de possibilidade de exploração e escravidão dos novos povos obrigou o pensamento a efetivar verdadeiros malabarismos, por exemplo, religiosos, que se diziam cristãos, defendiam ardorosamente a escravidão e, não poucas vezes, outros religiosos da mesma sepa contestavam-na e, não poucas vezes, ambos tinham escravos a seu serviço sem suas casas e fazendas. Talvez não se trate de uma razão cínica, no sentido que Peter Slojterdijk atribui a *zynismus*, que equivale à distorção moral, mas que exige um bom grau de retórica o fato de alguém subir ao púlpito, como cristão, e conservar escravos, certamente exige. Enfim, o europeu, imbuído do desejo de “civilizar e cristianizar”, teve, por um lado, que negar a humanidade do *homo americanus* para escravizá-lo e, por outro, foi obrigado a se abrir ao aprendizado de línguas originárias e esperar até o século dezenove para impôr definitivamente o português como língua comum. É nesse cenário que a escolástica se tropicalizou, pois não bastava pensar, era necessário pensar o lugar e a condição em que se encontrava, o que é perceptível nas temáticas dos escritos que compõem o *Corpus Paraensis*: a escravidão, a injúria, a encarnação e a *física* aristotélica.

Os dois primeiros escritos – *Conclusiones morales pro servitute* e *Conclusiones morales pro injuris circa bonum famae* – enquadram-se nas teias dos casos de consciência e, mais precisamente, nas análises da filosofia moral, cujo fim último é o ordenamento da vida ética em sociedade. O

primeiro, teve publicação recente (Marques e Pereira, 2020, p. 135s). Curiosamente, integra um raro grupo de escritos anônimos e critica um famoso religioso que pontificava no Pará em defesa da escravidão. O segundo escrito, sairá do anonimato na segunda parte deste texto e retoma um tópico clássico do estoicismo moral – a fama – pois, Epicteto já afirmava (*Encheirídion* 1.1): “não são encargos nossos o corpo, as posses, a reputação (*dóxai*), os cargos públicos – em suma: tudo quanto não seja ação nossa”. A opinião pública sobre o indivíduo, o direito de gozar de fama ou reputação não estava, segundo o estoico, sob o domínio da pessoa. Por isso, como o autor anônimo da segunda escolástica pensou esse mesmo tema? Como entendeu o direito de reputação de pessoas sentenciadas? O terceiro escrito – *Conclusiones theologicas de ineffabili Incarnatione Mysterio* – retoma uma discussão cara ao franciscanismo e, não por acaso, foi escrito no Convento Carmelita do Pará por frades dessa ordem. E, por fim o escrito de destaque impressionante e que, por hora, só posso atribuir a esse *corpus* e não ao *Maragnoniensis* é um comentário em forma de teses de toda a obra física de Aristóteles. A versão indexado ao *Corpus Paraensis* deve-se ao fato de estar anônimo, como é o caso dos escritos sobre filosofia moral. No entanto, há uma segunda versão desse comentário assinada por Bento da Fonseca, SJ, que foi aluno de Rodrigo Homem, SJ, e o sucedeu no colégio maranhense. A razão de não atribuir os dois escritos ao *Corpus Maragnoniensis* deve-se, em primeiro lugar, ao fato de ser anônimo, como os precedentes que já mencionamos; segundo, por ter um estilo mais completo e primitivo em relação à versão assinada por Bento da Fonseca, isto é, trás as citações que identificam cada tese; e terceiro, por ser uma versão muito rasurada, emendada e reescrita, o que indica ser uma versão mais antiga. Por essas e outras razões, ainda não afirmamos que ambos são de origem maranhense, apenas o segundo por se tratar de professor que lá atuou e o outro, ainda apresentaremos editados e estudados com os devidos cuidados.

Finalmente, que reflexões estão presentes nos escritos do *Corpus Paraensis*? Não nos propomos resumir os textos a seguir, pois dispensaria a leitura dos mesmos. Apenas queremos aguçar o olhar para alguns aspectos

presentes nestes dois exemplares do *corpus*. No *Catalogus Eborensis* estão identificados pelas cifras [47.167-170] e [43.149-153] (Marques, 2018, p. 143-4), a saber: os números 47 e 43 correspondem à numeração escrita no fólio inicial, canto direito superior segundo a numeração posta pela Biblioteca Pública de Évora, os demais números identificam os fólhos. As *Conclusiones morales pro injuriis* constam de quatro fólhos, sendo os três primeiros *recto et versu*. No primeiro, coloca e caracteriza-se o debate sobre a fama, injúria ou reputação pública de uma pessoa. Hoje diríamos, trata-se de divulgação de informações privadas e/ou de sigilo judicial. Os dois fólhos seguintes *recto et versu* apresentam duas conclusões, cada uma subdividida em três pontos e no último *in recto*, há um *casus extra materiam* relativo ao cumprimento das normas religiosas. O texto escrito em português trás inúmeras expressões e, sobretudo as conclusões em latim e, nesse caso, apresentamos uma versão útil à compreensão básica do sentido do texto. O especialista lerá o latim, naturalmente. Os termos latinos e/ou sublinhados serão transcritos em itálico. O debate central do primeiro escrito inquirir o sentido de boa ou má fama de alguém, a saber, qual é o sentido de pensar e se ocupar com a vida e os costumes de outra pessoa (*multitorum existimatio de vita, et moribus alterius*)?

O segundo escrito trás uma contra capa, pouco significativa para o que se segue, e uma capa que integra o primeiro fólio. Embora sendo apenas dois fólhos *recto et versu*, as *Conclusiones theologicas de ineffabili Incarnatione Mystero* são exercício completo de apresentação de uma questão toda redigida em latim, com uma tradução sugerida por nós. A forma dessas *Conclusiones* é característica do gênero, excetuando as conclusões referentes à filosofia moral. As demais conclusões sempre refletem o padrão do que se apresentava como trabalho conclusivo de um ciclo de licenciatura e, inclusive as que se chegaram a imprimir, como as *Conclusiones metaphysicas de ente reali* (Marques, 2015). As *Conclusiones theologicas* estruturam-se em quatro conclusões, respectivamente, acerca da conveniência, da causa e da possibilidade da encarnação e a quarta sobre a união hipostática das naturezas humana e angélica no Verbo encarnado. A

questão em debate investiga o tempo oportuno à encarnação: *Conuenienti tempore facta fuit Incarnatio?*

Historiar o ensino colonial não se reduz à construção de uma narrativa meramente erudita sobre colégios, professores e escritos. Ao contrário, o que se busca é saber o grau e o sentido do ensino colonial e, com isso acercar-nos da questão em torno da origem e desenvolvimento da educação e da filosofia colonial brasileira. Em *Filosofia colonial brasileira* (Marques, 2021) interrogamos a forma dos escritos e seu alcance, neste artigo cabe, não apenas a nós, mas ao leitor ponderar se ainda há a razões para excusarmos nossa herança filosófica. Enfim, o testemunho dos escritos que se seguem não se dirige apenas a quem os edita, mas sobretudo ao leitor, afinal, convencemo-nos de que existiu uma *traditio philosophica* colonial brasileira ou insistimos em negar essa história do pensar?

II

Conclusiones morales por injuriis circa bonum fama¹ Conclusões morais sobre a injúria acerca da boa fama

[167r] São estas conclusões de moral das injúrias feitas ao próximo tocantes ao bem da fama: antes de entrarmos a provar cada uma das conclusões havemos de advertir que a fama se deriva de *fando* (que se pode dizer), à qual somada em geral pela boa fama, e má [fama] se define *multitorum existimatio de vita, et moribus alterius* (conjunto de pensamentos e expressões sobre a vida e os costumes alheios): porém tomada somente pela fama boa, que é aquela, que se ofende pela murmuração, se define *multorum existimatio bona de vita, et moribus alterius* (conjunto de bons pensamentos e expressões sobre a vida e os costumes alheios): posto que se derive deste verbo *faris vel fare* que significa *falar*, contudo consiste principalmente na opinião interna dos

¹ Biblioteca Pública de Évora, Fundo dos Reservados, Códice CXVIII/1-1.47, fólios 167r-170r.

homens, posto que também a prolação externa de palavra seja aquilo para se manifestar a opinião interna: não compreende sem a fama boa opinião interna da virtude, engenho[sidade], e sabedoria do próximo, mas também se ofende aos bens corporais, e externos, como, por exemplo, nobreza, forças, e riquezas, e tudo aquilo, por onde os homens se constituem capazes de serem louvados. Distingue-se a boa fama da honra em que a fama consiste na opinião interna, a qual se profere exteriormente em ordem a se divulgar; e a honra consiste em um testemunho exterior, o qual se profere em ordem ao conhecimento da excelência da pessoa, a quem se tributa a honra².

A detração ou murmuração, que é oposta à boa fama, com a qual se ofende, define-se desta sorte: *aliena famae occulta, et injusta denigratio* (reputação oculta do outro, e injusta difamação). Difere a detração da contumélia, porque esta é afronta em presença, em aquela em ausência, assim como o furto difere da rapina, porque aquele se faz em ausência do senhor, e sem ele o saber, e esta se faz sabendo-o, e resistindo o senhor ofendido. Ultimamente a detração ofende a fama, e a contumélia a honra: e assim como a rapina é pecado mais grave que o furto, assim também a contumélia é mais grave³ culpa que a detração; porque é mais invito o pejo pelo desprezo, e desacato que lhe fazem nas suas barbas, do que daquele que lhe fazem nas suas costas.

De oito modos se pode dar detração, ou há oito castas de murmuração: 1) impondo crime falso ao próximo; 2) acrescentando alguma causa a mais ao crime que é verdadeiro; 3) descobrindo o crime oculto, ainda que seja verdadeiro; 4) interpretando, ou movendo como dizem, e lançando o mal a obra, e fato que o outro fez; 5) negado a excelência, e louvor do outro, ou negando as boas obras que ele fez; 6) diminuindo essa excelência, ou obra boa por onde lhe merecia louvor; 7) calando-a no lugar, e tempo, com que o silêncio ceda em vitupério do sujeito; 8) louvar ao nosso irmão

² Na nota à margem direita consta: Advertência boa. *Possumus in casibus. Bulae Casae Reservatis absolvere in partibus infidelibus remotissimis ex quibus non datur recursus*. Roman concipi P. Lacroix Lib. 6. Par. 2 nº 1480.

³ NE: No texto consta *mais enorme* e adaptamos por questão de estilo e ajuste ortográfico. E, onde consta *é mais vil o pejo* também adaptamos, pois o texto grafa: *he mais invilo o pejo*.

são dissimulada e friamente, [167v] que isso ceda em vitupério do laudando, quando o simulado, e dissimulado nenhuma causa diga digna de louvor. Por esses últimos quatro modo se ofende a fama *indireta*, e pelos quatro primeiros, *direta*. Compreendem-se todos nestes dois versos – *imponens, augens, manifestans, in mala verbens, qui negat aut minuit, reticet, laudat que remisse* (atribui, aumenta, manifesta em más palavras, aquele que nega ou diminui, silencia, ou omite o que deveria louvar). No sétimo modo de murmuração por taciturnidade só se pode dar pecado contra a justiça quando pelas circunstâncias pareça aprovação e confirmação da detração; porém não sendo assim será pecado somente contra a caridade quando sem grave incômodo se poderá evitar o dano do próximo. A detração *ex genere suo* (por si mesma ou por seu gênero) é pecado mortal, porque gravemente ofende ao próximo. Digo *ex genere suo*, porque algumas vezes pode ser venial por falta de suficiente advertência ou pela leviandade *damna* (culpa leviana), *verbi gratia* (por exemplo), se só um manifestasse os defeitos veniais do próximo, porque com isto não se diminue notavelmente, nem se ofende a fama alheia, porque de veniais [pecados leves] ninguém se livra. Poderá, porém ser pecado mortal se a pessoa infamada notavelmente caia do seu estado, como no caso em que um dissesse de algum homem grave (sério) ou religioso que era um mentiroso, isto é, que mentia muitas vezes, o que não se entende se dissesse que mentia uma ou duas vezes. Suposto isto vamos provando as conclusões:

Primeira conclusão: *graviter peccat, qui manifestat grave delictum personae jam defunctae, etiam si nulla infamia in vivos redundet; non ita voco peccat, quando obstat definitum esse damnatum* (peca gravemente aquele que manifesta um delito grave de um morto, ainda que a infâmia não atinja a nenhum vivo; não se diz pecado, quando definiu-se tal como condenado). Prova-se porque o tal defunto tinha *jus* (direito de) para conservar a boa opinião que dele existia para com os homens; e provo isto: porque por morte não perdeu o *jus* à sua fama, mas só a perdeu para os bens exteriores da fortuna, que o *jus* a estes só lhe foi concedido em vida, e o *jus* à fama ainda *post cineres potest* (após os lucros da poeira, pós-morte): logo o tal infamador peca contra a justiça com obrigação de ressarcir o dano, diz

a conclusão: *etiam omni nulla infamia in vivos redundet* (nenhuma infâmia deve assolar aos vivos); porque *a fortiori* será mortal, se a infâmia que se seguir da manifestação do delito de pessoa defunta redundar a outros; se essa infâmia redundar aos vivos, a estes se há de restituir, se ao defunto se lhe há de satisfazer com missas, ou outros sufrágios; porque é provável, como julga o P. Molina, Bonac et Rebel., que esta compensação é mais aceita ao defunto. Resta provar a última parte da conclusão, que diz não é pecado mortal infamar ao defunto, quando consta, que ele está condenado, e que nesse caso não há obrigação alguma de compensar a infâmia. Provo com facilidade, porque o condenado ao inferno já não é nosso próximo, mas inimigo de Deus e de todos nós. Mais: a fama já não aproveita de coisa alguma ao defunto condenado: logo se a infâmia nem aos consanguíneos redundar, [168r] cessa a obrigação de restituir⁴.

Segundo ponto: *peccat mortaler, qui sine justa causa grave delictum proximi manifestat uni, qui servaturus est servum* (peca mortalmente aquele que, sem justa causa grave, manifesta algum delito do próximo, que o manterá escravo). Provo: porque dá-se injúria grave, logo dá-se pecado grave; provo o antecedente: não se diminui a gravidade da injúria por se manifestar o crime oculto do próximo, assim como não se diminui a contumélia, ou injúria da honra posto que se ofenda *verbi gratia* (por exemplo) com uma bofetada diante de um só que há de guardar segredo: logo dá-se injúria e pecado graves, por consequência. Mais: aquele cujo delito grave se manifestasse a um homem grave que guardaria segredo, talvez quereria antes que dez, ou mais soubessem o seu crime, do que aquele homem grave, a quem desejaria contentar, e mais estima a sua boa fama para com aquele só, do que para com outros de inferior condição: logo a tal manifestação *per se loquendo* (por assim dizer) será pecado grave. Confirma-se primeiro, porque o juízo [de] temeridade de coisa grave é mortal, e ofende a fama do próximo *apud solum judicantem* (tão-só com o julgamento): logo também da mesma sorte, o segredo manifestado a um só

⁴ Nota à margem direita: Tem este ponto comumente *quoad prima pars* todos os Doutores (abreviado como DD.) e *secundam item* P. Molina, tr. 4 d. 28 contra Rebell. Dicastilli et aliis contra Card. de Lug. d. 14. nº 46 et Bonac. d. 2 q. 4 p. 2 nº 5.

ofende a fama do próximo. Segundo, porque o que ouve ao que conta o pecado oculto do próximo, peca mortalmente se o não repreender, e refrear podendo, ainda que haja de guardar segredo: logo também pecará o que manifesta a um só o delito grave do próximo. Não se entende isto no caso em que se desse justa causa para se manifestar o crime a um, *verbi gratia* (por exemplo) ao Pai, ou ao Superior para a vossa emenda. Também não se a entende que [como] tal quando aquele único a quem se reservasse o segredo fosse de tal condição que o próximo estimasse em pouco, e não fosse caso da sua estimação para com ele; porque nesse caso não sofre invito o manifestasse-lhe o seu crime, não se daria pecado na tal manifestação⁵.

Terceiro ponto: *illud, quid est publicum in uno loco prime notoreitate juris, simpliciter, prime notoreitate facti excusat a peccato grave de mortis, si manifesti nescientibus in eodem loco, sive crimen veram sit juste, vel injuste publicatum* (isto, pelo que há em primeiro lugar uma pública notoriedade, simplesmente, a pública notoriedade dos fatos exclui o pecado grave mortal, se manifesto inconscientemente em mesmo lugar, se o crime é real, ou injustamente noticiado). *Pars plena intelligentia* (Alguma inteligência completa) deste ponto se há de advertir, que o delito de duas sortes pode ser notório, e público, ou *notoreitate juris* (notoriedade do direito), ou *notoreitate facti* (notoriedade dos fatos). Aquilo é notório *notoreitate facti* (notoriedade dos fatos), que *extra iudicium* (fora do direito) consta não evidentemente que nenhuma tergiversação se pode encobrir por ser feito diante de muitos, e em lugar público; donde não basta para se dizer notório *notoreitate facti* (notoriedade dos fatos) que quatro, ou cinco pessoas afirmem que viram ou que *aliunde* (uma fonte) sabem certamente o delito: *item* (também) não basta a fama, ou opinião constante de muitos; porque ainda o delinquente possa [168v] encobrir com alguma tergiversação o tal delito, *verbi gratia* (por exemplo) dizendo que são seus inimigos, ou que foram induzidos, e corrompidos por outros [--⁶]. *Item* não basta para o delito

⁵ Nota à margem direita: Tem este ponto o Card. de Lug. citado nº 51 com Molina. Less. e outros contra Caiet. Reginald. e Navarr. e outros.

⁶ NE: Termo abreviado ilegível.

se dizer público *notoreitate facti* (notoriedade dos fatos) notícia *apud* (citadas por) poucos, ainda que esta baste para prova legal do delito, porque ainda se não possa haver público; e a razão terminante é, porque de tal sorte se deve saber a causa que *nullo* (de nenhum) modo se possa encobrir. Também se der o delito notório *notoreitate facti* (notoriedade dos fatos), quando se dá tal presunção de direito que basta para se presumir o delito, e a tal presunção é evidentemente pública.

Quanto haja de ser o número daquelas, para que de sua nota se haja de julgar o crime por público *notoreitate facti* (notoriedade dos fatos) são tantos os pareceres que não é fácil assinar-se; todos os Doutores recorrem para o juízo dos prudentes: e vem a concluir que na casa, ou colégio que consta de sete ou oito pessoas basta saber-se o crime por quatro, se constar de vinte, por sete ou oito; se de cem, por quinze: se for *verbi gratia* (por exemplo) um monte que conste de quatro, ou cinco casas, que constem todos de quarenta pessoas, basta que se saiba por oito, ou vinte pessoas de tal vila: se *aliunde* (a fonte) constar de cinco mil cidadãos basta saber-se por trinta *divisim* (separadamente) da mesma cidade e Vossa Senhoria um ser infamado *notoreitate facit* (notoriedade dos fatos) em todo o Reino basta que o crime seja público na Corte, ou em outra parte celebre onde se costumem espalhar facilmente novas. Também se chama público *ipso facto* (pelo próprio fato) aquilo que é famoso, isto é, espalhado por fama, ainda que se divulgasse como bom pecado por ser feito diante dez, de dois, ou três.

Chama-se público e notório *notoreitate iuris* (notoriedade do direito), o que por respeito do ofício, e sentença do juiz com nenhuma tergiversação se pode encobrir: e este ou é *notorio iure sinister* (notório direito esquerdo) porque já consta por sentença do juiz, ou é *notorio iure secundum quid* (notório direito segundo o qual), porque ainda não está dada a sentença, mas o crime já está provado, ou por confissão do réu, ou por legítimas testemunhas. Assim explicado o *notorio notoreitate iuris, et facti* (notória notoriedade do direito e dos fatos) o P. Molina. *Tom. 5 tract. 4 d. 32 Lug d. 14 n° 69* e outros. Isto suposto.

Prova-se que o que é público em um lugar ou *notoreitate iuris simpliciter*, ou *facti* (notoriedade do direito simplesmente, ou dos fatos) livra

do pecado grave de detração, se se manifestar aos que não o sabem no mesmo lugar, e isto se entende ou seja o crime verdadeiro publicado justa, ou iniquamente. Porque o infamado *vel facto, vel iure* (ou de fato, ou de direito) perdeu a sua fama, nem pode com alguma tergiversação encobrir a sua infâmia: logo não lhe faço injúria alguma, se manifestar o seu crime aos que não o sabem: e isto se entende ainda quanto o tal delito fosse publicado injustamente, e haverão [169r] desta última parte se. Porque todo o direito que tem o próximo para não ser infamado, ou se funda em que seja inocente, ou em que o delito seja oculto: logo se já está público perde o tal direito; e ainda que primo fosse injustamente infamado por outros, por terem publicado um defeito oculto iniquamente, contudo eu publicando-o mais por diante já não coopero com a injusta detração, suposta a tal publicidade. Aqui se há de advertir que se o Prelado Local, ou de algum Conselho condenar algum seu súdito de algum delito por sentença pública, não se pode publicar o tal delito aos seculares, posto que se possa manifestar os religiosos da mesma casa, que não o sabem. Assim *item* (também) o P. Molin. Lug. [Pe. Molina Lugrubensis] e Rebel. o delito que um Provincial por sentença castigar se pode manifestar, ou escrever às mesmas casas da Província sujeitas ao tal Provincial, não se assim for castigado o súdito por Superior Local, o que *a fortiori* se deve entender sendo o crime do religioso somente *notorio notorietate facti* (notória notoriedade do fatos), porque então ainda conserva nos mais conventos e celas a sua fama; nem a alguém se dá tal poder de infamar o tal religioso em outras casas da mesma Província disporem o P. Rebell que em uns, e outros casos é melhor calar⁷.

Segunda conclusão. Primeiro ponto: *qui delictum in famali per sententiam publicam in uno loco, manifestat in alio distante, ubi nescit, non peccat contra iustitiam, nec etiam contra charitatem* (o delito de infamar alguém sentenciado publicamente, manifesto no lugar ou em outra parte qualquer, onde se saiba, não peca contra justiça, nem mesmo contra a caridade). Este ponto tem duas partes: prova-se a primeira que não peca

⁷ Nota à margem direita: Tem este ponto Lug. citado desde o nº 59, Luis Molina., e outros comumente.

contra a justiça aquele que manifesta o delito público por sentença em um lugar, em outro distante, onde ainda se não sabe. Porque o tal infamado justamente fica privado da sua fama pela sentença do Juiz, o que se mostra *ex eo* (por isto) que o Juiz sempre publica a sentença em grande concurso de gente, porque intenta privar da fama ao réu em pena do seu delito, para terror de outros, e assim para maior publicação poderia estampar a sentença; de onde se colhe (segue) que parece coisa repugnante querer a Justiça condenar ao réu em santa publicidade e querer *simul* (igualmente) refrear as línguas de todos para que não falem do tal crime sem pecado de injustiça. Prova-se a segunda parte, que não seja nem ainda pecado contra a caridade a manifestação do tal crime nos termos da conclusão com o P. Lugo nº 77 e 68. Se não é pecado mortal contra a justiça não é também contra a caridade. Provo isso: ou pela sentença do Juiz, se deu poder a todos para infamarem o tal condenado, ou não; se se não deu o que infama *peccatam* (o pecado) também contra a justiça como quer que injustamente prive ao condenado da sua fama sem autoridade para isso; se se deu pela tal sentença poder para infamar ao réu, como quer que o infamante cesse do direito que lhe for dado pela República (Repub.) em pena do delinquente, o executar o tal *jus* (direito) não será contra a caridade *ad plurimum* (para muitos) será *praeter charitatem* (além da caridade). *Deinde* (então), o detrimento que nesse caso recebesse o próximo [169v] compensasse com a utilidade pública, a qual resulta de que cada um se conheça como que é publicamente, para que não sejamos enganados *per privatam ignorantiam* (pela ignorância privada, pessoal) nas causas que os outros comumente sabem. E assim como a utilidade pública nesse caso escusa de pecado contra a justiça prepondera ao *jus* (direito) que o próximo tem à sua fama, assim escusa de pecado grave contra a caridade⁸.

Segundo ponto: *Quando infamia est late⁹ notoria ipso facto, et non ex sententia, peccat sine peccato gravi publicari aliis in locis, ubi necessiter,*

⁸ Nota à margem esquerda: Tem este ponto o P. Molina. tr. 4 d. 33 nº 4; Lug. nº 72. Rebell. e outros contra dicat. Lib. 2, tr. 2, d. 12, nº 314 e outros.

⁹ A grafia deste termo consta como *lat* e o lemos como *late* por questão de sentido.

etiam quando inter ipsa loca non datur facile commercium, et infamia delicti ab uno ad alium locum non esset facile per ventura (quando a infâmia é fato amplamente notório, ainda que não por sentença, peca sem pecado grave ao publicá-la em outros lugares, onde se necessita, ainda mais quando não há interação fácil entre os lugares, e o delito de infâmia não seria facilmente transmissível de uma pessoa a outra). Provo este ponto: conforme o sentir de quase todos os Doutores, o delito, que *simpliciter* (simplesmente) é público em um lugar pode licitamente referir-se a outros do mesmo lugar, que não o sabiam, ainda quando por alguma outra via não pode-se chegar a sua notícia como *verbi gratia* (por exemplo) no caso em que algum de tal sorte estivesse em custódia que ninguém, exceto Pedro, pudesse falar com ele, porque, nesse caso, poderia licitamente Pedro manifestar-lhe o delito, que na cidade em público *ipso facto* (pelo facto): logo também lhe será lícito escrever o mesmo delito ao amigo que estiver em lugar remoto, onde só por carta o pode saber; porque se a clausura não é impedimento para fazer ilicitamente a manifestação, também não o será a distância do lugar; como quer em um, e outro caso se ofenda a fama para com os quais se conservava ileisa: de onde se segue que não basta para fazer ilícita a tal manifestação precisamente o não haver com facilidade de chegar a notícia daqueles, a quem de novo se refere. *Deinde: Per accidens* (Então, acidentalmente) é que Paris *verbi gratia* (por exemplo) alcance de mim a tal notícia por palavra, ou por escrito, como que em um, e outro caso se dê a mesma revelação, que se daria se a tivesse na sua pátria; *sed licet* (apesar), que se Paris viesse a essa cidade desse lugar remoto de onde assistia, poderia eu licitamente manifestar-lhe a tal infâmia, assim como a posso descobrir a outros que habitam nesta cidade, ainda que Paris voltando para a sua pátria houvesse de contar lá tudo quanto eu aqui lhe manifestasse: logo também lhe posso oferecer o mesmo existindo, ou assistindo-lhe na sua pátria. E a razão concludente disto é [o que] diz o P. Lug., porque por isso eu posso licitamente contar o que é público nessa cidade a outros que habitam lá fora dela, porque posso ter comércio com cada um deles; *atque* (pelo) que eu também posso ter comércio com os que habitam lugares remotos, *saltem mediate* (pelo menos indiretamente) em que tenho comunicação por carta

com o mesmo o qual pode ter a mesma com outros. Logo, tenho suficiente comércio, no qual se funde a potência de comunicar o que aqui [170r] aqui é público, assim como tenho quando refiro o delito ao amigo que vem a esta cidade donde eu assisto, e onde é público o tal delito, ainda que ele volte para a sua pátria, e lá manifeste esse delito¹⁰.

Terceiro ponto: *quod est publicum notorietate facti in uno tempore non potest manifestari in alio, quando memoria delicti jam pro jus est abolita* (o que é de notoriedade pública dos fatos em um tempo não se pode manifestar em outro, quando a memória do delito já está, por direito, abolida). Provo pelo esquecimento a tal causa se reduziu ao estado que tinha antes de ser publicada: logo assim como quando ainda não era pública, se não podia manifestar, assim nem depois que não há memória dela, como quer que já então se chame oculta, e se não há dela *actu* (razão) para a publicidade a alguém, e assim se haja *pro nunc* (pro agora), como se não fora. E se eu posso manifestar o que é público em um lugar e em outro é porque essa causa é absolutamente pública, e no presente não está apagada, ou acabada a sua memória; porque aquilo que existe em alguma parte, verdadeiramente existe, e o que é em alguma parte público, verdadeiramente é público¹¹.

Casus extra materiam (Caso extra matéria). *Qui praescreverem*¹² *recitavit hodie officium crastinum, debet cras iterum recitare crastinum, et non potest recitare cras de facto hodierno* (que prescreva recitar hoje o ofício de amanhã, debet amanhã recitar novamente o de amanhã, e não pode recitar amanhã, de fato, o de hoje).

Provo, se por erro jejuaste ontem imaginando que era a vigília de S. Pedro, a qual *re vera* (na realidade) é hoje, nem por isso ficas livre do jejum de hoje: *item* (também) se ontem ouviste missa, ou guardaste dia santo sendo sábado, imaginando ser domingo, sempre no tal domingo és obrigado a

¹⁰ Nota à margem direita: Tem este ponto o Cardinal Lug. n° 80. Azor, e outros contra o P. Molin. d. 33, n° 5, Navarro. Lc desm. e outros.

¹¹ Nota à margem direita: Tem este ponto o Cardinal Lug. n° 85. Com Molin. citado, e outros.

¹² No original consta *per crivrem* que lemos como *praescreverem*.

ouvir missa, e guardar a festa, e debes imputar à tua ignorância o jejuares duas vezes: e a razão é porque esses preceitos não obrigam indeterminadamente *pro simil in anno* (como se fosse por um ano), mas obrigam determinadamente *pro tali die solum* (apenas por um dia): logo o mesmo se há de dizer do rezar do *ofício divino* no qual militar a mesma razão. *Deinde* (então) confirma-se: ou a obrigação de rezar o tal *ofício divino*¹³ está ligada a tal dia, e então passado o tal dia cessa a obrigação nem depois se deve repôr o tal ofício, ou aquela obrigação era de tal *sorte* ligada àquele dia, que também obrigue por todo o ano, ainda que se lhe não satisfizesse naquele dia, assim como se diz da comunhão da Páscoa Santa: logo se a obrigação de rezar o tal ofício naquele dia obriga da mesma sorte que o preceito da comunhão, segue-se que deixado de rezar ofício por enfermidade ou por outro qualquer impedimento seja obrigado assim como no preceito da comunhão a rezar dele nos outros dias; *sed hoc est maximum absurdum, et inauditum: quo...* (mas este é o maior absurdo, e inaudito: que...) Finalmente não causa o contrário deste caso das rubricas, e breviários, que não mandam nem dizem se possa transferir a festa de algum santo senão concorrendo com os Domingos do Advento e *Septuagesima alie Dominica in Albis* (durante a Quaresma ou outro domingo da Páscoa), e o unos certos dias referidos a si na rubrica 10¹⁴.

III

[149r] *Colendissime Protectioni Excellentissimi Ecclesiae Principiis ac Illustrissimi Domini D. Fr. Bartholomaei do Pilar, Magni Para Sedis, Proto-Episcopi Meritissimi, Regiae Majestatis a Conciliis*

¹³ O original trás uma abreviatura como *I^{do}* que transcrevemos conjecturadamente por *ofício divino*.

¹⁴ Nota à margem direita: Tem este ponto Lug. L. 5. *Respons Moral dabit* 8º a nº 1 contra o Pe. Antonio de Quintana dueñas tr. 8, *de Recitatione horarum* no seu tomum singularium.

*Dignissimi Sancti Officii Tribunalis Integerrimi Reverenter, et Obsequiose D. et C.*¹⁵

À rememorável excelente proteção dos Príncipes da Igreja e ilustre senhor Dom Frei Bartolomeu do Pilar, da grande Sé do Pará, meritíssimo proto-episcopo, majestade real do Conselho do Tribunal do Santo Ofício, íntegro, respeitável e afetuoso [dirigente e conselheiro].

[150r] *Conclusiones Theologicas de Ineffabili Incarnatione Mystero. Praeside Ignatio a Conceptione, Sacrae Theologiae Lectore. Sustentaturus Fr. Antonius de Araujo. In Carmeli Paraensi Conuentu Die 26 hujus Vespere.*

Conclusões teológicas sobre o inefável Mistério da Encarnação. Presidida por Inácio da Conceição, professor de Sagrada Teologia. Defendida por Frei Antônio de Araujo. No Convento Carmelita do Pará, à tarde do dia 26.

Quaestio Principalis XI. Conuenienti tempore facta fuit Incarnatio?

11ª questão principal: Houve um tempo adequado para que se realizasse a encarnação?

[150v] *Conclusio Prima. Pro possibilitate existentia, et conuentia Incarnationis. Incarnationis Mysteriorum esse possibile negare poterit solus, qui incarnationem de facto esse, et existere non concesserit; nam qui hujus existentiae lucem habet illam possibilitatem affirmare tenetur. Haec tamen possibilitas non est naturaliter demonstrabilis, nec post habitam hujus Mysteriorum Reuelationem potest creatura aliqua solo lumine naturali iudicium positivae probabile de illius possibilitate formare. Laboriosa hic jam ad est difficultas, scilicet: An ex possibilitate Incarnationis sequatur aliqua mutabilitas in Deo? Dicimus quod non; immo cum communi asserimus, Incarnationem fuisse conuenientem Deo. Dubitari potest: 1º. Utrum conuenientius fuit quod est tribus Divinis Personis, Filius incarnaretur? 2º.*

¹⁵ Biblioteca Pública de Évora, Fundo dos Reservados, Códice CXVIII/1-1.43, fólhos 149r-151v.

An etiam fuit conuenientius, quod Verbum Divinum naturam humanam potius quam angelicam sibi assumere? Utrumque asserimus.

Primeira conclusão. *Sobre a possibilidade da existência e conveniência da Encarnação.* É possível não só negar o Mistério da Encarnação, quanto a própria encarnação, e conceber que tal não existe; tal como não se afirma a existência da luz para quem não é [filho da] luz. Como não há possibilidade de demonstração natural de sua possibilidade, tampouco apenas pela luz natural da razão pode-se formar ideia positiva do Mistério da Encarnação. Esta não é uma simples dificuldade, a saber: com a possível Encarnação houve alguma mudança em Deus? Respondemos negativamente, pois é comumente aceito que a Encarnação era conveniente a Deus. Ainda assim, pergunta-se: primeiro, era conveniente encarnar qual das três Pessoas Divinas, o Filho? Se era apropriado que o Verbo Divino assumisse antes a natureza humana que a angélica? Afirmamos ambas.

Conclusio secunda. Pro motivo seu causa finalis Incarnationis. Inaccessibiles Diuinae Sapientiae latebras frustra investigare conaretur qui Divino dissimilitus¹⁶ auxilio resolveret quodnam exer alterius Decreti esset Incarnationis motivum [151r] circa ergo praesens Decretum tota inter Theologos vertitur controversia. Sunt qui Deum ob tanti Mysteriorum excellentiam est caelo congregentim terras adueniesse subtiliter asseuerent. Hic tamen solam humani generis reparationem Divinae Misericordia viscera commovisse autumant. Horum sententiam libenter amplectimur, sed cum tanta peccatorum multitudo mundum replerit, quaeres, quaenam fuerit felix illa culpa, quae tantum meruit habere Redemptorem? Ex vi praesentis Decreti, Christus felicissimo suo adventu Mundum Consecraturus non esset. Quid si solum originale nullum vero mortiferam existeret actuale? Ad huc Incarnatio praesenti vigente Decreto praestaret. Existente tamen peccato actuali cum originali principalius conveniet ad tollendum originale.

¹⁶ A grafia tem difícil compreensão, por isso o que lemos *dissitutus* transcremos *dissimilitus*.

Segunda conclusão. *Sobre o movimento, ou a causa final da Encarnação.* A inacessível Sabedoria Divina oculta à vã investigação, que busca de diferentes formas entender os desígnios ocultos que motivam a Encarnação divina, permanece controversa entre os teólogos pelas razões do referido desígnio. Há quem queira conhecer exatamente a excelência desse grande Mistério celeste como a terra que está porvir. Eis tão-só a carne humana reiteradamente restaurada pela Misericórdia Divina. Comparando as muito boas opiniões sobre essas coisas com a grande multidão de pecados que há no mundo, pergunta-se, qual foi a feliz culpa que mereceu tão grande Redentor? Por tão grande desígnio, pela marca do pecado original na natureza humana, consumou o felicíssimo advento de Cristo ao Mundo. Se não houvesse o pecado original, haveria verdadeira e real morte? A força do desígnio divino prevalece na presente Encarnação. Embora também liberte tanto do pecado real quanto do pecado original.

Conclusio tertia. Pro termino assumente, et assumpto tam de facto, quam de possibili. *Terminus assumens in hoc ineffabili composito Christi Domini, est Verbum Diuinum; cum autem in verba sit ratio personalitatis sibi propriae, et ratio communis naturae tribus personis, difficultas est: An Verbum Divinum terminauerit unionem hypostaticam ratione praedicati absoluti, an solum secundum relativum? Hoc secundum pro indubitato tenemus cum communi Theologorum placito.* Natura enim Diuina nec per se ipsam, nec per suam existentiam, nec per subsistentiam absolutam potest veniri humanitati. *Quaeres hic, An plures personae Diuinae possint assumere eandem naturam? Non negamus; neque etiam quod una persona Diuina [151v] possit plures naturas assumere. Circa naturam assumptam, quae est humanitas, dicendum venit Verbum Diuinum veram carnem ejusdem rationis cum nostra assumpsisse. Et quod etiam humanam animam intellectu praeditam assumpsisset, contrarium firmiter deffendimus. Deinde est non assumptam fuisse humanitatem cum propria subsistentia. Dubium hic exoritur, num sicut humana natura, ita angelica potuisset tantae unionis beneficio exornari? Nullam implicantiã in corpore sentimus.*

Subinquires, An irrationalis aliqua ita crueli¹⁷, posset natura, ut Diuini Verbi terminaretur subsistentia? Affirmantibus adhaeremus.

Terceira conclusão. *O termo assumindo, e assumpto, tanto de fato, quanto como possibilidade.* O termo assume nesse inefável composto Cristo Senhor, é o Verbo Divino; enquanto a palavra é a própria natureza da personalidade, e a lógica comum da natureza das três pessoas; cuja dificuldade é: se no Verbo Divino a lógica da união hipostática constitui uma predicação absoluta ou apenas uma predicação relativa? Esta é uma questão que necessita de uma resposta indubitável de acordo com o deleite comum dos teólogos. *A Natureza Divina nem por si mesma, nem por sua existência, nem por subsistência absoluta pode ser humanizada.* Por isso, pergunta-se: se muitas Pessoas Divinas podem assumir a mesma natureza? Não negamos; também não negamos que uma Pessoa Divina possa assumir mais de uma natureza. Acerca da natureza assumida (*assumptam*), que é a humana, afirma-se a vinda do Verbo Divino em carne verdadeira na mesma lógica que assumimos a nossa [carnalidade]. E quanto à alma intelectual humana em relação ao predito assumir (*assumpsisset*), afirmamos radicalmente o contrário. Com isso, não se está assumindo nossa própria humanidade em sua subsistência. E, com isso, surge um problema, não seria apenas pela natureza humana, mas pela natureza angélica que se pode alcançar um benefício tão elevado na união [hipostática]? Não há nenhum impedimento corporal. Por isso, reolocamos a questão: se há uma irracionalidade tão radical na natureza que possa excluir a subsistência do Verbo Divino? Respondemos afirmativamente.

Conclusio quarta. Pro unione hypostatica. Unio Hypostatica, quae talis dicitur ex eo quod sit unio naturae ad suppositum, non est productiva humanitatis, ut volunt Aliqui; est tamen intrinseca tam humanitati, quam Verbo Diuino. Proculdubio est, Unionem Hypostatica non esse adaequate distinctam ab extremis. Quaeres, An sit omnium maxima? Respondemus tam in ratione unionis, quam in ratione doni ita esse. Quaeres iterum, utrum ad

¹⁷ No manuscrito só é possível ler bem *c..e..i*, por isso o termo é mera conjectura.

hanc unionem praecesserit aliqua dispositio? Non praecessisse est nostrum assertum.

Quarta conclusão. *Sobre a união hipostática.* A União Hipostática, que se diz ser a que une a natureza ao substrato, não é resultado espontâneo da natureza humana, senão assim aconteceria com outros [indivíduos]; uma vez que, é a [união] intrínseca entre a [natureza] humana e o Verbo Divino. Por isso, não há dúvida de que a União Hipostática não se efetiva adequadamente em [seres] extremamente distintos. O que seria, então, esses extremos? Respondemos tanto em relação à racionalidade da união, quanto à racionalidade do dom de ser. E, quanto à possibilidade dessa união preceder qualquer outra disposição, não o assentimos imediatamente.

Referências:

- MARGUTTI, P. *História da filosofia do Brasil (1500-hoje): 2ª parte: A ruptura iluminista (1808-1843)*. São Paulo: Loyola, 2020.
- MARQUES, L.A. *A lógica da necessidade: o ensino de Rodrigo Homem no Colégio do Maranhão (1720-1725)*. Porto Alegre: Fi, 2018.
- MARQUES, L.A. e Pereira, J.P.R. *Escritos sobre escravidão*. Porto Alegre: Fi, 2020.
- MARQUES, L.A. *Em busca de uma filosofia colonial brasileira*. Veritas (Porto Alegre), 66(1), (2021) e39730. <https://doi.org/10.15448/1984-6746.2021.1.39730> Acesso em 15.6.2021.
- MARQUES, L.A. *Philosophia brasiliensis: história, conhecimento e metafísica no período colonial*. Porto Alegre: Fi, 2015.
- SLOTTERDIJK, P. *Crítica da Razão Cínica*. Trad. M. A. Casanova. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

Data de registro: 16/09/2021

Data de aceite: 01/12/2021

 **Obituário: Jakob Hans Josef Schneider**

*Stéfano Paschoal**

*Lucas Nogueira Borges***



Jakob Hans Josef Schneider (05/11/1953 † 31/12/2020) nasceu em Bonn, capital da Alemanha ocidental, quando o país era ainda dividido em dois, como consequência da II Guerra Mundial. Pouco sabemos da profissão de seus pais.

Jakob, como o tratavam os alunos, colegas e alguns amigos, ou Josef, para familiares e outros amigos, começou cedo a dedicar-se aos estudos de Filosofia. Seguiu os estudos e tornou-se mestre e doutor em Filosofia, em 1982 e 1985, respectivamente. Em seu doutorado dedicou-se à investigação sobre Tomas Hobbes e à Escolástica Tardia (*Thomas Hobbes und die Spätscholastik*). Após a defesa de seu doutorado, passou a dedicar-se ao tema de sua *Habilitation* (livre-docência) – concluída em 1996 na Universidade Eberhard Karls, Tübingen, sob o título “Metafísica em Tomás de Aquino” (*Metaphysik bei Thomas von Aquin*) – atuando como pesquisador em diversas universidades na Europa.

* Doutor em Letras (Língua e Literatura Alemã) pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: stefanotranslatio@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1273787600427338>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7615-7624>.

** Doutorando em Filosofia na Humbolt Universität zu Berlin, HU Berlin, Alemanha. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: lnborges@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7058826841764033>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7160-3605>.

Atuou como professor visitante na Charles University de Praga e na Universidade de Mainz, na França. Lecionou na Universidade de Tübingen, onde orientou pesquisas de mestrado e doutorado, período em que publicou diversos artigos que contribuíram para os estudos medievais. Publicou no *Histörisches Wörterbuch der Philosophie* e *Histörisches Wörterbuch der Rhetorik* verbetes sobre o *trivium*, língua, *scientia sermocinalis/realis*.

Nomeamos aqui algumas de suas publicações mais importantes:

- i. Philosophy and Learning: Universities in the Middle Ages. Editora, Brill; 1995;
- ii. The eternity of the world Thomas Aquinas and Boethius of Dacia, em *Achieves d’histoire doctrinale et littéraire du Moyen Âge*, 1999;
- iii. De scientiis secundum versionem Dominici Gundisalvi. Über die Wissenschaften. Die Version des Dominicus Gundssalinus. 2006. Editora Herder;
- iv. Philosophie des Gartens. Zu Immanuel Kant „Kritik der Urteilskraft“ Educação e Filosofia (UFU, versão Imprensa), v. 23, p. 209 – 246, 2009;
- v. Philosophhy and Theology in the Islamic Culture: Al-Farabi’s De Scientiis, in *Philosophy Study*, 2011;

Destacam-se suas últimas publicações:

- vi. As teorias do intelecto na idade Média. Educação e Filosofia v. 34 (72). 2020;
- vii. Looking for God: on Anselmo of Canterbury’s Proof of the existence of God no Livro *Philosophy of Religion in Latin America and Europe*, organizado por Michael Schulz e Roberto Hoffmeister Pich, Editora Bonn University Press, 2020.

Chegada ao Brasil

A chegada de Jakob ao Brasil ocorreu em 2005. Em um projeto de cooperação entre as universidades PUC-RS e a Universidade de Tübingen, Prof. Jakob desenvolveu a pesquisa sobre a transição da filosofia política da Idade Média para a Idade Moderna.

Jakob foi Professor efetivo do Instituto de Filosofia (IFILO) da Universidade Federal de Uberlândia de 2008 a 2020. Ministrava principalmente as disciplinas História da Filosofia Medieval, Metafísica, Teoria do Conhecimento e Filosofia do Direito. Não obstante seu grau de especialidade, o professor nunca se opôs a contribuir com outros cursos, tendo assumido, anos a fio, turmas do curso de Jornalismo, atividade que apreciava bastante. Em seu período de atuação no Instituto de Filosofia da Federal de Uberlândia, trabalhou ativamente em seus projetos filosóficos, fomentando a pesquisa e o estudo na área de filosofia medieval.

Sua perseverança e paixão pelos estudos do pensamento medieval conduziram à fundação do CIDEMDUFU, Centro Internacional de Estudos Medievais da Universidade Federal de Uberlândia, que recentemente recebeu em sua homenagem o nome Centro Internacional de Estudos Medievais Jakob Schneider. Seu maior desejo era ver concretizada a biblioteca do Centro, que daria acesso (ainda que eletrônico) às mais diversas obras que compõem o corpus filosófico medieval, extremamente complexo, diga-se de passagem. Reuniu no Conselho de Pesquisa do Centro nomes importantes na pesquisa sobre o pensamento medieval.

Não obstante sua especialidade em filosofia medieval, Jakob detinha um vasto conhecimento das diversas áreas e dos diversos períodos da Filosofia, como por exemplo, a filosofia de Hegel. Capaz de traçar em minutos um diálogo complexo ente períodos distintos da Filosofia, Schneider (alguns o chamavam assim) era capaz de citar trechos completos em línguas diversas, principalmente nas antigas (grego e latim), e discorria com profundidade sobre o tema que lhe era dado. Começava sempre pelos axiomas, desenvolvia os pressupostos, justificando sua relevância, e concluía seu raciocínio sem jamais perder o *Leitfaden* de seu pensamento.

Dizia que Hegel era seu pai espiritual, pois havia aprendido, através das leituras da obra *Grundlinien der Philosophie des Rechts* (Elementos da Filosofia do Direito), o exercício hermenêutico dos textos filosóficos, bem como a autodeterminação que conferimos à vida ordinária.

Marca a passagem do Prof. Jakob por nossa universidade o projeto de extensão intitulado *Filosofia das paisagens, paisagens da Filosofia*, que reuniu docentes de diversos cursos, num ciclo de palestras sobre a temática das paisagens. Quem conviveu com Jakob sabe que ele conferia aos jardins extrema relevância. Em sua pesquisa *O Jardim e a cidade: sobre a história do surgimento da filosofia moderna*, defendia uma filosofia da paisagem passando por Platão e Aristóteles, Rousseau, Voltaire, Heinrich Jacob e Immanuel Kant. Por isso, talvez, estivesse sempre próximo aos parques arbustos de nosso jardim ao redor do Bloco 1U, para suas reflexões.

Em 2014, Jakob sofrera com uma forte crise de asma que o levou a ser internado no Hospital Escola da Universidade Federal de Uberlândia por alguns meses. Apesar de sua saúde fragilizada devido a problemas de asma, Jakob sempre buscou exercer as atividades docentes com máxima diligência. Mostrava-se sempre ativo para o exercício do pensamento, fosse em sala de aula, em cafés ou mesmo em casa com os amigos.

A cada *Guten Tag, Herr Schneider*, a possibilidade de uma conversa amiga e de um aprendizado. Hoje, a cada passo no jardim do nosso Bloco 1U, o vazio da orfandade.

“Das Lachen ist ein wetterleuchtendes Aufblitzen der Seelenfreude, ein Aufzucken des Lichtes nach draußen, so wie es innen strahlt.” Dante Alighieri.

“O riso é um cintilar flamejante da alegria da alma, uma centelha de luz, para fora, como aquela que brilha internamente.” Dante Alighieri.

“Nulla scienciarum est similis sciencie philosophie, que clarificat animam et facit eam delectari in hoc seculo in perfeccione et rectitudine, quod est principium bene esse sui; et per illam datur ei comprehendere et intelligere bonum alterius seculi, et

qui inuenit eam, uitam inuenit in utroque seculo.” Liber De Pomo

“Nenhuma das ciências é semelhante à ciência da filosofia, pois ela ilumina a alma e fá-la deleitar-se neste mundo com a perfeição e a retidão, que é princípio do bem-estar; e, por ela, dá-se o compreender e o conhecer do bem do outro mundo, e quem a encontra, encontra também a vida em ambos os mundos.” *Liber De Pomo*

Formas de Distribuição

1. Permutas com periódicos nacionais
2. Permutas com periódicos internacionais
3. Doações nacionais
4. Doações internacionais

PERMUTAS NACIONAIS

1. **Analytica.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seminário Filosofia da Linguagem. Rio de Janeiro – RJ.
2. **Caderno de Educação.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Biblioteca da Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
3. **Cadernos de Estudos Sociais.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
4. **Cadernos de Filosofia Alemã.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
5. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
6. **Cadernos Nietzsche.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
7. **Ciência & Trópico.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
8. **Coletânea.** Faculdade São Bento. Rio de Janeiro – RJ.
9. **Conjectura.** Universidade de Caxias Do Sul. Caxias do Sul – RS.
10. **Direito & Paz.** Centro UNISAL; Biblioteca. Lorena – SP.
11. **Discurso.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências. Humanas. Departamento de Filosofia. São Paulo – SP.
12. **Dois Pontos.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
13. **Educação e Pesquisa.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo – SP.
14. **Educação e Realidade.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre – RS.
15. **Educação em Foco.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG.

16. **Educação em Foco.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora – MG.
17. **Educação em Questão.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. Natal – RN.
18. **Educação em Revista.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
19. **Educar em Revista.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
20. **Em Aberto.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
21. **Espaço Pedagógico.** Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo – RS.
22. **Espaço.** Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro – RJ.
23. **Estudos Avançados.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados. São Paulo – SP.
24. **Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo – SP.
25. **Estudos Filosóficos.** Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del Rei – MG.
26. **Estudos Teológicos.** Escola Superior de Teologia. São Leopoldo – RS.
27. **Hypnos.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP.
28. **Impulso.** Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba – SP.
29. **Inter Ação.** Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Goiânia – GO.
30. **Kriterion.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte – MG.
31. **Leitura: Teoria e Prática.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Biblioteca. Campinas – SP.
32. **Linhas Críticas.** Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília – DF.
33. **Lumen Veritatis.** Faculdade Arautos do Evangelho. São Paulo – SP.

34. **Manuscrito.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
35. **Momento.** Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Departamento de Educação e Ciências do Comportamento. Rio Grande do Sul – RS.
36. **Principia.** Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Epistemologia e Lógica. Florianópolis – SC.
37. **Princípios.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Filosofia. Natal – RN.
38. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
39. **Revista Brasileira de Estudos Políticos.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Direito. Belo Horizonte – MG.
40. **Revista da Faculdade de Educação.** Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres – MT.
41. **Revista de Educação Pública.** Universidade Federal do Mato Grosso. Curso de Mestrado em Educação Pública. Cuiabá – MT.
42. **Revista de Filosofia: AURORA.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Biblioteca Central – Setor de Intercâmbio. Curitiba – PR.
43. **Revista de Informação Legislativa.** Senado Federal. Brasília – DF.
44. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo – SP.
45. **Revista Econômica do Nordeste.** Banco do Nordeste do Brasil. Fortaleza – CE.
46. **Revista Educação Especial.** Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS.
47. **Revista Filosofazer.** Instituto Superior de Filosofia Berthier. Passo Fundo – RS.
48. **Scintilla.** Revista de Filosofia e Mística Medieval. Campo Largo – PR.
49. **Síntese.** Faculdade de Filosofia da Companhia de Jesus. Belo Horizonte – MG.

50. **Sitientibus.** Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana – BA.
51. **Tabulae.** Faculdade Vicentina. Curitiba, PR.
52. **Teocomunicação.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.
53. **Terra e Cultura.** Centro Universitário Filadélfia. Londrina – PR.
54. **Transformação.** Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília – SP.
55. **Universidade e Sociedade.** Universidade Estadual de Maringá. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Maringá – PR.

PERMUTAS INTERNACIONAIS

1. **Allgemeine Zeitschrift für Philosophie.** Universität Hildesheim, Institut für Philosophie. Stuttgart, Alemanha.
2. **Anales del Seminario de Historia de la Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
3. **Analogia Filosófica; Revista de filosofía.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
4. **Anamnesis: Revista de Teología.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
5. **Arquipélago.** Série Filosofia. Universidade dos Açores. Açores, Portugal.
6. **Brasilien Dialog.** Institut für Brasilienkunde. Mettingen, Alemanha.
7. **Concordia: internationale zeitschrift für philosophie.** Lateinamerikareferat. Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. Postfach, Aachen.
8. **Contrastes: revista interdisciplinar de filosofía.** Universidad de Málaga. Málaga, Espanha.
9. **Convivium.** Universität de Barcelona. Barcelona, Espanha.
10. **Crítica.** Instituto de Investigaciones Filosóficas - UNAM. México, DF.
11. **Cuadernos Hispanoamericanos.** Agencia Española de Cooperación Internacional. Madrid, Espanha.
12. **Cuadernos Salmantinos de Filosofía.** Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca, Espanha.
13. **Cultura.** Revista de Historia e Teoria das Ideias. Universidade Nova de Lisboa, Centro de História da Cultura. Lisboa, Portugal.
14. **Deutschland.** Deutschland, Frankfurter Societaets-Druckerei GmbH. Frankfurt, Germany.
15. **Dialógica.** Centro de Información y Documentación; Instituto Pedagógico de Maracay. Maracay, Venezuela.

16. **Dialogo Filosofico.** Dialogo Filosofico. Madrid, Espanha.
17. **Diánoia.** Anuario de Filosofía. Instituto de Investigaciones Filosóficas – UNAM. México, DF.
18. **El Ciervo.** Publicaciones de El Ciervo AS. Barcelona, Espanha.
19. **Espacios En Blanco: Serie Indagaciones.** Universidad Nacional del Centro de la Provincia De Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
20. **Espiritu.** Instituto Filosofico de Balmesiana. Barcelona, Espanha.
21. **Estudios Filosoficos.** Instituto Superior de Filosofia de Valladolid. Valladolid, Espanha.
22. **Estudios Interdisciplinarios de America Latina y el Caribe.** Institute for Latin American History and Culture, Tel Aviv University
23. **Graswurzel Revolution.** GWR-Vertrieb. Nettersheim, Alemanha.
24. **Harvard Educational Review.** Cambridge, MA, Estados Unidos.
25. **Iberoamericana.** Ibero-amerikanisches Institut. Berlin, Alemanha.
26. **Ideas y Valores.** Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
27. **Ila Latina.** Ila Zeitschrift der. Bonn, Deutschland.
28. **International Review of Education.** Unesco Institute for Education. Hamburg, Germany.
29. **Isegoría.** Instituto de Filosofía. Madrid, Espanha.
30. **Isidorianum.** Centro de Estudios Teologicos de Sevilla. Sevilla, Espanha.
31. **Journal of Indian Council of Philosophical Research.** Indian Council of Philosophical Research. New Delhi, India.
32. **Journal of the Faculty of Letters.** University of Tokyo. Tokyo, Japão.
33. **Journal of Third World Studies.** Association of Third World Studies. Americus, Georgia, EUA.
34. **Letras de Deusto.** Universidad de Deusto. Bilbao, Espanha.
35. **Logos.** Universidad La Salle. Mexico, D.F.
36. **Noein.** Revista de la Fundación Decus. La Plata, Argentina.
37. **Paedagogica Historica.** Universiteit Gent. Gent, Belgica.
38. **Pensamiento; revista de investigación e información filosófica.** Librería Borja. Barcelona, Espanha.

39. **Perfiles Educativos.** Universidad Nacional Autonoma De Mexico. Mexico, D.F.
40. **Quest Philosophical Discussions.** Quest. Eelde, Netherlands.
41. **Relaciones.** Colegio de Michoacán. Michoacán, México.
42. **Religi3n y Cultura.** Religi3n y cultura. Madrid, Espanha.
43. **Review.** Fernand Braudel Center. Binghamton, N. Y.
44. **Revista Agustiniana.** Revista agustiniana. Madrid, Espanha.
45. **Revista Ciencias de la Educaci3n.** Universidad de Carabobo. Carabobo, Venezuela.
46. **Revista Critica de Ci4ncias Sociais.** Coimbra, Portugal.
47. **Revista Cubana de Educaci3n Superior.** Universidad de la Habana. La Habana, Cuba.
48. **Revista da Faculdade de Letras.** Universidade do Porto. Porto, Portugal.
49. **Revista de Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
50. **Revista de Filosofía.** Universidad del Zulia, Centro de Estudios Filos3ficos Adolfo Garcia Diaz. Maracaibo, Venezuela.
51. **Revista de Filosofía.** Universidad Iberoamericana. Mexico, D.F.
52. **Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica.** Universidad de Costa Rica. San Jose, Costa Rica.
53. **Revista de Historia das Id4ias.** Instituto de Historia e Teoria das Id4ias. Coimbra, Portugal.
54. **Revista de Orientacion Educacional.** Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educacion. Valparaiso, Chile.
55. **Revista Educacion y Pedagogia.** Universidad de Antioquia, Facultad de Educaci3n. Medell3n, Colombia.
56. **Revista Espa3ola de Pedagogía.** Instituto Europeu de Iniciativas Educativas. Madrid, Espanha.
57. **Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe.** CEDLA Library. Amsterdam, The Netherlands.
58. **Revista Filosofica de Coimbra.** Universidade de Coimbra. Porto, Portugal.

59. **Revista Irice.** Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educacion. Rosário, Argentina.
60. **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho. Braga, Portugal.
61. **Revista Portuguesa de Filosofia.** Universidade Católica Portuguesa. Braga, Portugal.
62. **Revue des Sciences de L' Éducation.** FCAR-CRSH. Quebec, Canada.
63. **Salesianum.** Universita Pontificia Salesiana. Roma, Italia.
64. **Schede medievali.** Oficina di Studi Medievali. Palermo, Italia.
65. **Segni e Comprensione.** Dipartimento di Filosofia. Università degli Studi. Lecce, Itália.
66. **Suplemento antropológico.** Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Asunción, Paraguai.
67. **Synaxis.** Studio Teologico S. Paolo. Facoltà Teologica di Sicilia. Catania, Itália.
68. **Taula.** (quaderns de pensament). Universitat de les Illes Balears. Palma, Illes Balears, Espanha.
69. **Teoria de la educación.** Universidad de Salamanca. Salamanca, Espanha.
70. **Theoria.** Universidad del País Vasco. San Sebastián, Espanha.
71. **Topicos.** Cadernos Brasil-Alemanha. Bonn, Deutschland.
72. **Tópicos: Revista de Filosofia.** Universidad Panamericana. Mexico, D.F.
73. **Universidades.** Union de Universidades de America Latina. Coyoacan, Mexico.
74. **Utopía y Praxis Latinoamericana.** Universidad del Zulia. Consejo de Desarrollo Científico. Maracaibo, Venezuela.
75. **Yachay.** Universidad Católica Boliviana. Cochabamba, Bolivia.
76. **Zeitschrift fur Kritische Theorie.** Zuklampen Verlag. Luneburg, Alemanha.

DOAÇÕES INTERNACIONAIS

Academia Colômbiana de Investigación y Cultura
Bogotá – Colômbia

Boletín Bibliográfico do Instituto Aleman de Ultramar
Deutsches Übersee-Institut
Hamburg – Alemanha

Brasilien Dialog
Institut Für Brasilien Kunde
Mettingen – Alemanha

Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”
Cusco – Peru

CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural
Buenos Aires – Argentina

FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales
Buenos Aires – Argentina

Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Cuenca
Cuenca – Equador

IRESIE – Banco de Datos sobre Educación Iberoamericana
Coyoacán – México

Librería Editorial Salesiana S.A.
Los Teques – Venezuela

Repertoire Bibliographique de la Philosophie
Institut Supérieur de Philosophie
Louvain-la-Neuve – Bélgica

SEX – Population and Politics
Madri – Espanha

SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre
Paris – France

The Philosopher's Index
Philosopher's Information Center
Ohio – U.S.A

Universidade Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Córdoba – Argentina

DOAÇÕES NACIONAIS

Bibliografia Brasileira de Educação
Inep/MEC - Brasília – DF

Biblioteca do Senado Federal
Brasília – DF

Biblioteca Nacional
Rio de Janeiro – RJ

CEDOC – Centro de Documentação
Recife – PE

Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro
Salvador – BA

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
Brasília – DF

Library of Congress Office
Rio de Janeiro – RJ

Membros dos Conselhos Editorial e Consultivo

Sumários de Revistas Brasileiras
Fundação de Pesquisa Científica de Ribeirão Preto
Ribeirão Preto – SP

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPEd (UERJ)
Rio de Janeiro – RJ

INDEXAÇÃO EM REPERTÓRIOS

Artigos publicados em “Educação e Filosofia” são repertoriados no:

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be),
2. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org);
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coayacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie);
6. LATINDEIX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).

Artikel, die in “Educação e Filosofia” erscheinen, warden aufgenommen in dem:

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be),
2. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org);
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie);
6. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).

Articles appearing in “Educação e Filosofia” are indexed in the:

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be),
2. The Philosopher’s Index , do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org);
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie);
6. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (http://diadorim.ibict.br/);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (http://educa.fcc.org.br/);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (https://philpapers.org/).

Articles publiés dans la revue “Educação e Filosofia” sont repertoriés dans le:

1. Repertoire Bibliographique de la Philosophie – Louvain, Belgique (www.rbif.ucl.ac.be),
2. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org);
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie);
6. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).

NORMAS PARA ENVIO DE COLABORAÇÕES DIRETRIZES PARA AUTORES

Natureza das Colaborações

Educação e Filosofia aceita para publicação trabalhos originais nas áreas de Educação e Filosofia de autores brasileiros e estrangeiros, desde que doutores ou doutorandos, que serão destinados às seções de artigos, dossiês, resenhas, traduções e entrevistas. Traduções serão eventualmente solicitadas ou aceitas pelo Conselho Editorial.

A Revista Educação e Filosofia somente recebe e tramita para publicação, um trabalho original por vez para cada um dos autores ou coautores, brasileiros e estrangeiros, desde que doutores ou doutorandos.

Idiomas

Educação e Filosofia publica em português, inglês, espanhol, francês, italiano e alemão.

Identificação do(s) autor(es)

É obrigatória a supressão de qualquer identificação ou de qualquer forma de auto-remissão no arquivo que contém o trabalho a ser avaliado. Em arquivo separado (como documento suplementar: passo 4 do processo de submissão) deverão constar o título do trabalho, o nome completo do autor ou, quando for o caso, do autor principal e do(s) coautor(es), com a informação da qualificação acadêmica mais alta e a descrição da instituição na qual a obteve; descrição da ocupação e vinculação profissional atual; o link de acesso ao perfil do(s) autor(es) nas plataformas Lattes e Orcid, o endereço completo para contato, conforme exemplo abaixo:

Exemplo: A Questão Paradigmática da Pesquisa em Filosofia da Educação. João Brasileiro da Silva. Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. CV: <http://lattes.cnpq.br/19f7e0729x3x9fx5>. <https://orcid.org/0sx0-0ss2-1xls-7xk1>. Endereço: Rua Afonso Pena, nº 99, apto. 9999, Bairro Brasil, Uberlândia, Minas Gerais. CEP:22.222.222. Telefone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail: joaob_silva@xxxx.com.br

Todos os autores e coautores devem ser informados e cadastrados no ato da submissão. Não são aceitas inclusões de coautoria durante o trâmite de avaliação do documento submetido.

Apresentação dos originais

A submissão será feita na página eletrônica da Revista no seguinte endereço: www.seer.ufu.br.

Visando assegurar a integridade da avaliação por pares cega, o texto deverá ser encaminhado sem a identificação do autor ou dos autores, tanto no corpo do texto quanto nas propriedades do arquivo eletrônico, feito em uma versão recente do programa Word do Microsoft Office. Para isso, os autores devem:

Excluir do texto nomes, substituindo com "Autor" e o ano em referências e notas de rodapé, em vez de nomes de autores, título do artigo, etc.

Em documentos do Microsoft Office, a identificação do autor deve ser removida das propriedades do arquivo eletrônico (no menu Arquivo > Propriedades), iniciando em Arquivo, no menu principal, e clicando na sequência: Arquivo > Salvar como... > Ferramentas (ou Opções no Mac) > Opções de segurança... > Remover informações pessoais do arquivo ao salvar > OK > Salvar.

O texto deve ser configurado em formato A4, com entrelinhas 1,15, alinhamento justificado e fonte Times New Roman, com corpo tamanho 11. Para citações recuadas tamanho 10, com entrelinhas 1,0 (simples) com recuo de 4 pts. Para resumos fonte Times New Roman, tamanho 10, alinhamento justificado, com entrelinhas 1,5. Para referências fonte Times New Roman, tamanho 11, alinhamento justificado, com entrelinhas 1,0 simples, saltando um espaço entre cada referência.

Os textos deverão conter três resumos com configurações de entrelinhas 1,15, alinhamento justificado e fonte Times New Roman, com corpo tamanho 10. São obrigatórios os resumos em português e em inglês; e o terceiro resumo poderá ser em espanhol, em francês, em italiano ou na língua do autor. Cada resumo deverá ter no mínimo 100 e no máximo 200 palavras. Além disso, deve-se indicar de três a cinco palavras-chave nos respectivos idiomas.

Os textos deverão conter título (mesma configuração dos resumos) em três idiomas; sendo obrigatórios os títulos em português e em inglês e o terceiro título no mesmo idioma do terceiro resumo.

Extensão dos originais: artigos/de 15 a 40 páginas; resenhas/até 15 páginas; entrevistas/15 a 40 páginas; traduções/em conformidade com o original traduzido.

É vedado que o autor submeta um texto concomitante à Revista Educação e Filosofia e a outro periódico, sob pena de não aceitação de futuras contribuições suas.

Ilustrações

As ilustrações (fotos, tabelas e gráficos), quando forem absolutamente indispensáveis, deverão ser de boa qualidade, preferencialmente em preto e branco, acompanhadas das respectivas legendas.

Orientações específicas para o envio de colaborações relacionadas a pesquisas envolvendo seres humanos

Os artigos que comuniquem resultado de pesquisa com conteúdo que esteja vinculado aos termos das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96, de 10 outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde) e suas normas complementares, deverão anexar à colaboração encaminhada, obrigatoriamente, o protocolo de pesquisa devidamente revisado por Comitê de Ética em Pesquisa legalmente constituído, no qual conste o enquadramento na categoria de aprovado e, quando necessário, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS).

Quando oriundos de países estrangeiros, artigos que comuniquem resultados de pesquisa envolvendo seres humanos deverão seguir as normas quanto às questões éticas em pesquisa que vigorem no país da instituição à qual esteja vinculado o autor - ou autor principal, no caso de publicação coletiva.

Referências bibliográficas

Devem conter, no mínimo, os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT ou de outro sistema coerente e reconhecido pela comunidade científica internacional. Colaborações que não contenham as referências bibliográficas ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e publicação.

Nota de Rodapé

As notas de rodapé, caso utilizadas, deverão ser numeradas e inseridas pelo Word for Windows e aparecer no pé de página em fonte Times New Roman, tamanho 9, com alinhamento justificado.

Avaliação dos textos

Os originais serão avaliados anonimamente por especialistas, cujo parecer será comunicado imediatamente ao(s) autor(es). Os originais recusados

não serão devolvidos. Todo material destinado à publicação, encaminhado e já aprovado pela revista, não mais poderá ser retirado pelo autor sem a prévia autorização do Conselho Editorial. A revista se reserva o direito de realizar algumas etapas de tramitação (avaliação, revisão) em sistema próprio, ou via e-mail da revista, o que não impede os autores de entrar em contato com a revista para ter notícias (as mesmas notícias que podem ser encontradas dentro do sistema duplo cego) sobre o andamento do processo de tramitação avaliativa de seu texto.

Política anti-plágio

Conforme a Resolução Interna nº 11/2020 do Conselho Executivo da Revista Educação e Filosofia, e anexo 6 de seu regimento interno resolve:

Art. 1º. Os textos recebidos pela Revista Educação e Filosofia serão analisados por software anti-plágio no momento de sua submissão e da publicação. O relatório de análise obtido pelo programa será objeto de exame dos diretores de editoração.

Art. 2º. Havendo constatação de plágio, o texto será imediatamente recusado.

Art. 3º. Havendo constatação de auto plágio, a Revista obedecerá aos seguintes parâmetros:

- I. No caso de livros, capítulos de livros, artigos e textos de divulgação, poderá haver incidência de até 30% de auto plágio, excluindo-se do referido percentual as citações e referências. Se esse limite for ultrapassado, o artigo será recusado.

- II. No caso de textos já publicados em anais de eventos, será admissível uma incidência de 50% de auto plágio, excluindo-se do referido percentual as citações e referências. Deverá

ainda constar em nota a referência da primeira publicação. Se esse limite for ultrapassado, o artigo será recusado.

III. No caso de textos que já estão disponíveis ao acesso público em repositórios de dissertações e teses, será admissível uma incidência de 70% de auto plágio, excluindo-se do referido percentual as citações e referências. Deverá ainda constar em nota a referência ao repositório. Se esse limite for ultrapassado, o artigo será recusado.

Art. 4º. Todos os casos não previstos nesta resolução ou os fatores supervenientes serão examinados pelo Conselho Editorial da Revista Educação e Filosofia.

Direito autoral e responsabilidade legal

Os trabalhos publicados são de propriedade dos seus autores, que poderão dispor deles para posteriores publicações, sempre fazendo constar a edição original (título original, Educação e Filosofia, volume, nº, páginas).

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ou à EDUFU.

Exemplares do (s) autor(es)

Cada trabalho publicado dará direito ao recebimento gratuito de dois exemplares do respectivo número da Revista, não sendo este quantum alterado no caso de contribuições enviadas conjuntamente por mais de um autor.

Contato

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil

Página na Internet: www.seer.ufu.br

Correio Eletrônico: revedfil@ufu.br

Telefone: (55) (34) 3239-4252

Exceções e casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Editorial

NORMS FOR SUBMISSIONS / GUIDELINES FOR AUTHORS

Kind of Submissions

Educação e Filosofia (Education and Philosophy) accepts original works for publication in the areas of Education and Philosophy by Brazilian and foreign authors who have a doctoral degree or are doctoral students. These works will be directed to the sections of articles, dossiers, reviews, translations, and interviews. Possible request for or acceptance of translations will be determined by the Editorial Board.

The Educação e Filosofia journal receives and processes for publication only one original paper per author or co-author per edition. Authors and co-authors, whether Brazilian or non-Brazilian, must have a doctoral degree or be doctoral students.

Languages

Educação e Filosofia publishes in Portuguese, English, Spanish, French, Italian, and German.

Identification of author(s)

The file that contains the work to be evaluated may not have any identification of the (co) author(s) or any manner of self-reference. A separate file (as a supplementary document: step 4 of the submission process) must contain the following information: the title of the work; the full name of the author or, if it be the case, of the main author and of the coauthor(s), with information on the highest academic qualification achieved and a description of the institution from which it was obtained; a description of current professional occupation and affiliation; the link for access to the author(s) profile(s) on the Lattes and Orcid platforms; and full address for contact, as shown in the example below:

Example: The Paradigmatic Question of Research in Philosophy of Education. João Brasileiro da Silva. Doctor in Education: History and Philosophy of Education by the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor of Philosophy of Education in the Pedagogy Course at the Universidade Federal de Uberlândia. CV: <http://lattes.cnpq.br/19f7e0729x3x9fx5>. <https://orcid.org/0sx0-0ss2-1xls-7xk1>. Address: Rua Afonso Pena, nº 99, apto. 9999, Bairro Brasil, Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. CEP: 22.222.222. Telephone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail: joaob_silva@xxxx.com.br

All authors and co-authors should have knowledge of the submission and be registered at the time of submission. Inclusions of co-authors are not accepted while the submitted document is being processed.

Presentation of original manuscripts

Material is to be submitted on the electronic page of the journal at the following address: www.seer.ufu.br.

Manuscripts should be submitted without identifying the author or authors, either in the body of the text or in the properties of the electronic file, to ensure the integrity of blind peer review. Manuscripts are to be sent in a recent version of Microsoft Office Word. To that end, authors should remove names from the text, replacing them with "Author" and the year in references and footnotes, instead of author names, article title, etc.

In Microsoft Office Word documents, the author identification should be removed from the properties of the electronic file (in the File > Properties menu), accessing through "File", on the main menu, and clicking in sequence on File >, Save As... >, Tools (or Options on MacBook) >, Security Options... >, Remove personal information from file upon saving >, OK >, Save.

Configuration of manuscripts should be A4 paper size, with 1.5 line spacing, fully justified text, and Times New Roman font size 11. Indented

quotes should use font size 10, be single spaced, and have indentation of 4 pts. Abstracts should use Times New Roman font size 10, with 1.15 line spacing, and fully justified text. References should be in Times New Roman font size 11, with fully justified text, single spacing, and skipping one space between each reference.

The texts should contain three abstracts with 1.15 line spacing, fully justified text, and Times New Roman font size 10. Abstracts must be written in Portuguese and English; a third abstract may be in Spanish, French, Italian, or the language of the author. Each abstract should have a minimum of 100 and a maximum of 200 words. Authors should also provide from three to five keywords in the respective languages.

Texts should contain a title (same configuration as the abstracts) in three languages; titles must be in Portuguese and English and the third title in the same language as the third abstract.

Original texts should have the following lengths 15 to 40 pages for articles, up to 15 pages for reviews, 15 to 40 pages for interviews, and translations in accordance with the original text.

It is prohibited for an author to submit a text to the *Educação e Filosofia* journal and to another periodical at the same time, under penalty of non-acceptance of future contributions.

Illustrations

Illustrations (photos, tables, and figures), when absolutely indispensable, should be of good quality, preferentially in black and white, accompanied by respective captions.

Specific guidelines for sending submissions related to research involving human beings

Articles that communicate results of research with content connected with the terms of the Regulatory Guidelines and Standards for Research Involving Human Beings (Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos - Resolução 196/96, de 10 de outubro de 1996, of the Conselho Nacional de Saúde) and complementary standards must attach, with the submission, the research protocol duly reviewed by the legally constituted ethics in research committee showing the research has been approved and, when necessary, approval by the National Committee of Ethics in Research (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP/MS).

Articles submitted from outside of Brazil that communicate results of research involving human beings must follow the standards regarding ethical questions in research in effect in the country of the institution with which the author is affiliated, or the main author in the case of a collective publication.

Bibliographical references

References should contain at least the authors and texts cited in the work and should be presented at the end of the text in alphabetical order, following the updated norms of the ABNT or other consistent system recognized by the international scientific community. Submissions that do not contain such bibliographical references or that present them in an incorrect manner will not be considered for examination and publication.

Footnotes

Footnotes, when used, should be numbered and inserted in Word for Windows and appear at the foot of the page in Times New Roman font size 9, with fully justified margins.

Evaluation of texts

Original texts will be evaluated anonymously by specialists, whose views will be immediately communicated to the author(s). Rejected originals will not be returned. All material destined for publication delivered to and already approved by the journal cannot be withdrawn by the author without previous authorization by the Editorial Board. The journal reserves the right to perform some steps of processing (evaluation, review) through its own system or through e-mail of the journal, but this does not impede authors from contacting the journal (the same information that can be found within the double-blind system) regarding the progress of the evaluation procedures of their texts.

Anti-plagiarism policy

According to Resolução Interna nº 11/2020 of the Executive Board of the Educação e Filosofia journal, and annex 6 of its internal regulations, it is determined:

Art. 1. Texts received by the Educação e Filosofia journal will be analyzed by anti-plagiarism software at the time of submission and publication. The report of analysis obtained by the program will be the object of examination of publishing directors.

Art. 2. If plagiarism is confirmed, the text will immediately be rejected.

Art. 3. If self-plagiarism is confirmed, the journal will observe the following parameters:

- I. In the case of books, book chapters, articles, and communications, up to 30% self-plagiarism is permissible, excluding quotes and references from said percentage. If this limit is exceeded, the article will be rejected.
- II. In the case of texts already published in annals of events, up to 50% self-plagiarism is permissible, excluding quotes and

references from said percentage. A note making reference to the first publication should also appear. If this limit is exceeded, the article will be rejected.

III. In the case of texts that are already available for public access in repositories of theses and dissertations, up to 70% self-plagiarism is permissible, excluding quotes and references from said percentage. A note making reference to the repository should also appear. If this limit is exceeded, the article will be rejected.

Art. 4. All cases not foreseen in this resolution or unanticipated factors will be examined by the Editorial Board of the *Educação e Filosofia* journal.

Copyright and legal responsibility

The works published are the property of their authors, who can make use of them for later publications, always citing the original publication (original title, *Educação e Filosofia*, volume, no., pages).

All the articles of this journal are wholly the responsibility of their authors; the journal and/or EDUFU are exempt from legal responsibility for their content.

Complementary issues

Each work published will give the author the right to receive two copies of the respective issue of the journal free of charge. This number of copies is the same in the case of a contribution made together by more than one author.

Contact

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brazil

On Internet: www.seer.ufu.br

E-mail: revedfil@ufu.br

Telephone: (55) (34) 3239-4252

Exceptions and cases not dealt with here will be resolved by the Editorial Board.

NORMES POUR ENVOYER DES COLLABORATIONS/ LIGNES DIRECTRICES POUR LES AUTEURS

Nature des collaborations

La Revue *Éducation et Philosophie* accepte pour publication des travaux originaux dans les domaines de l'éducation et de la philosophie d'auteurs brésiliens et étrangers, doctorants et docteurs, sous forme d'articles, des dossiers, des critiques, des traductions et d'interviews.

Le comité de rédaction, accepte ou demande, éventuellement, des traductions. La revue *Educação e Filosofia* ne reçoit et ne traite qu'un seul texte par auteur ou co-auteur la fois.

Idiomes

La Revue *Éducation et Philosophie* publie en portugais, en allemand, en espagnol, en français, en anglais et en italien.

L'Identification de l'auteur(s)

Le travail qui devra être évalué ne doit contenir aucune mention de l'auteur de manière directe ou indirecte (auto-référence dans les fichiers joints ou archives envoyées). A l'étape quatre du processus d'inscription, l'auteur devra présenter un document supplémentaire (part), en précisant le titre de l'article ainsi que le nom et prénom de l'auteur principal et/ou des éventuels coauteurs de cette contribution

décrivant son status professionnel, son adresse (pour l'éventuel contact) et les renseignements relatifs la qualification académique la plus haute constant le nom de l'institution ayant délivré son diplôme. On cite par exemple:

La Question paradigmatique de la recherche en philosophie de l'éducation – Monsieur João Brasileiro da Silva - professeur de philosophie de l'éducation du cours de pédagogie de l'Université de Paris. Docteur en philosophie de l'Éducation par l'Université de Paris IV – Paris - Fr. Adresse complète: 99, Rue d'Alsace - 25000 Besançon - FRANCE. Téléphone: fixe: 0033-03.81.44.11.52 - portable - 0033.6.87.88.12.10 - Fax - 0033. 03.44.52.52.66 adresse mail : joaob_silva@xxxx.com.br.

Tous les auteurs et co-auteurs doivent être informés et enregistrés au moment de la soumission. Inclusions d' coauteurs ne sont pas acceptées lors de la procédure d'évaluation du document présenté.

Présentation des originaux

L'envoi des textes se fait l'adresse de la Revue Éducation et Philosophie : www.seer.ufu.br.

Le texte doit être envoyé sans l'identification de l'auteur saisis en version récente du logiciel WORD FOR WINDOWS.

Le texte doit être présenté en format, A-4, en double interligne, justifié, et taille de police 12.

Le texte soumis doit être accompagné de trois résumés: le premier

en portugais, le second en anglais, le troisième soit en espagnol, soit en français, soit dans la langue de l'auteur. Chaque résumé doit contenir entre 100 et 200 mots, et indiquer 3 à 5 mots-clés.

Le texte doit être précédé par le titre en trois langues: en portugais, en anglais, et dans la langue du troisième résumé.

La longueur maximale des travaux (des articles, des entretiens, et des traductions) est limitée 30 pages; les comptes rendus 8 pages.

La Revue Education et Philosophie exige exclusivité pour l'évaluation des travaux que lui sont présentés. L'auteur ne doit pas, la fois, les envoyer un autre périodique. S'il y a irrespect cette norme, la Revue Education et Philosophie n'acceptera plus de contributions de cet auteur.

Illustrations

Les illustrations (photos, tableaux et graphiques), si elles sont absolument indispensables, devront être de très bonne qualité, de préférence, en noir et blanc et accompagnées des sous titres et légendes.

Orientations spécifiques pour envoyer des collaborations concernant des recherches sur les « êtres humains.»

Les articles de recherche en provenance des pays étrangers qui communiquent des conclusions propos des êtres humains, devront respecter les normes étiqes en vigueur du pays o¹ se situe l'institution laquelle les chercheurs sont rattachés. Cet engagement

moral concerne l'auteur de l'article ou, l'auteur principal, dans le cas d'une publication collective.

Références bibliographiques

Les références bibliographiques devront contenir, au minimum, les noms des auteurs et des textes cités dans le travail. Ces données devront être présentées la fin du travail, par ordre alphabétique, obéissant aux normes en vigueur de l'ABNT ou d'un autre système cohérent et reconnu par la communauté scientifique internationale.

Notes de bas de page

Les notes doivent apparaître en bas de la page et être numérotées et mises jour par WORDS FOR WINDOWS.

Évaluation des textes

Les textes seront évalués, anonymement, par des spécialistes dont le rapport sera, immédiatement, communiqué ou aux auteur(s). Les originaux refusés ne seront pas rendus aux auteurs. Le matériel déjà envoyé, étant approuvé pour publication dans la Revue, ne pourra pas être retiré sans l'autorisation du Conseil d'édition de la Revue.

Droits d'auteur

Les travaux publiés restent la propriété des auteurs: pour de futures publications ou citations de ce travail il faudra, nécessairement, citer l'édition de la Revue Éducation et Philosophie en indiquant le titre original, le numéro de la revue et les pages. L'auteur ou/ et des coauteurs se responsabilisent totalement pour le contenu de leurs articles. En cas litigieux, la Revue et L'Edufu n'y répondent aucunement.

Exemplaires des auteurs

Chaque travail publié donnera droit deux exemplaires du numéro respectif de la revue Éducation et Philosophie indépendamment du nombre d'auteurs.

Contact

Revue Éducation et Philosophie

Université Fédérale d'Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil

Page sur L' Internet: www.seer.ufu.br

Adresse électronique: revedfil@ufu.br

Téléphone: (55) (34) 3239-4252

Les exceptions seront considérées et résolues par le Conseil d'Édition.

Artigos

Para uma crítica da objetividade no monitoramento da qualidade da educação básica no Brasil
Abelardo Bento Araújo

Especificidades e usos da noção de signo em Arqueologia do Saber
Erenildo João Carlos

Epistemologia de fronteiras em Walter Mignolo: compreensão, críticas e implicações na pesquisa em educação
Damião Bezerra Oliveira
Raphael Carmesin Gomes

Ainda assim, a docência... Experiências formativas e reafirmação da escolha pelo magistério
Lorene dos Santos
Admir Soares de Almeida Júnior
José Ângelo Gariglio

O ensino de filosofia para/com crianças: uma revisão sistemática da literatura
Williams Nunes da Cunha Junior
Isabel Ferreira Freitas
Vanessa do Rêgo Ferreira

Elementos para uma psicopedagogia da cultura digital
Marcus Vinicius de Souza Nunes

A potencialidade na filosofia da educação antiga e medieval
Lais Boveto
Terezinha Oliveira

Ensino de filosofia: notas sobre o campo e sua constituição
Augusto Rodrigues
Rodrigo Pelloso Gelamo

Nietzsche e seu olhar sobre os estabelecimentos de ensino alemães como reflexo da cultura moderna
Abraão Lincoln Ferreira Costa

O estatuto da ideia de Filosofia Primeira na Fenomenologia de Husserl
Marcelo Rosa Vieira

A filosofia na Pedagogia do Oprimido
João Wilson Sobral Santos

Dossiê Colóquio Medieval

Apresentação do Dossiê Colóquio Medieval
Anselmo Tadeu Ferreira

A filosofia na primeira universidade da América Latina (Universidad de San Marcos 1551)
Alfredo Culleton

É a metafísica uma ciência a priori ou a posteriori? Suárez e a fundamentação da metafísica
César Ribas Cezar

Lógica, formação escolar e filosofia entre os jesuítas
Fábio Baltazar Nascimento Júnior

Suárez y la Filosofía Moderna
Giannina Burlando

Corpus Paraensis
Lúcio Álvaro Marques

Obituário

Obituário: Jakob Hans Josef Schneider
Stéfano Paschoal
Lucas Nogueira Borges

