

ISSN 0102-6801

Educação e Filosofia

| | | | | | |
|----------------------|------------|-------|-------|----------|----------------|
| Educação e Filosofia | Uberlândia | v. 27 | n. 53 | p. 1-436 | jan./jun. 2013 |
|----------------------|------------|-------|-------|----------|----------------|

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

An 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 from which at least two copies are sent to us.

Aux Editeurs: la Revue fera des comptes rendus ou des notes critiques des oeuvres, dont 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.

| |
|--|
| <p>REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, v. 27 – n. 53 - 2013. Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.</p> <p>Semestral</p> <p>ISSN 0102-6801</p> <p>1. Educação. 2. Filosofia. I - Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.</p> <p>CDU 37 + 1</p> <p>Biblioteca da UFU</p> |
|--|

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Elmiro Resende dos Santos

Vice-reitor: Eduardo Nunes Guimarães

EDUFU — Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Joana Luiza M. Araújo

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

Cep 38408-144 / Uberlândia — Minas Gerais

Tel: 3239-4293 [Editora] 3239-4514 [Livraria]

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

Educação e Filosofia

Revista Semestral da Faculdade de Educação (FACED) e do Instituto de Filosofia (IFILO). Associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Volume 27, Número 53 - 2013

SUMÁRIO

Editorial13
Wagner de Mello Elias

Entrevista

Entrevista com Fausto Castilho: uma vida filosófica 17
Alexandre Guimarães Tadeu de Soares
Luciene Maria Torino
Marcos César Seneda

Artigos

O caráter de publicização da leitura na obra de Comênio73
Ana Maria Esteves Bortolanza

A concepção de “trabalho” na filosofia de Hegel e de Marx87
Giovanni Semeraro

Conoscenza storica e coscienza morale in Pietro Piovani 105
Fabrizio Lomonaco

Educação, verdade e valor: diálogo com Nietzsche 137
Thabata Franco de Oliveira
Vera Teresa Valdemarin

| | |
|---|-----|
| Entre a religião e a política: Hannah Arendt, leitora de Kierkegaard | 161 |
| <i>Marcio Gimenes de Paula</i> | |
| Epistemologia da complexidade e didática complexa: princípios e desafios | 175 |
| <i>Altair Alberto Fávero</i> | |
| <i>Gionara Tauchen</i> | |
| A experiência hermenêutica do jogo no ensino do direito ambiental | 193 |
| <i>Haide Maria Hupffer</i> | |
| <i>Luiz Gonzaga Silva Adolfo</i> | |
| A genealogia da ética de Michel Foucault | 217 |
| <i>Cesar Candiotto</i> | |
| Notas sobre a assimilação da filosofia da práxis pelo neo-idealismo e pragmatismo: Croce, Dewey, Gramsci | 235 |
| <i>Rosemary Dore</i> | |
| Notas sobre o trajeto aporético da noção de experiência no pensamento de Derrida | 259 |
| <i>Rafael Haddock-Lobo</i> | |
| O pensamento humanista cristão e algumas reverberações na pedagogia freireana | 275 |
| <i>Bárbara Hees Garré</i> | |
| <i>Paula Corrêa Henning</i> | |
| Proyectos educativos desde la hermenéutica analógica | 297 |
| <i>Ciro Schmidt Andrade</i> | |
| Reconhecimento, conflito e formação na teoria crítica de Axel Honneth | 323 |
| <i>Angelo Vítório Cenci</i> | |
| Teleologia e vontade segundo Husserl | 343 |
| <i>Martina Korelc</i> | |

Resenhas

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Editora Alínea, 2011. 265 p. 383
Vilson Aparecido da Mata

RUSS, Jacqueline. **Os métodos em filosofia**. Tradução de Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Vozes, 2010. 256p. 393
Gustavo Piovezan

Formas de distribuição:

1. Permutas com periódicos nacionais 399

2. Permutas com periódicos internacionais 409

3. Doações nacionais 416

4. Doações internacionais. 417

Indexação em Repertórios 419

Normas

Normas para envio de colaborações 423

Norms for Submissions 426

Normes pour envoyer des collaborations 429

Ficha de Assinatura 433

Educação e Filosofia

A Semi-annual journal of the School of Education (FACED) and the Institute of Philosophy (IFILO). Associated with the Graduate Studies Program in Education and the Graduate Studies Program in Philosophy of the Federal University of Uberlândia (UFU).

Volume 27, Number 53- 2013

CONTENTS

Editorial13
Wagner de Mello Elias

Interview

Interview with Fausto Castilho: a philosophical life 17
Alexandre Guimarães Tadeu de Soares
Luciene Maria Torino
Marcos César Seneda

Articles

The quality of making reading public in the works of Comenius ...73
Ana Maria Esteves Bortolanza

The idea of “work” in the philosophy of Hegel and Marx87
Giovanni Semeraro

Conoscenza storica e coscienza morale in Pietro Piovani 105
Fabrizio Lomonaco

Education, truth and value: dialogue with Nietzsche 137
Thabata Franco de Oliveira
Vera Teresa Valdemarin

| | |
|--|-----|
| Between religion and politics: Hannah Arendt, reader of Kierkegaard | 161 |
| <i>Marcio Gimenes de Paula</i> | |
| Epistemology of complexity and complex didactics: principles and challenges | 175 |
| <i>Altair Alberto Fávero</i> | |
| <i>Gionara Tauchen</i> | |
| The hermeneutical experience of the game in teaching of environmental law | 193 |
| <i>Haide Maria Hupffer</i> | |
| <i>Luiz Gonzaga Silva Adolfo</i> | |
| The genealogy of Michel Foucault's ethics | 217 |
| <i>Cesar Candiotta</i> | |
| Notes on the assimilation of the philosophy of praxis by neo-idealism and pragmatism: Croce, Dewey, Gramsci | 235 |
| <i>Rosemary Dore</i> | |
| Notes on the aporetic trajectory of the notion of experience in the thought of Derrida | 259 |
| <i>Rafael Haddock-Lobo</i> | |
| Christian humanist thinking and some reverberations in Freirean pedagogy | 275 |
| <i>Bárbara Hees Garré</i> | |
| <i>Paula Corrêa Henning</i> | |
| Educational projects as of analogical hermeneutics | 297 |
| <i>Ciro Schmidt Andrade</i> | |
| Recognition, conflict and formation in the critical theory of Axel Honneth | 323 |
| <i>Angelo Vítório Cenci</i> | |
| Teleology and will according to Husserl | 343 |
| <i>Martina Korelc</i> | |

Reviews

LOMBARDI, José Claudinei. **Education and teaching in the works of Marx and Engels**. Campinas: Editora Alínea, 2011 265 p. . . . 383
Vilson Aparecido da Mata

RUSS, Jacqueline. **Methods in philosophy**. Translation by Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Vozes, 2010. 393
Gustavo Piovezan

Manners of distribution:

1. Exchanges with Brazilian periodicals 399
2. Exchanges with foreign periodicals. 409
3. Brazilian donations 416
4. Foreign donations. 417

Indexation in Repertories 419

Norms

- Normas para envio de colaborações 423
- Norms for Submissions 426
- Normes pour envoyer des collaborations 429

Subscription Form 433

MISSÃO POLÍTICA E 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 these 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.

EDITORIAL

Neste Número 53 de *Educação & Filosofia* temos novamente uma entrevista, seis artigos de Pedagogia, oito artigos de Filosofia e duas resenhas. A entrevista deste número foi realizada nos dias 22 e 23 de março de 2012, na Universidade Federal de Uberlândia, e foi conduzida, em nome da Revista *Educação e Filosofia*, pelos Professores Alexandre G. T. Soares, Luciene Maria Torino e Marcos César Seneda, do Instituto de Filosofia da UFU. Nessa entrevista, Fausto Castilho nos apresenta sua reflexão sobre o desenvolvimento do Brasil e sua inserção cosmopolita, coadunando assuntos estratégicos, vocação tecnológica e formação política.

Mais uma vez, com esta entrevista, nossa revista reforça sua prática na publicação de entrevistas com eminentes pesquisadores. Lembramos a nossos leitores que, além desta entrevista, outras quatro já foram publicadas. A do Professor Valério Rohden, entrevistado pelo Professor Marcos César Seneda, do Instituto de Filosofia da UFU, foi publicada no volume 13, número 25, de 1999. A do Professor Giovanni Reale, entrevistado pelo Professor Dennys Xavier, do mesmo Instituto, foi publicada no volume 20, número 40, de 2006. O Professor Dennys também entrevistou o Professor Thomas M. Robinson, sendo esta publicada no volume 25, número 50, de 2011. Tivemos ainda a entrevista do Professor Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento, feita pelo Professor Anselmo Tadeu Ferreira, que foi publicada no volume 26, número 52, de 2012. Como já afirmamos anteriormente, estas entrevistas permitem a nossos leitores um contato mais direto com estes importantes pesquisadores, revelando-nos não somente suas atividades de pesquisa como também suas observações pessoais referentes à Filosofia e a seu estudo.

A respeito dos artigos presentes neste número, temos o artigo *Teleologia e vontade segundo Husserl*, de Martina Korelc, no qual a autora analisa como a teleologia, forma do ser da subjetividade, opera na vontade enquanto posição de metas. No artigo *Entre a religião e a política: Hannah Arendt, leitora de Kierkegaard*, Marcio Gimenes de Paula nos mostra a influência de Kierkegaard no pensamento de Hannah Arendt, expondo o panorama de sua vida e obra e a questão da dúvida na época moderna. No artigo *Reconhecimento, conflito e formação na teoria crítica de Axel*

Honneth, Angelo Vitório Cenci nos mostra como Honneth explora, em sua teoria crítica, um tipo de conflito impulsionado por experiências de desrespeito que afetam a identidade pessoal ou coletiva. Em *A genealogia da ética de Michel Foucault*, Cesar Candioto analisa como a ética é singularmente situada em relação à moral por Foucault e quais seus elementos constitutivos, elaborando um diagnóstico de nosso ser histórico e se afastando de qualquer fundamentação da moral no pensamento contemporâneo. Rosemary Dore, em seu artigo *Notas sobre a assimilação da filosofia da práxis pelo neo-idealismo e pragmatismo: Croce, Dewey, Gramsci*, estabelece nexos entre a filosofia da práxis de Croce e de Dewey, sem os quais o neo-idealismo e o pragmatismo são inconcebíveis tal como apontou Gramsci. No artigo *A concepção de “trabalho” na filosofia de Hegel e de Marx*, Giovanni Semeraro nos mostra que Hegel influencia Marx em sua elaboração dos elementos fundamentais do trabalho, destacando a revolucionária concepção de trabalho e de homem. *Conoscenza storica e coscienza morale in Pietro Piovani* é um artigo de Fabrizio Lomonaco no qual ele discute o livro de Pietro Piovani *Conoscenza storica e coscienza morale* e investiga o problema da especificidade do conhecimento e um novo sentido da historicidade.

Em *O caráter de publicização da leitura na obra de Comênio*, Ana Maria Esteves Bortolanza analisa os condicionantes sociopolíticos, históricos e religiosos que permeiam as questões didático-pedagógicas na obra *Didática Magna*, evidenciando o caráter publicista da leitura. Em *Educação, verdade e valor: diálogo com Nietzsche*, Thabata Franco de Oliveira e Vera Teresa Valdemarin, ancoradas em textos de Nietzsche, defendem que a recuperação do ato interpretativo e o reconhecimento do diálogo são alternativas à desestabilização do repertório simbólico da instituição escolar. Em *Epistemologia da complexidade e didática complexa: princípios e desafios*, Altair Alberto Fávero e Gionara Tauchen buscam compreender a epistemologia da complexidade e suas consequências para os processos didáticos, analisando as limitações da epistemologia da simplificação e a emergência da epistemologia da complexidade. *A experiência hermenêutica do jogo no ensino do direito ambiental*, de Haide Maria Hupffer e Luiz Gonzaga Silva Adolfo, nos propõe alguns caminhos para o ensino do Direito Ambiental, fundamentado

na experiência hermenêutica do jogo. Em *Notas sobre o trajeto aporético da noção de experiência no pensamento de Derrida*, Rafael Haddock-Lobo nos apresenta a experiência da aporia, com base em alguns usos do termo “experiência” na obra de Jacques Derrida. *O pensamento humanista cristão e algumas reverberações na pedagogia freireana* é um artigo de Bárbara Hees Garré e Paula Corrêa Henning, que remonta a pistas genealógicas presentes no pensamento personalista de Emmanuel Mounier, as quais se constituem como condição de possibilidade para a emergência de um pensamento humanista cristão na Pedagogia Freireana. Finalmente, no artigo *Proyectos educativos desde la hermenêutica analógica*, Ciro Schmidt Andrade defende que a analogia é o caminho para a compreensão de qualquer fazer educacional.

Neste número são apresentadas duas resenhas. Na primeira, *Gustavo Piovezan* resenha o livro de Jacqueline Russ, *Os métodos em filosofia*, na tradução de Gentil Avelino Tilton, publicado pela editora Vozes em 2010. Na segunda resenha, Vilson Aparecido da Mata nos apresenta o livro *Educação e Ensino na Obra de Marx e Engels*, de José Claudinei Lombardi, publicado em 2011 pela editora Alínea.

Wagner de Mello Elias
Conselho Editorial da Revista Educação & Filosofia

ENTREVISTA PÚBLICA CONCEDIDA POR FAUSTO CASTILHO*



Breve apresentação de Fausto Castilho

Com toda uma vida dedicada à reflexão, Fausto Castilho teve a sua trajetória marcada por duas grandes paixões: a Filosofia e o Brasil. Ambas o acompanharam desde a infância e a adolescência, tendo atravessado o seu caminho personagens emblemáticos, que o ajudaram a demarcar o traçado peculiar do seu destino. Formado na Sorbonne, numa época em que ela reunia, com seu corpo docente, um dos mais significativos e completos departamentos de filosofia do ocidente, Fausto Castilho trouxe consigo diversos métodos rigorosos de trabalhar um texto filosófico, sem jamais deixar de ter um pensamento e uma posição refletida sobre os temas aos quais se dedicou. Essa mesma postura sempre marcou sua profunda reflexão sobre o Brasil, que sempre coadunou assuntos estratégicos,

* Essa entrevista foi realizada nos dias 22 e 23 de março de 2012, em auditório do Bloco 50, na Universidade Federal de Uberlândia. Conduziram a entrevista, em nome da Revista Educação e Filosofia, os professores Alexandre Guimarães Tadeu de Soares, Luciene Maria Torino e Marcos César Seneda. Transcreveram essa entrevista Arthur Falco de Lima e Silvane da Silva Vieira.

vocação tecnológica e formação política, ocupando-se não tanto com a identidade do país – tema que marcou sua geração –, mas muito mais com o seu desenvolvimento e sua inserção cosmopolita.

Com voz viva e grave, imobilizando por horas todos os que foram ouvi-lo, Fausto Castilho nos concedeu essa entrevista pública, em que nos conta um pouco de sua militância acadêmica e nos deixa entrever vários de seus projetos filosóficos. À guisa de apresentação deste diálogo ao leitor, reunimos algumas notas da sua biografia acadêmica e também política, que se fez no sentido de uma autêntica militância intelectual. Sua vida se confunde, de certo modo, com a História cultural do Brasil e do mundo na segunda metade do século XX. Nela Fausto Castilho desempenhou tanto o papel de brilhante analista, quanto o de agente engajado. Seu espírito efetivamente filosófico jamais o afastou da ação quando o *kairós* assim o exigiu.

Não podemos deixar de mencionar, nessas notas, os primeiros mestres, os guias intelectuais de Fausto Castilho. O intenso confronto provocado pela esfuziante Semana de Arte Moderna de 22 – o embate de um Brasil ainda conservador com o seu próprio desejo de reinvenção e afirmação de sua rica e singular diferença – ainda se fazia sentir na década seguinte, numa oposição ininterrupta que, então, Fausto Castilho testemunhou. Talvez esse solo combativo tenha fomentado ainda mais profundamente o que se mostrou ser a principal marca do seu espírito: o pluralismo. Monteiro Lobato talvez seja o responsável pela sua reiterada preocupação com o Brasil em todos os seus aspectos: com as especificidades, com a própria definição da brasilidade; com o seu zelo pelo interesse nacional, a bem dizer, com o seu nacionalismo; e, principalmente, com o seu cuidado teórico com a transferência das instituições. Oswald de Andrade – manifesta antítese de Lobato – talvez tenha lhe ensinado a ser inovador e surpreendente, por lhe abrir os olhos para o mundo e, então, para inserção cosmopolita do nosso país. Figura decisiva na sua partida para França, o vigoroso Oswald talvez lhe tenha inculcado a ideia de que seria possível ousar fazer do Brasil um país efetivamente moderno. Como uma figura ímpar, síntese, talvez, dos dois mestres anteriores, Antonio Candido sempre o orientou, abrindo-lhe caminhos inclusive depois de seu retorno ao Brasil. Seguindo a sua fecunda orientação, Fausto Castilho estudou com os mestres da missão francesa, partindo, porém, para a

Europa, por insistência e apoio de Oswald de Andrade, a fim de completar a sua formação na Sorbonne, onde estudou com os principais filósofos e historiadores da Filosofia da França de então. Recomendado pelo próprio Merleau-Ponty, Fausto Castilho seguiu, depois, para a Alemanha, para aprofundar seus estudos sobre Fenomenologia e desenvolver um trabalho sobre a terminologia kantiana. Lá assistiu aos cursos e seminários de Eugen Fink e de Martin Heidegger.

Retornando ao Brasil, então formado pelo que havia de melhor na Europa e sob permanente inspiração dos seus mestres brasileiros, Fausto Castilho dedicou-se rigorosamente à docência e à pesquisa universitárias num país historicamente resistente ao espírito acadêmico. Razão pela qual boa parte sua luta política foi para constituir no Brasil uma universidade que fosse propriamente uma instituição de estudos, consagrada à pesquisa no sentido pleno do termo. Convidado para integrar a comissão organizadora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), orientou a construção do seu *campus*, segundo o princípio interdisciplinar que havia concebido na Nacional do ABC, e organizou a área de Humanidades e Ciências Humanas, principalmente: Filosofia, Ciências Sociais, História, Letras, Linguística e Economia. Defendeu a sua tese de Livre-Docência, um estudo sobre Husserl intitulado: *A via redutiva da pergunta-recorrente que parte da Lebenswelt* e, em seguida, começou a lecionar na Universidade de São Paulo (USP). Retornando à UNICAMP em 1986, propôs a criação do curso de graduação em Filosofia. Dedicou-se nessas últimas décadas, como exercício indispensável do estudioso em sua prática docente, à tradução de textos de Hegel, Croce, Habermas, Eugen Fink, Hobbes, Locke, Espinosa, Marx, Descartes, Kant e Heidegger. Dessas traduções, Fausto Castilho já publicou o *Manual dos cursos de Lógica Geral*, de Kant, as *Meditações sobre Filosofia Primeira*, de Descartes, *O método da Economia Política*, de Marx. Sua mais recente publicação é a tradução, de grande fôlego, desenvolvida durante décadas de estudo e docência, de *Ser e Tempo*, de Heidegger. A prática da tradução estudada levou-o a organizar a Coleção Multilíngues da Editora da UNICAMP. Dirige também o Centro de Estudos da História da Filosofia Moderna e Contemporânea (CEMODECON) da referida universidade. Em 2002 recebeu o título de professor emérito da UNICAMP, o mais alto título honorífico que um professor pode receber de

sua própria universidade. É de Fausto Castilho também um importante livro sobre a Universidade em nosso país, a saber: *O conceito de universidade no projeto da UNICAMP*.

Para além de todas essas marcas de excelência, foi como professor que Fausto Castilho expressou de modo genuíno a profundidade de sua vida filosófica. Todas as instituições por que passou registraram, pelo testemunho dos ex-alunos, a presença do extraordinário professor, capaz de refletir enquanto ensinava, de concentrar a atenção de todos mesmo nos momentos mais difíceis do texto, e de assumir posições próprias enquanto explicitava fielmente os fundamentos de diferentes filosofias.

A entrevista que segue pretende, então, apresentar as linhas de força dessa vida filosófica que se faz no espírito de uma paixão, que contagia incessantemente os que o encontram. Essa paixão que se confunde com o sentido e com o espírito da própria Filosofia, a paixão pelo estudo e pela livre investigação em todos os seus aspectos: tanto nos mais práticos, comprometidos com a criação das suas condições, quanto nos mais teóricos, que descortinam novos horizontes para o pensar.

Alexandre Guimarães Tadeu de Soares
Luciene Maria Torino
Marcos César Seneda

FAUSTO CASTILHO: Uma vida filosófica

E&F: *Como o senhor descreveria o Brasil da sua infância?*

Fausto Castilho: Eu não tenho nenhuma capacidade de descrever o Brasil da minha infância. Eu nasci em Cambará, frente pioneira pura, em um momento em que os paulistas começam a penetrar o norte do Paraná. O meu pessoal esteve no desbravamento daquela região, tanto assim que eu estive em várias fazendas naquela região. Numa delas, eu me lembro, havia uma tribo de índios. O grande problema para Cambará era se entender com a tribo. Esse é o Brasil de que eu poderia falar longamente, da frente pioneira do café paulista, que, segundo os geógrafos contratados pelo Júlio Mesquita, amigos do Caio Prado, dão início à nova fase do Brasil. A minha tese, levando essa sugestão dos geógrafos franceses, é que ali no norte do Paraná, depois Mato Grosso do Sul, começa a segunda fase da história do Brasil. Não estou exagerando. Por quê? O que caracteriza o Brasil contemporâneo é o abandono do eixo norte-sul pelo eixo leste-oeste, e isso se inicia, segundo os geógrafos franceses, com a frente do café. E eles têm de ser lidos por causa disso, porque eles interpretam o nosso desenvolvimento do ponto de vista, a meu ver, o mais correto possível, ou seja, a partir dessa inversão dos eixos. Sobre o eixo norte-sul se escreveu toda a história do Brasil até recentemente; agora a história tem de ser feita pelo curso de ocupação territorial, do território que nunca foi nosso, e que só agora começa a ser transferido, por causa dessa inversão dos eixos. Nenhuma grande nação escreveu a sua história a não ser se apoiando na ocupação territorial. A história dos Estados Unidos da América é principalmente a história da ocupação do território norte-americano e dos vizinhos, diga-se de passagem, não é verdade? A começar pelos franceses que ocupavam a maior parte atual do território norte-americano. Nessa ocupação se incluem os mexicanos e toda a circunvizinhança. O Brasil assiste a esse momento, por causa da inversão dos eixos. Trata-se de um fenômeno demográfico da maior importância. É o que Império e a Primeira República situaram os imigrantes europeus no sul e lá eles hibernaram durante mais de um século. De repente eles resolveram ocupar o Brasil central e assim por

diante. Então, esse estoque de imigrantes do sul é que você hoje em dia encontra em todo lugar, você encontra aqui em Uberlândia, você encontra no Mato Grosso do Sul, você encontra no sul do Goiás, você encontra no oeste da Bahia. Esse é o fenômeno novo que nós assistimos pela primeira vez na frente pioneira do norte do Paraná; todas essas estradas de ferro paulistas estão na origem da inversão dos eixos.

Então o que é que eu tenho para recordar da minha infância? Eu tive uma infância muito feliz, eu era um menino da roça cujo avô tinha uma casa em São Paulo, portanto, eu combinava essas duas alternativas. Como garoto da roça, eu tive uma infância muito boa. Nesta fotografia eu tinha uns setes anos.



FOTO 1 – Fausto Castilho na fazenda de seu avô Cesário Castilho, montando seu cavalo Flax

Eu estava em cima de um cavalo que se chamava Flax e que era meu, meu avô tinha me dado. Meu avô está no cavalo branco, o nome dele é Cesário Castilho. Aí é a fazenda Santo Antônio, em Cornélio Procópio, onde ele morava. Eu estou ali com dois estudantes ou médicos de São Paulo – não sei se eles eram já formados –, que eram hóspedes do meu avô naquele momento. A fotografia foi feita porque quando esse pessoal queria aumentar a lavoura de café, eles primeiro tinham uma despesa que

era para limpar o terreno, que é o que eles chamavam de destoca. Então nós estávamos ali para ver a destoca de um terreno onde o velho ia mandar plantar mais cafezal. Um garoto de sete anos não pode ser infeliz tendo um cavalo como o Flax, vivendo na roça protegido pelo avô. Tem outra fotografia, em que estou em cima de um touro.



FOTO 2 – Fausto Castilho na fazenda de seu pai, montado em touro indiano da raça Gir

Aí eu já devia ter uns 18 ou 19 anos. É numa outra fazenda, essa era do meu pai. Ele veio comprar esse touro, e eu, mesmo sendo menino, vim junto com ele a Uberaba. Eu passei por aqui, que era Uberabinha. Quem conhece gado percebe que se trata de um reprodutor Gir. Isso era o curral da fazenda Barreirão. A primeira fazenda era em Cornélio Procópio, a do meu avô; essa é em Ambirá, perto da fronteira com São Paulo. Eu estou em cima desse touro, com esse boné que eu tinha comprado no Marrocos, porque um amigo meu me disse: “Você acabou de chegar do Marrocos. Você vai tirar uma fotografia em cima de boi indiano para mostrar para os seus colegas franceses que aqui se cria gado”. É claro que eu não mostrei para ninguém. A minha infância foi isso.

E&F: *Como foi a sua formação no Liceu francês? O que o senhor considera que, nessa época, despertou o seu interesse por estudar Filosofia?*

Fausto Castilho: Em São Paulo passei por várias escolas. A minha família não se satisfazia muito com elas, até que eu fui para o Liceu Franco-Brasileiro – que o Getúlio Vargas exigiu que mudasse de nome, e passou a se chamar Liceu Pasteur. No Pasteur eu consegui uma coisa que foi muito importante para mim e para as universidades brasileiras pelas quais eu passaria no futuro. Eu passei a falar francês tão bem, ou melhor do que o português, quando era apenas adolescente, então eu considero isso uma vantagem para os meus estudos. A primeira vez que eu me deparei com filosofia foi no Liceu Franco-Brasileiro. Um francês, professor Frank, que não era nem de filosofia nem de literatura, mas era simplesmente um homem formado num Liceu na França, um dia disse o seguinte: “Eu vou ler para vocês” – traduzindo o texto francês naquele português, para nós, “macarrônico” –, “a Carta Sétima de Platão”. Eu saí dali, daquela aula, dizendo para todo mundo: “Eu vou estudar filosofia”. Porque eu perguntei para ele: “O que é isso?”. E ele respondeu: “Isso se chama filosofia”. Defini a minha vida inteira! Vocês vejam o que é um professor! A briga na minha família por causa dessa minha opção foi enorme, principalmente porque eu estava no final do colégio, do curso secundário, me preparando para o vestibular da Faculdade de Direito de São Francisco na USP. E logo em seguida, eu fiz o vestibular. Fui examinado em latim pelo professor Sampaio, e fui examinado em francês pelo professor Cardoso de Melo, que tinha sido governador de São Paulo, era uma personalidade ilustre da Faculdade de Direito do Largo do São Francisco. Quando chegou na questão de literatura, ele me disse: “Vamos fazer a prova final”. E me perguntou sobre o que eu sabia a respeito do manifesto de Victor Hugo sobre o romantismo. Aí, modéstia à parte, eu dei um baile no velho, e eu saí de lá calouro da faculdade. Mas aquilo não tinha nenhum interesse para mim, só a minha família era que dava importância a esse negócio de estudar Direito. Então eu criei, sem saber, um verdadeiro trauma. O meu pai não se conformava, porque era um homem acostumado a ganhar dinheiro. Ele dizia para o meu avô o seguinte: “Como é que esse menino,

que passou no vestibular da USP, vai agora estudar filosofia para morrer de fome?” Vocês imaginam o clima que havia dentro de casa. Eu tinha, no entanto, o patrocínio do meu avô, que era quem mandava. Um dia, ele me chama e diz: “O seu pai anda muito aborrecido com você, porque diz que você agora ultimamente está com umas manias de padre”. Eu respondi: “Não, eu quero fazer filosofia no lugar onde estão todas as pessoas que entendem disso, eu preciso fazer filosofia. E a Sorbonne é onde eu pretendo estudar. Não é de padre coisa nenhuma, ao contrário, é uma universidade laica, tradicionalmente laica”.

E&F: *Quais foram as suas influências intelectuais mais marcantes na sua juventude aqui no Brasil?*

Fausto Castilho: Quando eu era estudante do Franco-Brasileiro, lá do liceu Pasteur, eu era um garoto muito atrevido. Para vocês terem ideia da minha ousadia, um sábado eu e um colega – que depois no futuro viraria um desembargador importante de São Paulo –, moleques de calça curta, resolvemos ir conhecer Monteiro Lobato. Lá fomos, e tocamos a campainha. Era uma casa ali na Aclimação. Atendeu-nos uma senhora idosa, que depois nós ficamos sabendo que era a Dona Purezinha, e nós dissemos: “O doutor Lobato está?” Ela disse: “Está”. “Nós queríamos falar com ele”. “Sobre o quê?” “Sobre os livros que nós lemos dele”. Ela fez a gente entrar, serviu chá. Evidentemente, isso não existe mais, ninguém mais serve chá para garotos de calça curta. Foi por essa ousadia, por essa insolência da adolescência, que eu fiz o meu primeiro conhecimento de uma cabeça realmente impressionante. Depois, com outros amigos, nós repetimos a dose, já que com o doutor Lobato tinha dado certo. Monteiro Lobato foi o primeiro, aí eu pessoalmente resolvi passar para os antípodas. Bati à porta do Oswald de Andrade. Eu já o tinha conhecido na Biblioteca Municipal, que eu frequentei já garotinho. Eu também já tinha conhecido Sérgio Milliet, que era uma figura importante na época. Basta dizer que ele foi uma espécie de secretário da missão francesa que organizou a USP, amigo do Júlio Mesquita Filho, tendo, portanto, acesso ao que havia na execução do projeto de criação da USP. Ele gostava muito de mim, porque ele tinha uma sala lá em cima, mas quando ele sabia que eu tinha entrado

para a leitura na biblioteca, ele vinha conversar comigo e me orientava. Quanto ao Oswald, acho que o conheci com 14 anos. O Antonio Candido diz que eu conheci o Oswald pelo Rudá, filho dele. Não é verdade. Eu nem sabia da existência do Rudá, fiquei sabendo posteriormente. Foi realmente a petulância que me levou a bater à porta do Oswald. Ele estava recém-casado com a Maria Antonieta D'Alkmin, que era uma mocinha. O Oswald já era idoso, mas sempre com mania de ter mulheres jovens, e foi um choque, porque era justamente antípoda de um homem como Monteiro Lobato. Lobato tinha horror ao modernismo, ele dizia o seguinte: “Essa turma quer esconder que o maior pintor do Brasil – um homem de Santos – é o Benedito Calixto”. O Lobato tinha razão, era um pintor genial, que eles não consideravam.

O Oswald estava numa fase em que ele tinha pretensão, sem nunca ter feito um curso de filosofia, de disputar uma cadeira de filosofia na USP, e chegou a redigir uma tese. Eu o conheci nesse momento. Então, um dos aspectos que vinha sempre nos nossos encontros era a tese. A tese, do ponto de vista de filosofia, era horrorosa, simplesmente porque ele misturava sociologia, história, política, antropologia cultural e filosofia da religião. Realmente, havia ousadia da parte dos adolescentes, batendo à porta dessas figuras; a ousadia do senhor Oswald era também imensa e ajudou muito, porque ele tinha muitos conhecimentos e conhecia muita gente. E então, como eu sempre dizia que ia um dia fazer filosofia no exterior, depois que terminasse o colégio – mas eu não sabia ainda que era na Sorbonne – ele, o Paulo Duarte, o Sérgio Milliet e outros acabaram me convencendo e convencendo indiretamente o meu avô, que no fundo era quem mandava, de que o melhor corpo docente de filosofia que havia no mundo era da Sorbonne, era o mais completo.

E&F: *Como foi sua estadia na França?*

Fausto Castilho: Quando eu cheguei a Paris, eu levei uma carta do Antonio Candido para o Paulo Emílio Sales Gomes, que tinha sido aluno da USP. E o Candido dizia o seguinte: “Paulo, o Fausto quer estudar filosofia aí em Paris, dê cobertura para ele”. No mesmo dia de minha chegada a Paris, fui ao apartamento de Paulo no Boulevard Saint-Germain.

Paulo levou-me até Madame Jeanne, conseguindo que ela me alugasse um pequeno apartamento no nº 3 Bis da praça da Sorbonne, onde ele mesmo residira antes da guerra, quando, fugindo do Brasil, ele foi para Paris. Acho que foi em 36 ou 37.



FOTO 3 – Cartão Postal da Praça da Sorbonne. Vê-se, à direita, o apartamento em que Fausto morou quando de seus estudos de filosofia na Sorbonne. Bem em frente, a importante livraria Vrin

Ali fiquei durante a maior parte do tempo em que estudei na Sorbonne. Então o Paulo me disse o seguinte: “Você vai ficar aqui e vai ser prisioneiro dessa praça”. Realmente, uma prisão fantástica, que tinha na frente a livraria Vrin, que como se sabe, é uma das maiores editoras, hoje, de filosofia do mundo inteiro. No fundo, vocês têm a velha igreja, onde a Universidade nasceu para depois renegar a sua origem. Eu acordava para as aulas com o toque dos sinos da igreja, porque eu morava no 3 Bis, que é do lado direito da praça. Do lado esquerdo, na esquina, tinha a PUF. Do outro lado da praça, diante do meu apartamento, ficava a livraria Vrin. E no fundo da praça estava a Sorbonne. A minha prisão era ótima, não me assustava de modo algum.



FOTO 4 – Pátio interno da Universidade de Paris – Sorbonne

E&F: *Como era o corpo docente da Sorbonne nessa época?*

Fausto Castilho: Eu vou começar pelos gregos. Nós tínhamos dois professores de grego, pelo nome deles, os que estão informados verão logo de quem se trata. O professor mais antigo era Pierre-Maxime Schuhl, o autor daquele famoso *Ensaio sobre a formação do pensamento grego*. Em segundo lugar, nós tínhamos o professor Victor Goldschmidt, famoso no mundo inteiro pelos estudos que fez, quando mais jovem, sobre os diálogos de Platão, e que tinha outros livros marcantes sobre a filosofia grega. Goldschmidt era mais exigente do que Pierre, não sei se era uma questão de idade, eu acho que não; é que Goldschmidt tinha uma formação lógico-matemática e Pierre não tinha. Pierre era um grande especialista em mitos gregos e em religião grega. Então havia maior flexibilidade da parte de Pierre apresentando os filósofos. Os filósofos gregos para ele nunca chegaram a ser puramente filósofos. Os medievais eram estudados por Maurice de Gandillac – os medievalistas conhecem bem esse nome. Depois de muitos anos de magistério, ele era um homem de conhecimentos muito extensos e prometeu à Universidade que faria uma tradução, vejam,

da *Enciclopédia das ciências filosóficas* de Hegel, e fez, e é um primor. Se vocês forem ler a *Enciclopédia* de Hegel, levem a tradução do livro do Gandillac como guia para o entendimento de Hegel.

E&F: *Nessa época, quem se ocupava diretamente de Descartes?*

Fausto Castilho: Vamos falar um pouco dos cartesianos. Eu tive três professores, cada um seguindo uma das três linhas interpretativas sobre Descartes. Quais foram eles? O que mais me impressionava pela presença pessoal era um sulista, um homem, como se diz, provençal, bem falante, simpático, extremamente comunicativo, que, além de Descartes, também cuidava de outros filósofos, mas ele ficou conhecido na Universidade e no mundo inteiro como um intérprete de Descartes: era o professor Ferdinand Alquié. O segundo professor era Martial Gueroult, que era outro intérprete de Descartes também bastante conhecido. E finalmente o meu preferido, que era o professor Henri Gouhier. A polêmica entre Alquié e Gueroult era constante, Gouhier era independente em relação a essa polêmica. Alquié era o homem das interpretações novas, dos descobrimentos que fazia permanentemente nos textos de Descartes. Ele era um orador conhecido, todo mundo sabia onde é que Alquié estava dando aula. Defendia um corpo de saber que se opunha ao de Gueroult, porque Gueroult era da mesma escola de Goldschmidt, que tratava dos gregos, ele era um estruturalista. Alquié, ao contrário, pretendia que cada mudança de opinião verificável em Descartes ao longo da sua evolução correspondia a um momento preciso da sua biografia, isto é, as ideias estavam calçadas pela biografia, pelos acontecimentos da vida pessoal de Descartes. Gueroult introduzia uma outra dimensão, o que importa são as teses e os procedimentos probantes que se encontram no texto de Descartes, o que importa é a argumentação filosófica desenvolvida nos textos. A biografia é algo desprezível, e por isso, para um estruturalista, era algo sem a menor significação filosófica, que tinha que ser abolido. É claro que a distância era enorme, mas nós aprendíamos muito com eles, porque eles conseguiam mostrar que tudo estava documentado nos textos, não inventavam nada, eram interpretações fundamentadas. Aí havia o terceiro, que era o Gouhier, conhecido por uma tese hoje muito discutida, mas na época com grande aceitação. Ele

escreveu três livros importantes. Ele procurava mostrar que o racionalismo do século XVII – marcado por Descartes, Leibniz e pelo próprio Espinosa – nada devia ao renascimento, e ao renascimento não só italiano, mas aos outros países que se seguiram à Itália. É claro que essa tese é hoje muito contestada, porque quando você estuda Copérnico, por exemplo, você sabe com muita precisão que Copérnico só se interessa pela teoria heliocêntrica quando descobre os textos gregos que propõem o heliocentrismo. Agora, como é que esses textos chegaram às mãos de Copérnico? É claro que pelo Renascimento, porque o Renascimento difundiu essa consciência de que tudo tem uma origem, e principalmente tem uma origem nos gregos. Se não é cristão nem judeu, tem origem nos gregos, é isso que o Renascimento ensinou. Então a tese de Gouhier era aceita, na época, como se Descartes fosse independente do Renascimento. Isso é Gouhier, e quem é cartesiano sabe que isso é falso. Depois ele mudou um pouco, mas não muito. Mas ele não era importante na interpretação de Descartes por causa da tese contra o Renascimento. Era porque, ao contrário de Alquié e de Gueroult, ele tinha uma erudição formidável, ele detinha um conhecimento da história da filosofia que os outros não possuíam. Então, uma aula com o Gouhier era sempre interessante por causa do lastro que ele tinha. Ele combinava teses estruturalistas, quando ele achava que isso tinha cabimento, com teses biográficas. Ele fazia uma espécie de balanceamento naquela polêmica constante entre Alquié e Gueroult.

E&F: *Quais professores se ocupavam com outros autores da filosofia moderna?*

Fausto Castilho: Os meus professores dos filósofos ingleses – Hobbes, Locke e Hume – foram dois: o Raymond Polin e o André Leroy. Eu preferia o Leroy, porque o Leroy se interessava pelos diversos aspectos das obras dos chamados ingleses. Ainda hoje os livros do Leroy continuam sendo lidos no mundo inteiro sobre os ingleses. Kant era estudado por Alquié, que depois editou as obras completas de Kant em francês pela Gallimard; responsabilizando-se pela edição. O Kant dele era interessante na medida em que ele queria promover a razão prática, isto é, ele estava em dissonância com o neokantismo que fazia de Kant um epistemólogo. Mesmo

as obras de Heidegger sobre Kant, que são muito ricas, se interessam pelo Kant teórico, pela *Crítica da razão pura*. Então, é sempre uma novidade você querer que Kant seja mais um filósofo da prática, do que, conforme a tradição neokantiana, um epistemólogo. Por falar em epistemologia, eu fui aluno do Gaston Bachelard, que fascinava a todos nós. Porque se o Alquié era um orador meridional, isto é, aquela força expressiva que se manifestava ao longo das suas aulas, o Gaston era o refinamento, ele era uma espécie de psicólogo extraviado em epistemologia. Ele nunca chegava a fazer epistemologia propriamente, porque a psicologia, sendo importante, interferia. Mas era um professor maravilhoso. Realmente a novidade que o Gaston continha era impressionante. Também há outra figura notável, que era o nosso professor de Hegel. Todos nós, os da minha geração, fomos marcados por esse homem direta ou indiretamente, trata-se de Jean Hyppolite. Jean era um homem do interior, simplório, e permaneceu simplório a vida toda, embora morasse em Paris desde a juventude. Ele partia da seguinte ideia: Hegel não pode ser estudado diretamente na lógica, a noção de absoluto pressupõe um itinerário que leve ao absoluto. Vocês sabem que não há Deus. Assim como em Heidegger temos “*das Dasein*”, em Hegel temos “*das Absolute*”, que não tem nada a ver com Deus. Mas para você saber isso e não entrar no equívoco, você tem de fazer o itinerário a partir da *Fenomenologia do espírito*, e essa maneira, no fundo historicista, de entender Hegel, se difundiu para o mundo inteiro. Vocês encontram hegelianos que interpretam Hegel a partir da *Fenomenologia* em toda parte e isso vem de Jean Hyppolite. Eu o adorava como professor, pela penetração, pela paciência de tratar as dificuldades uma a uma, sem saltá-las, sem passar por cima delas, tentando resolvê-las uma a uma. Essa era a característica daquele “caipirão” que era o professor Jean Hyppolite.

E&F: *Quem se ocupava de filosofia contemporânea? Ou que outras disciplinas eram objeto de reflexão do corpo docente da Sorbonne nessa época?*

Fausto Castilho: Husserl era objeto dos estudos de Mearleau-Ponty, que era muito meu amigo, e de Jean Wahl. Havia também Suzanne Bachelard, que se interessava pela lógica de Husserl, a começar pela matemática no início da carreira. Era uma boa professora, mas era mais

positivista a sua apresentação da lógica de Husserl. Já Merleau-Ponty era um filósofo de verdade, não se constrangia de passar a pensar diante de você. Ele fazia filosofia o tempo todo, e isto é que fascinava nele, o que, no fundo, era o que Sartre também fazia e fascinava quem o encontrasse. A figura física de Merleau-Ponty era por si mesma interessante, pois tinha um olho que olhava para cima o tempo todo. Então, você queria sempre saber o que é que ele estava vendo, porque é que aquele olho estava sempre parado, olhando para cima. É claro que ele estava vendo a si mesmo. Ele não tinha nenhum constrangimento de pensar diante dos amigos.

Em matéria de estética, eu tive três professores. Um deles, eu não levava muito a sério, porque era um homem que ficava fazendo história das doutrinas estéticas, uma coisa que eu podia encontrar nos livros, não precisava de professor para isso. Os dois outros não. Eram professores realmente de mérito. O primeiro era Étienne Souriau, o autor do célebre *Vocabulaire d'Esthétique*, filho de Paul Souriau, um esteta, e irmão de Michel Souriau, um dos melhores intérpretes da terceira crítica de Kant. O outro era um fenomenólogo, Mikel Dufrenne, cujo livro hoje é muito conhecido em dois volumes, a saber, *Fenomenologia da experiência estética*. Ele partia dos fenomenólogos poloneses para mostrar que a descrição intencional podia explicar melhor o efeito de beleza que a obra tinha. Essa proposta dele é uma coisa interessantíssima.

Eu fui também aluno de dois outros professores muito conhecidos, o Jean Piaget, que ensinava psicologia pedagógica, isto é, ele apresentava aquelas experiências que ele fez em Genebra, na Suíça. Mas isso não era o que nos interessava, o que nos interessava naquele momento eram os volumes que ele publicou denominados *Epistemologia genética*. É claro que ele era contratado pela Sorbonne para fazer psicologia pedagógica. Era um homem simpaticíssimo, grandalhão e vermelho. O outro finalmente era o Georges Gurvitch, que era um sociólogo que fazia teoria sociológica. O curso dele era baseado na apresentação das diversas teorias sociológicas. Penso que eu já falei bastante sobre esse corpo docente. Havia ainda o Raymond Aron. Esse não era professor na Sorbonne. Ele era professor no Institut de Sciences Politiques. Você tinha que pegar o boulevard Saint German e ir até o fim. Uma vez por semana eu ia assistir às aulas dele sobre diplomacia e estratégia, que era de uma força, pois ele tinha o que dizer nessas matérias.

E&F: *O senhor poderia falar um pouco acerca da sua experiência na Alemanha?*

Fausto Castilho: Quanto à minha experiência na Alemanha, ocorreu o seguinte. Um dia o Merleau-Ponty chegou e me disse depois de uma aula: “Você sabe que o Heidegger vai voltar a dar aula?”. Respondi: “Não estou sabendo, porque não há esse negócio de desnazificação? Então ele já passou pelo processo de limpeza?”. E eu acabei indo para lá, porque o Merleau-Ponty era amigo do Eugen Fink, que tinha sido o último assistente do Husserl. Então fui para lá por causa desses dois, por causa do Eugen Fink e por causa do Heidegger. O Fink fez um seminário de análise intencional da *Monadologia* de Leibniz, só que ele usava a melhor edição, que era a edição francesa do Émile Boutroux. Nós então combinávamos os dois textos. Quem tinha o acesso ao francês, como eu, levava uma vantagem. Leibniz pensava em francês, era um falso alemão. Possuía um estilo, ao mesmo tempo, claro e brilhante, porque ele arredonda as frases, ele estudou literatura com os franceses. E a análise intencional era uma novidade, aplicada a um racionalista, um matemático. Um texto tão maravilhoso e tão filosófico para uma análise intencional, como a *Monadologia*, surge da psicologia. Inicialmente a fenomenologia se chamava psicologia descritiva. Então, isso foi uma das tarefas que eu cumpri lá em Friburgo do Brisgóvia – esse é o nome latino verdadeiro que a cidade tem.

E&F: *Como foi o seu contato com Heidegger?*

Fausto Castilho: Você quer saber o que ouvi de Heidegger? Eu ouvi um curso que depois ele publicou, que se chama *O que significa pensar?* Os franceses traduzem mal, porque eles têm uma língua negligente do ponto de vista medieval. Os franceses codificaram a língua moderna e se esqueceram da Idade Média, ao contrário de nós, que somos medievais, e que usamos o vernáculo do modo como ele nasceu, como ele surgiu em torno do século XII. O caso é o seguinte, “*heisst*” tem o sentido de “*significa*”, ou seja, “O que significa pensar?”. Os franceses, muito eficientes em tradução, vertem por “O que quer dizer pensar?”. Ora, ninguém está pondo “querer” nisso, ninguém está pondo “vontade” nisso. “*O que significa que pensemos?*” –

esta é a tradução. Para nós, “significa” quer dizer “manda” que pensemos ou “determina” que pensemos. É uma temática riquíssima, que no fundo mistura interesse pela linguagem, mas principalmente pela ontologia, e nós sabemos que a ontologia se interessa pelo permanente. Ela ficou presa ao mundo fechado, ela ignora que o universo está em expansão. Mas o que pode ser permanente em um mundo em expansão? O caso é que esse curso do Heidegger foi publicado por ele, e se eu tivesse um dia de comentar esse curso, eu teria muitas coisas para dizer. Porque nesse curso há uma tese que é extremamente desagradável, é quando ele diz que há uma grandeza no movimento nacional-socialista. E ele diz isso depois de velho, não se trata de um Heidegger jovem, que queria subir na vida e que aceita ser reitor sob o regime nazista, o que lhe causou um desagrado profundo. Vejam que aquela discussão inicial sobre o nazismo em Heidegger permanece até o final da vida dele. Os biógrafos revelaram recentemente que ele nunca devolveu a carteira do partido nazista. É asqueroso o fato de ele nunca ter devolvido a carteira do partido nazista. No entanto, é o maior filósofo do século XX, e isso mostra que o maior filósofo pode ser politicamente tosco. Há outros casos, ele não é o único. Há um filósofo italiano – não estou falando no plano internacional –, que para a Itália é realmente um filósofo da maior magnitude, Giovanni Gentile, e que apoiou o Mussolini. Borges, um gênio argentino, não apoiou os militares? Ele não deixou de ser Borges por isso. E nós não temos notícia de que o Borges tenha voltado atrás. Muita gente da minha época condenava o Villa Lobos pelo apoio que ele dava ao Getúlio Vargas; mas ele nunca deixou de ser Villa Lobos por isso.

E&F: *O senhor poderia explicitar um pouco a contribuição de Heidegger para a Filosofia?*

Fausto Castilho: O Heidegger diz uma coisa muito interessante no curso dele sobre o *Sofista* de Platão – que a Hanna Arendt diz que nunca mais haverá um outro curso igual na história da universidade alemã, porque é um curso insuperável sobre um diálogo de Platão. Ele diz o seguinte: a ciência existe para explicar, isto é, para facilitar; a filosofia, para dificultar. No fundo, o nosso trabalho consiste mesmo em encontrar as dificuldades; a pergunta que a gente sempre se faz é a seguinte: mas não há uma dificuldade

escondida nesse teorema, nessa proposição? No fundo é isso que a gente sempre pergunta. Do contrário, você vira cientista, você passa a facilitar as coisas para todo mundo, inclusive para você mesmo, porque você explica. Então temos um filósofo que é capaz de dizer uma coisa dessas, e que adere ao regime por razões que nem ele é capaz de explicar. Ele era um montanhês, desses montanheses que se criam e que não têm contato com ninguém. Quando os colegas de universidade o procuraram para que ele se candidatasse a reitor, o camponês ficou todo entusiasmado, emproado. Essa é a minha explicação pessoal, tudo vem dessa situação de promoção do montanhês. É uma explicação meio fácil, não é? Não levem muito a sério. E não é que eu queira defender o Heidegger, porque nesse episódio eu nunca o defendi. Eu me lembro que em Friburgo havia muitos colegas que eram incondicionais do Heidegger. Sabe esse tipo de aluno que adere incondicionalmente a um determinado professor? Havia esse tipo de gente em Friburgo, que considerava o Heidegger a própria estrela que ilumina a vida das pessoas. Eu nunca gostei de filósofo nenhum desse jeito. Desde criança eu tive uma desconfiança em relação à fé, à adesão incondicional. Eu discutia isso com os padres. Garoto, eu não aceitava a adesão incondicional a nada. Sempre deve haver possibilidade de uma revisão, de uma reconsideração, de uma reformulação; não se deve perder essa perspectiva, a meu ver. Muita gente diz: “Mas Fausto, você ensina o catecismo aos seus alunos?” Eu falo: “Eu não ensino nada, eu digo o que eu penso, é diferente”. Eu não estou convertendo ninguém, eu não tenho religião. Se eu tivesse uma religião para converter, tudo bem, eu estava fazendo catequese, mas eu não tenho. Eu sou da opinião de que o progresso intelectual depende de uma dúvida inicial. Se você parte de uma certeza espontânea, você não é capaz de justificá-la. A certeza espontânea é sempre suspeita.

E&F: *Como foi a sua volta ao Brasil e o seu primeiro emprego como professor?*

Fausto Castilho: Eu tenho uma carta do Cruz Costa, muito simpático, que era o chefe do Departamento de Filosofia lá da USP, e data dos anos em que eu estava fazendo a Sorbonne. Só que quando eu voltei para o Brasil, eu tinha dois amigos na USP, que era o professor Gérard

Lebrun, especialista em Kant e um grande homem de filosofia em geral; e o Michel Debrun, que depois eu trouxe para a Unicamp. Primeiro eu o levei para Araraquara, quando eu fui chefe de departamento lá. Os dois franceses queriam que eu fosse professor na USP, mas os jovens professores se opuseram. Então isso me levou para a Universidade do Paraná, porque eu encontrei essa resistência no departamento da USP. No Paraná eu fiquei em torno de três anos, graças ao governador do Paraná, que era um velho conhecido meu e da minha família, e que tinha sido deputado. Era o professor Bento Munhoz da Rocha Neto, muito conhecido na história do Paraná. Como o Getúlio quis desapropriar uma parte do estado do Paraná, transformando numa espécie de território Foz do Iguaçu e toda aquela região turística hoje importantíssima, o Bento Munhoz da Rocha, que era um rapaz naquela época, se elegeu Deputado Federal no Paraná, e ele concentrou toda a sua atividade de deputado em recuperar o território e reintegrá-lo ao estado do Paraná. Quando ele passou pela Europa, foi a Friburgo, e eu estive com ele. Ele me disse: “Eu vou ser governador do Paraná”. Eu falei: “Ora, que brincadeira é essa? Você então tem roupa para ser governador do Paraná!” “Eu vou ser, Fausto”. Eu perguntei: “Por que é que você diz isso?”. “Porque eu me meti numa luta para reincorporar as terras que o Getúlio roubou do Paraná para criar um território”. Ele concluiu: “Eu confio em minha luta para reintegrar esse território ao estado do Paraná e por isso ninguém vai me vencer numa eleição”. Esse contato com o deputado me valeu muito, porque quando eu, voltando da Europa, não consegui ser professor de filosofia na USP, fui para o Paraná. Então, ele me arrumou duas coisas. Ele era professor na Universidade Federal, e me colocou lá para dar filosofia, eu dava uma introdução à fenomenologia de Husserl. E ao mesmo tempo me nomeou para a biblioteca que ele estava construindo em Curitiba, que era a Biblioteca do Estado do Paraná. Ele me nomeou diretor, e eu era um garoto de vinte e cinco anos. Evidentemente, se eu permaneci no cargo até o final do governo dele, foi porque alguma coisa eu fiz ali. Por exemplo, eu comprei uma seção de estética, sobre obras de arte, diretamente na Itália. Então a biblioteca começou muito bem, porque eu tomei algumas providências. Mas eu fiquei no Paraná até o momento em

que os padres não toleraram mais a minha presença, porque nesse interior do Brasil, quem manda é a igreja católica. E isso acontece até hoje. Então os padres que mandavam no Departamento de Filosofia, quando viram um rapaz voltando da Europa e dando aula de fenomenologia, falando sobre coisas que eles não conheciam, passaram a me hostilizar de toda maneira. Eu aguentei um certo tempo, até que o Antônio Candido me disse o seguinte: “Fausto, nós vamos solicitar a USP para organizar algumas faculdades no interior, e eu estou com vontade de sugerir o seu nome, pois você tem título para isso, para organizar a Faculdade de Araraquara”. Foi assim que eu acabei em Araraquara, e o Antônio Candido sempre foi o meu protetor, não só o meu mentor e um bom mentor, mas também um aproximador. A briga foi grande com o departamento, porque o departamento tinha o candidato dele. É sempre assim, você precisa ter um bom humor permanente, porque não é fácil.

E&F: *Como foi o episódio da vinda de Sartre a Araraquara?*

Fausto Castilho: Sartre era surpreendente. Assim como Merleau-Ponty, ele pensava o tempo todo. Eu tenho uma experiência muito curiosa com o Sartre. Eu tinha vários amigos na redação do Estado de São Paulo. Eu tinha mandado uma pergunta para o Sartre, porque eu sabia que ele ia participar de um congresso de crítica literária em Recife. Como um colega nosso ia comparecer a esse congresso, então eu fiz uma pergunta sobre o último livro que ele tinha publicado. Então esse nosso colega, o professor Adolfo Casais Monteiro, que era um português exilado no Brasil por causa do salazarismo lá em Portugal, levou a pergunta e depois me disse o seguinte: “Quando eu mostrei a pergunta, ele pegou e pôs no bolso”. Aí eu perguntei: “Mas ele não disse nada?” Do Recife ele foi descendo, porque era uma questão de Cuba, ele tinha de defender o Fidel Castro, e todos nós éramos a favor da revolução cubana. E chegaram ao Rio de Janeiro. Quando ele chegou ao Rio, eu fui ao Estadão e pedi para o Bruno Mesquita, que era da redação internacional, o Miguel Urbano Rodrigues, que era o português que estava na redação do Estado, e o Luiz Roberto Salinas Fortes, Bebeto, que era professor na USP e que depois traduziu a conferência do Sartre em Araraquara, para chamá-lo no hotel. Naquela época telefone era pior

do que hoje, principalmente interurbano. Mas no Estadão é de se supor que o telefone seja melhor. Nós conseguimos falar no hotel, o Sartre veio atender ao telefone e eu perguntei-lhe: “O senhor, por acaso, recebeu uma pergunta sobre a sua obra lá em Recife?”. Ele me disse: “Recebi e vou responder”. Quando ele disse “vou responder”, eu pensei: “Ora, isso quer dizer que eu fiz uma pergunta que não é boba”. Eu disse: “Mas e aí?”. Ele respondeu: “Eu não tenho tempo para sentar e responder essa pergunta, porque eu estou nesse redemoinho, eu tenho que comparecer a todo lugar e a toda hora para falar sobre a revolução cubana” – o intuito era esse. E também tinha uma guerra da França com a Argélia, em que uma parte dos franceses não queria abandonar a colônia. Então eu disse para ele: “Mas já que o senhor não encontra tempo, o senhor não gostaria de transformar isso numa palestra, numa aula, numa conferência?”. Ele disse: “Pode ser”. “Porque aí a gente organizaria as coisas para o senhor dar uma conferência na faculdade em que eu sou professor no interior de São Paulo”. “Essa é uma boa ideia, podia ser assim”. “E quando é que o senhor vai chegar a São Paulo?”. Ele disse: “Ah, eu chego em tal dia”. “Então eu vou tomar as providências na faculdade para o senhor fazer a sua conferência”.



Fausto Castilho, Sartre, Simone e Luiz Pereira. (in "Sartre no Brasil: a conferência de Araraquara", edição UNESP/Pez o Terra).

FOTO 5 – Da esquerda para a direita: Fausto Castilho, Sartre, Simone de Beauvoir e Luiz Pereira, na ocasião da Conferência de Araraquara

Saí dali e fui direto ao Rui Mesquita, e disse-lhe: “Rui, o Sartre vai a Araraquara, e eu vou ter de providenciar o transporte de São Paulo até Araraquara pela via Anhanguera. Ele vai, portanto, passar perto de Louveira” – esse é o lugar onde os Mesquitas têm a fazenda deles. Logo surgiu o convite para ele pernoitar na fazenda de Louveira, onde houve uma recepção. Então, o que eu tenho de contar? É o seguinte. Eu fui aos Mesquitas e perguntei se eu podia convidar alguém para a recepção que eles iam oferecer lá na fazenda. Eles disseram: “Você convida quem você quiser”. Aí, eu sabia que o transporte era uma Kombi, e eu passei então a contar os lugares, e aí resolvi convidar o Paulo Emílio Sales Gomes. Telefonei para o Rui e disse: “Vou convidar o Paulo Emílio, ele fala francês correntemente”. Paulo Emílio é célebre no Brasil, ele criou a Cinemateca em São Paulo, marido da Lygia Fagundes Telles. O Paulo Emílio, então, foi conosco. Eu, Paulo Emílio, Sartre, Jorge Amado, Simone de Beauvoir, essa era a fileira em que a gente se encontrava. Num determinado momento, surgiu o nome Heidegger na conversa. Então o Sartre fez duas ou três observações rápidas e favoráveis ao Heidegger. O cara da revolução permanente como Sartre, espécie de trotskista exagerado, ele era heideggeriano, isto é, não levava em consideração a biografia de Heidegger, que era uma coisa bem pesada. Paulo Emílio disse assim: “Esse assunto Heidegger, na minha perspectiva, tem de ser colocado no contexto do expressionismo alemão”. Então você veja que é uma consideração de uma profundidade enorme, porque para você situar Heidegger, o *Ser e o Tempo*, etc, no contexto do expressionismo alemão, você precisa ter conhecimentos amplos. Pois bem, o Sartre fez uma dissertação sobre o expressionismo espantosa. Isso significa o quê? Isso significa que, no fundo, quando surgiu o tema expressionismo, ele passou a pensar sozinho, isto é, não levou em conta a presença do Paulo Emílio, do Fausto Castilho, de ninguém e começou a fazer filosofia ali na hora. Esqueceu de todo mundo, num tempo de mais ou menos vinte minutos, em que logo mostrou que ele realmente filosofava o tempo todo. É o que eu queria contar, o exemplo do que a gente estava falando.

E&F: *Nós gostaríamos de saber como foi a sua participação no projeto da criação da Universidade do ABC, e, logo em seguida ao golpe de 1964, quais foram as dificuldades que o senhor enfrentou.*

Fausto Castilho: Eu devo ter assumido como professor em Araraquara em 59. Mas antes dos anos cinquenta, surgiu em todo Brasil, mas principalmente no Estado de São Paulo, o que se chamou a campanha em defesa da escola pública. Essa campanha teve a participação, principalmente, de todos os professores da assim chamada vanguarda intelectual da USP, e também de outras universidades brasileiras. Nós assumimos as faculdades do interior de São Paulo. O Antônio Candido, por exemplo, foi para Assis; outros foram para São José do Rio Preto, por exemplo, o geógrafo Aziz Ab'Saber, que morreu agora; alguns cientistas, físicos, foram para Rio Claro. Araraquara foi uma das unidades fundadas nessa época pela USP, tendo dois setores: o setor de química e o setor de humanidades. Como jovem professor da nova faculdade, eu recebia diariamente muitas solicitações de pessoas da cidade que queriam ingressar no corpo docente, e eu sempre tinha uma resposta: para ser professor da faculdade você tem de ter um currículo adequado, um currículo satisfatório. E a irritação era muito grande por parte dos profissionais chamados liberais, que gostariam de participar do corpo docente. De repente, a igreja passa a me combater, a mim, pessoalmente. Eu era considerado, no fundo, um cabecilha da resistência aos chamados intelectuais globais. Havia um auxiliar do bispo, que tinha um programa de rádio, que me atacava ferreamente. Isso não impediu que eu participasse da campanha em defesa da escola pública, contrária, portanto, ao projeto Carlos Lacerda, que favorecia a transferência de dinheiro público às escolas particulares, principalmente às de religião católica, portanto. Essa participação em defesa da escola pública teve consequências duradouras. Eu fiquei muito conhecido na época, porque os estudantes me convidavam para examinar os problemas universitários em toda parte, e eu comparecia de boa vontade e fui me tornando muito conhecido. Quando o Rubem Paiva me procurou, ele me disse: “Fausto, nós estamos preparando um esquema para criar no ABC uma universidade que seja federal, mas de cunho nacional, que possa exercer um papel na nação inteira. Eu quero que você entre para esse conselho e já conversei com o Darcy Ribeiro e com o Jango, e eles aceitam seu nome. O reitor vai ser o diretor da Faculdade de Medicina da Escola Paulista de Medicina, e nós vamos compor um conselho universitário que projete a universidade,

defina os seus rumos, e também indique os desafios intraculturais que ela tem de enfrentar”. Então eu aceitei, porque o Rubem era meu colega de escola do tempo de colégio, eu conhecia muito bem toda a família dele, é uma família grande. E começamos a trabalhar em setembro de 63, o golpe foi em 31 de março ou primeiro de abril de 64. Nós trabalhamos no conselho da universidade federal durante todos esses meses, discutimos muito. Por quê? Na minha perspectiva, o projeto federal mais importante que se tinha em vista era o que se chamava o Projeto Esteira.

E&F: *E de onde surgiu essa designação de Projeto Esteira?*

Fausto Castilho: Vem do seguinte, ao invés de montar num país a pós-graduação em estilo americano, que só existe até hoje nos Estados Unidos, ao invés de aceitarmos a proposta americana que a ditadura impôs, nós propúnhamos o Projeto Esteira. No que consistia isso? Acabava a escolarização privada do país, você criaria um programa de escolarização que começava no pré-escolar, isto é, na creche, e ia até a universidade, tudo por conta do Estado em tempo integral, como nos países adiantados acontece hoje: na França, na Alemanha, na Escandinávia. Nesses países é assim, o Estado cuida da juventude, começando com a infância. Era o Projeto Esteira por quê? Não é por causa somente da escola em tempo integral, porque isto é banal nos países adiantados. Ainda a Presidente Dilma Rousseff lembrava isto diante do Congresso Brasileiro alguns dias atrás, quando disse: não há país adiantado que não tenha escola de tempo integral. E por que “Esteira”? A “Esteira” é por causa do seguinte. É que o Brasil não consegue dar um passo a frente na escolarização do povo, porque não há professores. De que adianta você propor coisas mirabolantes se você não tem professor para dar aula? Então o nosso projeto era para atualizar os professores existentes. A universidade se associaria com a USP, com o ITA (Instituto Brasileiro de Aeronáutica), com outras universidades que possuísem no corpo docente professores de ponta na sua matéria. Nós traríamos do país inteiro, para estágios de atualização, professores do curso médio, do curso secundário, do curso fundamental, como se diz hoje, à custa do governo. E isso só podia ser feito a partir de São Paulo,

porque o capital estava em São Paulo, os melhores professores estavam em São Paulo, na USP, no ITA. Por exemplo, em agronomia, tínhamos o Instituto Agrônomo de Campinas, que é uma instituição modelar e deu origem a EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária). Você acha que poderia haver a EMBRAPA no Paraná, por exemplo, ou em Santa Catarina, ou no Mato Grosso, se você não tivesse o Agrônomo de Campinas? De jeito nenhum. Então é isso que nós queríamos fazer: mobilizar a vanguarda nacional para resolver o problema da escolarização, para escolarizar desde a criancinha até o universitário, tratando do professor, tratando do magistério, porque sem isso não haverá solução. O nosso Projeto Esteira continua sendo da maior atualidade. Veio então a ditadura, anos e anos perdidos. Eu tive que me refugiar na fronteira do Paraguai, porque tinha uma ordem de prisão contra mim. É claro que esse projeto tinha muitos aspectos, mas acho que o principal é esse, porque continua sendo importante.

E&F: *E era viável economicamente?*

Fausto Castilho: Era viável porque nós tínhamos o poder federal na mão. O Jango era o presidente, o Darcy Ribeiro era o principal ajudante do Jango. Ele era o Chefe da Casa Civil. Por isso é que eles fizeram uma limpeza total. Esse é o episódio da universidade federal. É muito importante por causa do Projeto Esteira, de que não se fala mais, porque é a solução até hoje. Por exemplo, a solução que os franceses deram para o magistério é o que fundamenta todo o processo educacional na França. De que se trata? Do que eles chamam de *agrégation*, agregação. Ora, a proposta de *agrégation* do Brasil data dos anos 20, e tudo isso é preciso recuperar, isto é, o país só irá para frente se ele se apoiar nas contribuições brasileiras, já pensadas no Brasil, e que, de certa maneira, tiveram seu curso interrompido. Buscar soluções lá fora, sem contribuição brasileira, não vai dar certo. Esse negócio de pós-graduação foi isso. Qual é a vantagem de dar um título para uma pessoa sozinha, isolada individualmente, sem função dentro do aparelho educacional? Você tem é de pegar quem já está trabalhando e promover. Enfim, o país é triste, o país é problemático. A função da filosofia é encontrar e indicar as dificuldades, vocês entenderam?

E&F: *Como foi a sua participação no governo do Faria Lima?*

Fausto Castilho: O Faria Lima foi candidato de todas as alas progressistas da oposição ao Regime Militar. Ele era uma pessoa muito curiosa, ele era do exército. Só que, quando o governo do Getúlio percebeu que um país não poderia continuar sem uma força área, porque era de onde saíam as propostas estratégicas mais importantes daquele momento – a briga entre a Alemanha e seus futuros inimigos em boa parte decorria do interesse pela aeronáutica, além disso, pela balística –, nesse momento, o que eles fizeram? Eles disseram: quais são os oficiais do exército que querem passar para a aeronáutica? O Faria Lima, que era tenente do exército, aderiu a essa proposta. Então, no momento em que foram recrutados os oficiais do exército para fazerem curso de aeronáutica na Europa, principalmente na Politécnica de Paris, o Faria Lima foi incluído. Quer dizer que ele era engenheiro aeronáutico pela Politécnica de Paris. Essa estada em Paris abriu a cabeça do tenente Faria Lima, ele passou a se interessar por coisas que não eram habituais entre os militares. Quando veio o golpe, nós tínhamos uma eleição para prefeito de São Paulo em perspectiva, então toda a oposição o apoiou majoritariamente, desde os comunistas até os católicos de esquerda. Todos apoiamos a eleição do Faria Lima para prefeito, que nós elegemos numa ampla frente de forças. A única eleição popular em toda ditadura foi a daquele engenheiro formado em engenharia pela Politécnica de Paris. E tão logo ele assumiu, ele me convidou para assistente técnico do gabinete para a área da educação e da cultura, e eu, cassado, sem função na universidade, fui para o gabinete. Entre outras coisas, eu fiz um trabalho extenso no planejamento educacional, eu redigia papéis diariamente sugerindo coisas para o planejamento educacional, a tal ponto que o parecer final sobre o programa do Faria Lima, quem deu fui eu, um garoto. Quem é que não sabe que o Faria Lima foi prefeito de São Paulo? E é um prefeito famosíssimo em São Paulo até hoje. Como ele sabia que eu falava francês, tinha um xodó por mim. Quando chegava um cara estrangeiro para visitar a prefeitura, ele logo perguntava para o pessoal do serviço diplomático: “O homem fala francês?”. Aí ele me chamava para eu atender o visitante. Assim, eu aproveitei a minha posição na assessoria de educação e cultura na prefeitura para introduzir pela primeira vez na

prefeitura um curso de planejamento com a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina). Mas a minha proposta principal estava ligada ao planejamento.

E&F: *De que modo foi organizado esse curso de planejamento?*

Fausto Castilho: Havia uma instituição da ONU, que existe até hoje, e se chamava CEPAL. Ela tinha desenvolvido uma teoria do planejamento para os países latinos americanos. Um dos membros mais importantes da CEPAL era o Celso Furtado, que é um economista muito famoso no Brasil e deu uma contribuição muito grande para o nascimento e desenvolvimento da indústria brasileira. Eu propus ao Faria Lima que se realizasse na prefeitura de São Paulo um curso da CEPAL, sobre planejamento econômico, permitindo uma associação entre a CEPAL e a prefeitura inicialmente, e isso foi feito. Entre os alunos desse curso estavam alguns que, futuramente, eu convidei no momento em que fui para UNICAMP organizar o setor de humanas. São várias pessoas hoje muito conhecidas no Brasil, que eu levei para a UNICAMP porque tinham sido bons alunos no curso da CEPAL, organizado na prefeitura de São Paulo. Foi esta a primeira providência que eu tomei na UNICAMP: criar esse convênio com a CEPAL, sob o patrocínio do Itamarati, onde sobravam alguns diplomatas da época da democracia, que vinham de antes da ditadura militar, como o Paulo Nogueira Neto. Esses diplomatas é que patrocinaram o convênio que eu propus entre a nova Universidade de Campinas e a CEPAL, que era um órgão da ONU. Para esse curso na prefeitura – curso de iniciação no planejamento – vieram estudantes do Brasil inteiro. Havia engenheiros, professores de economia ou engenharia. Foi entre esses alunos que eu recrutei a primeira turma para a Unicamp.

E&F: *Conte-nos sobre sua experiência no projeto de criação da UNICAMP.*

Fausto Castilho: É claro que como eu era da Filosofia, as minhas atribuições eram muito maiores do que essa de cuidar da instalação do departamento do planejamento. Desde o início, eu abri frentes em vários

outros setores. Por exemplo, eu é quem introduzi a linguística na UNICAMP, com um grupo de linguistas que eu criei a partir da Universidade de Besançon, e que está na base da formação do IEL (Instituto de Estudos da Linguagem). O mesmo ocorreu com outros setores da UNICAMP que surgem do Instituto de Filosofia e Humanidades. Depois, quando surgiu a comissão de planejamento da UNICAMP, eu fui recrutado. Eu era o único membro da comissão de planejamento que era originário das humanidades.

Eu fui o único não cientista da comissão, e, modéstia à parte, se eu não estivesse lá, a UNICAMP não teria a configuração que tem. Porque quando eu fui convidado para a UNICAMP, eu tinha sido cassado pelo regime militar, lá em Araraquara, pelo mesmo homem, o Zeferino Vaz, que era presidente do Conselho Estadual de Educação. Ele se juntou ao Ademar de Barros, que era o governador, e entre os cassados estava eu, por duas razões principais: em primeiro lugar, porque eu contratei o Caio Prado Júnior, um notório comunista, histórico no Brasil, mas, além disso – e isso era o que mais me interessava –, tratava-se de um pensador importante sobre a história do país; em segundo lugar, pela minha participação, no começo dos anos 50, na campanha em defesa da escola pública, de que participou toda a vanguarda intelectual da USP e de outras instituições do estado de São Paulo. Quando eu fui para a UNICAMP, eu fui junto com os cientistas, que eram homens conhecidíssimos. O nosso maior nome era certamente o César Lattes, que integrava o grupo do Marcelo Damy de Souza Santos. Além disso, havia cientistas como o professor de química Giuseppe Cilento, que era da USP, um homem internacional, candidato ao prêmio Nobel. Ora, eu não vou lembrar todos os nomes desses meus mestres, porque eu era um garoto, como se diz, um insignificante no meio desses expoentes das ciências todas. Um homem que tinha o maior ascendente sobre todos era um geneticista formado na Universidade de Berlim, professor Friedrich Gustav Brieger, um alemão que pertencia justamente à Comissão de Planejamento. Esses cientistas, que eram todos meus protetores, me prestigiavam muito por causa da diferença: porque além de ser um garoto, eu era de humanas. Ou seja, eu pertencia a uma área que não tinha lá grande importância para eles; a importância para eles era a física, era a química, era a pesquisa com raios cósmicos – esses

assuntos que são realmente estranhos às ciências humanas, e que nós não dominamos. “Trata-se de um rapazola que fez filosofia na Sorbonne, que tem, portanto, ideias esquisitas que podem pluralizar as perspectivas” – no fundo era isso que eles pensavam a respeito da minha presença na Comissão de Planejamento.

E&F: *Como surgiram suas primeiras reflexões sobre o problema da estruturação e organização de uma universidade?*

Fausto Castilho: A minha referência principal era o plano do Darcy Ribeiro, que era um velho amigo nosso da área de antropologia, embora mineiro, formado lá em São Paulo, com os americanos, na Escola de Sociologia e Política, ao contrário de nós outros, que éramos formados na escola dos europeus. Mas o contraste não nos afastava, eu e o Darcy nos dávamos muito bem. Um belo dia, eu estava ainda como professor em Araraquara, e ele me disse: “Fausto, eu quero que você vá para Brasília, para discutir comigo o plano da universidade que nós vamos criar lá em Brasília”. Eu disse: “E eu posso levar comigo o Luiz Pereira Ferreira, colega nosso lá em Araraquara, que é de sociologia?” “Se você acha que é importante a presença do Luiz Pereira Ferreira na discussão do plano da Universidade de Brasília, leve o Luiz”. E fomos nós dois, passamos um mês inteiro em Brasília discutindo com o Darcy aquelas ideias malucas, que ele por naturalidade cultivava e com muita intensidade. Era um homem imaginoso e inteligente e, além disso, com uma disposição de trabalho invejável. Não era um mero sonhador, sonhava muito e nos seus sonhos inclusive chegava até ao delírio, mas tinha uma vontade férrea de realizar os seus projetos.

A USP trouxe uma contribuição importante e definitiva, porque nós não conseguimos ainda superá-la; ela definiu, pela primeira vez no Brasil, a universidade a partir de um centro. A universidade é uma estrutura centrada. Portanto, é o contrário do que acontece na cosmologia, não é? É claro que você encontra o centramento na cosmologia dos índios, a noção de taba circular pressupõe justamente uma conexão do mundo centrada; pressupõe uma cosmologia, diríamos – facilitando um pouco o conceito –,

centrada. Qual é a novidade no plano da USP? É o fato de que a universidade é, desde o Marquês de Pombal, concebida no mundo de língua portuguesa como uma enciclopédia, então, conjunto de partes, de disciplinas, que têm de ser pensadas ao mesmo tempo como interdependentes entre si. Por que isso surge na experiência do Marquês de Pombal? É porque Portugal e a Espanha, isto é, os ibéricos, ficaram fora do desenvolvimento das ciências do pensamento moderno. Não havia, portanto, a tradição, que há nos países do norte da Europa e na Itália, da pesquisa nas várias ciências particulares. Isso não havia no mundo de língua portuguesa, e não havia no Brasil, porque nós todos somos lusitanos e pagamos esse preço do atraso. Quando, no século XIX, morto Pombal, a monarquia portuguesa, aquela Maria Louca e o filho dela, que é o Dom João VI, vieram para cá, quando eles rompem com a tentativa pombalina, eles caem no regressismo, eles caem na restauração do atraso. Desde o século XVI que o aparelho educacional de Portugal estava nas mãos dos jesuítas. Então, quando Dom João VI chega ao Brasil, a ideia de universidade tinha simplesmente desaparecido. Era isso que Pombal queria fazer, instaurando uma enciclopédia com todas as ciências, para poder criar um novo começo na situação portuguesa e, portanto, brasileira; pois o Brasil era parte da organização portuguesa. A universidade, durante todo o século XIX, ficou submersa. Ela era apenas objeto, de vez em quando, de alguma manifestação no parlamento brasileiro. Essa história é muito bem contada pelo professor Jorge Nagle no livro sobre a história do Brasil do Sérgio Buarque de Holanda e do Bóris Fausto. O que ocorre no século XIX? Uma coisa péssima. Foram criadas as faculdades profissionais: Direito em São Paulo, Medicina no Rio de Janeiro. A criação das faculdades antes da universidade é uma anomalia. É entrar em um beco sem saída, porque em um país adiantado a universidade é que cria as suas faculdades, isso vem desde a Idade Média. Aqui você cria essa coisa que são as faculdades profissionais antes de ter universidade. É possível? Sim, é possível. É o preço que hoje nós pagamos pelas deformações. Você vê um vestibular de medicina, é uma verdadeira invasão de gente que está pensando em ganhar dinheiro. Descartes, quando perguntaram para ele: “por que você não foi ser médico?”, ele disse: “eu não tinha nenhum interesse em ficar rico”. Então é uma coisa antiquíssima e isso continua.

Quando eu, na conversa com o Darcy, durante aquele mês, disse-lhe: “Darcy, você vai organizar a universidade a partir da noção de centro, porque é o projeto da USP que você não desconhece”. Ele disse: “O conceito da universidade parte da noção de centro, porque o que caracteriza a universidade é que as ciências fundamentais têm prioridade sobre os estudos aplicados, sobre as consequências da pesquisa fundamental”. Eu falei: “como é que você vai fazer isso?” Ele respondeu: “Eu vou criar um grande edifício, e nesse edifício eu vou pôr o que eu chamo de institutos centrais”. Esta ideia eu comecei a discutir com todo mundo e, no momento do planejamento da UNICAMP, eu simplesmente entendi que um prédio não comporta uma pluralidade de institutos de ciências fundamentais. Alguns dizem: “Mas como, se eu não tenho espaço?”. É claro que se você for ao Presidente da República e disser: “eu quero um bairro para organizar a universidade”, ele não vai negar e vai te dar o bairro, porque é preciso prestigiar a capital que o Juscelino colocou em Brasília.

Então, quando eu entrei para a comissão da UNICAMP, a primeira coisa que eu queria discutir com os cientistas era justamente o plano da universidade centrada, e foi isso que foi feito por insistência minha. Por que isso? Porque a universidade passa a se definir a partir da enciclopédia, isto é, dos conjuntos das suas disciplinas. Mas se há um centro nessa enciclopédia, então você não pode mais se definir pelo ensino, você tem de se definir pela pesquisa, você tem de definir a enciclopédia pelo processo da sua constituição. Isso não quer dizer que você vá definir a pesquisa pela sua aplicação, pela sua publicação. Você vai redefinir a enciclopédia pela interdependência entre as pesquisas, entre as investigações. Isso então me levou a propor a configuração circular, radial do campus. Eu não sei se vocês já viram a configuração do campus da UNICAMP, que é de estrutura radial?

Então, a primeira consequência da definição da enciclopédia pela pesquisa é que a universidade não se define pelo ensino, o ensino é consequência da pesquisa. Quem não pesquisa não pode ensinar – é o que está por trás disso, isto é, para dar uma aula você tem antes de chegar à conclusão de que o assunto decorre de uma pesquisa. Por exemplo, quando eu comecei o IFCH, o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, eu quis adotar o critério que prevalece na universidade alemã. Você, para entrar na

sala de aula, tem de deixar a sua aula na secretaria pedagógica, porque aí você elimina todos os farsantes e principalmente os vagabundos, isto é, o pessoal que não gosta de trabalhar vai perdendo espaço, porque não deixa a aula na secretaria. Não é que o sujeito vai ter de escrever, virar literato. Ele tem de deixar o esquema da sua aula com as anotações apropriadas, com a bibliografia em que ele se apoia. Com isso, você força o trabalho do pessoal. No fundo, uma universidade que se define pelo ensino é um perigo, porque é a vagabundagem. Então, eu tentei fazer isso na UNICAMP e encontrei uma oposição feroz. Agora quando você pega o catálogo e a bibliografia das universidades alemãs, a produção é colossal. Mas o segredo é preparar os cursos, é disso que sai toda a produção. O que seria da filosofia se não houvesse os cursos na Alemanha? Hegel é curso, Kant é curso, Husserl é curso. Heidegger eu acho que vai alcançar cem volumes. Então nós precisamos meditar sobre isso. Porque quem tem consciência de que deve trabalhar, de que deve contribuir, de que deve produzir, vai querer fazer uma coisa igual.

E&F: *E como essas ideias se materializaram no projeto da UNICAMP?*

Fausto Castilho: Vamos voltar ao assunto, porque eu me perco facilmente, a digressão é perigosa. Então, um campus de estrutura radial é centrado de que maneira? Os institutos estão no centro, isto é, no primeiro perímetro da centralidade. A medicina, por exemplo, não se enquadra como fundamental. Por mais que os médicos se julguem fundamentais, eles não são, eles são uma ciência aplicada, isto é, eles dependem de biologia, dependem de química, dependem de eletrônica, dependem de física nuclear. Então onde é que você vai pôr essa faculdade de medicina? Atrás dos institutos que lidam com essas coisas. É essa a definição da localização da medicina, por exemplo, que é a profissão hegemônica no espaço das profissões chamadas universitárias. Mas há um ponto problemático: é que o ensino médio brasileiro não consegue preparar os estudantes para que eles entrem na universidade e possam produzir em cada setor. Então, qual foi a fórmula que eu pensei nesse caso? Aí vêm os círculos concêntricos:

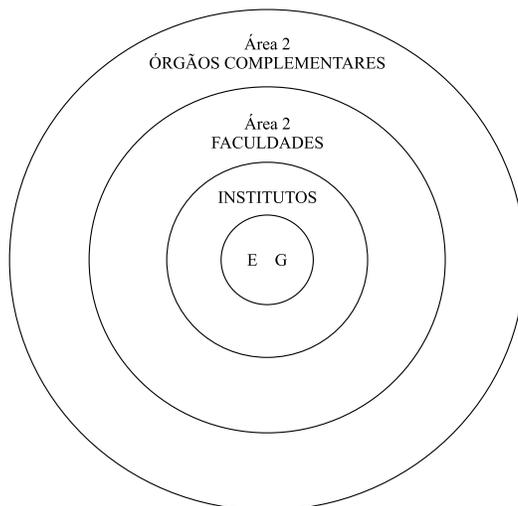


FIGURA 1 – Diagrama do *campus* radial, a partir do qual foi concebido o campus da Unicamp. O círculo menor demarca a área destinada aos Estudos Gerais, seguida pelos Institutos, Faculdades e Órgãos Complementares



FOTO 6 – Vista aérea do Campus da Unicamp

Vocês vêem que o centro, propriamente, aquele círculo central, ele é o espaço de ingresso na universidade, isto é, de ingresso na teoria. Ocorreu que, depois disso, o sistema brasileiro de ensino superior absorveu a UNICAMP, anulou o seu plano original. Agora nós estamos discutindo o que foi planejado pela comissão, que era composta justamente pelos cientistas. O circulozinho central se destina a acolher os estudantes do estudo geral (EG), isto é, são dois anos que precedem o ingresso nas graduações. O estudante não entra para uma determinada graduação, ele entra para o estudo geral, que é ministrado por todas as unidades, sejam elas exatas, técnicas, humanas, filosóficas, artísticas. Tudo isso é assunto de escolha e de opções. Quem ingressou no estudo geral lá está para fazer opções. De repente, ele pode descobrir a música. O pai quis que ele fosse engenheiro, mas ele pode descobrir que tem a veia para a pintura, ou para a escultura, ou para seja lá o que for. Então, seriam dois anos de estudo geral, que você ganharia sobre o sistema atual de vestibular. Você ganha dois anos sem o vestibular exclusivista, profissionalizante, e são dois anos de contato com a enciclopédia. Isto é, o estudante fica sabendo que existe uma enciclopédia, onde a escultura tem a sua vez, onde o desenho pode ser uma coisa importantíssima na vida dele, pois ele pode ter vocação de caricaturista se aprende os desenhos direito, coisa de que ele terá oportunidade no estudo geral. Aí ele faz a sua opção por uma graduação e a universidade não pode interromper esse processo. É um pouco do que ocorre nos países adiantados. Na França, quem concluiu o ensino médio tem o direito de escolher qualquer universidade. Ele tem ampla possibilidade de fazer o curso superior onde ele bem entende, e o governo é obrigado a fazer isso de graça, o governo é obrigado a dar as oportunidades educacionais para todo mundo de graça, isto é, para o interessado. É claro que o povo é quem paga os impostos. O estudante é um ser privilegiado, de propósito, porque você precisa escolarizar toda a juventude. O mesmo ocorre na Suécia, na Dinamarca, na Alemanha. Conquanto a Alemanha tenha sido considerada durante anos aqui no Brasil como a sede do liberalismo na Europa, tudo isso não tem nada a ver com a situação real educacional. O ginásio é do Estado, assim como o liceu é do Estado na França. Não existe liceu particular, isto é tolerado em alguns casos porque a Igreja é barulhenta. Mas o estudante não faz o exame terminal na escola dele, vai ter de fazer o exame terminal

do governo. São lugares em que há muita seriedade, mas nós não estamos acostumados com esse tipo de coisa, e no fundo precisamos chegar lá um dia.

Mas vamos continuar fazendo um exame desse esquema. O ciclo básico é uma maneira de você, ao introduzir as profissões, pôr antes as matérias consideradas iniciais, e depois inserir as matérias consideradas mais desenvolvidas. O estudo geral deveria abranger toda a universidade, porque não havia opções ainda. As opções deveriam ser feitas a partir do estudo geral. Ao final do estudo geral, você iria para uma graduação, a qual já era especializada. Então vamos dar prosseguimento a esse exame superficial. O caso é o seguinte, para você ter essa estrutura projetada no espaço, isto é, no urbanismo, você tem que ter duas concepções acerca da circulação interna nesses círculos concêntricos. Onde você tiver uma concentração humana maior, o urbanismo deve permitir o deslocamento a pé; já um deslocamento motorizado só é permitido nas avenidas circulares, em que se terá dois grandes deslocamentos circulares. A nossa concepção era de colocar trenzinhos, os maiores comboios possíveis, circulando devagarzinho para você poder entrar e sair com o comboio andando. E isso deveria circular o tempo todo, para que os estudantes, os professores, os funcionários, e todo mundo que estivesse no campus pudesse se locomover a custa desses comboios nas avenidas circulares. Os carros, por exemplo, seriam estacionados em duas garagens subterrâneas nas duas entradas do campus, e não teriam de jeito nenhum autorização para circular internamente. Então você resolveria esse problema que se torna cada vez mais angustiante, de não poder entrar com automóvel na universidade porque não tem onde estacionar. Havia inclusive uma proposta de um engenheiro de que a circulação individual dentro do campus poderia ser ou por patins ou por bicicleta. Seriam esses os veículos individuais para poder eliminar todos os problemas do entupimento, da densidade excessiva dos veículos motorizados. Com essas ideias vocês já podem vislumbrar como é que foi concebido o plano da universidade.

E&F: *E como foi concebida a interdisciplinaridade nesse projeto?*

Fausto Castilho: O caso é que a universidade não pode deixar de defender que a sua enciclopédia seja a mais ampla, a mais extensa

possível, porque as ciências crescem e se desenvolvem sem parar. Então você tem de prever que toda a enciclopédia esteja concentrada em um único campus. É o que nós chamávamos de campus único, porque para fazer interdisciplinaridade você não pode resolver por antecipação qual é a conjunção que vai ser necessária para desenvolver um certo tipo de pesquisa. Quem é que podia imaginar que, para fazer uma pesquisa, digamos, em genética, você teria de mobilizar o Instituto de Matemática e o de Biologia, ou várias partes da enciclopédia? Tem que haver dois planos aí. Em primeiro lugar, os pesquisadores devem pertencer institucionalmente a um determinado instituto, então essa é a parte institucional da pesquisa; mas, por outro lado, nenhum pesquisador em qualquer área da universidade pode saber quais são as disciplinas que devem ser convocadas para implementar um determinado projeto de pesquisa. Aí vem a parte contratual, porque a universidade não pode fazer interdisciplinaridade – que é essa a sua verdadeira vocação atualmente –, a não ser que combine o institucional com o contratual. Eu vou explicar o que eu quero dizer. No institucional, o pesquisador pertence a uma instituição necessariamente, ele não está solto no espaço universitário. Agora, se ele vai implementar um projeto de pesquisa que exige a colaboração do estatístico, do especialista em determinada língua, do sociólogo, ou do antropólogo, se ele quer pesquisar uma língua indígena, por exemplo, isso se resolve em outro plano, porque cada projeto exige a combinação de vários pesquisadores originários de instituições diferentes, mas ligados para a execução daquele projeto contratualmente. Isso quer dizer o seguinte, o sujeito fica trabalhando nessa reunião de pesquisadores durante algum tempo, a fim de levar a bom termo o projeto. Depois, terminada a implementação do projeto, ele volta para sua instituição, que é o seu lugar próprio: o físico vai para o Instituto de Física, o biólogo para o Instituto de Biologia. Só que para realizar um determinado projeto, a universidade deve ter uma flexibilidade suficiente para permitir as uniões contratuais para a execução de um determinado projeto de pesquisa. Eu acho que esse ponto, o de que é necessário combinar o institucional e o contratual, é um ponto importante na definição da universidade. Eu preferi falar de pesquisa, mas isso vale também para o ensino, porque, por exemplo, toda vez que a ciência política entra em um projeto, você não vai criar a disciplina de ciência política em todo lugar. De

modo algum, pois ela pertence apenas ao departamento de ciência política. Não pode haver ciência política fora daquele departamento, tudo deve estar naquele departamento e institucionalmente. É um esquema que nós discutimos muito com o Darcy Ribeiro. O Darcy tinha muita consciência de que havia uma parte de economicidade nessa definição institucional do pesquisador, enquanto professor propriamente dito, para realizar sua tarefa de magistério. Eu acho que com isso eu disse o mínimo que podia dizer. É claro que a matéria é complexa, eu acabo de mencionar a questão da circulação e há outros assuntos que são importantes.

E&F: *Qual a relação entre o primeiro círculo e as engenharias?*

Fausto Castilho: Eu penso que a universidade tem de ser definida principalmente através da pesquisa e não do ensino. Essa força das faculdades profissionais deforma completamente a ideia de universidade. O que assegura a independência nacional é a pesquisa nas áreas fundamentais, e isso os políticos não conseguem entender. Há três engenharias, há uma engenharia de projetos, há uma engenharia de processos, e há uma engenharia de produtos. Tomemos, por exemplo, o Japão. O Japão começou desenvolvendo a engenharia de produtos, porque o pragmatismo japonês considerava que se ele lançasse no mercado produtos inovadores, ele conseguiria aumentar o seu produto econômico, digamos, para facilitar, a sua produção para exportações de artefatos renovados. A Alemanha não fez isso da mesma maneira. Veja, estou falando dos países que alcançaram a Inglaterra e depois a ultrapassaram. A Alemanha teve um desenvolvimento diferente, ela aperfeiçoou os insumos, isto é, ela desenvolveu insumos industriais, aperfeiçoou as matérias primas antes de chegar a aperfeiçoar os produtos – é um processo diferente. Nós vamos ter de escolher em algum momento, isto é, ou você desenvolve a tecnologia de produtos, ou a tecnologia de projetos, ou a de processos. Os processos dependem mais da administração, da gerência; os produtos dependem dos engenheiros propriamente. Isso não é discutido amplamente porque no fundo os políticos não permitem que você discuta aquilo que não corresponde à lógica eleitoreira, que prevalece entre os políticos brasileiros. Eu, pessoalmente, acho que a inclinação mais evidente dos empresários

industriais é para produtos. Seria um pouco semelhante ao que ocorreu no Japão. Há um caso, no entanto, de insumos que é exemplar. É a fundação da EMBRAPA. A EMBRAPA é a empresa brasileira de pesquisas agrárias. Foi ela que transformou o Brasil no maior produtor atual de alimentos no mundo, superando os Estados Unidos. Por quê? Porque ela fez pesquisas para melhorar as sementes que você planta principalmente nas lavouras anuais e para aperfeiçoar o manejo da terra. Por exemplo, um agrônomo de Campinas – do Instituto Agronômico, sem o qual não haveria EMBRAPA –, me disse o seguinte: a maior revolução que a agricultura brasileira realizou, nos últimos vinte anos, foi descobrir que a técnica tradicional da Europa e da Ásia – que exigia que depois de um ano de colheita você deveria revolver toda a terra, passar o trator, o arado, etc – é um dogma, que vige em todos os países que têm a agricultura adiantada. A EMBRAPA descobriu que no Brasil você não pode revolver a terra, você não pode passar o arado, você tem de plantar a semente diretamente sem semear. O certo é você pegar a sementinha e botar no lugar, se tiver braços, com a mão, senão tem aqueles aparelhos que botam semente, sem revolver a terra. Isso é uma descoberta internacional, é uma coisa de um valor tremendo, porque é a certeza de que morrer de fome nós não vamos. Nós temos uma ciência agrária desenvolvida de uma tal maneira, que fez descobertas científicas, durante esses últimos vinte anos, da maior importância, como essa que eu acabei de citar. Imagine você que há milênios que você planta depois de arar a terra e revolver a terra. Então, isso é um exemplo do fato de que você pode obter resultados importantes de insumos, isto é, de processos intermediários, e não precisa se ocupar nem do produto final e nem da própria terra, pois é o manejo da terra que difere.

E&F: *A organização de estudos estratégicos e de planejamento econômico-social poderia ajudar no desenvolvimento do país?*

Fausto Castilho: Ora, eu não entendo nada disso, eu sou curioso e eu acompanho realmente angustiado o que faz o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), que foi erigido por Celso Furtado, Jesus Pereira, Dias Carneiro, isto é, por todos aqueles homens dos anos cinquenta, que sabiam que o banco seria riquíssimo, e de fato

é um dos bancos mais ricos do mundo. Por quê? Porque ele recolhe o dinheiro do trabalhador e aplica no desenvolvimento, então é uma coisa que só tende a crescer. Agora, como ele pode perder tempo para financiar supermercado? Que contribuição o supermercado dá para a independência tecnológica do país? O BNDES é o ponto negro na situação brasileira, porque se transformou em um banco de negócios, em um banco que financia o lucro de determinadas empresas, quando a sua tarefa, do ponto de vista do seu estatuto de fundação, devia ser unicamente a de financiar a geração de tecnologia nos setores pelos quais o país se insere no mercado mundial. Essa é a única tarefa que caberia do ponto de vista dos estatutos de fundação do chamado BNDES. Eu estive há tempos com um amigo que é jornalista, do Estado de São Paulo, e ele me disse: “Fausto, por que você com essas ideias sobre o BNDES não manda uma carta para a Dilma?” Eu respondi: “Porque aí eu teria que entrar para a política, o que eu não faria de jeito nenhum, pois eu deixaria de ter serenidade para estudar filosofia – como dizia o Galileu.” É por isso que eu nunca escrevi para ela, não é porque eu não tenho vontade, porque realmente é um desaforo você colocar economista no lugar de engenheiro. Porque quando se estuda a velha economia, vê-se que ela tinha uma preocupação política muito importante. Atualmente, sabe o que é que o economista estuda quando vai para a escola de economia? Ele passa anos estudando as várias maneiras de contar dinheiro. Que contribuição um indivíduo como esse pode dar para os assuntos estruturais? É isso que nomeamos assuntos estratégicos. Acerca desses assuntos, você consultar uma pessoa que aprendeu a contar dinheiro de maneiras diferentes não tem sentido nenhum. Você tem de ter o homem de Estado, o diplomata, os engenheiros especializados, esses são os homens que deveriam ser consultados sobre a aplicação dos recursos do BNDES. Você sabe que a EMBRAPA se desenvolveu sem o apoio do BNDES? É um desaforo. Felizmente, como eles estão no Rio de Janeiro, eles são forçados a ajudar no desenvolvimento da indústria petrolífera. Simplesmente porque moram lá, trabalham lá. Agora eles descobriram o pré-sal aqui em Santos, e corremos o risco de destruírem as praias do litoral com esse negócio de pré-sal, porque eles não desenvolveram tecnologia para isso. Enfim, por ambição ou bobagem, o BNDES está por trás de

muitas coisas que não tem nada a ver com a independência do país e só diz respeito ao mercado. É o jogo entre as empresas para ganhar dinheiro, ter lucros, mas participar desse jogo é um equívoco, porque você tem de cuidar primeiro da independência nacional – essa é a função do BNDES. Quando eu digo isso para os meus amigos, eles dizem: “Mas Fausto, você continua nacionalista?” Eu respondo: “Não, eu não continuo nacionalista, eu sou a favor do país”. Eu acho que o país tem de ser defendido, simplesmente porque as ameaças que ele sofre são muito grandes. É por isso que lá na UNICAMP, no projeto de instituto de planejamento que eu elaborei para o Conselho Universitário, eu dizia que tinha de haver uma combinação de diplomatas, de economistas, de empresários e de produtores. Essa seria a constituição do instituto de planejamento, que deveria recrutar esse tipo de gente. Mas o colégio de planejamento seria na segunda área, ele não é na primeira área, pois ela deve abrigar as pesquisas fundamentais. Ele é da área de aplicação de conhecimentos. O planejamento seria a aplicação das ciências humanas, e seriam convocados tanto o cientista político quanto o pessoal da diplomacia. É isso que está faltando no BNDES, que é o maior responsável pelo problema da desindustrialização. E no momento atual, eles reclamam muito de que o país está se desindustrializando. Pudera, pois o dinheiro que é arrecadado para o BNDES – que é a maior quantia arrecadada dos trabalhadores no mundo todo –, eles empregam nas indústrias de automóvel e montadoras, ao invés de produzir tecnologia. Elas estão há cem anos no Brasil e nunca patentearam um parafuso. Então, a culpa é de quem dirige o país, porque esse negócio de dizer que o responsável pela desindustrialização do Brasil é a China é uma piada de mau gosto. Como é que um país que é capaz de fabricar um avião como o Tucano, que é disputado hoje no mercado internacional – todo mundo quer comprar um Tucano – pode se desindustrializar? Ora, o único compromisso que o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social deveria ter é com a independência nacional.

E&F: *O senhor poderia nos falar um pouco sobre o projeto de criação do Colégio de Estudos Internacionais?*

Fausto Castilho: Eu tentei implantar, junto com o embaixador

Rubens Ricupero, o embaixador Gerson e várias outras pessoas, o Colégio de Estudos Internacionais. Eu presidi um grupo nomeado pelo reitor Carlos Vogt, no período em que ele foi reitor, depois o próximo reitor foi o doutor Martins. Eu tive ajuda de dois institutos de Genebra para conceber esse plano do Colégio de Relações Internacionais. É que os países pobres e em geral pequenos não têm possibilidade de montar algo como, por exemplo, o Instituto Rio Branco, que nós temos no Brasil. Os primórdios do Rio Branco remontam ao período colonial. Vocês sabem que na época justamente de Pombal, a briga na fronteira sul do Brasil era muito grande, porque uma parte do território atualmente brasileiro pertencia aos vice-reinados espanhóis. Só o Barão de Rio Branco é que vai chegar a uma delimitação e depois a uma demarcação de vários locais no final do século XIX e começo do século XX. Como é que o Rio Branco conseguiu demarcar essas fronteiras? O Rio Branco era uma pessoa muito curiosa. Meu amigo Álvaro Lins, há muitos anos, escreveu uma biografia do Rio Branco que vale a pena ler. O Rio Branco tinha um lado boêmio desde a juventude, mas ele tinha outro lado que era de um estudioso maníaco. Sabe qual era a mania dele? Era mapa. Ele era especialista em mapas, cartografia. Ele viveu acho que uns trinta ou quarenta anos fora do Brasil, porque resolveu casar com uma bailarina francesa do Rio de Janeiro, e a família achou melhor que ele fosse curtir a felicidade no exterior. Ele era do lado do Juca Paranhos, pertencia a uma família muito importante. E teve atuação muito importante quando as questões começaram a ficar graves nessa relação com os vizinhos. Vou citar um exemplo, a França tinha, na parte de cima do território, uma coisa que se chama Guiana Francesa; e tinha a pretensão de estender o seu direito territorial até a foz do Amazonas. Vocês já imaginaram o trabalho que você teria hoje para poder circular no rio Amazonas? Com os porta-aviões e as bombas atômicas francesas! Mas tudo isso foi evitado por demarcação a partir de mapas. Com a Argentina, na parte de baixo do território, perto de Foz do Iguaçu, foi a mesma coisa. O árbitro era o presidente dos Estados Unidos, que foi escolhido como árbitro para desempatar a briga entre o Brasil e a Argentina. A coisa se resolveu quando, no último instante, na undécima hora – como se diz –, o Barão do Rio Branco puxou um mapa que liquidou a questão a favor do Brasil. Esses assuntos são da maior importância, e isso deveria ser objeto de um colégio interuniversitário.

Não pode ser nem matéria de departamento, nem matéria de instituto, nem matéria de faculdade; tem de ser matéria de um colégio interinstitucional. Como eu dizia, os pequenos países não podem ter um Instituto Rio Branco. Por quê? Porque é muito caro, para você ter uma escola de diplomacia você tem de ter recursos. Então a nossa ideia era fazer a partir de Campinas – mas não limitado a Campinas, porque é interinstitucional e pega várias universidades – um colégio semelhante aos que existem na Bélgica, em Bruges. Eu estive lá acertando as questões e, infelizmente, como acontece frequentemente no Brasil, a mudança de reitor na UNICAMP acabou comprometendo isso, porque o sucessor evidentemente não pertencia à enciclopédia, nem estava à altura da enciclopédia. E esse assunto era de humanidades e exigia justamente a nossa presença, a da ciência política e a da economia. Porque o objetivo era formar diplomatas para os pequenos países não só da América, mas também da África. Se um país não tem Instituto Rio Branco, ele pode recorrer ao colégio no Brasil que forma diplomatas. O Itamarati tinha o maior interesse nisso, só que não podiam interferir numa universidade. Então falamos um pouco sobre esse assunto. É claro que isso é muito demorado e exigiria muita reflexão.

E&F: *Gostaríamos que o senhor falasse um pouco sobre como foi concebido o projeto de criação da área de humanidades da UNICAMP.*

Fausto Castilho: Eu fui para a UNICAMP para projetar os setores de humanas em geral, as humanidades, como nós chamávamos. E fiquei lá um quinquênio como membro da comissão de planejamento. Conforme eu já disse, eu tinha uma experiência em planejamento, que datava do governo Faria Lima, em que eu cheguei a ser secretário da educação. Agora o que é que eu fiz na UNICAMP? Havia uma ditadura militar violenta. Por isso, eu não quis mexer com filosofia, porque não havia condições de liberdade mínima para você contratar os professores independentes, isto é, que tivessem cabeça e pensamento próprios, com exceção de um professor que estava no Irã, trabalhando em uma universidade. Ele era francês, tinha sido professor na USP, e tinha dado cursos de filosofia política quando eu era professor em Araraquara, porque eu o convidei para dar um curso sobre o *Contrato Social* de Rousseau. Trata-se do professor Michel Debrun. Esse, quando eu estive na Europa, consegui que ele assumisse

o compromisso de voltar ao Brasil para participar da organização do Instituto de Humanas da UNICAMP. Posto isso à parte, eu não cuidei de filosofia, eu cuidei das humanidades. O que eu fiz? Com a Universidade de Besançon, onde eu tinha sido professor e mantinha contatos e amizades com linguistas – alguns dos quais muito conhecidos –, consegui o compromisso de promover a instalação de um grupo de pesquisa de linguística contemporânea na UNICAMP. Foi assim que eu consegui esse convênio para, durante anos, formar os linguistas da UNICAMP. Com a ajuda de Marcelo Damy de Souza Santos – um físico, que não tinha relação com humanas, mas que me queria lá na UNICAMP – e com a ajuda do professor Oscar Sala – que também era um físico nuclear e que na época era diretor científico da FAPESP –, eu consegui doze bolsas de estudos para que jovens brasileiros selecionados na USP fossem procurar ou mestrado ou doutorado no exterior. Então o começo da UNICAMP se assemelha ao da própria USP, só que a semelhança é parcial. No caso da USP o doutor Júlio Mesquita trouxe um bando de professores para organizar os cursos, principalmente em pesquisas práticas e em pesquisa fundamental: química, física, matemática, biologia e até filosofia. Houve também um filósofo na fundação da USP, que se chamava Jean Maugüé. Então a diferença começa a aparecer. Nós não só trouxemos muitos professores do exterior, mas nós mandamos jovens para obter títulos no exterior. E isso, na época, eles não puderam fazer na USP. Só eu, por exemplo, mandei doze pesquisadores para obter títulos no exterior – e eu estou falando só de linguística. Depois, os outros setores das humanidades foram se constituindo. Na área de política, além de contarmos com o Michel Debrun, nós mandamos para o exterior um jovem brasileiro, que tinha conseguido um mestrado justamente com o Debrun lá na UNICAMP, que é o Décio Saes. Não sei se os cientistas políticos se lembram do nome dele, o Décio Saes foi para Paris e conseguiu um doutorado com um professor muito conhecido na época, que era o professor Poulantzas. Em sociologia, nós recrutamos no curso da CEPAL, que continuava funcionando na UNICAMP, André Villalobos, que depois organizou o grupo de sociologia da UNICAMP, do IFCH. Não sei se eu me recordo de todos. O que salvou a UNICAMP durante a ditadura foi a FAPESP, porque os cientistas não abriram mão das suas prerrogativas na área da pesquisa. Apesar das decepções, a

FAPESP financiava as pesquisas que nós queríamos desenvolver, fora do controle militar. Em história houve uma grande iniciativa financiada pela FAPESP. Eu convidei dois historiadores importantíssimos. Um era mineiro, de Belo Horizonte. O outro era o José Honório Rodrigues, que me foi indicado pelo doutor Barbosa Lima Sobrinho, que era colega dele na Academia Brasileira de Letras. O Barbosa Lima me disse: “Fausto, o José Honório está fazendo umas pesquisas que dependem muito de São Paulo. Por que você não convida o José Honório para organizar o setor de história?”. E eu convidei o José Honório. Fui ao Rio de Janeiro e conversei com ele, que ficou entusiasmado. A primeira pergunta que ele me fez foi a seguinte: “Professor, existe algum parentesco entre o velho Antônio Prado e os Almeida Prado?”. “Olha professor José Honório, eu não tenho condições de responder, mas pelo jeito deve ter. Por exemplo, o Bento Prado, que é de Jaú, é Almeida Prado”. Eu completei: “Veja, isso você tem de saber lá em São Paulo, e para isso você tem de ir para UNICAMP”. E ele toda semana tomava o avião e vinha para Campinas. Além do José Honório Rodrigues, eu cheguei a convidar um professor da Universidade de Belo Horizonte. Era um historiador excelente, tinha um nome espanhol: Francisco Iglésias. Mas não estaria completo o setor de história se eu me esquecesse de um nome importantíssimo. É um carioca que fez um doutorado em Paris, seguindo todas as orientações do estruturalismo, que na época era uma tendência prevalecente em ciência política. Hoje é um nome internacional, porque a ONU acaba de nomeá-lo presidente da comissão que vai opinar sobre a solução do conflito na Síria. É o doutor Paulo Sérgio Pinheiro. No caso dele ocorre algo muito curioso. Ele devia ser um estruturalista rigoroso, mas, pouco a pouco, foi caminhando para a questão dos direitos humanos. E foi esse deslocamento justamente que permitiu que ele chegasse à presidência dessa comissão que está na Síria. Em história, ainda, eu me esqueci de falar justamente do Michael Hall, que é o americano que desembarcou em Campinas e que passou a vida dentro da UNICAMP. O Michael Hall veio de uma universidade americana, mas ficou de tal maneira apegado à UNICAMP, que permanece na instituição até hoje. Quanto à Antropologia, eu comecei indo ao Lévi-Strauss, porque ele estava com força total. Para ter acesso ao Lévi-Strauss, eu pedi o apoio de José Guilherme Merquior, que era secretário da embaixada brasileira

em Paris, e com ele fez o doutorado. O Merquior era uma pessoa muito útil nesses contatos na área universitária. O Lévi-Strauss disse que amava o Brasil, etc., mas foi reticente na questão da UNICAMP. Então o que eu fiz? Um dos diplomatas de meu conhecimento era embaixador em Londres, era um homem muito inteligente, membro também da Academia Brasileira de Letras. E outro, desse grupo de diplomatas, era cônsul geral do Brasil em Londres. Eu escrevi a ambos, ao embaixador e ao cônsul geral, pedindo que eles anunciassem nas Universidades de Cambridge que nós estávamos querendo contratar dois antropólogos da escola inglesa, isto é, da tendência não estruturalista. Foi assim que foram recrutados o doutor Peter Fry, que é um nome nacional da antropologia brasileira, e a doutora Verena Martinez, que hoje é professora em Madrid, na Espanha. Além disso, recrutei dois brasileiros para a antropologia, dois jovens doutores, através do professor Roberto Cardoso: um assistente dele, o professor Roberto da Mata, que é conhecidíssimo no Brasil, e a professora Francisca Isabel Vieira Keller, que tinha feito um doutorado sobre os imigrantes japoneses em São Paulo com uma tese de vanguarda. Em antropologia foram esses os primeiros professores que eu contratei para a UNICAMP. Vocês vejam que eu nunca contratei gente que não fosse de primeira linha. Eu selecionava muito, mas acabava acertando.

E&F: *O senhor podia falar um pouco sobre a sua tese de livre-docência?*

Fausto Castilho: Em Husserl há várias possibilidades de você passar do fato, do acontecimento, à dimensão propriamente transcendental – vamos usar essa linguagem. Há uma via redutiva a partir da matemática, na qual você parte da matemática para chegar a uma redução transcendental da matemática; há uma via redutiva das ciências exatas; e na última grande obra de Husserl existe uma tentativa de fazer a redução a partir do que ele chama de “mundo da vida”, isso é, *Lebenswelt*. E eu examino então essa possibilidade e em que medida, a partir do mundo da vida, você pode chegar à redução que termina no transcendental. Uma tese bem técnica, um negócio meio chato.

E&F: *O senhor foi professor de estética e já traduziu textos da área (Croce, por exemplo). Qual a importância disso na sua reflexão filosófica?*

Fausto Castilho: Eu posso falar um pouco sobre a minha predileção por Benedetto Croce, porque a Estética se criou no século XVIII, como uma disciplina filosófica, quando já havia uma reflexão sobre as artes e o belo, e além do belo, sobre os outros conceitos afins ao belo. Havia uma longa reflexão, que vinha dos gregos. Quando Kant, Hegel e os idealistas alemães em geral passam a falar em estética, você descobre que eles não têm nenhuma familiaridade com as obras de arte. O que acontece é que a noção de estética foi transferida da filosofia teórica – como se diz, especulativa, em Kant – para um domínio que se está procurando demarcar; e é muito difícil fazer essa demarcação. Eu descobri Croce através de um amigo que já faleceu há alguns anos e que me disse um dia o seguinte: “Você tem de ler Croce, porque ele é o único filósofo da arte que tem familiaridade com a arte, ele frequenta as artes por hábito, por formação infantil”. Ele pertence ao mundo das artes, pois ele não teve de fazer nenhum esforço suplementar para encontrar as artes, ele sempre viveu no meio das artes. É por isso que ele é o melhor filósofo da estética. É porque você não sente nada forçado, tudo é espontâneo: é por isso que eu escolhi o Croce para dar uma introdução à estética. Eu tenho o maior apreço pela estética, porque eu acho que é uma disciplina que deve iniciar a filosofia, conforme a posição de Benedetto Croce.

E&F: *O senhor poderia nos falar um pouco sobre os seus estudos sobre Descartes e Kant?*

Fausto Castilho: Meus estudos sobre Descartes começaram muito cedo. Eu já mencionei os professores que eu tive sobre Descartes, e disse que eles atendiam às três linhas interpretativas que no momento disputavam a primazia na interpretação de Descartes na Sorbonne. Quando eu pensei em publicar, pela editora da UNICAMP, uma tradução das *Meditações*, eu me apercebi de que cada um dos intérpretes tinha um predomínio sobre uma parte das *Meditações*. Toda a primeira parte eu traduzi pensando em Gouhier. É claro que não totalmente, porque o problema da dúvida nasce justamente da inconsistência da retomada da ontologia grega. O cogito

introduz um problema enorme, porque Descartes confia na noção de substância que, a meu ver, é perempta. Mas eu procurei fazer uma tradução que fosse legível, bem como um comentário, e isso resultou num calhamaço de mil e tantas páginas, que evidentemente eu não pude publicar. Então, o que eu publiquei foi uma parcela bem reduzida do curso sobre Descartes, ou seja, a tradução das *Meditações sobre filosofia primeira*, que eu fiz para um curso na graduação, não na pós-graduação. E esse curso eu pretendo publicar um dia. Eu gostaria de publicar em um único volume, porque é uma coisa que pode ser manejada em sala de aula. Evidentemente, aquelas mil e tantas páginas terão que ser reduzidas.

Quanto a Kant, o meu professor foi o Alquié, que publicou a obra completa de Kant, traduzida em francês pela Gallimard, que é uma edição, como se diz, respeitável. Eu não tenho uma tendência de praticizar Kant, porque há um conceito na prática de Kant que eu acho de difícil aceitação, que é o conceito de ente racional como tal. Onde é que mora essa figura? Eu peço a vocês que me dêem o endereço. Nós conhecemos, entre nós, alguns racionais. Agora, fora desse contexto, é muito difícil você falar em ente racional como tal. Esse conceito é que dificulta a minha aceitação de Kant como um filósofo da prática. Por isso eu continuo aristotélico, isto é, a prática é a ação dos homens em sociedade, que buscam pura e simplesmente a felicidade e a encontram. Vejam bem, e a encontram! O que para Kant é realmente inaceitável. Felicidade é apenas uma promessa para esse tal ente racional. Não se oferece aos homens, os homens não têm direito a essa felicidade, ao passo que, para Aristóteles, eles podem alcançar a felicidade. Então, Kant, para mim, continua sendo o da crítica teórica, e esse Kant que descobre, depois de velho, que ele tem de começar a investigar a teleologia. Esse é um Kant realmente fecundo, é um Kant que nós podemos acompanhar, e que podemos nele encontrar apoio.

E&F: *O senhor poderia desenvolver mais um pouco algo que estava previsto nos seus cursos sobre alguns filósofos, que é a questão da erosão da categoria de substância e a questão da cultura do óbvio?*

Fausto Castilho: Vamos falar um pouco sobre a cultura do óbvio. Eu tenho uma opinião, que é a seguinte: antes da instauração das ciências modernas, e antes da sua consolidação, toda cultura se apoiava no óbvio.

Que é o óbvio? O óbvio significa em latim o caminho para frente, isto é, o adiantar-se, a via que não impõe barreira ao progresso. Este caminho do óbvio é comum a toda a cultura anterior às ciências modernas. Não é meramente a *doxa*, a cultura que se apoia nas opiniões, por assim dizer, as melhores delas, que são as consensuais. Toda a cultura anterior às ciências modernas se faz no caminho para frente, porque o curso das evidências, o curso da experiência própria é sempre o que eu chamo de futurição, isto é, a busca do futuro para obedecer à sucessão das evidências. É nesse curso das evidências por futurição que se apoia toda a cultura anterior às ciências. Isso tem um limite, que são as duas possibilidades de fundamentar a futurição, e que se encontram no quadro de Rafael da Escola de Atenas, onde uma figura aponta para cima, que é Platão, e a outra aponta para baixo, que é Aristóteles. Toda a possibilidade de princípio na cultura do óbvio se encontra ali prefigurado ou configurado por esse gênio que foi Rafael. Por quê? Porque para Platão princípio é aquilo que você pode dependurar, o princípio é a origem do dependurado; ao passo que, para Aristóteles, o princípio é o chão, é o fundamento no sentido rigoroso do termo, que é o chão sobre o qual você constrói. Todas essas possibilidades não têm sentido para as ciências. Tanto dependurar como assentar são possibilidades que a ciência não leva em conta. É muito limitado para as ciências você dependurar ou você assentar, porque o óbvio é algo que só existe no nosso recinto. Ele está nessa coisa que tem céu, que tem terra; nesse recintozinho em que nós nos encontramos. Pensar o princípio e o fundamento dentro do recinto dá nessas duas pobres possibilidades, que são Platão e Aristóteles. Nós hoje estamos em outro plano, a nossa perspectiva é de um horizonte devastador; nós estamos nesse recinto sabendo que poderemos estar em outros daqui a algum tempo. Trata-se de uma questão de ciência, que está nas mãos dos modernos. Poderão levar-nos para Marte, poderemos ter casa lá, é uma questão de alguns séculos. Nós não estaremos mais aqui, mas temos obrigação de dizer que é isso que está acontecendo. Por isso, Rafael é um gênio no recinto, porque as artes são todas do recinto, mas as ciências não. Elas não aceitam nem a noção de cosmos, porque a própria noção de cosmos caducou. Então vamos fazer filosofia, por exemplo, vamos fazer estética. Nossa cultura depende cada vez mais das artes, então nós temos, como filósofos, que estudar

as artes em todas as suas dimensões, mas sempre declarando que isso é importante no recinto. Estou exagerando? Não, porque o esteta não gosta de ouvir isso; o cientista não, o cientista diz: “o Fausto está dizendo uma coisa que corresponde ao que nós pensamos”. Agora, por que isso? Vamos aprofundar um pouco, já que vocês me deram essa oportunidade, vamos dizer rapidamente o que eu estou achando a respeito disso. O óbvio está voltado para o futuro, ele é incapaz de retrocesso. Só que todo o processo de ampliação dos conhecimentos da ciência pressupõe um retrocesso ao passado. Só há ciência do passado, só há ciência do que já ocorreu, só há ciência do que já houve. Aristóteles já era lúcido sobre alguns temas que ocorrem a partir do Renascimento. Quando lhe perguntavam sobre o futuro, ele dizia: eu não sei nada sobre o futuro, eu não sou adivinho. Isso é um lampejo de um homem que está na base da cultura do óbvio, porque ele não se compromete com a futurição. Ao contrário de todos os que vivem nos prometendo o paraíso. Eu me detenho aqui, mas vocês já viram que a temática é importante.

E&F: *Se o senhor está relacionando a futurição com a cultura do óbvio, como ficaria Heidegger, para quem a futurição é fundamental?*

Fausto Castilho: Não só o Heidegger é um teórico da futurição, mas ele limita a futurição à própria morte do *Dasein*. Veja como isso é interminável, vocês não deviam me provocar. A própria ciência sabe que o fenômeno da morte não pode ser tratado no plano da experiência. Onde é que está a chave da morte para a ciência atual, e isso se dá assim cada vez mais? Está no pré-natal, ao passo que o Heidegger vai do nascimento à morte. Essa é a experiência do *Dasein*. Ora, o problema da morte é anterior ao nascimento, porque faz parte do estoque genético para a ciência contemporânea, isto é, o estoque genético é que detém a chave da morte dos animais. Então um fenômeno como esse é tratado pela ciência que só cuida do passado, isto é, do gene. Não se pode olhar para o moribundo, pensando que olhando para ele você vai saber o que é morte, como faz Heidegger. Não é porque eu traduzo Kant que eu sou kantiano; não é porque eu traduzo Descartes que eu sou cartesiano; não é porque eu traduzo Heidegger que eu vou virar heideggeriano. Eu sou um filósofo, isto é, penso a partir de mim mesmo. Não tem outra saída.

E&F: *O senhor já trabalhou bastante também com a reflexão sobre o marxismo. Qual a contribuição de Marx para pensar a economia política hoje?*

Fausto Castilho: Eu não sou economista, mas li Marx desde a adolescência. O que eu posso dizer para responder essa pergunta tão difícil? Eu tenho uma posição sobre a reprodução que ele anunciava. Desde os anos quarenta, ele sempre foi muito cuidadoso quando examinava a montagem das fábricas – que era uma novidade para ele e para sua época. Para nós o que ocorre é o desaparecimento das fábricas – esse é o fenômeno que nos intriga. Ele calçava a revolução em que ele acreditava em tais pressupostos, de tal modo que essa coleção de pressupostos se tornou mais importante do que o próprio desenvolvimento dos processos que levam à revolução. Então vamos nos deter em alguns desses pressupostos. Em primeiro lugar, a montagem das fábricas criava uma classe social inteiramente nova, que ele nomeava *Das Proletariat*, o proletariado. O nome não era muito apropriado, porque proletariado significava, por conotações, miseráveis, pobres, gente inteiramente desamparada. Isso já é uma denominação imprópria, porque quando você compara os camponeses, na mesma época, que iam para a cidade e entravam nas fábricas como empregados, você percebe que elas traziam um progresso pessoal enorme para a situação do trabalhador. Não há como comparar um camponês analfabeto, dependente de uma comunidade meramente biológica, dentro de um horizonte limitadíssimo – porque não havia grandes manifestações culturais no campo – com o homem que emigra para uma cidade que tem indústrias. Todos nós no Brasil conhecemos isso abundantemente. O trabalhador do campo tem uma experiência limitada de tudo na terra onde ele moureja, mas quando consegue um emprego, ocorre um salto muito grande na sua vida e na sua cultura. Para começar, ele encontra a possibilidade de uma forma de associação que não é comunitária, não é mais biológica. Ele vai se associar ao companheiro de trabalho; e isso é diferente, não há comunidade, não há biologia.

Por conseguinte, vamos conversar um pouco sobre os pressupostos. O primeiro pressuposto é de que o proletariado estava fadado a ficar cada vez mais pobre. O processo de criação do excedente não ia ser distribuído, nem sob a forma de renda, nem sob a forma de consumo, e muito menos sob

a forma de patrimônio. Isso é historicamente falso. Por quê? Em virtude da distribuição da renda. Ainda hoje o jornal local diz em manchete que houve uma transferência de dois milhões e quinhentos mil brasileiros de uma classe de renda menor para uma classe de renda maior. Como é que você pode continuar acreditando nisso? É uma questão fideísta, é uma questão de crença, porque não tem nada a ver com a informação empírica. Mas isso não é o mais grave, mas é o primeiro pressuposto para que houvesse uma revolução proletária. Por isso, esse nome ele escolheu muito mal: *Das Proletariat*. Marx tinha um bom desempenho em latim, mas, na hora de escolher a palavrinha, escolheu mal. São muitos pressupostos. Vamos falar de um segundo. É que esse grupo social dos trabalhadores de fábrica não estava confinado ao município, à província, ao estado, à nação; não, ele era mundial (*weltlich*). É um exagero, pois qual a relação entre o trabalhador que está lá em Bari, num diabo de uma fábrica, trabalhando dia e noite, com um trabalhador de uma fábrica aqui em Uberlândia? Nada. Como é que você vai falar em classe mundial? Nós temos um colega que é professor de Filosofia Política em Freiburg, na Alemanha, que explica isso de uma maneira muito precipitada, a meu ver. Ele diz que isso é profetismo, isto é, uma maneira de você se instalar no futuro de uma maneira drástica. O terceiro pressuposto refere-se à miséria crescente em que se encontraria o proletariado unido internacionalmente como uma classe organizada, e que ele seria capaz de se apropriar dos instrumentos de produção das fábricas em que ele trabalhava. Essa seria a revolução proletária verdadeira, que, ao invés de passar pelo Estado, iria direto à desapropriação dos meios de produção nos locais de trabalho. Ora, isso nunca ocorreu em parte alguma. Houve acessos, surtos, houve episódios esporádicos de apropriação dos operários dos seus meios de trabalho, porque para o operário a máquina é um meio de trabalho, não é um meio de produção. Produção é um conceito muito mais complicado.

Veja, eu mostrei que os pressupostos não se cumpriram. Há esse professor de Freiburg que diz: “Isso é profecia!”. Não é bem isso, trata-se de promessa. É uma coisa mais modesta, mas que também é sujeita a erro, a equívocos. Então você me pergunta sobre a contribuição de Marx para a crítica da economia política. Veja, você faz todo o processo social depender da revolução proletária. Há coisas mais graves ainda que

ocorreram, por exemplo, no século XX. Eu lembro aos amigos o debate entre Lênin e Kautsky: Kautsky, um alemão; Lênin, um russo. O alemão dizia para o Lênin: “Você organizou um grupo de intelectuais, classe média mal resolvida profissionalmente, gente que, em geral, nunca entrou em uma fábrica, e você acha que esse grupinho que você organizou sob o nome de Partido Revolucionário vai conseguir impor o socialismo naquele império oriental de vocês?”. Essa discussão já não tem mais relação com os pressupostos de Marx, isso já é uma reinterpretação do marxismo para países que não têm proletariado. Alguns anos atrás, nos anos sessenta, esteve em voga a ideia de que quem ia fazer a revolução eram os estudantes. Quando se encontrava o pessoal do centro acadêmico, eles diziam: “Professor, nós estamos fazendo história, nós vamos chegar até a revolução socialista!”. Ora, seria muito curioso, porque se o sujeito não era proletário, como é que poderia ser – do ponto de vista de Marx – revolucionário? Por que faz passeata? Por que faz greve? Eu fico por aqui, mas peço atenção às pessoas de boa vontade, isto é, que realmente estejam dispostas a discutir e a debater, que pensem um pouco nesses pressupostos que eu enunciei. Porque isso é uma cadeia lógica, eu não inventei nada. Está escrito em Marx.

E&F: *Conte-nos um pouco sobre sua experiência como tradutor.*

Fausto Castilho: Eu tenho uma opinião, que é bastante dissonante em relação ao que prevalece hoje nos meios científicos, principalmente, das ciências da natureza, da biologia, etc. Eu acho que filosofia se faz em português. Não há possibilidade de você filosofar, a não ser que você se aproprie do conhecimento do vernáculo. Isso decorre dos obstáculos que você encontra diariamente nas traduções dos textos filosóficos. Você não pode prescindir de tradução, não há essa possibilidade, porque a filosofia sempre foi muito dividida, ela nunca foi monopólio de nenhum idioma. Mesmo quando você tinha uma predominância total do latim na Idade Média ocidental, você tinha uma filosofia em hebraico, você tinha uma filosofia em árabe, você tinha uma filosofia em siríaco. Isso sempre foi assim, o domínio de um idioma nunca significou a eliminação dos outros idiomas, porque as hegemonias são passageiras. Mesmo quando elas

mudam com os anos, elas não são definitivas. Então, achar que a filosofia tem que ser feita em inglês, porque o PIB dos Estados Unidos é superior ao de todos os outros países organizados é uma visão muito oportunista, circunstancial. Por isso, quando um aluno meu quis estudar Kierkegaard, recebeu a resposta: o senhor vá estudar dinamarquês lá em Copenhague. Filosofia tem de ser feita, digo eu, em vernáculo. Agora, que vernáculo é esse? É o que vem do latim, quero dizer, ou você reestabelece o estudo do latim no Brasil, ou você não terá um vernáculo para fazer filosofia, porque não é a língua coloquial, a língua falada todo dia que vai conceituar as dificuldades filosóficas. As dificuldades filosóficas estão contidas nas raízes dos conceitos principais. E para isso você tem que “tomar um banho”, que significa, aqui no nosso caso, de latim. Veja, os homens do século XVI e XVII, na hora da dificuldade, apelaram para o grego. Foram desenterrar esse conceito de substância, que eles reinventaram, porque em grego é *ousía*. Agora, por que eles reinventaram? Porque conheciam latim. Então, a minha opinião sobre as línguas de filosofia é essa, é que a filosofia é multilíngue. O prazer que eu tenho em ler aquela carta do Galileu, em que ele conta a Antonio dei Medici que a lua é acidentada, tem montanhas, tem vales, é porque ele o diz no belíssimo latim acadêmico: cavidades, buracos. É o prazer de ler uma carta de Galileu escrita em italiano, que no fundo é latim. Eu não acredito na hegemonia do inglês para se fazer filosofia. O inglês pode ser bom para você redigir textos compostos mais de equações do que de palavras, aí então pode ser que o inglês seja mais expedito. “Expedito” quer dizer, em latim, resolver a questão rapidamente. Mais um exemplo. Bergson, como era a norma dos países civilizados, defendeu o doutorado em latim. E isso se deu no final do século XIX, começo do século XX. Então vocês vejam como esse negócio de língua é uma coisa importantíssima.

Sobre o meu trabalho como tradutor, posso dizer o seguinte. Eu tenho traduções que eu não publico, porque eu não confio nelas. Eu tenho alguns textos do Aristóteles que eu adoro, que eu não confio, guardo para mim mesmo. Tenho traduções do latim moderno, não me atrevo a traduzir os clássicos, é outra conversa – isso é para gente mais adulta do que eu. Agora, tem traduções do francês clássico, aí eu tenho mais segurança por causa do colégio francês. Eles ficavam namorando as palavras,

mostrando as alternativas: Racine, Molière e La Fontaine. Talvez esses textos eu venha a publicar um dia, se me der na telha. Tenho também traduções do alemão. Traduzi os cursos de lógica que o amigo de Kant, Jäsche, publicou supervisionado por Kant. Essa obra é semi-autoral, não pertence inteiramente à obra de Kant. Mas eu traduzi porque é útil para você fazer uma iniciação ao kantismo, passar pelo curso de lógica geral de Kant. Tenho traduções de Hegel, que eu não publiquei. Tenho traduções de Marx, também não publicadas, por exemplo, na tese que o professor Hélio Ázara apresenta sobre *O Capital*, sob minha orientação, ele utiliza algumas traduções que eu fiz de Marx. Não é um alemão muito difícil, porque Marx é um escritor moderno. Agora vai sair a minha tradução de Heidegger. Levei a vida inteira traduzindo Heidegger. Eu já tinha desanimado, porque há uns dez ou doze anos eu fiz a última versão para a tradução, que agora já passou por umas vinte revisões. Caiu na mão das revisoras da Editora da UNICAMP, então tem umas “feras” lá que não aceitam de jeito nenhum qualquer coisa. Assim, a obra já foi revista não sei quantas vezes. É a função das revisoras, são contratadas para isso. Finalmente o filho do Heidegger aceitou, pela primeira vez no ocidente, esta edição bilíngue. Não há nenhuma língua ocidental que tenha uma edição bilíngue. Quando o jurídico da Editora da UNICAMP me informou disso, eu disse: “Mas nós vamos publicar o *Ser e o Tempo* em edição bilíngue!”. Há muita coisa que eu gostaria de traduzir, mas é uma questão de tempo. Por exemplo, eu gostaria de traduzir *Salammô*, de Flaubert; não tem nada a ver com filosofia, mas o Sartre não fez um livro sobre Flaubert em três volumes? É isso que eu diria.

Data de registro: 13/03/2012

Data de aceite: 13/05/2013

O CARÁTER DE PUBLICIZAÇÃO DA LEITURA NA OBRA DE COMÊNIO

Ana Maria Esteves Bortolanza*

RESUMO

Este artigo tem por objetivo explicitar o caráter de publicização da leitura em Comênio. Para isso, analisa os condicionantes sociopolíticos, históricos e religiosos que permeiam as questões didático-pedagógicas pensadas pelo grande pedagogo. Em sua obra *Didáctica Magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, o caráter de publicização da leitura responde às necessidades que as novas relações sociais passaram a exigir em consequência da nova forma de produção da sociedade capitalista. Em sua didacografia, a nova arte de ensinar comeniana propôs conteúdos que evidenciam o caráter de publicização da leitura.

Palavras-chave: Leitura. Publicização da leitura. Comênio. Didáctica Magna.

RÉSUMÉ

Cet article vise à expliciter le caractère de publicisation de la lecture des oeuvres d'Comenius. C'est pourquoi nous avons cherché d'apprendre les conditionnements sociopolitiques, historiques et religieux qui s'interpénètrent avec les questions didactiques et pédagogiques pensées par ce grand pédagogue. Comenius et son ouvrage *Didactica Magna – Traité de l'Art Universel d'Enseigner Tout à Tous*, le caractère de publicisation de la lecture répond aux exigences des nouveaux rapports sociaux créés par le nouveau mode de production. Le nouveau art d'enseigner coménien propose des contenus qui mettent en évidence le caractère de publicisation de la lecture.

Mots-clés: Lecture. Publicisation de la lecture. Comenius. Didactiva Magna.

* Doutora pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, (UNESP), no Programa de Pós-Graduação em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (Uniube). Pós-Doutorado em andamento na Universidade de Évora, Portugal. E-mail: amebortolanza@uol.com.br

Este artigo analisa o caráter de publicização da leitura em Comênio, no contexto das relações sociohistóricas em que sua obra foi produzida. Para essa análise, primeiramente, situamos o autor e sua obra na transição entre a sociedade feudal e a sociedade burguesa, em meio às profundas transformações sociais na Europa Central e na Boêmia, século XVII, período em que viveu e produziu uma de suas mais importantes obras, a mais conhecida sem dúvida, *Didáctica Magna – tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Em Comênio e sua obra, o caráter de publicização da leitura se expressa ao cumprir uma nova função social, respondendo às necessidades que as relações sociais passaram a exigir em consequência da nova forma de produção da sociedade burguesa.

A leitura, como parte do fenômeno da linguagem, é para Bakhtin (1992) uma criação humana em movimento permanente, movimento esse que é dado pelo conjunto das relações sociais dos homens num determinado momento e espaço. Esse caráter histórico da linguagem é fundamental para a compreensão da leitura e seu caráter de publicização como prática social. Portanto, apreender a linguagem e suas formas de manifestação significa resgatar o momento histórico em que essa linguagem se produziu, procurando explicitar sua função social.

1. Comênio: entre feudalismo e capitalismo

Autor em uma fase de transição do feudalismo para o capitalismo, Comênio refletiu em sua obra as contradições entre o velho e o novo, as necessidades de seu tempo, as inquietações do novo homem que estava nascendo. Sua história de vida e a história de seu tempo revelaram uma nova sociedade emergindo: a sociedade capitalista. O pensamento pedagógico de Comênio expressou coerentemente as mudanças que ocorreram nas ciências, na cultura, o novo modo de produção, o caráter de universalidade das novas relações sociais na Europa Central e na Boêmia daquela época. A ruptura do modo de produção feudal e a emergência do novo modo de produção capitalista trouxeram consigo uma nova ordem social, política, cultural e religiosa. Alterações graduais e desiguais minaram a velha estrutura social, abrindo caminho para a modernidade.

Comênio representa essa transição em que o velho e o novo coabitaram, o velho se esgotando, o novo incorporando o velho... nem Idade Média nem Idade Moderna. Nesta passagem, novas práticas e relações sociais se estabeleceram, emergindo uma nova classe social: a burguesia. A burguesia foi ocupando espaços em direção a uma vida mais racional: a valorização do homem como indivíduo capaz de transformar a realidade que o circundava; a noção de progresso capaz de substituir o paraíso celeste pela felicidade terrena; a sobreposição das ciências modernas sobre o saber medieval inquestionável; a utilização do conhecimento dos fenômenos naturais substituindo as crenças no sobrenatural; o pensamento divergente superando a mentalidade dogmatizada.

A necessidade de um novo saber em que a cooperação era fundamental se impôs. Os homens precisavam produzir conhecimentos que respondessem às necessidades da sociedade, mas, sobretudo, comercializar esses conhecimentos. As mudanças materiais que se operavam, produziram também novas necessidades espirituais: livre interpretação das Sagradas Escrituras, outras formas de religiosidade, de fé e de esperança, de conhecimentos úteis para a vida prática, diferentes artes para atender à vida concreta dos homens. Em síntese, o século XVII foi o século das revoluções, das mudanças que as velhas e frágeis estruturas das monarquias europeias não suportaram. A força da nova classe produtora lutava pela hegemonia e venceria primeiramente na Inglaterra, lugar em que se desenvolvia a forma mais avançada de capitalismo.

Na Boêmia, o desenvolvimento das forças produtivas deu-se de forma diferenciada de outros países da Europa. A Guerra dos Trinta Anos, na primeira metade do século XVII, retardou a passagem do feudalismo para o capitalismo, fazendo com que a sociedade boêmia se constituísse predominantemente de elementos da velha ordem feudal. Os senhores ocupavam terras que deixaram de ser trabalhadas durante a guerra, a mão-de-obra assalariada encarecia em virtude da redução da oferta de trabalho. As relações feudais entre senhores e servos acabaram se fortalecendo, contrariamente ao que acontecia nos países da Europa Ocidental.

Vivendo naquele momento histórico de profundas mudanças sociais, a postura de Comênio revelou, de um lado, a visão moderna do pensamento burguês revolucionário, do espírito universal, do homem-

centro do mundo; e, de outro, do homem feudal voltado para Deus Criador e Senhor do Universo. Situado nesse momento de contradições e incertezas, o pensamento pedagógico comeniano espelhou a imagem dos novos tempos, em que as artes mecânicas substituíram a natureza e, as novas formas de trabalho e os novos métodos das ciências experimentais condicionaram sua arte de ensinar.

2. *Opera Didactica Magna*

É a obra de Comênio que reúne os escritos a partir de 1630, com intuito inicialmente de oferecer à Boêmia liberta uma obra que lhe servisse de guia para sua reconstrução. A apresentação da obra é uma verdadeira profissão de fé de seu autor, pois se trata de uma declaração pública solene de afirmação de suas convicções pedagógicas e religiosas: *Didactica Magna, tratado da arte universal de ensinar tudo a todos* (COMÊNIO, 1985, p.43). A arte de ensinar resulta tanto do caráter religioso e da preocupação com a educação da Unidade dos Irmãos, quanto do novo modo de produção nas manufaturas do mundo burguês.

O autor refere-se à obra como “tratado”, palavra que, segundo Araújo (1994, p. 22), associava-se “às novas descobertas do fazer de artesãos, mecânicos, tipógrafos e outros que estavam envolvidos nas artes a princípio consideradas como indignas de homens letrados e cultos”. A separação entre o fazer e o saber foi gradativamente superada pelo novo modo de produzir a existência que já não comportava o ócio cultivado pela nobreza na sociedade feudal. Ao definir sua obra como um “tratado da arte de ensinar tudo a todos”, Comênio marcou sua postura ideológica, opondo-se à cultura dominante, medieval e clerical, baseada na metafísica.

A palavra “arte”, contrariamente ao sentido da palavra tratado, que limitava seu significado ao conotar a arte de quem e para quem “produzia o conhecimento por experiência”, buscou legitimar o novo saber, baseada nas artes mecânicas em contraposição às artes liberais medievais. Ao designar um método universal a serviço de todas as artes, a arte comeniana ganhou um novo estatuto.

O pensamento pedagógico comeniano traçou um movimento universalizante, tendência da época, partindo em sua obra da educação para jovens até 24 anos, em que a ideia de “todo o mundo” traduz-se por escola,

pois o que pretendia o autor era reformar a educação e, só posteriormente, na obra *Pampaedia*, pregaria a educação para toda a humanidade durante toda a vida.

A dimensão de universalidade, contida nos termos “todos, tudo e arte universal”, que caracteriza sua obra, surpreendeu naquele momento, uma vez que não se tratava de mais uma arte de ensinar limitada. Para Comênio tratava-se de:

um processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem exceptuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e solidez. Onde os *fundamentos* de todas as coisas que se aconselham são tirados da própria natureza das coisas; a sua *verdade* é demonstrada com exemplos paralelos das artes mecânicas; o *curso dos estudos* é distribuído por anos, meses, dias e horas; e, enfim, é indicado um *caminho* fácil e seguro, de pôr estas coisas em prática com bom resultado (COMÊNIO, 1985, p. 43).

“Ensinar tudo” não significava transmitir o conjunto de conhecimentos historicamente acumulados, pois que não “exijamos a todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes [...] Com efeito, isso, nem, de sua natureza é útil, nem, pela brevidade de nossa vida, é possível a qualquer dos homens” (COMÊNIO, 1985, p. 145).

Comênio passa a indicar, em seguida, o modo pelo qual se realiza sua proposta de “ensinar tudo a todos”. Primeiramente, qualifica o caminho escolhido como “excelente”, aquele que excele, o melhor, e aquele no qual se pode confiar, que é certo, indubitável e eficaz, “seguro”. Indica então o lugar em que as escolas deverão ser instituídas, “em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias” (COMÊNIO, 1985, p.43). Reino cristão, uma vez que ele parte de sua concepção de homem como “a criatura de Deus perfeita” (COMÊNIO, 1985, p. 315), e a educação foram para o autor um meio de o homem atingir sua perfectibilidade, à

semelhança do Criador. A afirmação “toda a juventude de um e de outro sexo, sem exceptuar ninguém em parte alguma” (COMÊNIO, 1985, p. 316) demonstra o pensamento universalizante que ele expressou na *Pampaedia*, obra em que estende a educação para toda a vida. A inspiração religiosa de Comênio ao lado de seu pensamento pedagógico são elementos indispensáveis para a compreensão de sua obra, pois a juventude deve “ser formada nos estudos, educada nos bons costumes”, mas isso só é possível, se essa juventude estiver “impregnada de piedade”, isto é, de devoção religiosa (COMÊNIO, 1985, p. 43).

Vivendo na fase de transição entre dois modos de produção, Comênio apropriava-se do novo conteúdo por meio da velha forma. O fim último do homem deixava de ser tão somente a vida eterna, alcançar o Paraíso Celeste, mas o paraíso, o homem o construiria na terra, na vida presente, no cotidiano, para isso a juventude devia ser “instruída” em tudo o que diz respeito “à vida presente e futura” (COMÊNIO, 1985, p. 43).

Nesta perspectiva, a obra de Comênio pode ser lida como expressão pedagógica da transição entre a Idade Média e a Idade Moderna, uma vez que contém elementos de ambas as fases e registra o momento em que o velho modo de ensinar foi substituído pela nova arte, assim o reflexo das manufaturas exigia também na produção intelectual “economia de tempo e de fadiga, agrado e solidez” (COMÊNIO, 1985, p. 43).

Para Comênio, os conteúdos a serem transmitidos para a juventude, como a instrução, a moral e a religião, eram inatos ao homem. Seguir o curso natural significava para o autor buscar “nosso estado primitivo e fundamental” (COMÊNIO, 1985, p. 101), isto é, a nossa essência, não corrompida pelo pecado, e assim alcançar “a providência universal de Deus” (COMÊNIO, 1985, p. 102), pois Ele é a força que possibilita ao homem cumprir a finalidade para a qual foi criado.

O novo caminho, pelo qual “os fundamentos de todas as coisas que se aconselham são tirados da própria natureza das coisas” (COMÊNIO, 1985, p. 43), constituía-se o verdadeiro guia para a formação do homem. Deve-se entender por “natureza” o próprio conhecimento historicamente acumulado que o homem constrói, portanto, uma natureza socialmente produzida pelos homens, na qual “a verdade é demonstrada com exemplos paralelos das artes mecânicas” (COMÊNIO, 1985, p. 43).

Mesmo revelando uma postura conservadora em várias passagens de sua obra, como a memorização, a passividade do aluno e a centralização do professor, é o espírito renovador que prevalece na nova arte de ensinar comeniana. As marcas impressas da nova forma de trabalho, a natureza produzida historicamente, a observação e a experimentação, as artes mecânicas, a utilidade das coisas apontavam para uma educação democrática no sentido de popular. A proposta de popularizar a educação supunha, entre outras questões, a produção de livros em escala industrial e condições de acesso à leitura. Essa questão foi tratada por Comênio com objetividade e lucidez.

Em *Ventilabrum Sapientiae*, livro em que defende entusiasticamente a *Didactica Magna* das críticas recebidas, Comênio afirma que “aquelas coisas não foram escritas para os sábios, mas para despertar da letargia geral do sono profundo o povo” (COMÊNIO *apud* GASPARIN, 1994, p. 49). O autor reafirma sua intenção de democratização da educação ao declarar que escreve para “a massa que ainda dorme [...] que precisa ser acordada”. Ao invés de iniciar definindo a didática, Comênio apresenta “os fundamentos e os fins últimos do homem sobre os quais ela se assentará, bem como os meios adequados para realizá-la”. Se os fins últimos do homem são eternos e universais, ele somente “podia propor uma didática de vida, isto é, universal, que atingisse todos os homens e os conduzisse, como novo instrumento de salvação, à plena realização junto a Deus” (GASPARIN, 1994, p. 50).

Como homem profundamente religioso, sua missão era espiritual, contudo, para realizá-la, precisava este grande pedagogo de servir-se de instituições como as escolas, que, segundo os Irmãos, não deveriam destinar-se somente ao clero e às elites. A Reforma colocava historicamente a necessidade de escolas para que o povo pudesse aprender a ler e assim ter acesso sem intermediários aos textos sagrados. As novas forças produtivas incorporavam, de certa forma, esse caráter religioso, pois, embora a arte de ensinar comeniana fosse “empresa humana, expressão do novo modo de vida material e cultural”, não deixava de incorporar “o espírito religioso-educacional e de universalidade dos Irmãos” (GASPARIN, 1994, p. 73). Estava posto o caráter de publicização da leitura na obra *Didáctica Magna*.

3. A publicização da leitura em Comênio

Como transmitir os conteúdos que a nova arte de ensinar propunha? Para Comênio, a natureza deveria ser ponto de partida e modelo para a arte de ensinar. Num primeiro momento, a natureza “natural”:

É certo, por isso, que também o homem foi feito, por natureza, apto para a inteligência das coisas, para a harmonia dos costumes e para o amor a Deus sobre todas as coisas [...] e é tão certo que as raízes daquelas três coisas se encontram nele quanto é certo que a cada planta foram dadas as raízes sob a terra (COMÊNIO, 1985 p. 102).

Os processos mecânicos, que são a imitação da natureza, ou seja, a própria natureza artificial, foram modelos e pontos de partida para a didática comeniana.

Primeiramente, o relógio que seduz pelo funcionamento perfeito da máquina com base no movimento do universo, pois: “inventou-se um instrumento capaz de reproduzir exatamente o movimento rotatório diário do firmamento e medir as horas” (COMÊNIO, 1985, p. 187). Do relógio, Comênio passou para a máquina tipográfica que representava para o autor “o novo protótipo da arte de ensinar, a expressão mais elaborada e definitiva da arte comeniana, uma criação puramente humana, social e histórica” (GASPARIN, 1994, p. 83).

No capítulo 32 de *Didáctica Magna*, em que se trata da “organização universal e perfeita das escolas”, o autor comparou a organização da escola com a tipografia”. Comênio confrontou a velha forma de ensinar com os trabalhos dos copistas de multiplicar os manuscritos através da escrita a pena, e a nova forma de ensinar com a arte da imprensa, enumerando as vantagens que a arte mecânica de multiplicar os livros proporcionava. Aqui se explicita o caráter de publicização da leitura.

Ao indicar a arte mecânica da imprensa, a tipografia como modelo da arte de ensinar, Comênio elegeu a nova forma de produção, uma vez que, de acordo com Gasparin (1994, p.87):

a máquina, como expressão da nova forma de trabalho, iguala todos os homens no processo de produção tanto material quanto intelectual [...] o manuscrito é o símbolo de um tempo, no qual predominavam a imitação e os valores individuais, ora em decadência [...] a tipografia é o sinal dos novos tempos, dos novos valores, da igualdade entre os homens, que se efetiva nas trocas, no trabalho, nas artes, nas escolas, em toda parte.

Comênio destacou as vantagens do método da imprensa com relação à escrita a pena, ao descrever as possibilidades que a imprensa proporcionava para a publicização do livro e conseqüentemente da leitura. São elas:

- A rapidez da impressão: “dois rapazes podem imprimir mais exemplares de determinado livro, do que, no mesmo tempo, o faziam talvez duzentos copistas” (GASPARIN, 1994, p. 456).
- A perfeição da impressão: “os livros impressos são de tal maneira correspondentes uns aos outros que nem um ovo de galinha é tão semelhante a outro ovo” (GASPARIN, 1994, p. 456).
- A facilidade de correção: “corrigidas as provas tipográficas de um só exemplar, todos os outros, sejam eles quantos milhares forem, ficarão corrigidos” (GASPARIN, 1994, p. 456).
- A diversificação da matéria-prima: “pode imprimir-se em qualquer espécie de papel, mesmo sobre papiro muito fino e transparente, sobre linho, etc.” (GASPARIN, 1994, p. 456).
- A simplificação do trabalho: “podem imprimir elegantemente livros [...] porque executam o trabalho, não com as próprias mãos, mas por meio de caracteres propositadamente preparados para isso” (GASPARIN, 1994, p. 456).

De acordo com Comênio (1985, p. 43), a nova forma universal de produzir correspondeu a uma nova forma universal de instruir, “segura, fácil e sólida”, realizada com “economia de tempo e fadiga”. O autor enumerou,

ainda, as vantagens que a nova forma de instruir imprimia à vida material e intelectual, entre elas a publicação de livros, pois para Comênio, os professores, “mesmo aqueles que a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar” uma vez que para o autor, “a missão de cada um “não é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos” (COMÊNIO, 1985, p. 457). Assim, conclui com uma metáfora, comparando o professor a um organista que olha para partitura, “a qual talvez ele não fosse capaz de compor, nem de executar de cor só com a voz ou com o órgão”, “assim também o professor há de ensinar na escola todas as coisas” (COMÊNIO, 1985, p. 457).

Entusiasmado com a possibilidade de “imprimir as ciências no espírito da mesma maneira que [...] é possível imprimi-las no papel com a tinta” (COMÊNIO, 1985, p. 457), o autor batiza a nova arte com o nome de “didacografia” e passa a descrevê-la, destacando a semelhança com a organização das manufaturas. Na didacografia, o papel são os alunos, em cujas mentes ficam impressas as marcas da ciência, os tipos, os livros didáticos e outros instrumentos que facilitam a aprendizagem rápida, a tinta, a voz do professor-mediador dos livros didáticos e os alunos e, finalmente, o prelo que é a disciplina escolar.

Segundo Alves (1993, p. 83), a didacografia é:

uma proposta indiscutivelmente burguesa e reflete o que há de mais desenvolvido em seu tempo. A divisão manufatureira do trabalho, que se aprofundou sobre a base técnica do artesanato, tem o seu correspondente, dentro do plano de comércio, na seriação dos estudos e na divisão das áreas de conhecimento. A aspiração do educador morávio é a de que a organização dê livre curso a um processo cuja dinâmica deve ter as mesmas características de um funcionamento de um autômato.

Enquanto a máquina tipográfica multiplicou os livros ao infinito, a didacografia ampliou a cultura e estendeu a instrução a um número maior de cidadãos; ambas fizeram do livro impresso a alavanca para universalizar o conhecimento e igualizar os homens em suas produções e possibilidades de acesso a essas produções.

Em *Didáctica Magna* há inúmeras situações que evidenciam a preocupação de Comênio com a produção de livros e a sua utilização didática, o que nos permite afirmar que o tratamento do autor dispensado a este eficiente meio de comunicação patenteia o caráter de publicização da leitura em sua obra.

A seguir, elencamos algumas dessas situações que explicitam o caráter de publicização da leitura, como:

- A importância que o autor atribui ao livro impresso como veículo de um mesmo conhecimento a muitas pessoas: “descoberta a arte tipográfica, se multiplicaram os livros, veículos de instrução” (ALVES, 1993, p. 465).
- O tratamento dado ao conteúdo e à linguagem para adequar o livro à massificação da linguagem: “Estes livros, portanto, deverão ser conforme as nossas leis da facilidade, da solidez e da brevidade [...] e que exponham todas as coisas de modo familiar e popular, para que tornem tudo acessível aos alunos, de modo que o entendam, mesmo sem qualquer professor” (ALVES, 1993, p. 289).
- A elaboração de livros didáticos: “Os livros didáticos serão, portanto, de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para alunos, e livros roteiros (*informatorii*) para os professores para que aprendam a servir-se bem daqueles” (ALVES, 1993, p. 460).
- A confecção de livros auxiliares para o ensino de línguas: “Dá-se o nome de livros auxiliares àqueles que ajudam a usar, de uma maneira rápida, e com maior fruto, os livros didáticos” (ALVES, 1993, p. 339). São eles: “o vocabulário [...] para o Vestíbulo. Para a Porta, o dicionário etimológico latim-língua materna. Para o Palácio, o dicionário fraseológico língua materna-língua materna e [...] finalmente o Tesouro será auxiliado ou reforçado por um prontuário universal” (ALVES, 1993, p. 339).
- A montagem de livros-roteiros para os educadores: “é necessário dar normas, em conformidade com as quais executem as suas obras, isto é, devem escrever-se para uso deles Livros-Roteiros ao

que hão-de fazer, em que lugar e de que modo, para que se não caia em erro” (ALVES, 1993, p. 460).

- A invenção de livros ilustrados: “outra coisa que poderá ser útil aos exercícios da escola materna será um livrinho de Imagens, a colocar nas mãos da própria criança [...] faz aprender a ler mais facilmente” (ALVES, 1993, p. 422).
- A criação de livros de aconselhamento para pais e amas: “compilar um livro de conselhos para os pais e amas, para que não ignorem os seus deveres. Neste livro, devem expor-se, uma por uma, todas as coisas em que é necessário formar a infância” (ALVES, 1993, p. 422).
- A adaptação de obras fundamentais, os livros de bolso: “para ensinar as artes e as línguas, como livros fundamentais devem escolher-se ou fazer-se de novo volumes de pequeno tamanho e de notável utilidade que exponham as coisas sumariamente” (ALVES, 1993, p. 294).
- A compilação de livros enciclopédicos para adolescentes: “Pensamos que será possível compilar, para cada classe, um livrinho especial, que contenha um certo género de fatos históricos, segundo o programa” (ALVES, 1993, p. 445).
- Os livros de textos para a escola de língua nacional: “a cada classe sejam destinados livros de textos próprios, que contenham todo o programa prescrito” (ALVES, 1993, p. 430).
- A impressão de livros pan-metódicos para pôr em prática seu método universal: “uma só coisa é de extraordinária importância, pois se ela falta, pode tornar-se inútil toda a máquina, ou se está presente, pode pô-la toda em movimento: uma provisão suficiente de livros pan-metódicos” (ALVES, 1993, p. 465).

Concluindo, sua obra foi construída gradativamente em meio às transformações sociais e sua arte de ensinar foi o resultado da longa trajetória do pedagogo, atravessada por determinações e mediações sociais, na transição do feudalismo para o capitalismo. De acordo com Comênio (1985, p. 464), com a descoberta da:

arte tipográfica, se multiplicaram os livros, veículos de instrução, assim também, descoberta a didacografia ou método universal, é possível multiplicar os jovens instruídos, com grande proveito para a prosperidade das coisas humanas, segundo a máxima ‘a multidão dos sábios é a salvação do mundo’ (Sabedoria, 6, 26).

Enfim, incorporando o modelo dos fabricantes, os avanços da ciência e da tecnologia, Comênio trouxe o mundo fabril para a escola, que foi para o autor uma oficina onde todos podiam ensinar e todos podiam aprender, aprender a ler e ensinar a ler. Assim, como a tipografia proporcionou a *publicização do livro*, a didacografia trouxe a *publicização da leitura*.

Referências

- ALVES, G. L. *O pensamento burguês no Seminário de Olinda*. Ibitinga: Humanidades, 1993.
- ARAÚJO, C. B.; ZANDAVALLI, M. de. *O professor na Didática Magna*. Monografia (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1994.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- COMÊNIO, J. A. *Didáctica Magna*. 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.
- GASPARIN, J. L. *Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos*. Campinas: Papyrus, 1994.

Data de registro:07/07/2011

Data de aceite:02/05/2012

A CONCEPÇÃO DE “TRABALHO” NA FILOSOFIA DE HEGEL E DE MARX

*Giovanni Semeraro**

RESUMO

A influência da filosofia de G. W. F. Hegel foi muito marcante na estruturação do pensamento de K. Marx. Embora tenha posto em evidência aspectos questionáveis de seu mestre de juventude, Marx assimila substancialmente a “filosofia da história” e a concepção “dialética” de Hegel. Poucos, no entanto, sabem que o maior filósofo “idealista” chegou a inspirar também os elementos fundamentais do trabalho no idealizador do “materialismo histórico”. Nas páginas desse texto, enquanto se evidenciam os diferentes pontos de vista desses dois grandes pensadores, se destaca particularmente a revolucionária concepção de trabalho e de homem que emana dos seus escritos, apontando com isso horizontes que podem dar respostas à crise que assola profundamente o mundo atual.

Palavras-chave: Trabalho. Filosofia. Hegel. Marx.

ABSTRACT

The influence of the philosophy of G.W.F. Hegel in the thought of Marx was very important. Although has brought to light questionable aspects of his young master, substantially Marx assimilates “philosophy of history” and the “dialectic” of Hegel. Few, however, know that the greatest philosopher “idealist” even inspires the key elements of labor in creator of “historical materialism”. In the pages of this text, are showed the different views of these two great thinkers, but are stand out particularly the revolutionary concept of work and man that emanate from his writing, pointing horizons that can provide answers to the deep crisis in the world current.

Keywords: Work. Philosophy. Hegel. Marx.

* Doutor em Filosofia Política, com bolsa sanduíche, pela Università degli Studi di Padova. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor Associado da Universidade Federal Fluminense, Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia Política e Educação (NUFIPE) e pesquisador do Cnpq. E-mail: gsemeraro@globocom

1. O trabalho como “obra ética de um povo”

Em contraste com o ideal da vida ativa do “animal político” e da ação nobre que caracterizava os cidadãos da *polis* na antiga Grécia, H. Arendt traça um retrato essencial da “sociedade do trabalho” e da massificação disseminada pela modernidade que cria o *homo faber* e o “animal social”:

A repentina e espetacular afirmação do trabalho, desde a mais baixa e desprezada posição ao nível supremo e à mais apreciada entre as atividades humanas, começou quando Locke descobriu que o trabalho é a fonte de toda propriedade. Continuou quando Adam Smith afirmou que o trabalho era a fonte de toda riqueza e encontrou sua culminância no ‘sistema do trabalho’ de Marx, onde o trabalho tornou-se a fonte de toda produtividade e a expressão da verdadeira humanidade do homem (ARENDDT, 1995, p. 113).

Estranhamente, nesse retrato e também ao longo do livro, não se menciona Hegel que, contrariamente ao lugar comum que o representa como um autor ocupado apenas com ideias abstratas, dedica surpreendentes reflexões sobre a prática formadora do trabalho. Já em *O sistema da vida ética* (1802/3), Hegel apresenta o trabalho como a atividade peculiar do ser humano que supera o instinto imediato do desejo animal e é capaz de criar produtos e ferramentas. Nesse escrito, concebe o trabalho como uma manifestação dialética que se estabelece entre objeto e sujeito, entre o impulso cego da necessidade e a satisfação que libera o ser humano do círculo fechado do si e o faz encontrar com os outros: “o que o indivíduo faz para si torna-se um fazer para toda a espécie” (HEGEL, 1991, p. 182). Em *Filosofia do espírito jenense*, de 1805-1806, aprofunda essas intuições e mostra que o homem, ao trabalhar, forma sua consciência e ao atender a uma necessidade determinada acaba satisfazendo a demanda de outros, de modo que sua operosidade tem um reflexo social. Neste contexto, Hegel apresenta a formação da consciência e da linguagem na sua gênese histórica, a partir das determinações materiais do trabalho, da constituição da família em torno dos bens e da materialidade da vida social. Ainda nesse

escrito observa que a moderna divisão do trabalho, ao mesmo tempo em que traz benefícios (organização e riqueza), redundando em malefícios que mecanizam e degradam o homem, obscurecendo assim a sua consciência e rompendo o nexos entre trabalho individual e seu alcance universal (HEGEL, 1971, p. 59-61). Tais reflexões antecipam uma tese fundamental sistematizada na *Fenomenologia do espírito* (1805/1807): o processo de autoprodução do homem pelas suas atividades, a formação da consciência pelo trabalho, pelo reconhecimento do outro e o caráter social que se desenvolve mediante sua objetivação no mundo. Nessa obra central, Hegel tenta mostrar que o homem chega à consciência de si pela consciência do objeto, que “a força do espírito é tão grande quanto a sua exteriorização; que sua profundidade só é profunda à medida que ousa expandir-se” (Prefácio) e que “O verdadeiro ser do homem é a sua operação: nela, a individualidade é efetiva” (HEGEL, 1992, v. I, p. 267).

Talvez, tenha sido esse desconhecimento que impediu H. Arendt de compreender plenamente o sentido do trabalho em Marx. Este, embora critique alguns aspectos de Hegel e avance além das perspectivas por ele delineadas, assimila substancialmente as intuições de fundo do seu mestre de juventude. As considerações de Hegel sobre o caráter teleológico do trabalho – observa Lukács – “precisam apenas de alguns acréscimos e não necessitam de nenhuma correção de fundo para manter sua validade ainda hoje” (LUKÁCS, 1975, v.1, p. 62). Com uma diferença, no entanto. Para Lukács, como para Marx, a finalidade (teleologia) não é o desenvolvimento da ideia, mas a realização concreta do ser humano no trabalho e no conjunto das relações sociais. E, quais são essas considerações de Hegel, uma vez que praticamente não aparecem nas análises sobre o trabalho?

Antes de mais nada, não se deve esquecer que a filosofia de Hegel é uma poderosa tentativa para superar o dualismo da filosofia moderna (racionalismo e empirismo, consciência e mundo, indivíduo e sociedade, privado e público, atividade e pensamento) e para conciliar ao mesmo tempo o mundo clássico com o moderno, assim como a Europa política (França), econômica (Inglaterra) e filosófica (Alemanha). Neste sentido, Hegel trava uma batalha frontal contra as teorias contratualistas – principalmente de Hobbes e Locke – que disseminavam uma visão mecanicista, individualista e atomista de homem. Além disso, Hegel combate também a impotência

do ceticismo e a corrosão do relativismo que minavam a sociabilidade e a construção de uma ética comum (“sistema de eticidade”) na sociedade moderna. Assim, a filosofia desenvolvida por Hegel supera não apenas a separação operada na modernidade entre sujeito e objeto, mas abala também a visão burguesa do trabalho orientada para a propriedade privada, o lucro e a divisão social. O individualismo e a autossuficiência do eu moderno, de fato, são superados por Hegel pela dialética do reconhecimento e pela autoprodução do homem social por meio do trabalho.

Para Hegel, o trabalho não é só satisfação das próprias necessidades individuais e imediatas, mas é a expressão de um valor maior: nele se forma a consciência pessoal e social, se manifesta o caráter público e universal do ser humano. Tal atividade não ocorre mecanicamente, mas é realizada por sujeitos que ao lidar com a natureza lhe conferem um significado, de maneira que “a ação cega da natureza é transformada em uma ação conforme a um fim” (HEGEL, 1971, p. 126). Diante da inércia e da indistinção existentes na natureza, o homem cria ferramentas, meios duráveis e socialmente significativos. Pelo trabalho, o homem imprime uma intencionalidade ao simples “em si” da natureza. Por meio do seu operar, de fato, o homem extrai os objetos da circularidade fechada da natureza e os insere no mundo vivo da sua existência, no processo de subjetivação e na esfera da universalidade que só ele é capaz de desenvolver. Quando lasca uma pedra ou fabrica uma enxada, quando arquiteta um utensílio ou constrói uma máquina sofisticada, o ser humano sai do movimento repetitivo da natureza e redireciona, altera, transforma os objetos em “instrumentos”, em obras tecnicamente elaboradas que se traduzem em cultura, em elementos concretos de socialização, em materialização viva do espírito humano. Nesse processo, há uma transformação e humanização da natureza e, ao mesmo tempo, a criação de uma história coletiva que se expressa na linguagem, na qual a consciência se firma como memória. Para Hegel, a relação do homem com a natureza nunca é uma operação exterior, de mera apropriação e exploração, como resulta das modernas concepções que apresentam o “homem como senhor e dominador”, mas é uma atividade simbiótica e simbólica que “humaniza” e interioriza a natureza, que revela, educa, conscientiza, torna “cultivado” o ser humano. A educação pelo trabalho torna-se, assim, a mais alta expressão de “cultura”

e de socialização do ser humano que se torna consciente da sua liberdade de criar e busca o reconhecimento do outro pela linguagem e as instituições sociais (SANTOS, 1993, p. 10-11).

Com essa visão, Hegel crítica e supera a separação entre *poiein* e *prattein* (fazer e agir), feita pelos gregos e mantida ao longo da tradição ocidental. *Poiein*, como se sabe, é a atividade produtiva, a ocupação manual, executada pelo escravo, um animal “que fala”, uma “ferramenta viva”, como o define Aristóteles. Trata-se de atividade inferior porque nela se realiza um fim externo, um produto onde termina seu trabalho, um mero ato de consumo, biológico, de mera sobrevivência. Contrariamente ao produzir bruto, cego, imediato e sem finalidade, *prattein* (ou *praxein*), é atividade pensada e intencional, é uma ação com uma finalidade social, política e duradoura. Para o modelo aristotélico, a ação (*praxis*) que envolve a prática do *logos* é superior ao trabalho meramente físico e manual (*poiesis*). Hegel, ao contrário, ao entender o trabalho como uma obra que desenvolve ao mesmo tempo produtos de consumo, artefatos e consciência socializada, vincula inseparavelmente *poiesis* com *praxis*. Considera, portanto, o trabalho como uma essencial e indissolúvel atividade física, criadora e social.

Pelo trabalho – observa Hegel – ao transformar a natureza, o homem transforma a si mesmo. Nesse processo, o “eu”, embrião elementar e mais pobre do nosso ser, é desenvolvido e cultivado, é significado e construído na materialização das diversas formas que assume o trabalho até se tornar consciência e expressão ético-política de abrangência universal. Ou seja, para Hegel, “o trabalho é o concreto fazer-se coisa do eu” (HEGEL, 1971, p. 90). Não se trata, portanto, de mera atividade exterior, mas principalmente de uma elaboração, de uma explicitação da vida interior e de uma construção social. Na medida em que lida com a natureza, com os objetos e os processos laboriais, o homem desenvolve não apenas instrumentos e habilidades, mas também a sua consciência, a cultura, o encontro e o reconhecimento dos outros, a construção da inter-subjetividade, da linguagem e de um mundo de valores sociais (“eticidade”). Portanto, se o ser humano se constrói individual e socialmente como resultado do seu próprio trabalho, significa que este, além de produtivo, tem um caráter cognitivo, cultural e social. É a expressão da autoprodução do homem e do processo da sua objetivação:

o homem que é racional *em-si* (em potência), deve realizar a produção de si pelo trabalho, pela objetivação que o leva a sair de si, de modo que possa tornar-se plenamente real (*para-si*) (HEGEL, 1996, § 57, p. 60).

Com isso, a própria construção do conceito é um processo crescente de concretização e de universalização, é fruto de trabalho árduo e doloroso de investigação e comprovação científica, não apenas de intuição e agradável diversão imaginativa. O trabalho material e intelectual, então, é uma poderosa expressão do espírito coletivo e uma experiência educativa, e pelo fato de ser realizado com os outros não é simples nem linear, mas esconde a armadilha da dominação. As célebres páginas da “dialética do senhor e do escravo” da *Fenomenologia do espírito* (HEGEL, 1992, v. I, p. 126-133) são o texto paradigmático das relações de dominação, da luta pelo reconhecimento, pensadas no âmbito de um trabalho apresentado como discrepância entre quem se dedica dolorosamente a produzir e quem se acomoda no consumo gratuito. Entre quem reprime seu desejo e adia o consumo na dura disciplina do trabalho e a condição senhorial da apropriação do excedente e do gozo parasita dos frutos do trabalho alheio.

Diversamente do *Sistema de vida ética*, onde a dominação e a servidão eram explicadas com base à desigualdade natural, na *Fenomenologia* a produção do excedente deriva do trabalho escravo, da repressão ao consumo imposta pelo senhor. Só quando a dominação do senhor sobre o escravo é superada pelo reconhecimento recíproco, o trabalho se torna obra de todos e o consumo universal. Para Hegel, no trabalho realizado por todos, se expressa a razão universal de um povo e disso nasce uma ética comunitária que se contrapõe à concepção de trabalho escravo. O trabalho, assim, deixa de ser satisfação de uma carência para tornar-se a realização de uma obra comum.

Neste sentido, ao representar o resgate da condição do escravo pelo trabalho, Hegel demarca uma mudança profunda em relação a toda uma tradição que desqualificava o trabalho. Mas, também, diversamente dos economistas da burguesia que apresentavam o trabalho como algo natural e meramente acumulativo, Hegel tem o mérito de ter percebido o caráter histórico e social do trabalho. Este, entendido por Hegel como desenvolvimento da consciência e “obra de todos” (HEGEL, 1971, p. 58), é tão decisivo para a formação de si e a construção da eticidade social, que

chega a ser “obra ética de um povo” (HEGEL, 1996, §§142-157, p. 133-139). Uma “obra” que não é dada pela busca individual e as convenções legais nem por uma sociedade que permanece no âmbito do intelecto e na produção imediata, mas pela valorização social do trabalho e a produção de todos. Só assim é possível construir um Estado ético-político, “reino da liberdade realizada” (HEGEL, 1996, § 257, p. 195), na qual o eu (singular) interioriza os valores (universais) da comunidade social e se reconhece nas leis da cidade criadas por todos.

Contrariamente aos lugares comuns, a filosofia de Hegel era a expressão teórica do que havia de mais avançado no seu tempo não apenas na política e na cultura, mas também na economia:

Hegel é não só o filósofo que tem mais profunda e adequada compreensão, na Alemanha, da essência da Revolução Francesa e do período napoleônico, como também o único pensador alemão do período que se ocupou seriamente dos problemas da *Revolução Industrial* ocorrida então na Inglaterra e o único que na época relacionou os problemas da economia clássica inglesa com os problemas da filosofia dialética (LUKÁCS, 1975, p. 29).

Antes de Marx, Hegel havia já percebido que a violência da dominação é derivada do trabalho escravo e não das condições naturais de desigualdade como queriam as teorias liberais. Também apontava que os mecanismos internos de autorregulação da economia não são suficientes para garantir a estabilidade e a eticidade do conjunto. Diante da explosão dos interesses na sociedade civil (mundo das necessidades e da concorrência), são limitados os poderes de que essa dispõe (administração da justiça e a polícia) para regular seus conflitos. Por isso, demandam uma instância superior: o Estado ético-político, ou seja, uma comunidade de cidadãos livres que constroem consciente e materialmente a sociedade da qual fazem parte.

Além da produção, para Hegel, o trabalho é considerado em função da construção da eticidade, o núcleo fundamental da sua filosofia. Neste sentido, “A filosofia do trabalho de Hegel atribui ao homem a tarefa de tornar-se não tanto senhor da natureza quanto senhor de si mesmo” (SANTOS, 1993, p. 39). Pelo trabalho, o homem se torna um sujeito

capaz de superar (não de negar, mas de subsumir) a esfera da substância, defendida ainda por Spinoza, de modo a passar do âmbito da natureza para o da cultura (ou espírito) através da educação, da construção de uma “segunda natureza”, de uma vida ética construída pela arte “pedagógica” (HEGEL, 1996, § 151, p. 137).

Não surpreende, portanto, se Hegel exerceu grande influência sobre muitos autores, inclusive sobre Paulo Freire, como pode ser observado particularmente em *Educação como prática da liberdade*, na estrutura de *Pedagogia do oprimido*, na apresentação feita por E. M. Fiori a esse livro e nas análises na sua obra feitas por C. A. Torres (2000). Mas, antes de chegar a Freire, a concepção de trabalho e a visão filosófica de Hegel atinge profundamente Marx.

2. A crítica de Marx e a nova compreensão do trabalho

O próprio Marx observa que Hegel foi o primeiro a evidenciar o valor social do trabalho e o seu caráter histórico em oposição à concepção naturalista e a-histórica dos economistas burgueses. Ainda que voltado para o desenvolvimento do espírito, Hegel mostrava que a objetivação material é essencial para o homem, uma vez que por meio dela forja a si mesmo e se constitui em sociedade. De fato, para realizar-se e conquistar a compreensão plena de si, o espírito precisa manifestar-se concretamente no trabalho, na cultura, no Estado e na história.

No Posfácio à segunda edição de *O capital*, ao reconhecer os elementos revolucionários no método filosófico elaborado por Hegel, Marx deixa claro que seu mestre de juventude chegou a desenvolver tal concepção porque conseguiu captar o segredo do trabalho, fazendo desse a essência de um homem que produz e se reproduz, que cria o seu mundo e desenvolve a sua consciência social. Embora vire pelo avesso a visão “misticada” de Hegel, firmando-a sobre os pés da materialidade, Marx vai conservar até os últimos escritos sua vinculação com muitas ideias de seu mestre (FINESCHI, 2006, p. 16-18). Em sintonia com Hegel, Marx afirma que ao operar sobre a natureza e transformá-la, o homem “muda ao mesmo tempo a sua própria natureza” (MARX, 1984, p. 140). Além da ligação com a natureza, como é o caso essencialmente dos animais e dos

outros seres, o homem depende do trabalho para a reprodução da própria existência. Estrutura fundamental do seu ser individual e social, de fato, “O trabalho é a condição de existência do homem” (MARX, 1984, p. 75). No famoso texto em que Marx compara a aranha e a abelha ao tecelão e ao arquiteto, onde mesmo os piores desses são superiores àquelas pelo fato de que o trabalhador é capaz de idealizar antes, de pensar na sua cabeça o produto que pretende realizar, observa: “O trabalhador não efetua apenas uma mudança de forma no elemento natural; ele imprime no elemento natural, ao mesmo tempo, seu próprio fim, claramente conhecido” (MARX, 1984, p. 140). Como em Hegel, então, Marx reconhece uma finalidade, uma teleologia no trabalho do homem que não afeta apenas a natureza, mas também as relações humanas. Neste sentido, para Marx, o trabalho torna-se a categoria ontológica central da constituição do ser humano (MARX, 1998, p. 8), assinala a passagem do ser meramente biológico para o ser social, é “o verdadeiro tornar-se homem do homem” (LUKÁCS, 1976, p. 23). Mas, à diferença de Hegel, a teleologia de Marx é totalmente imanente, porque acima do trabalho não paira o “espírito”, e a consciência e o pensamento não antecedem, mas se formam juntos, inseparavelmente, com a reprodução material da existência. O ser humano se produz e reproduz autônoma e historicamente, sem depender do espírito nem evaporar nele: “O trabalho é a única forma existente de um ser finalisticamente produzido, que funda, pela primeira vez, a especificidade do ser social” (LUKÁCS, 1976, p. 13).

Mas, entre a posição de Hegel e de Marx há diferenças ainda mais marcantes. Embora Marx reconheça que o homem se autoproduz pelo trabalho, mostra que esse processo está permeado por profundas contradições, devido ao sistema historicamente criado pela burguesia que explora o trabalhador e aliena tanto o trabalhador como o próprio empregador. Por isso, Marx observa que “Hegel permanece no ponto de vista da economia política moderna. Ele entende o *trabalho* como *essência*, a essência que se realiza do homem: vê apenas o aspecto positivo do trabalho não o negativo” (MARX, 1984, v. I, p. 264). Hegel, de fato, não chegou a ver que no mundo moderno vinha se constituindo um sistema econômico que introduzia uma contradição insanável entre o trabalho de um lado e a acumulação do capital de outro. Preocupado em inserir o trabalho no desenvolvimento da consciência e no movimento

do espírito, Hegel acabava mistificando o real e os conflitos históricos, pois, era no espírito que se expressava a verdadeira essência do homem. No embate entre “o senhor e o servo”, por exemplo, o que importava era a elevação do servo à consciência de sua liberdade pelo trabalho, não tanto a libertação da sua condição. O mais fundamental era a luta pelo reconhecimento, não a superação da realidade concreta que colocava o senhor e o servo em condições tão antagônicas. Tal como os estóicos e os cristãos, a liberdade a ser conquistada pelo servo era essencialmente um bem interior e espiritual. Não há dúvida de que Hegel se ressentia de uma concepção próxima à teologia cristã da expiação e da salvação da alma. O que vai levar Marx a denunciar o dualismo estabelecido pela sociedade burguesa entre o “céu da política”, no qual o cidadão é declarado livre e igual, e a terra esqualida da sociedade civil, na qual deixa de ser livre e igual para carregar o castigo do trabalho (MARX, 1964).

A idealização da filosofia hegeliana mostra-se mais claramente na *Ciência da lógica* (1812-1816), onde a práxis historicizada na *Fenomenologia* aparece como uma determinação da Ideia que tem a necessidade de se objetivar e de se realizar no mundo para chegar à Ideia Absoluta. No movimento ascendente da Ideia, a atividade material aparece cada vez mais finita, limitada, um momento passageiro para a realização do Absoluto, autoconhecimento pleno do espírito. O processo de saída de si (alienação) no mundo e de retorno em si do espírito (superação da alienação), que Hegel retrata em sintonia com o idealismo alemão, é conduzido essencialmente pelo pensamento. A própria objetivação deste é considerada em função da subjetivação que o espírito deve desenvolver. Marx percebe nisso uma desvalorização do mundo objetivo, que acaba ocupando um lugar secundário e transitório em função do estágio superior a ser alcançado pelo espírito. Para Hegel, toda objetivação é perda de si no mundo, de modo que a des-alienação coincide com a des-objetivação, quer dizer, com a transfiguração do mundo objetivo e a volta ao pensamento “em si e para si”.

Marx, no entanto, ao resgatar a centralidade do trabalho, sustenta que para o homem o mundo objetivo é uma componente fundamental e inseparável, não um momento negativo e transitório em função da conciliação do pensamento consigo mesmo. Para Marx, a história e o significado do homem estão gravados no trabalho, no desenvolvimento que ocorre na produção material, humana e social. O trabalho, portanto,

não é mera atividade produtiva nem é realizado em vista da manifestação do espírito, mas é a forma específica da práxis humana que abrange toda a vida material, filosófica, econômica, pessoal, social, política, cultural. Deste modo, nas mãos de Marx, a filosofia clássica alemã se transforma em ciência da “história da evolução do trabalho” e a produção torna-se a chave para “compreender toda a história da sociedade” (ENGELS, s/d, p. 198-200). A indústria é o “livro aberto”, “a relação histórica real entre a natureza e, portanto, as ciências naturais e o homem” (MARX, 1968, p. 62). As ciências da natureza passam a ter, então, um caráter antropológico e a “práxis” humana que se realiza no trabalho e na vida social assume uma dimensão ontológica (constitutiva do ser humano) e gnosiológica (meio e critério do conhecimento). Por isso, Lukács considera o conceito de trabalho desenvolvido por Marx como a categoria ontológica e epistemológica fundamental do seu pensamento (INFRANCA, 2005, p. 196).

Sendo, ao mesmo tempo, um ser biológico-natural (feito pela natureza e profundamente vinculado a ela) e um ser criativo, histórico e social (capaz de tomar iniciativa e de se constituir historicamente nas circunstâncias concretas em que se encontra), para Marx, o homem trabalha e se organiza socialmente para superar não a “alienação” do espírito no objeto, mas para se livrar da desfiguração e da desumanização que assumiram o trabalho e a sociedade no capitalismo. Desde os *Manuscritos*, Marx confere outro sentido à alienação ao enfatizar a negação do operário obrigado a um trabalho forçado e fragmentado nas fábricas da burguesia. Aqui, de instrumento de liberdade e socialização, o trabalho se transforma em experiência de embrutecimento pelo fato que o operário é “coagido a vender a si mesmo e à sua humanidade”, sente que seu produto não lhe pertence porque se torna um meio que o afasta dos outros e da natureza. Nesse sistema, percebe que “quanto mais produz, menos se realiza” e que “a desvalorização do mundo humano cresce na medida em que cresce a valorização do mundo das coisas” (MARX, 1968, p. 75). Aos olhos de Marx, o sistema do capital revela-se uma “produção pela produção”, não a realização do trabalhador, mas a “valorização do valor”. O que leva não apenas à desumanização dos que são obrigados a produzir forçadamente, mas à irracionalidade do próprio sistema que cria uma sociedade fundada sobre a inversão das coisas, sobre a ilusão e a aparência de um mundo

em que o produto do trabalhador torna-se uma força estranha e impessoal, “um poder objetivo que incumbe sobre os homens, que cresce até fugir do próprio controle” (MARX, 1998, p. 24).

Portanto, para Marx, o processo de autoconsciência não se reduz a uma manifestação abstrata do espírito, mas é a expressão de trabalhadores que se organizam para superar a condição desumana em que estão enredados. Hegel chegou até perceber os problemas da “divisão do trabalho” e da sua mecanização (BODEI, 1977, p. 612-89), do atomismo da burguesia e do descontrole da economia, da superprodução das mercadorias, da falência dos produtores e do surgimento da miséria e da “plebe” (HEGEL, 1996, § 244-245, p.187ss). Nisso, havia já visto uma forma de alienação, um processo pelo qual de criação para uma finalidade humana os produtos do trabalho assumem uma autonomia e uma potência estranha em relação ao sujeito que não se reconhece mais neles. Mas, acreditava que, por meio do Estado “ético”, era possível domesticar a “fera” da economia e conciliar as contradições da sociedade civil, marcada pelo egoísmo. Essa ilusão foi criticada por Marx, assim como a forma de teodicéia de um sistema filosófico comandado pelo espírito, pelo idealismo da consciência diante do mundo real da produção e dos conflitos de classe.

Marx, portanto, não acredita no resgate do trabalho no sistema econômico implantado pela burguesia, nem na recomposição dos desequilíbrios da sociedade civil no Estado, como imaginava Hegel. Pelo contrário, dedica-se a mostrar e a documentar extensamente que a brutalidade das condições de vida nas fábricas e a exploração dos trabalhadores denunciavam um sistema que trazia consequências catastróficas insolúveis e, portanto, que era preciso combater e superar o modelo de produção fundado sobre os mecanismos de “mais-trabalho” não retribuído e a “mais-valia” (lucro excedente) concentrada nas mãos da burguesia. Contrariamente ao naturalismo da economia política clássica, que fazia derivar o lucro da troca das mercadorias, Marx aponta, particularmente, nos *Grundrisse* e no *Capital* que a origem da *mais-valia* está na “força-trabalho”, na mercadoria humana obrigada a se vender para formar o “senhorio de quem não produz”.

Como para o escravo, o servo e o “cavalo”, o valor do operário moderno é medido pelo “tempo de trabalho necessário para a conservação

da sua força-trabalho” (MARX, 1976, v. I, p. 520). O que excede a essa despesa é considerado posse do empregador que tem direitos garantidos sobre a força-trabalho do seu empregado pelo “livre” contrato que ocorreu entre os dois. Assim, para sobreviver, o trabalhador precisa vender-se livremente e aceitar a sobrecarga de trabalho (MARX, 1984, v. II, p. 270). É no trabalho excedente e não remunerado que Marx decifra o lucro do capitalista e a reprodução da escravidão moderna. A “mais-valia”, “roubo de tempo do trabalho alheio” (MARX, 1976, v. I, p. 717), obtida pelo prolongamento de tempo de trabalho (*mais-valia absoluta*) ou pelo disciplinamento e pela mecanização do trabalhador (*mais-valia-relativa*), é a chave para se explicar a riqueza do capitalista e a miséria do trabalhador.

Para Marx, a exploração, a degradação do trabalho e o desemprego não são acidentais e transitórios, descontroles momentâneos que podem ser reajustados, mas são estruturais ao sistema destruidor e desumano do capitalismo. A “barbárie” deste, que aparece revestida de hipocrisia nas fábricas da Europa e dos países desenvolvidos, vinha se globalizando no mundo inteiro e se manifestava sem disfarces nas colônias da Ásia, da África e da América Latina (MARX, 1993, p. 73).

Se para a burguesia a indústria e a fábrica eram tidas como a expressão mais avançada da humanidade, para Marx apareciam principalmente como o lugar mais visível das contradições do moderno sistema econômico. Neste sentido, as análises de Marx se realizam a partir da realidade concreta dos trabalhadores, elas são elaboradas levando em conta a estruturação histórica do trabalho, a sua contextualização dentro de um sistema de relações que escondiam as contradições entre patrão-operário, lucro e salário. Suas reflexões, de fato, descobrem que o acúmulo do capital e da propriedade privada estão em estreita relação com a expropriação brutal do trabalho assalariado. A força-trabalho, a produção, o ciclo da mercadoria, as relações sociais, tudo é transformado em Capital, em força que assume a forma de “fetiche”, que se diviniza e se sobrepõe ao próprio homem. Por meio desses mecanismos, acaba ocultada a fonte de onde se origina a “mais-valia” e é criado um mundo de “aparência” de progresso e de legalidade: “O que assume entre os homens a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas é apenas a relação social determinada entre os próprios homens” (MARX, 1984, v. I, p. 104). Embora revestidas formal e juridicamente com

os termos de um contrato entre homens aparentemente livres e iguais, as modernas formas de trabalho são estruturadas por um sistema de “compra e venda da força-trabalho” não muito diferente do trabalho forçado dos escravos da antiguidade e dos servos medievais (MARX, 1984, v. II, p. 404). No entanto, diversamente desses, que recebiam diretamente os meios de subsistência, o operário moderno os recebe indiretamente, na forma ilusória do dinheiro, cujo brilho encobre ainda mais a relação de escravidão (MOULIER-BOUTANG, 2002, p. 237s.; LOSURDO, 2006, p. 47s.).

Posto a “produzir mais em menos tempo”, o operário moderno não trabalha para si, para atender suas necessidades e realizar-se individual e socialmente, mas para benefício do proprietário dos meios de produção que dirige o seu negócio e a sua fábrica como um quartel, em busca de um acúmulo cada vez ilimitado para não sucumbir à concorrência (MARX, 1976, v. I, p. 436). Entre salário e capital se constitui, assim, um verdadeiro abismo que revela uma grande contradição: quanto mais se produz, menos se atende às necessidades do operário. De modo que, absurdamente, a abundância gera cada vez mais a miséria.

Com suas análises, portanto, Marx vai além da interpretação do trabalho estabelecida por Hegel. Embora parta da concepção de história e de dialética de Hegel e das análises dos economistas que enfatizavam a produção como transformadora do mundo, Marx descobre que em torno do trabalho se estrutura a luta de classe. Desvenda, principalmente, a estreita relação entre forças produtivas e relações de produção, ou seja, entre produção material e relações sociais que se estabelecem em uma determinada sociedade. Nessa visão, produção material e ser humano, economia e sociedade, trabalho e história, atividade concreta e filosofia, formam uma unidade inseparável, mas não imutável, uma vez que tais relações não são naturais nem harmônicas ou eternas, mas históricas, contraditórias, portanto, sujeitas a serem enfrentadas e superadas.

3. A atualidade de um pensamento que nos leva a sair da “pré-história”

As concepções de Hegel e, principalmente, de Marx, sobre o trabalho e a formação do homem, provocam grande impacto na história da humanidade. Rompem com a visão da antiguidade que desqualificava

o trabalho como sendo o lugar da matéria e tarefa do escravo; com a concepção judaico-cristã que o considerava castigo pela queda original e o subordinava aos fins espirituais; com o mito construído na modernidade que tornava o trabalho a fonte do lucro, da propriedade privada e da divisão social. Com isso, Hegel e Marx trazem uma mudança inaudita na concepção elitista de sociedade e no modo de fazer filosofia mantida longe do mundo do trabalho. Mas, as ideias de Hegel e Marx guardam sua atualidade e seu potencial revolucionário ainda hoje, quando nos deparamos diante do espetáculo desolador que as formas de trabalho assumem na nossa época “pós-moderna”, expressão mais elevada do mundo ilusório e fetichista do capitalismo.

No Brasil, por exemplo, é visível como o sistema do trabalho continua a favelizar a maioria das cidades e a produzir milhões de despossuídos, de sem-terra, de boias-frias, de mão de obra a baixíssimo custo. De acordo com o “Mapa da Fome II” (FGV), de 1992 a 2004, o contingente de trabalhadores informais e subcontratados no Brasil passou de 38,3% para 51,2%. Uma das formas mais perversas de expropriação e superexploração, que, por si só, revela um retrato inquietante de dissolução social, uma vez que a maioria dos que são empurrados para o desemprego, o subemprego e a contratação eventual ficam à mercê de uma economia de sobrevivência, imprevista e totalmente vulnerável.

Por outro lado, a reestruturação produtiva do capital pela tecnologia avançada e a globalização da produção, ao mesmo tempo em que concentra sem precedentes riquezas em poucos conglomerados financeiros, penaliza o trabalhador com a intensificação da exploração, a precariedade e a flexibilização das leis trabalhistas. Este novo ciclo do capital encontra sua maior produtividade não tanto no sistema da grande indústria, mas nas energias intelectuais exigidas pelos complexos mecanismos do terciário, pela expansão do setor de serviços, pelo investimento maciço na ciência e na tecnologia. Em poucos anos, passamos da sociedade fordista à sociedade informatizada, do “operário-massa” ao “operário-avulso”. Enquanto o sistema de trabalho fordista e taylorista era orientado a mecanizar o corpo e a disciplinar a vida familiar e social, o atual modelo concentra sua dominação na mente, atinge o imaginário e o inconsciente do trabalhador-consumidor, isolado e disperso socialmente. Nesse contexto, a base da nova

organização produtiva deixa de ser a massa de operários disciplinados e se desloca para o trabalho pulverizado, individualizado, pontual, de pequenas e micro empresas disseminadas até nas próprias casas. Através de células de produção, sempre prontas a construir e desconstruir redes locais e mundiais, o capital se capilariza na sociedade e se dissemina em todos os recantos do planeta, chegando a subsumir todas as esferas da vida ao seu domínio. Ao tornar-se cada vez mais abstrato e impessoal, em sintonia com a cultura pós-moderna, o capital acentua o “esvaziamento do concreto”, desestrutura as relações tradicionais de classe e torna-se poder “imaterial” (GORZ, 2005). Onipresente, se apresenta como sendo autorregulado, como uma “máquina” autônoma e neutra que marcha por própria conta: “Trata-se de um sonho longamente acalentado pelo capital: apresentar-se separado do trabalho, representar uma sociedade que não olha para o trabalho como a seu fundamento dinâmico” (NEGRI; HARDT, 1995, p. 49).

Para sair dessa “pré-história”, a concepção de trabalho e de formação humana delineadas por Hegel e Marx, em vista de um mundo que confere sentido ao operar dos homens, permanece como inspiração teórica e referência revolucionária. Isso vale particularmente para a filosofia de Marx, que é recriada a partir de um sujeito real (o proletariado) e de um objeto real (o mundo desumanizado, invertido, irracional, que coloca a mercadoria no lugar do ser humano). Porque, de fato, só “o proletariado” (que é um movimento social mais amplo que a classe trabalhadora), ao tomar consciência da sua condição degradada e ao se organizar politicamente, pode encontrar os meios para sair da “pré-história” e da barbárie mantidas pela burguesia. Desta, na verdade, não é possível esperar mudanças, ocupada como está em transformar tudo em mercadoria, em providenciar riqueza e segurança só para uma pequena parte da sociedade e operar apenas reformas paliativas. Como observa Marx, ainda que por algum milagre ocorresse um aumento de salário e uma melhora nas condições de vida, não mudaria a condição do trabalhador nem a estrutura do sistema. Ocorreria apenas uma “melhor remuneração dos escravos” (MARX, 1968, p. 84), não a “abolição do sistema de trabalho assalariado” (MARX, 1987, p. 150). Por isso, em Marx, o trabalho está intimamente conectado com a “práxis revolucionária” (MARX, 1998, p. 99-103), com o agir político do “proletariado” que se organiza para “subverter” o mundo invertido do

capitalismo e “superar o estado atual de coisas” (MARX, 1998, p. 24). Categorias centrais do pensamento de Marx, o trabalho e a práxis são a concepção “revolucionária do homem como ser ontocriativo” (KOSIK, 1986, p. 123), as ferramentas mais poderosas para construir uma sociedade realmente humana capaz de unificar e socializar a produção material e simbólica. Dessa tradição desponta a nova concepção de “educação” em condição de formar um ser humano que “da técnica-trabalho chegue à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se reduz a ser ‘especializado’ sem tornar-se ‘dirigente’ (especializado + político)” (GRAMSCI, 1975, Q 12, § 3, p. 1551).

Referências

- ARENDDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- BODEI, R. Macchine, astuzia, passione: para a gênese da sociedade civil em Hegel. In: CHIEREGHIN, F. (Ed.). *Filosofia e sociedade civil em Hegel*. Trento: Verifiche, 1977.
- ENGELS, F. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Omega, s/d.
- FINESCHI, R. *Marx e Hegel*. Contributi a una rilettura. Roma: Carocci, 2006.
- GORZ, A. *O imaterial*. São Paulo: Annablume, 2005.
- GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*, 4 v. Editado por V. Gerratana. Torino: Einaudi, 1975.
- HEGEL, G. W. F. *O Sistema de vida ética*. Lisboa: Edições 70, 1991.
- _____. *Fenomenologia do espírito*. 2 v. Petrópolis: Vozes, 1992.
- _____. *Filosofia dello spirito jenesse*, editado por Cantillo. Bari: Laterza, 1971.
- _____. *Lineamenti della Filosofia del Diritto. Diritto naturale e scienza dello Stato in compendio*, editado por G. Marini. Roma-Bari: Laterza, 1996.

- INFRANCA, A., *Trabajo, individuo, historia. El concepto de trabajo en Lukács*. Buenos Aires: Herramienta, 2005.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LOSURDO, D. *Contra-história do liberalismo*. Aparecida: Idéias e Letras, 2006.
- LUKÁCS, G. *Ontologia dell'essere sociale*. Roma: Editori Riuniti, 1976.
- _____. *Il giovane Hegel e i problemi della società capitalistica*. 2 v. Torino: Einaudi, 1975.
- MARX, K. *Il Capitale. Critica dell'economia politica*. 3 v. Roma: Riuniti, 1984.
- _____. *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, editado por N. Bobbio, Torino: Einaudi, 1968.
- _____. *Lineamenti fondamentali di critica dell'economia politica*. 2 v. Torino: Einaudi, 1976.
- _____. *Salario, prezzo e profitto*. Roma: Riuniti, 1987.
- _____. I risultati della dominazione britannica in India. In: _____. *India*, Roma: Riuniti, 1993.
- _____. *Questione ebraica*. Roma: Riuniti, 1964.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MOULIER, Y.; BOUTANG, *Dalla schiavitù al lavoro salariato*. Roma: Manifestolibri, 2002.
- NEGRI, A.; HARDT, M. *Il lavoro di Dioniso. Per la critica dello Stato postmoderno*. Roma: Manifestolibri, 1995.
- SANTOS, J. E. *Trabalho e riqueza na Fenomenologia do espírito de Hegel*. São Paulo: Loyola, 1993.
- TORRES, C. A. A educação e a arqueologia da consciência: Freire e Hegel. In: _____. (Org.). *Teoria crítica e sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

Data de registro: 25/04/2012

Data de aceite: 25/01/2013

CONOSCENZA STORICA E COSCIENZA MORALE IN PIETRO PIOVANI

*Fabrizio Lomonaco**

RIASSUNTO

Questo saggio discute il volume di libro di Pietro Piovani *Conoscenza storica e coscienza morale*. Non è una semplice raccolta di saggi (apparsi per la prima volta dal 1959 al 1965), perché c'è un'unità profonda delle pagine data da un interno filo conduttore identificato con la meditazione sul problema della specificità del conoscere, sulle sue conseguenze, tra cui emerge, dunque, la lenta maturazione novecentesca di un senso nuovo della storicità. Nella crisi dei valori assiologici il filosofo napoletano dedica particolare attenzione all'oggetto dello scandalo, l'individualità e pone la questione di partenza comune all'esistenzialismo e alla fenomenologia: la datità primaria dell'ordine, come l'individualità di ordinazione, osservato da Ernst Troeltsch in *Der Historismus und seine Probleme*. Alle radici del nuovo storicismo in senso critico è il tentativo di dinamicizzare la datità del soggetto nella costitutiva "situazionalità" storica. Nell'individualità come "insolubile mistero" della vita è racchiuso un nucleo di umanità in espansione che il soggetto moderno (leibniziano e non cartesiano) ha lasciato in eredità allo Storicismo (da Schleiermacher a Meinecke) in coerenza con un processo di oggettivazione attraverso il quale l'esistente si autocostruisce quale doveroso-necessario ampliarsi e perfezionarsi.

Parole chiave: Conoscenza storica. Coscienza morale. Filosofia. Individualità.

ABSTRACT

This paper discusses about an important Book of Pietro Piovani *Historical Knowledge and moral Consciousness*. It isn't a simply collection of essays (appeared for the first time from 1959 to 1965), because there is a profound unity in its pages given by the meditation on a specific problem of the knowledge and its consequences, among whom, hence, the slow

* Professore ordinario di Storia della Filosofia Moderna nell'Università degli Studi di Napoli "Federico II". E-mail: flomonac@unina.it

maturation in the twentieth century of a new sense of the historicity. In the crisis of axiological values the Neapolitan philosopher pays particular attention to the subject of scandal, the individuality and to the question of the common basis of existentialism and phenomenology: the primary givenness of the order as the individuality ordering, observed by Ernst Troeltsch in *Der Historismus und seine Probleme*. At the root of the historicism in a critical sense is the attempt to dynamize the givenness of the subject in the constitutive “situational” and historical activity. Individuality as “insoluble mystery” of life is contained a core of humanity expanding the modern subject (Leibnizian and Cartesian) bequeathed to the critical Historicism (from Schleiermacher to Meinecke), in line with a process of objectification through which the existing building up of itself as a duty-must expand and improve.

Keywords: Historical knowledge. Moral consciousness. Philosophy. Individuality.

Il libro di Pietro Piovani *Conoscenza storica e coscienza morale* non è una semplice raccolta di saggi (apparsi per la prima volta dal 1959 al 1965), riuniti soltanto per uno scopo editoriale o accademico. L’unità profonda delle pagine (inedite quelle raccolte negli ultimi due capitoli) è data da un interno filo conduttore che ha ragione di sussistere per quel «loro naturale ordinarsi intorno a un centro teoretico», identificato con la «meditazione sul problema della specificità del conoscere storico, sulle sue conseguenze, tra cui emerge, da cui deriva, la lenta maturazione novecentesca di un senso nuovo della storicità»¹. In brevi ma efficaci note autobiografiche del 1972 l’Autore riconoscerà che «l’interesse al mondo storico» poteva considerarsi «istintivamente, proprio della mia *forma mentis*», favorito «dall’accoppiamento idealistico di filosofia e storia, a cui negli anni giovanili sono stato educato»².

A metà degli anni Sessanta il suo impegno teorico e storiografico consolidava gli esiti delle analisi critiche sul giusnaturalismo, maturate nella monografia del 1961 (*Giusnaturalismo ed etica moderna*), una magistrale

¹ Così Piovani nella *Prefazione a Conoscenza storica e coscienza morale*, Napoli, Morano, 1966, p. 7 (d’ora in poi con la sigla CSCM).

² [Intervento nell’inchiesta:] *Parlano i filosofi italiani*, a cura di V. Verra, in «Terzoprogramma», n. 3 (1972), p. 160.

opera di “filosofia storica” sul diritto naturale dalle origini al moderno che illustrava con finezza le ragioni del passaggio dall’antica cosmologia alla moderna antropologia, fondata sull’etica individuale-interindividuale; un vero e proprio luogo di svolta della riflessione pioviana che, in coerente evoluzione teorica dei temi selezionati, inaugurava (anche dal punto di vista cronologico) una stagione nuova del pensiero, teso ad abbandonare l’ultima rinnovata forma di naturalismo (il “diritto di natura”). Dopo gli studi giovanili, impegnati nello studio di questioni filosofico-giuridiche attinenti alla *norma*, ripensata alla luce di profili propri di un ontologismo critico al punto da ridefinire quelle questioni nel senso e nella prospettiva della “normazione” e in funzione della *societas*³, nasceva un interesse per la storia e la società degli individui. Il tutto orientava a un «ripensamento dello storicismo»⁴ alla luce di quelle filosofie del Novecento europeo che avevano contribuito a identificare nelle idee di *individualità* e di *esistenza* i centri tematici gravitazionali del pensiero contemporaneo. Nella crisi dei valori assiologici il filosofo napoletano dedica particolare attenzione «all’oggetto dello scandalo, l’individualità»⁵ e pone la questione di partenza comune all’esistenzialismo e alla fenomenologia, richiamando la «datità primaria non dell’ordine, ma dell’includente ordinante»⁶ a commento di uno dei padri dello storicismo tedesco, Ernst Troeltsch, e delle sue pagine su *Der Historismus und seine Probleme*, la cui diffusione in italiano deve molto al magistero pioviano. Alle radici del nuovo storicismo in senso critico, antidealistico, antihegeliano e anticrociano è il tentativo

³ Mi riferisco alle pagine di *Normatività e società* (1949), ora in P. Piovani, *Per una filosofia della morale*, a cura di F. Tessitore, Milano, Bompiani, 2010 (d’ora in poi si cita con la sigla PFM), trad. tedesca, hrsg. von M. W. Hebeisen mit einer Einführung von G. Cacciatore und F. Tessitore, Schweizerischer Wissenschafts-und Universitätsverlag SWUV, 2010 II. Abteilung, Band 6. Per un aggiornamento delle letteratura critica rinvio alla *Bibliografia degli scritti su Pietro Piovani (1948-2000)*, a cura di P. Amodio, Napoli, Liguori, 2000, alla *Bibliografia degli scritti di storia della filosofia di Pietro Piovani*, a cura di G. Giannini, in P. Piovani, *Indagini di storia della filosofia. Incontri e confronti*, a cura di G. Giannini, con una nota di F. Tessitore, Napoli, Liguori, 2006, p. XLIX-LXI, nonché alla *Bibliografia degli scritti su Pietro Piovani (2000-2007)*, a cura di P. Amodio, in «Archivio di storia della cultura», XXI (2008), p. 361-371.

⁴ Così F. Tessitore, *L’«itinerario» di Pietro Piovani*, in Id., *Contributi alla storia e alla teoria dello storicismo*, vol. V, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2000, p. 425.

⁵ Cfr. Id., *L’etica assenzialistica di Pietro Piovani*, in «Filosofia», XXXII (1981), 4, p. 487

⁶ *CSCM*, p. 163.

di dinamicizzare la datità del soggetto nella costitutiva “situazionalità” storica. Nell’individualità come «insolubile mistero» della vita è racchiuso un nucleo di umanità in espansione che il soggetto moderno (leibniziano e non cartesiano) ha lasciato in eredità allo *Historismus* (da Schleiermacher a Meinecke) in coerenza con un processo di oggettivazione attraverso il quale l’esistente si autocostruisce quale «doveroso-necessario ampliarsi e perfezionarsi»⁷. In questi due verbi, in queste due “azioni” si intersecano l’ideale idealistico e quello illuministico in uno sfondo teorico proprio di un pensiero (piovaniano) che, contro le rinnovate pretese ontologiche dei diversi e ambiziosi esistenzialismi (quelli a vocazione neometafisica più o meno camuffata), si pone invece come filosofia degli *esistenti*.

Alla demitizzazione di ogni forma astratta di universalismo corrisponde l’esperienza della coscienza individuale che, nel suo costitutivo esistere storico, esprime l’interrogarsi sull’autocomprensione e sull’«oggettivizzabilità inconscia» comune alle riflessioni dello psichiatra Jung (*Il divenire della personalità*) e del l’esistenzialista Jaspers (*Introduzione alla filosofia*) dei quali Piovani sottolinea gli itinerari ideali, tutti *positivamente* sottratti al pericolo di cadute nel naturalismo di una psicologia scientificistica. Il che consente di notare che gli originali richiami storicistici alla nozione di *anima* quale «centro profondo dell’individualità» (Meinecke) e «originaria unità di coscienza e di conoscenza», attitudine «potenziale degli umani a mediare pensieri e azioni nell’ossequio autonomo a una energia universalizzante», confermano l’esigenza di studiare le manifestazioni del conoscere e dell’agire di ogni individualità nel suo «profondo insondabile» da riferire al pluralistico ordine delle anime e non più alla tradizionale “anima del mondo”⁸. Se tale riflessione

⁷ Ivi, p. 164

⁸ Ivi, p. 167, 168, 169. Nel pensiero antico da Aristotele ad Agostino e in quello medievale (con s. Tommaso) si rinnovano le esigenze di difesa dell’autonomia personale dell’io, perché «la collocazione dell’anima dell’uomo nell’anima del mondo sembra (...) esigere l’esclusione d’un mondo di anime da sacrificare al monismo di un universo fisico-etico concettualmente sistemato» (ivi, p. 213). All’«ultimo Jaspers» guarda la sensibilità critica del Piovani che intende anche distaccarlo dallo «sfondo del generale e generico ‘esistenzialismo’»: si veda la *Nota* pubblicata nel «Giornale critico della filosofia italiana» del 1965, poi in P. Piovani, *Scandagli critici*, a cura di G. Di Costanzo e F. Lomonaco, Napoli, Morano, 1986, p. 129-131.

documenta, nel tratto breve di un'acutissima diagnosi, l'interesse per i risvolti psicologici di una *filosofia della morale*, preoccupata di teorizzare i propri principi teorici⁹, l'impegno prevalente in queste pagine del 1966 (credo non a caso ristampate nel 1972) è teso a definire i contrassegni fondamentali dell'individualità a partire dalla riconosciuta dimensione dell'alterità. Del resto la *conclusione del solipsismo* (per parafrasare un acuto saggio pioviano del 1949) indica già un approdo maturo al rifiuto del soggetto empirico. L'oggettivazione dell'io contiene già un invito alla coesistenza, facendo trasparire una fondamentale verità: l'esistere è coesistere, non c'è esistenza che non sia coesistenza. In essa l'obiettivazione dell'io «riesce ad avvicinare l'io all'altro, mostrando che l'alterità non è pura cosalizzazione»¹⁰. L'esistenza in quanto coesistenza *non* può essere negazione dell'individualità che si realizza nella tensione ultraparticolaristica. Gli esistenti non sono mai considerati come qualcosa di definitivamente compiuto, perché l'individualità è un individuarsi, un'«incompiutezza da compiere *ad infinitum*»¹¹. Caduto l'io come soggettività pura, il soggetto deve abbandonare il proprio desiderio di essere sempre e tutto volente e titolare di un'illimitata libertà di agire

⁹ Mi riferisco naturalmente alle pagine dei *Principi di una filosofia della morale* (1972), in PFM; trad. tedesca, hrsg. von M. W. Hebeisen, mit einer Biographie von F. Tessitore, und mit einer bibliographie von F. Tessitore und G. Acocella, Schweizerischer Wissenschafts- und Universitätsverlag SWUV, 2010 I. Abteilung, Band 1.

¹⁰ CSCM, p. 164. In una Nota di autopresentazione dell'opera (il cui originale dattiloscritto si conserva (ora nella Biblioteca della Fondazione "P. Piovani per gli studi vichiani" di Napoli) tra le carte autografe e il carteggio di riferimento a CSCM si legge «Il conoscere storico è qualcosa di più della metodologia propria della scienza storica, sebbene da tale metodologia concreta debba sempre prendere umilmente lezione, è la forma del conoscere individualizzante (...), una filosofia di individualità al plurale), intese come realtà realizzanti in una espansione implicante il dovere del loro reciproco rispettoso coesistere (...) nelle individue tensioni, in cui è il superamento dell'immediatezza come empiricità (empiricità che si nega all'esperienza) e come velleità di clausura solipsistica») (Nota di autopresentazione di CSCM, in «Atti dell'Accademia di Scienze morali e politiche della Società Nazionale di Scienze, Lettere ed Arti in Napoli», LXXVII, 1966, p. 549).

¹¹ CSCM, p. 166. «Proprio l'adesione a quell'esistenzialismo di modulazione jaspersiana – ha scritto Perrucci – fa di Piovani un attento scrutatore della storia che si individualizza nel suo rivolgersi ad ogni azione attestante l'umanità dell'uomo, che riconosce tra le formedi civiltà a l'irripetibile forma di cui ogni uomo d'a prova della sua propensione all'infinito» (A. Perrucci *L'etica delle responsabilità. Saggio su Pietro Piovani*, presentazione di F. Tessitore, Napoli, Liguori, 2007, p. 32).

come vuole. La sua struttura è de-ontologica in quanto deficitaria. Nella razionalità l'uomo giunge a piena consapevolezza della sua origine irrazionale e, perciò, rinuncia a trovare un fondamento, consapevole che il proprio fondamento non è perché è *mancanza*. Gli uomini avvertono la loro imperfezione ma con l'ansia gravosa del perfezionamento, a cui cercano di rispondere l'individuazione e la individualizzazione dell'altro, fondando agostinianamente la società non solo «*in interiore homine ma inter homines*», in quanto agonistico impegno a misurare lo sforzo che costa il lavoro di ogni soggetto, scopertosi nella sconcertante condizione di «volente non volutosi». Non dimentico dell'elaborazione maturata nelle *Linee di una filosofia del diritto* (1958)¹², Piovani riprende tale motivo nella consapevole ricerca di un'aperta dialettica tra la datità del soggetto e la fatticità oggettiva. Nella filosofia moderna svanisce la tradizionale antitesi di soggetto e di oggetto, perché l'individualità si realizza nel confronto con l'*oggettività* rinvenuta all'origine della sua esperienza di sé. L'oggettivo diviene un *quid* partecipante della medesima soggettività che, per rimanere se stessa, deve obbiettivarsi in una realtà di vita che la confermi e rinsaldi. Qui è possibile cogliere la funzione che la fenomenologia ha svolto nella cultura filosofica moderna, il valore del suo disegno alternativo al soggettivismo antico e moderno, «l'esemplare testimonianza di un pensiero inesauribilmente disposto a mettersi continuamente in discussione in ogni sua pagina, in una apertura e riapertura di problemi che non è funambolismo dialettico, ma è tensione verso una volontà di comprensione rinnovata; non è offerta di formule di facile consumo, ma proposta di uno 'stile' di investigazione, di un metodo di osservazione». Questa osservazione si raccoglie nel saggio su *Ricognizione dell'individuale, scienza storica, filosofia italiana, interesse fenomenologico*, per sostenere che il linguaggio fenomenologico, al di là di falsi rigorismi, delle rigide schematizzazioni e di un'astratta logicizzazione scienziata, partecipa degli sviluppi della filosofia italiana (e dentro di essa a quella piovaniana che si appresta ad essere una filosofia della morale) con la ricerca dinamica dell'autentico che vive nella

¹² P. Piovani, *Linee di una filosofia del diritto* (1958), poi in *PFM*, p. 505-506 (d'ora in poi si cita con la sigla LFD; trad. tedesca, hrsg. von M. W. Hebeisen mit einer Auswahlbibliographie der Sekundärliteratur von P. Amodio und M. W. Hebeisen, Schweizerischer Wissenschafts- und Universitätsverlag SWUV, 2010 II. Abteilung, Band 7).

vita di «ogni individuato fenomeno intenzionalmente seguito e compreso» con «un senso esasperato della mobilità di ogni vivere»¹³. Il linguaggio fenomenologico può favorire, nelle sue interpretazioni italiane (Il *Diario* di Paci, studioso di Vico e di Croce), la nascita di un clima teorico disposto ad abbandonare ogni logicizzazione. Così osserva Piovani, avvertendo l'«astoricità» di Husserl, coerente al «suo programma, almeno iniziale» e citando della *Crisi* le pagine del capitolo su «La via di accesso alla filosofia trascendentale fenomenologica attraverso la riconsiderazione del mondo della vita già dato». Pretendere di conoscere il nostro costitutivo essere è porsi l'acuto interrogativo: «Che siamo noi in quanto soggetti che compiono l'operazione di senso e di validità della costituzione universale, noi che, nella comunità dei soggetti, costituiamo il mondo come polisistema, cioè come formazione intenzionale della vita in comune?»¹⁴. Già Capograssi in *L'Analisi dell'esperienza comune* rifletteva sulle laceranti difficoltà della civiltà contemporanea per la complicata separazione della speculazione filosofica dalla vita e ne portava alla luce le nefaste conseguenze per una comprensione effettiva della vita vissuta dall'individuo¹⁵. Una separazione spiegata dal fatto che la vita che si pone come oggetto della speculazione filosofica non è quella dell'individuo concreto, costretto a sopprimere se stesso proprio per poter vivere, ma quella di un'individualità che si trascende. Per Piovani luogo di riflessione non è più la *trascendenza* o una *providenza* indifferente al vissuto umano. La crisi del soggetto singolo quale pura essenza di pensiero irrelato esprime l'esigenza di una logica non astratta né assoluta, legata alla concretissima praticità della vita, a sua volta non assolutizzata che prende l'avvio dalla realtà dell'io come individuo agente. Maturate nella critica dell'idealismo, queste tesi si saldano ai primi interessi piovani per la filosofia dell'azione (Blondel) nella direzione di una filosofia della vita, lontano dalle vuote formule del «vitalismo attivistico», perché interessata a coniugare il pensiero con la vita, a immettere il primo nel concreto divenire della seconda.

¹³ CSCM, p. 72-73.

¹⁴ Ivi, p. 59, 66, 73, 71-72.

¹⁵ G. Capograssi, *Analisi dell'esperienza comune* (1930), poi in Id., *Opere*, Milano, Giuffrè, 1959, p. 5-8.

Per tale impegno al concetto tradizionale di *persona* (consapevole con Vico e Nietzsche della vita tragica espressa nell'antico significato di *maschera*) si sostituisce quello dinamico di *personalità*. Questa che diviene e «si fa» non è il prodotto di un rapporto discorsivo tra due momenti interni al sé dell'individuo; è confronto e scontro insieme nei riguardi di un'originaria datità che il soggetto riscopre dapprima in sé come limite alla volontà e assume poi come punto di partenza della propria tensionalità. Il *fatto* della coesistenzialità dell'esistenza, trasfigurato in *dovere* diventa il punto di partenza per uno sforzo teso all'oggettivazione sul piano del sociale delle proprie e altrui volizioni. L'individuo rinviene il segno della propria finitezza, della propria incompletezza e però, insieme, avverte la vocazione alla «completezza» che gli impedisce di chiudersi in sé. Della moderna personalità dinamica Piovani identificava l'autenticità in un concetto di auto-determinazione, sviluppatosi, nello storicismo critico (da Dilthey a Troeltsch, da Droysen a Meinecke), sul piano dell'interesse biografico-storico. L'individualità è la voce di un essere che si scopre reale nell'esistenza storica, impegnato nella progressiva realizzazione di sé e di ciò che non è ancora, al punto che la «realità dell'essere (...) la sua positività essenziale» sono la «sua negatività esistenziale»¹⁶. Lo storicismo aiuta a vedere come ogni ricerca sull'umano e sulle sue produzioni debba tenere conto del portato dell'azione dell'individualità che, personalizzandosi, plasma, insieme a se stessa, anche gli altri oggetti dell'esperienza in un'attività «spirituale» che trasforma ciò che incontra. Accettarsi come coesistente significa riferirsi a una concezione filosofica per la quale le esigenze e i doveri dell'individuo tendono a chiarire i limiti e le ragioni dell'essere storico dell'uomo. All'individualità, intesa diltheyanamente come *esperienza vissuta*, occorre riconoscere una tendenziale capacità di farsi portatrice di valori incontentibili nel finito. Il volere umano si infutura nelle infinite forme dell'*Erlebnis*, in ogni esperienza pienamente vissuta dall'uomo che supera l'accidentalità nella storia. La considerazione jaspersiana «del vario e del molteplice» (nella citata *Psicologia delle visioni del mondo*) contribuisce a realizzare un'autentica umanità, la «comprensione del poliformismo individuato nella pluralità delle esistenze,

¹⁶ CSCM, p. 179.

liberando dalla tendenziale prepotenza dell'unità contenutistica, che induce all'uniforme e all'uniformismo»¹⁷. L'esistenzialismo che si afferma nel Novecento vuole rispondere all'esigenza di un recupero filosofico delle esistenze individuate, prospettando un nuovo interesse per la storicità: il senso del reale non può essere colto fuori dalle trame complesse del concreto contesto storico in cui si articola la sua stessa vita. Di fronte agli *esistenti* che reclamano d'esser compresi non in nome di un'astratta ragione ma nelle loro individuate ragioni e nella resistenza alla riduzione integrale all'essere unificante, la filosofia si individualizza, dilatando la forma di conoscenza e la logica dei suoi radicali ripensamenti. La tendenza all'«esistenzializzazione» è propria del pensiero contemporaneo, come risulta ora «indirettamente ora direttamente dalle filosofie dell'esistenza, dell'azione, dell'esperienza, intese quali autentiche rappresentanti dello spirito intimo del filosofare moderno e della sua sostanziale vocazione» a farsi «faticosa maieutica dell'individuale»¹⁸. L'esistenzialismo è la negazione di ogni ordine storico dato, la fine di ogni filosofia della storia, di ogni teleologia come provvidenzialistico ordine includente e, insieme, la caduta dell'aggiornata cosmicità fisico-metafisica. L'esistenza può essere colta solo nella storia, la storia cessa di essere storia dell'universo, per diventare la storia di ogni esistente in divenire. L'incontro di Piovani è tra l'«esistenzializzazione» dello storicismo e la «storicizzazione» dell'esistenzialismo, ossia la dissoluzione del dilemma «fra una *storia* senza *esistenza* e un' *esistenza* senza *storia*», favorita da Kierkegaard contro la *Weltgeschichte* di Hegel¹⁹. Disperso nell'illimitato e senza «dimora», l'uomo è stato costretto a ripiegare sull'angoscia della propria imperfezione e situazione esistenziale, secondo quanto si apprende dalle note diagnosi presenti nello Jaspers della *Psicologia delle visioni del mondo* e nello Heidegger dell'«analitica esistenziale» (in *Essere e Tempo*), indicati dal Piovani come i massimi esponenti dell'esistenzialismo, perché avvertiti che non è possibile guardare e scandagliare l'esistente senza «guardare allo *storico* e viceversa»²⁰.

¹⁷ Ivi, p. 176, 235; ma si vedano anche le p. 149-152 sul «poliformismo della storia».

¹⁸ Così nella Nota di autopresentazione di *CSCM*, cit., p. 550 e *CSCM*, p. 65.

¹⁹ *CSCM*, p. 188, 189.

²⁰ Ivi, p. 108

Piovani può, così, concordare con Meinecke, coniugando individualità e svolgimento, per originale interesse a «interne forze formatrici», secondo un lessico che richiama Leibniz e Humboldt, teorici della moderna connessione tra l'individuale e l'universale, *compito dello storico*, condiviso da un loro notevole interprete novecentesco, Ernst Cassirer, trattando della *filosofia delle forme simboliche*²¹. Su tale dimensione il pensiero del Novecento ha insistito per delineare la condizione umana e le strutture esistenziali che la costituiscono in una visione dinamica, attenta al *sistema-sistemazione* delle azioni individuali e coerente con la definizione della «lingua come istituto» degli studiosi fiorentini ammirati e frequentati dal Piovani, specialmente Giovanni Nencioni e Giacomo Devoto, «sottile moralista», teorico di quella «civiltà di parole» che è «ricerca d'umanità», come il filosofo morale acutamente suggeriva in un fine intervento del 1965 dopo le acute pagine scritte su *Mobilità, sistematicità, istituzionalità della lingua e del diritto*²². Nel 1966 il tema ritorna quale possibile rappresentazione del radicale mutamento degli indirizzi spirituali che, nella metà del Novecento, hanno favorito l'affermazione di motivi antipositivistici e storicizzanti rispetto al modello matematizzante. Agli eccessi di quest'ultimo corrispondono i limiti di una cattiva generalizzazione che rischia di eludere la «conoscenza precisa di quell'individuale senza di cui la sua funzione individualizzante viene meno»²³. Ma la tendenza ad esprimere immediatamente il vissuto non è esente dai rischi del naufragio nell'ineffabile e nell'«angoscia» dell'inesprimibile. Da questo punto di vista il confronto critico tra i «linguaggi» della scienza può raggiungere una significativa alleanza, facendo valere istanze tipiche del linguaggio

²¹ Ivi, p. 60 e note.; sull' «individualismo universalistico di Humboldt si veda anche *CSCM*, p. 116.

²² P. Piovani, *Civiltà di parole* (1965), poi in Id., *Margini critici*, presentazione di F. Tessitore, Napoli, Bibliopolis, 1981, p. 67; Id., *Mobilità, sistematicità, istituzionalità della lingua e del diritto* (1962), poi in Id., *La filosofia del diritto come scienza rigorosa*, Milano, Giuffrè, 1963, p. 103-193. Si veda la recensione del Nencioni in «Lingua nostra», XXIII (1962) 4, p. 97-102 e le *Note* dedicate, nel «Giornale critico della filosofia italiana» del 1963 e 1965, alla «linguistica storicistica» di Devoto e Terracini, poi in P. Piovani, *Scandagli critici*, cit., p. 46-47, 120-121, 123-124.

²³ *CSCM*, p. 16. Questo motivo è stato messo opportunamente in risalto nella recensione a *CSCM* di D. Grimaldi, in «Il Pensiero», XII (1967) 3, p. 356.

scientifico e, insieme, indicazioni metodologiche, impegnate a evitare comode ma generiche astrazioni. Contro la teoresi del puro pensiero si afferma la filosofia della vita con il suo «linguaggio storicizzante in quanto individualizzante o volenteroso di individualizzare» a vantaggio della «logica del pensiero concretantesi nell'agire» e con sviluppi in senso antipositivistico perfino di suggerimenti del naturalismo positivistico come accade nel Bergson letto e studiato dal Piovani sin dagli anni giovanili, riproposto, nel testo del 1966, accanto alla «filosofia» nuova di Cassirer, due esempi notevoli di «un'antropologia filosofica rinnovata», fatta non più di concetti ma di concezioni²⁴. Essa si nutre non più di oggetti ma di forme necessarie all'azione che, contro il formalismo di forme astratte, costituisce il moderno processo di *oggettivazione* e di *esperienza vissuta*. In proposito l'autore richiamato e citato è il Dilthey della *Critica della ragione storica*, impegnato ad accordare significativa fiducia alla conoscenza storica, per poter conoscere quell'esperienza rivissuta nel divenire tensionale *ad infinitum*. La vocazione antropologica dell'epoca contemporanea, richiamata da note e citate pagine di Scheler, esprime una volontà di concretezza contro le generalizzazioni coincidente con l'interesse nuovo per la storia al punto tale che la nota formula di Antoni va ripensata e ribaltata in *dalla sociologia allo storicismo*²⁵. La storia è, allora, una nuova filosofia in quanto antropologia, disposta a comprendere l'interiorità delle coscienze

²⁴ *CSCM*, p. 14, 13, 145, 146, 143, 144. Il tema è al centro anche di acute riflessioni sulle «scienze umane» e, in particolare, su «Gli studi di etnologia, antropologia, sociologia, psicologia, le indagini sulla preistoria» a proposito del noto studio del Cantoni sui primitivi: si veda la *Nota* pubblicata nel «Giornale critico della filosofia italiana» del 1964, poi in P. Piovani, *Scandagli critici*, cit., p. 59-60.

²⁵ Ivi, p. 128-129, 134-135, 136. A «Dilthey e la comprensione del mondo umano» è dedicata una *Nota* pubblicata nel «Giornale critico della filosofia italiana» del 1966, poi in P. Piovani, *Scandagli critici*, cit., p. 157-158. «La filosofia più consapevolmente e sinceramente moderna è tutta tendenzialmente “antropologica” perché non crede più a una conoscenza totale, contemplativa di realtà da identificare in una loro essenza fisica o logica data (...) ma vede il complesso delle esperienze in formazione come rappresentazioni, con le quali il pensiero deve di volta in volta misurarsi non attraverso *concetti* bensì mediante *concezioni*» (ivi, p. 144). Il tema è centrale nell'analisi di A. M. Nieddu, *Normatività Soggettività Storicità. Saggio sulla filosofia della morale di Pietro Piovani*, Napoli, Loffredo, 2001, p. 105-107. Per il rapporto Piovani-Dilthey, cfr. i saggi di G. Cacciatore, in part. *Storicità e Historismus*, in *L'opera di Pietro Piovani*, a cura di F. Tessitore, Napoli, Morano, 1991, p. 347-398.

indagate» al riparo dalle «seduzioni dello psicologismo scientifico, abile a classificare e sezionare, incapace di ricostruire e penetrare»²⁶. Intesa la lezione della «conoscenza storica», il filosofo moderno, erede di Vico, deve identificare la *natura* dell'uomo nella *sua storia* e, perciò, fondare «un verace storicismo, integralmente anaturalistico e ateologistico». In tale prospettiva la demitizzazione bultmanniana è vista da Piovani come un bisogno di liberarsi, assai più che dalle «presunte scorie mitiche» di cui si è caricato il sacro, dall'involucro più antico e vasto, di una concezione del «*cosmo* come universale *luogo* naturale-sovrannaturale contenente l'uomo». Perciò può essere accolta la lezione di Löwith, esperta di esistenzialismo, fenomenologia e storicismo che radicalizza la distinzione tra natura e *contingenza* umana nel mondo con «scacco esistenziale» e in netta distanza dalle due convinzioni, antica (cosmologica) e pre-moderna (creazionistica e teologica)²⁷. Le esperienze della religiosità più intima, che muovono dalla Riforma e da Pascal e rivivono in Blondel e Bultmann, si alleano a definire il nesso tra individualità e storia, dove la prima è garanzia di presenza umana e religiosa in un itinerario che Piovani segnala con particolare *finesse*, attento alle esperienze letterarie (Mann) e filosofiche (il Simmel de *Il conflitto della civiltà moderna*). Il nuovo ordine è l'interiorità della *coscienza* che l'umanesimo fonda, abbandonando il personalismo tomistico e avvalendosi della «mediazione agostiniana del socratismo cristiano», lungo un percorso che vede la distinzione petrarchesca dell'individuo dal mondo e il richiamo all'interiorità del «rude agostinismo di Lutero» e del fine agostinismo di Pascal²⁸. L'uomo conosce veramente se stesso, solo se libera la propria storia dal fisicismo metafisico, seguendo, anche in questo, l'insegnamento di Dilthey, secondo il quale tale autoconsapevolezza è «un modo della coscienza di sé»²⁹. Ad essere messo in risalto è l'«intimità» dell'uomo dai tempi del Petrarca a

²⁶ *CSCM*, p. 146, 147, 199. Sul momento individuale non classificabile del conoscere storico cfr. *ivi*, p. 223.

²⁷ *Ivi*, p. 187, 193, 186, 187.

²⁸ Sul tema si veda il magistrale studio di G. Lissa, *Anti-ontologismo e fondazione etica in Pietro Piovani*, Napoli, Giannini, 2001, p. 191. In proposito R. Crippa ha notato il convergere della «blondeliana *tradizione* e lo *humano custom*» (Recensione a *CSCM*, in «Giornale di Metafisica», XXIII, 1968, 2-3, p. 334).

²⁹ *CSCM*, p. 197.

quelli di Montaigne³⁰, il «destarsi dell'interiorità», sottolineato anche da Meinecke, polemico contro Croce a proposito dell'individualità, posta quale condizione del significato storico in antitesi con la restaurazione matematico-universalistica, perché la vera scienza storica è estranea alle classificazioni³¹. L'uomo, infatti, si distingue non all'interno di uno schema tipologico generale, ma per essere un unico nella sua specificità che accade una volta sola, non un'unità ripetuta all'infinito.

Piovani considera evento fondatore della modernità la scomparsa dell'immagine tradizionale (medievale) del cosmo che, costruito sull'antica alleanza di fisica e metafisica, aveva prospettato un ordine di perfette armonie, all'interno del quale si collocava ogni esistente, partecipe della perfezione in quanto parte di un tutto inglobante. Ma quando svanisce tale perfetta totalità, crollano tutte le certezze e si produce il distacco tra l'Essere infinito e l'esistente finito che, gettato nel mondo, diventa cosa tra cose. La coscienza umanistico-rinascimentale nasce dalla nuova e autonoma comprensione dell'individuo umano, rivolta a un nuovo soggetto-oggetto, perché nuovo è l'uomo indagato e indagante. La meccanica celeste che disintegra i cieli perfetti nelle rotanti armonie, ereditate dal *Timeo*, non ritrova più in mezzo ai frantumi della vecchia cosmologia l'uomo aristotelico. Dissolta la cornice universalistica, solida e rassicurante nella sua plurisecolare continuità, il conoscente, conosciuto nella sua pienezza, è considerato un universo da esplorare, cessa di essere un accidente che la logica deve essenzializzare. Il pensiero da *cosmologico* si fa *umanologico*. Il nuovo uomo microcosmico ha una razionalità diversa; è assai più *ragionante* che *razionale*. All'orizzonte cosmico si sostituisce quello umano, ricco di ogni forma di vita storica che «è quel che è e non c'è altro modo di conoscerla per quel che è che seguirla nel suo *formarsi* embrionale e corposo, lungo l'itinerario complesso del suo esistere, che è tutto un *transformare*»³². Il rifiuto di ogni forma di cosmologia deve essere

³⁰ Ivi, p. 92. *Intimità di Montaigne* è il titolo di un acuto intervento pubblicato nel 1970, poi in P. Piovani, *Indagini di storia della filosofia. Incontri e confronti*, a cura di G. Giannini, con una nota di F. Tessitore, Napoli, Liguori, 2006, p. 421-424.

³¹ A «Meinecke nel ripensamento dello storicismo» è dedicata una *Nota* pubblicata nel «Giornale critico della filosofia italiana» del 1963, poi in P. Piovani, *Scandagli critici*, cit., p. 31-32.

³² *CSCM*, p. 81, 206. Sul tema sono da leggere le ricostruzioni di W. Ghia, *Il pensiero di Pietro Piovani*, Genova, E.C.I.G., 1983, p. 37-67.

deciso e radicale, perché non è possibile, come vorrebbe Alberto Caracciolo (uno dei più stimati interlocutori del Piovani), imboccare entrambe le strade: conservare la «cosmologia tradizionale» e, al tempo stesso, accogliere un nuovo concetto di «interiorità cosmica» in cui si sviluppano «le individue esistenze coesistenti secondo il ritmo di una loro intima legge coscienziale». E' dopo Hegel e la sua concezione metafisico-religiosa che l'esperienza religiosa conosce la sua autonomia e, insieme, la rivela al reale storico secondo le lezioni di Simmel e Scherer, Dilthey e Troeltsch fino al Meinecke, letto da Caracciolo che propone interessanti argomenti di "teologia negativa" nel suo *Valore religioso e valore morale* (1960) che aiutano a capire come nel tessuto connettivo delle situazioni l'essere coscienzializzato entri in relazione alle coscienze, desostanzializzandosi³³.

Nella coscienza individuale va cercato il nuovo universale. La filosofia *nuova* deve prepararsi a esplorare i non limitanti limiti dell'individualità, accogliendo quanto c'è di kierkegaardiano nell'esistenzialismo di Jaspers o di Heidegger; deve familiarizzare col «singolo» del filosofo di Copenaghen, studiando gli essenziali aspetti in cui esso non è singolaristico ma fautore dell'universalità insita nell'individuale. E' una direzione di pensiero complessa e articolatissima che può avvicinare posizioni storicistiche anche a motivi essenzialistici ma con formulazioni teoriche radicalmente differenti. Piovani è, infatti, acuto nell'osservare che «se la mancanza di confidenza "metafisica" con l'individuale induce ancora a confondere Kierkegaard con Stirner, la meditazione parallela sulla lezione di un Meinecke e sulla lezione di un Heidegger, pur quando risulti assai viva negli interessi dimostrati e suscitati, non arreca il contributo di novità che potrebbe arrecare»³⁴.

L'«originalità» dell'esistente individuale è compresa nel suo essere universale che vive nell'individualità come universalizzazione, incarnato come tensione costitutiva della personalità verso il perfezionamento della vera *umanità* dell'uomo³⁵. Il soggetto universalizzante non è, ma si fa

³³ CSCM, p. 121, 122, 107, 109, 111-112, 116.

³⁴ Ivi, p. 124.

³⁵ Giuseppe Cantillo ha sottolineato la complessità di questo fondamentale tema pioviano, mettendo in rilievo la complicata rete di condizionamenti che oppone resistenza alle volizioni del soggetto: «Non solo io non mi sono voluto quanto al nudo fatto di esistere.

universale, guadagna la propria universalità lontano da ogni residua *lità* e rappresentazione determinata, riconoscendosi non oggettivo, bensì da oggettivare, senza vedere annullate le sue contraddizioni in artificiose coerenze. Da qui il richiamo a Merleau-Ponty (il fenomenologo francese eterodosso che Piovani privilegia, riconoscendogli l'originale attenzione al comportamento dell'io e alla sua coscienza percettiva) che ha garantito una conoscenza dinamica per sottolineare la volontà di trovare dentro l'uomo ciò che è umano e più che umano (*Il metafisico nell'uomo*), l'universalità intrinsecata nell'individualità³⁶.

Per tutto ciò le risposte alla «ricognizione dell'individuale» non sono più quelle delle distinzioni certe e statiche tra universale e particolare. Universalismo e particolarismo sono entrambi parziali: se il primo trascura di considerare l'individualità del soggetto, il particolarismo non coglie la tensione universale che lo fa essere profondamente se stesso, nel momento in cui ambisce ad andare oltre l'immediatezza: «Per essere se stesso, deve sempre essere più di se stesso: se fosse soddisfatto del proprio essere, non sarebbe nella sua essenza caratteristica»³⁷. Compito del nuovo filosofare è comprendere l'individuale oltre universalismo e particolarismo che possono rivelarsi poli distinti e, insieme, alleati in infide salvezze individuali. La filosofia moderna aiuta a intendere che il *particolarismo umanistico* non è semplice tendenza a considerare assolutamente autonoma ogni realtà fornita di valore particolare; è qualcosa di più profondo proprio per il suo voler essere esaltazione di individualità non particolaristiche³⁸. Il valore

Ma non mi sono voluto così come sono, come questo determinato e individuato esistente qui e ora, con un determinato patrimonio, genetico, psichico, culturale, inserito in una determinata tradizione, in una determinata storia, in una determinata situazione: con una serie di condizionamenti e di vincoli che non vorrei avere, ma senza i quali, peraltro, non sarei quale sono, e quale sono dato a me stesso, assieme al mondo circostante, in una originaria evidenza intuitiva» (G. Cantillo, *Per una «filosofia degli esistenti»: lo storicismo esistenziale*, in *L'opera di Pietro Piovani*, cit., pp. 488-489, poi in Id., *Eccedenza del passato. Per uno storicismo esistenziale*, Napoli, Morano, 1993, p. 311-374).

³⁶ CSCM, p. 90-91. Su questo aspetto e con riferimento al fenomenologo francese si veda l'acuta recensione di R. Crippa a CSCM, cit., p. 335.

³⁷ CSCM, p. 152. Sulla «tensione all'universale» sono molto utili le acute pagine di E. Nuzzo dedicate alla storia delle idee tra conoscenza storica e riflessione morale nella silloge su *Storia ed eredità della coscienza storica moderna. Tra origini dello storicismo e riflessione sulla conoscenza storica nel secondo Novecento*, Napoli, Liguori, 2007, parte II, capp. III e IV (p. 101-164).

dell'individualità non si identifica con l'«arbitrio, non è sregolatezza di capriccio particolare, perché è documentazione della formazione di persone che sono tali in quanto sono capaci di superare il singolarismo dell'arbitrario». L'individuo del particolarismo umanistico sa di non poter fare della propria singolarità la “regola dell'universo” come nella diversità e analogia delle posizioni insegna il pensiero moderno, riconoscendo con Leibniz le leggi proprie dell'individualità agente e con Vico la storicizzazione dell'universale: «La filosofia moderna aveva bisogno di (...) una *microfilosofia* che aiutasse la conoscenza di una più approfondita dimensione dell'umano: la storia come conoscenza individuante dell'individuale è la scienza che permette questa ricognizione»³⁹.

Ad affrontare, in termini teorici maturi, il problema dell'universalità come universalizzazione delle esistenze individuali è stato Kant, sempre presente nei passaggi decisivi della teoresi pioviana (dalle *Linee di una filosofia del diritto* ai *Principi di una filosofia della morale*, dal saggio su *Perfezione e finitudine* del 1977 al libro postumo del 1981 su *Oggettivazione etica e assenzialismo*). Con il filosofo di Königsberg e il suo criticismo è definitivo il commiato dall'ontologia, nel pensiero e nell'azione, nella gnoseologia e nell'etica. L'universalizzazione diventa legge del soggetto che si oggettiva individualizzandosi⁴⁰. Sganciato dal noumenico, il fenomeno si giustifica nell'azione e con ciò il soggetto trova le origini del proprio conoscere. Il ponte verso l'universale è l'individuo stesso che nell'individuarsi nella dimensione storica, deve superare il particolarismo della soggettività irrelata. Non nell'universale astrazione, ma nel singolo che si universalizza, perseguendo i suoi ideali con tensionalità indefinita, va individuato il soggetto responsabile del *nuovo*

³⁸ «L'umanesimo rifiuta di essere assoluto singolarismo, pura celebrazione del singolare come singolare, perché reca nel suo istinto ricordo di un'esperienza da cui pè germinato, l'esperienza della formazione concettuale della *persona*» (LFD, p. 496).

³⁹ *CSCM*, p. 170, 221, 66. Da questo punto di vista ha notato efficacemente V. Verra che «la ricerca di Piovani appare estremamente suggestiva non solo in campo filosofico in senso stretto, ma anche per una più ampia funzione liberatrice nel campo della cultura e della scuola» (recensione a *CSCM* in «Rassegna di cultura e vita scolastica», XXI, 31 marzo 1967, n. 3, p. 6). Sulla convergenza delle analisi di Leibniz e Vico si veda il commento acuto di A. Negri, Recensione a *CSCM*, in «Giornale critico della filosofia italiana», s. III, XXI (1967) II, p. 300.

⁴⁰ Cfr. G. Lissa, *Anti-ontologismo e fondazione etica in Pietro Piovani*, cit., p. 55 e sgg. F. Tessitore, *L'itinerario di Pietro Piovani*, cit., p. 423-424.

dovere, secondo una lezione nella quale accanto al formalismo etico di Kant si colloca la filosofia del soggetto di Kierkegaard, entrambi chiamati a collaborare per la convinzione di dover rendere omaggio a «qualunque valore attesti una capacità di tensione che, oltrepassando l'immediatezza della singolarità empirica, sappia mediarla in attitudine idealizzante che sia realizzazione di un'individualità»⁴¹. Si tratta di riconoscere la dinamica morale nel formalismo etico che, «mettendo in azione» la norma (kantiana), diventa «formazionismo». Il che consente di richiamare la centralità di un «sistema di forme» relativo alla loro costituzione intenzionale. In Piovani, lettore di Simmel, matura la rinuncia – perché il formalismo rimanga fedele a se stesso – alla pretesa di conoscere precettivamente i molti modi dell'ubbidire reale all'imperativo categorico, «lasciando alla storia la conoscenza possibile degli effettivi modi in cui le intenzioni morali agiscono, rettamente realizzandosi nel compimento del dovere, nell'impulso di uno sforzo tanto esemplare da poter essere assunto come modello etico universale». La «sincerità dell'intenzione», introdotta tra antico e moderno da Agostino a Pascal, resta il motivo fondante l'«individualità segreta» di ogni contenuto, nella quale può penetrare la conoscenza ricostruttrice della storia con partecipazione tanto aderente da esser in grado di conoscere «i contenuti individuali dell'infinita forma dell'universalità etica»⁴². Occorre, allora, individuare le fonti del dovere non in una razionalità data ma nei processi di razionalizzazione propri della logica dell'esistenza, del *da farsi* nelle diverse situazioni⁴³. L'origine esistenziale dell'umanità del soggetto costituisce l'unica via d'uscita dalla passiva sottomissione a un dovere impersonale. Puntare sull'esistenza dell'individuo significa accogliere l'invito di Kierkegaard a «diventare se stessi» e aspirare all'universale che si scopre in sé. Il che consente all'analisi filosofica di trascorrere sul piano dell'esperienza morale grazie al superamento del coscienzialismo immediatistico e intuizionistico di tutta una tradizione di pensiero che, passando per Maine de Biran, giunge fino a Bergson.

⁴¹ CSCM, p. 207. Sul formalismo etico nella monografia del 1961 cfr. di F. Tessitore, *Tra esistenzialismo e storicismo: la filosofia morale di Pietro Piovani* (1976), cit., p. 468 e gg.

⁴² CSCM, p. 209.

⁴³ A. M. Nieddu, *Normatività Soggettività Storicità. Saggio sulla filosofia della morale di Pietro Piovani*, cit., p. 45, sgg. e. 150 sgg.

Se Kant ha saputo rendere autonome le coscienze in senso non coscienzialistico, negando ogni predeterminazione ai contenuti dell'azione, egli, tuttavia, può indurre a pretendere che a pensare non sia l'uomo ma l'Umanità, «una unitaria Umanità sovrastante, astratta collettività pericolosamente unificante le individualità plurime». Per tale ambiguità il formalismo può dar lievito a un rinnovato totalismo, fonte dello storicismo idealistico che assolutizza il soggetto conoscente nel *Noi* della ragion pratica⁴⁴. La messa in crisi dell'idea moderna di soggettività comporta anche la sottolineata insufficienza del fondamento autonomistico dell'etica kantiana e la ricerca di nuove certezze alla drammatica realtà lacerata e atomizzata dell'uomo contemporaneo. La ricerca dell'universalità nell'individuale verrà abbandonata quando sarà introdotta da Fichte la noumenizzazione del fenomeno e da Hegel l'io assolutizzato del «sapere assoluto» della filosofia dello spirito: «Piuttosto che riconoscere, con più consapevole approfondimento, che la coscienza individuale può aspirare alla verità ma non contenerla, non dominarla, la filosofia, preferisce annegare la finitudine del soggetto nella totalità onnisciente di un falso Infinito»⁴⁵. La proposta si fonda sul presupposto di una *natura* 'sostanziale' dell'uomo e non tiene conto della dinamicità inerente al costituirsi della personalità o, in altre parole, della *storicità*. Separato dalla cosa in sé, il soggetto del *criticismo*, mentre riconosce la capacità creativa dell'intelletto, non totalizza la soggettività nella razionalità. L'idealismo, invece, è questa totalizzazione. Lo spirito assoluto è il grande *Io* che accoglie tutto, non può attenersi al fenomeno come fenomeno: è una filosofia dello Spirito assoluto, proprio perché ingloba il *noumeno*, conosce la cosa in sé e attraverso la sua mediazione, il tutto. Il fenomenico, il determinato, l'esistenziale esistono solo se sacrificati al trionfo finale del concetto previsto dal panlogismo hegeliano. Ingigantito fino al tutto, l'io non ha più bisogno di spiegarsi, chiarirsi, conoscersi come io né di stabilire i modi del rapporto condizionante col noumeno. Comprende in sé anche il noumeno e si ingrandisce proprio per non diversificarsene. Con la *totalizzazione* idealistica è frustrato ogni sforzo di desostanzializzazione

⁴⁴ CSCM, p. 222. Il tema è centrale nella magistrale ricostruzione di F. Tessitore, *L'itinerario di Pietro Piovani*, cit., p. 423 e sgg.

⁴⁵ CSCM, p. 85.

dell'io. L'idealismo eleva lo stesso io a soggetto assoluto e a sostanza, dando luogo a una vera e propria mistificazione dell'universalizzazione. La «dottrina della scienza» è una conoscenza di assoluti che, come attesta l'idealismo kantfichtiano, vuole proiettare la volontà individuale al di là di se medesima con atti di creazione che determinano la soggettività dell'*Iità* o dello Stato. La sua forza per valere ha bisogno di ingrandirsi: questo ingrandimento è appunto, l'*entificazione* della volontà nel Soggetto assoluto e nello Stato, cioè nelle due entità in cui si conclude lo sforzo di fondare tutto sulla volontà sopraindividuale e non porre l'io individuale quale regola universale. L'esperienza del soggetto conoscente ed agente vale contro ogni totalismo che tenti di riproporre l'oggettiva totalità, contro la totalizzazione e l'universalismo che miri a restaurare l'oggettivo universale⁴⁶. Lontano dagli esiti della filosofia della storia di Hegel e da ogni restaurato storicismo assoluto è l'elogio pioviano della filosofia moderna in quanto «negazione della filosofia del pensiero, (...) rifiuto consapevole di qualunque “filosofia dello spirito”, (...) abbandono risoluto dell'orizzonte di un universo concettualistico, (...) [delle] varie forme di “storicismo assoluto”, ambiziose di ricreare il totalismo in una nuova assolutezza, in cui la storia sia ricondotta al pensiero che la pensa, dunque logicizzata, nuovamente “ridotta” a filosofia, in un conclusivo monismo negatore delle libere individualità plurime»⁴⁷.

Fedele alla lezione dello *Historismus* moderno e contemporaneo, Piovani assicura una prospettiva filosofica allo storicismo in senso critico-problematico, il solo effettivo tentativo di indagare e capire per quali vie e con quali ragioni l'universale riesce a manifestarsi nella storicità

⁴⁶ P. Piovani, *Filosofia e storia delle idee*, Bari, Laterza, 1965, pp. 93-95, 364 (d'ora in poi si cita con la sigla FSI; edizione anastatica, presentazione di F. Tessitore, introduzione di F. Lomonaco e con un saggio di G. Giannini, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2010; trad. tedesca, hrsg. von M. W. Hebeisen mit einer Einführung von F. Lomonaco, Schweizerischer Wissenschafts-und Universitätsverlag SWUV, 2010). Su quest'opera e, più in generale, sul Piovani teorico e storico della storia della filosofia segnalò i noti contributi di Cacciatori, Malusa e Marcialis, di Nuzzo e Tessitore, rinviando alle aggiornate indicazioni offerte in *Bibliografia degli scritti su Pietro Piovani (1948-2000)*, a cura di P. Amodio, cit.; *Bibliografia degli scritti di storia della filosofia di Pietro Piovani*, a cura di G. Giannini, in P. Piovani, *Indagini di storia della filosofia. Incontri e confronti*, cit., pp. XLIX-LXI e in *Bibliografia degli scritti su Pietro Piovani (2000-2007)*, cit.

⁴⁷ Così nella Nota di autopresentazione di *CSCM*, cit., p. 549-550.

individualizzata. Esso in opposizione a ogni universalizzazione della storia si propone quale filosofia del concreto in situazione e filosofia storica dell'individuale, strettamente collegate alla curvatura teorica delle tesi di Humboldt e Dilthey, di Droysen, Troeltsch e Meinecke, quest'ultimo impegnato a cogliere quel "capire rivivendo" proprio della storicità moderna, imperniata sulle prerogative della soggettività individuale. L'indagine storica può ricostruire un'esperienza solo rivivendola e ricostruendola con chi l'ha esperita. Il conoscere storico comprende l'altro solo se sa vivere con l'altro e nell'altro. Questo vuol dire che il compito dello storico è conoscere gli altri, attraverso la comprensione e l'introspezione, quel trasferimento dell'io nel tu, teorizzato da Dilthey e riferito al *compito dello storico* da Humboldt e Droysen. Il vero storico prova una soddisfazione immensa nel vivere simpateticamente con gli altri uomini. Perciò non diffida dell'introspezione ma la coltiva, come insegna Renan che ha sottolineato il criterio storiografico del rispetto di ogni «âme individuelle»⁴⁸, da analizzare con indagine attentamente minuziosa, espressione di una mentalità nuova che vuole sottrarsi all'uniformità e comprendere ogni forma nella mutevolezza dei modi, nella mobilità inesauribile delle esistenze. Da questo punto di vista è messa in rilievo la ricerca dei fatti della storia e delle loro ragioni, espressioni di una coscienza individuale considerata dallo storico nella sua alterità come quell'altro da sé che deve essere compreso nella sua specificità, in un movimento di *idee* e di *fatti* da non ricomporre in una sintesi assoluta e totalizzante ma da accogliere in un'esperienza autentica di vita che è autentica inquietudine.

Piovani sente molto tali esigenze teoriche con riferimento al problema della storia della filosofia. Ritornando su temi già svolti in *Filosofia e storia delle idee* (1965), si mostra particolarmente ostile verso quelle tipologie e generalizzazioni storiografiche che hanno espunto ogni riferimento all'individualità storicamente determinata del fatto-pensiero e da quella connessione di verum et factum introdotta da Vico ed enunciata come programma della nuova filosofia storica di Dilthey per ribadire il carattere individuale e storico della cultura europea, distinguendo, anche

⁴⁸ CSCM, p. 230, 198, 199.

⁴⁹ Ivi, p. 174, 176, 54; ma sulla storiografia neoidealista di Croce e Gentile che denuncia

rispetto alla intransigente reazione antidealistica, posizioni come quelle di Croce e, in particolare, di Giovanni Gentile, il filosofo in quanto storico ed erudito, attento alla ricerca e allo studio dell'individuale fino al punto da equilibrare indirettamente, involontariamente la filologia del neospaventismo con il positivismo di scuola fiorentina⁴⁹.

Un «esame di coscienza storiografica» è quello condotto, discutendo sulle *Osservazioni preliminari a una storia della filosofia* (1959) di Eugenio Garin, condivise quando la storia è prospettata come conoscenza minuziosa dell'individuale che si fa scienza con l'uso del metodo filologico, garanzia del rispetto conoscitivo «dell'alterità, che è oggettivata, così, nella particolare *obiettività* dello storico»⁵⁰. La rivendicazione della filologia affonda le radici in un terreno filosofico, ripensando al rapporto soggetto-oggetto. La funzione della filologia, abilitata a tentare di fondare la *scienza nuova* della storia, si manifesta quando è impiegata originalmente dal filosofo-storico geniale a collaudare le sue intuizioni con la più completa documentazione possibile. Il dovere di conoscere con la massima esattezza possibile si fonda sul rispetto pieno dell'altro del quale si possono discernere i tratti maggiori e minori solo se tutti sono stati accertati e analizzati. Premessa e sostegno del sapere storico, la filologia è la «scienza della critica», il «metodo più atto a garantire il rigore metodico della ricerca storica»⁵¹. L'attenzione al documento filologicamente accertato non è ingenua fiducia nella lettera delle parole consegnate dalla tradizione, ma volontà di conoscere quanto più liberamente possibile quelle parole, affinché con libertà possano risuonare in chi le ascolta ricostruendole e ritrovandole solo se le abbia intraviste dentro di sé con un lavoro che è già storico, perché induzione fondata sulla conoscenza di tutta una serie di pensieri pensati e segni di

e insieme giustifica gli interessi storicistici cfr. *ivi*, p. 101.

⁵⁰ *Ivi*, p. 49. «La filologia diventa così catarsi della intuizione primitiva al servizio della comprensione dell'altro, che è rispetto. La comprensione dell'altro è, nei limiti dell'umano possibile, perfetta solo se la conoscenza sintetica sia sostenuta da un'analisi che non trascuri e non disprezzi le minuzie, ma sappia che la realtà di una figura può vedersi nel suo corposo insieme solo quando tutte le sfumature siano state attentamente osservate e l'occhio non si sia soffermato solamente sulle linee più visibili» (*ivi*, p. 50-51). Cfr. F. Tessoro, *Lo storico della filosofia* (1991), poi in *Id.*, *Contributi alla storia e alla teoria dello storicismo*, vol. V, cit., p. 526 e sgg. Il saggio di Garin è stato ripubblicato in E. Garin, *La filosofia come sapere storico*, Bari, Laterza, 1959 (n. ed., *ivi*, 1990), p. 55-149.

una vita che solo uno storico riesce a ricostruire, rivivendola liberamente. Incarnando un nuovo modo di avvicinamento alle dimensioni della realtà, nelle misurazioni come nelle intuizioni, la filologia è chiamata a «indurre a un nuovo corso la storiografia filosofica» come insegnano le pagine di Spitzer di *Critica stilistica* e del Wilamowitz del Pasquali⁵². Stanno qui le ragioni che fanno privilegiare una *storia storica* della filosofia, intesa quale storia *delle* filosofie, ma senza ricondurre le plurime filosofie esistite ed esistenti al ruolo di precedenti della filosofia professata, con ciò ricadendo in un monismo metafisico di antica matrice (aristotelica), in un monistico pensiero realizzante in sé un concettuale Tutto. Di qui il rifiuto di una storia della filosofia che non pretenda di sapere alla perfezione quale sia il vero sistema della storia ma si accontenti di comprendere il significato delle presenze nella storia quale *storia delle idee* intrecciate al significato delle azioni umane realizzate e non strutturate idealisticamente, trascendenti l'individuale. Filosofia e storiografia, filosofo e storico della filosofia non devono mai lasciarsi sfuggire l'individualità, preferendole le generalizzazioni, comprese quelle allettanti e più insidiose interne alle metodologie della sperimentazione scientifica. La scelta individualizzante dello storico e quella generalizzante-universalizzante del filosofo debbono unirsi nello sforzo di fondazione filosofica delle scienze dell'uomo e della storia. Se la storia della filosofia non vuole correre il rischio di perdere l'individuo e l'individuale, deve rimanere fedele alle sue prerogative di storia, alla conoscenza dell'altro nella sua individualità profonda, perché ne va della sua stessa esistenza nel mondo. La storia della filosofia è una parte della cultura storica, una storia filologicamente rispettosa dell'altro e preoccupata di non sovrapporre le proprie idee a quelle degli altri. Eppure non vieta la personalità dei giudizi né impedisce il contatto tra soggetti e, quindi, ogni reale storia, distante sia dalle deformazioni soggettivistiche che dalle ingenuità oggettivistiche⁵³.

Nella reazione all'idealistica e, per meglio dire, alla neoidealistica unicità-unità della filosofia questa proposta è davvero degna di nota per le innovative potenzialità teoriche e culturali che contiene, quando formula

⁵¹ *FSI*, p. 65.

⁵² *Ivi*, p. 211.

⁵³ *Ivi*, p. 239. Sul tema è efficace la recensione di P. Beraldi, in «Filosofia», XXII (1971)

l'esigenza di un punto d'incontro tra il metodo scientifico della storia (che è il metodo filologico) e la metodologia delle varie scienze della natura. Tale precisazione è utile a segnalare come la storiografia filosofica pioviana si sia orientata verso la concretezza del fare storia in cui è rilevante la funzione delle idee per legare indissolubilmente il fare storia al fare filosofia: «Titolari di quel valore universale che è la loro stessa personalità, gli uomini si estrinsecano, si realizzano in forme storiche tanto varie da essere irriducibili a un modulo concettuale unico (...). La storia dell'uomo, riportata ai suoi valori umani individuali, liberata dal megalismo onniabbracciante della segreta provvidenzialità disvelata, ammonisce che nessuno può sapere quanto valga un uomo (...) fino a che le sue azioni non siano tutte spiegate e la sua esistenza non si sia esplicitata nel suo complessivo *sensu*, non si sia realizzata entro forme istituite, in un raggio di rapporti intersoggettivi intersecantisi»⁵⁴.

Ma il punto d'arrivo di queste tesi non è solo la conferma della *storia storica* della filosofia quale panorama di contaminazioni e di scontri, di reciproci condizionamenti tra un filosofo e il suo ambiente. Piovani non rinuncia alla specificità del taglio filosofico; può condividere la polemica antihegeliana circa la presunta subordinazione della storia alla logica, ma non la riduzione della filosofia a storia. Egli accerta, invece, la possibilità teorica di una *filosofia storica* fatta di *idee umane* alla maniera di Vico e in sintonia con la svolta anti-ontologica del pensiero moderno e con la dissoluzione della metafisica come scienza di cause prime. È il trascorrere di momenti interpretativi diversi che induce a cogliere nella storia una "nuova logica" della concretezza e a individuare l'autentica natura umana nelle potenzialità ideative del pensiero: «La storia, esortando alla comprensione di tutte le forme in cui l'uomo tende a realizzarsi, non postula una molteplicità negatrice di un'unitaria idea dell'uomo; al contrario, avverte che questa idea non vive che nelle idee dell'uomo che si sono variamente incarnate e che possano ancora incarnarsi con lo sforzo del loro vivere (...), in feconde lotte contro proposte diverse o antitetiche»⁵⁵.

IV, p. 502-503.

⁵⁴ CSCM, p. 235-236. Su questo tema cfr. A. Perrucci *L'etica delle responsabilità. Saggio su Pietro Piovani*, cit., p. 47 (ma cfr. anche le, p 9, 23-24, 32-33, 70-77).

⁵⁵ CSCM, p. 150-151. Cfr. FSI, p. 179-180: «Nella storia l'idea è vista quale attitudine

Nell'aggiornato esercizio storiografico la storia della filosofia rimane se stessa, se vede effettivamente le idee saldate alle cose e non presunte ideali realtà esterne in nome di un conoscere che rinunci al suo compito. Le idee sono *in rebus humanis* solo se si ammette la loro capacità di capire le cose, trasformandole con lo stesso capirle e interpretarle. Esse rappresentano lo spettro delle tensioni umane nella temporalità in cui sperimentano l'invincibile scarto tra il *datum* e l'*idealità*, tra forze plurime di esistenze storiche, ricondotte a una «*fenomenologia della genesis*», perché nel pensiero moderno sempre più profondo è il convincimento che «la *natura* delle cose non possa comprendersi meglio che nel loro *nascimento*»⁵⁶.

Per Piovani non è possibile rendersi conto dello storicizzarsi delle idee, se non si prende atto che ogni realizzazione dell'individualità implica un'idealizzazione. Questa impostazione del binomio idea-realtà rappresenta la fine di ogni *cosalizzazione* o *localizzazione* delle idee. «L'idea non si identifica con il *fine* di una direzione perché in una simile direzione sarebbe raggiungibile, mentre l'energia da cui ricava tutta la sua forza motrice risiede nella sua inattuabilità»⁵⁷. Proprio in tale polemica acquista significato la funzione della filosofia come unificazione delle esperienze anche irrazionali radicate nell'esistenza dei pensatori; una filosofia che è pensiero vissuto vivente, razionalità ricca di capacità intuizionali (Bergson) e priva delle astrattezze del razionalismo puramente intellettuale. Tale diagnosi è coerente con le ragioni della distanza del Piovani dallo storicismo (integrale) gariniano e dai riferimenti alla concezione marxistica della storia, dalle concessioni ai «teorici del

ideativa dell'uomo. Scompare ogni datità più o meno innatistica: l'idea altro non è che l'ideazione, storicamente spiabile nei suoi palesi eppure incerti effetti aperti alla molteplicità delle conseguenze imprevedibili e delle interpretazioni possibili. Se il pensiero si convince ormai che la vera *natura* dell'uomo è la storia dell'uomo, la vita si presenta come una permanente creazione di forme ideali in perenne movimento. (...) Una logica siffatta può accettare di essere tanto inoggettiva (per dir così) da comprendere come si possa sostenere che gli uomini più che *avere* delle idee *sono* delle idee, giacché essi non hanno che le idee che vivono: la presenza di idee nella storia è conoscibile solo se esse siano coerentemente, interamente vissute».

⁵⁶ *FSI*, p. 279-280. «Le idee sono (...) formazioni concettuali umane, nate nell'opera dell'uomo creatore delle sue varie civiltà, progredienti e insoddisfatte: sono *forme* dell'umanità *in fieri*, la quale non è un dato da descrivere, ma un progresso da seguire nella mobilità delle sue varie individuazioni» (*CSCM*, p. 145).

pensiero come pensato in società, quasi come *pensato sociale*» con un condizionamento deterministico della società sulla filosofia e un coerente «conformismo della *ideologia*» dello spirito del tempo, sintonizzato sulle seducenti ma inaccettabili tesi del Mannheim, fautore di una «nuova teologizzazione della Storia in un Collettivo» in cui l'individuo fagocita a vantaggio della «determinante Società»⁵⁸.

I rilievi critici sui contrassegni positivistici del marxismo di Garin e sulla conseguente separazione del fatto dalla teoria e dal valore motivano la scelta pioviana di abbandonare le premesse e gli esiti della meditazione sul diritto, interpretato sulle orme del Capogrossi come «azione dell'azione», «salvezza dell'azione». La crisi della normatività è ciò che la ricerca filosofica sul diritto ha vissuto e che le pagine pioviane dalla fine degli anni Cinquanta riflettono. La filosofia del diritto è quasi ripudiata per un bisogno di fedeltà alla concreta comprensione storica con lo scopo di teorizzare un più adeguato impegno etico dopo gli esercizi teoretici dedicati ai temi del giusnaturalismo.

Non a caso la fondamentale opera del 1961 su *Giusnaturalismo ed etica moderna* si chiude con alcune pagine di Kierkegaard tratte da *Aut-Aut* e assunte a modello esemplare della moderna coscienza individuale⁵⁹. Se l'etica moderna è rispettosa delle vocazioni individuali, il giusnaturalismo è, al contrario, una teoria legalistica che, includendo l'individuo nell'ordine cosmico, lo costringe a legittimare il suo agire in termini di *adequatio* a una natura universale, di obbedienza a un disegno finalistico dell'intero universo. Il compito di una reazione antigiusnaturalistica è quello di emancipare la filosofia da tutte le nostalgie e venature (gius) naturalistiche presenti nella modernità, quasi timorosa, a volte, di abbandonare gli ultimi residui dell'ordine cosmico-naturale, infranto al sorgere dell'età moderna.

⁵⁷ *FSI*, p. 188.

⁵⁸ *CSCM*, p. 46, 42, 43. Cfr. M. T. Marcialis, *Piovani storico della filosofia*, in «Archivio di storia della cultura», XIV (2001), p. 217 e sgg. (anche in «Giornale critico della filosofia italiana», LXXX, 2001, I, p. III, p. 33-35).

⁵⁹ P. Piovani, *Giusnaturalismo ed etica moderna*, Laterza, Bari, 1961, nuova edizione a cura di F. Tessitore, con due note di N. Bobbio e G. Calogero, Liguori, Napoli, 2000, p. 119-120 (d'ora in poi si cita con la sigla *GEM*; trad. tedesca, hrsg. von M. W. Hebeisen mit einer Einführung von G. Cacciatore und von F. Tessitore, Schweizerischer Wissenschafts-

Il rifiuto del giusnaturalismo spiega le ragioni della filosofia morale di Piovani che non poteva non approdare a un'intrinseca morale storicistica. Infatti il riconoscimento della conoscenza storica come conoscenza delle individualità in tensione doveva necessariamente includere la moralità di questa natura storica dell'uomo in coerenza con l'antintellettualismo e l'antilogicismo, l'anticosmologismo e l'antiuniversalismo consolidati. L'essenza di ogni realtà fenomenica è di non riuscire mai ad esistere integralmente; non si realizza mai compiutamente, perché è solo in quanto tende ad essere quale dovrebbe essere, secondo quella tensione etica, la cui perdita può comportare la ricaduta dell'inumanità, giacché «la *civiltà* non è dato acquisito definitivamente, ma delicatissimo complesso di condizioni, che sta alla fatica costante e rinnovantesi degli uomini conservare e migliorare»⁶⁰.

Nella critica storicistica alla razionalità metafisica occidentale e nella presa d'atto della definitiva dissoluzione di ogni assolutismo tanto naturalistico quanto idealistico stanno i presupposti della fondazione di uno storicismo etico. Con ciò si compie il discorso contenuto nell'ultimo saggio che dà il titolo al libro e che delinea i contorni di uno storicismo nuovo ed originale a partire dal rapporto etica-storia con al centro la moderna filosofia dell'individualità; una filosofia che è sforzo continuo di ritrovare le forme storiche dell'espansione e della realizzazione della personalità individuale. Quando quest'ultima si scopre universale e sa di essere insieme individuale ed universale, l'etica si traduce in realtà: «Appunto la dimensione della storicità attesta che l'individuo o si personalizza, liberandosi dall'accidentalità irrelata, o non è. In questo senso, la storia è il caratteristico banco di prova della intrinseca *moralità* di questo valore». In una certa situazione storica l'universale è tensione valorativa, quindi attività formativa della personalità in continua espansione e perfezionamento, implicando un'effettiva dialetticità, concretatasi nella trasformazione delle forme storiche, nella precisazione che la «storicizzazione dell'individuale è chiarimento della verità secondo cui non c'è individualità espansa e attiva se non c'è sviluppo di personalità, correlazione, incontro inter-personale, effettiva de-singolarizzazione»⁶¹.

und Universitätsverlag SWUV, 2010 II. Abteilung, Band 6).

⁶⁰ CSCM, p. 175.

Approntati gli strumenti *logici* e metodologici che consentono di penetrare l'intimità della coscienza grazie alla loro coerenza con la vita del soggetto – che è vita storica *contestualizzata* e *individualizzata* in *una* specifica *esistenza* – diventa possibile pensare alla costituzione di un'etica dell'individualità. Così lo storicismo critico contribuisce a incrementare la sola forma di civiltà in cui l'uomo lascia «il segno della propria volontà d'infinitarsi»⁶². La possibilità di una «morale storicistica come fenomenologia degli ideali dell'uomo», argomentata nell'ultimo capitolo dell'opera, si afferma quando cade ogni residuale estraneità tra *conoscenza storica* e *coscienza morale*, quando dopo Kant si è scoperto che l'universale non è estraneo alle concretizzazioni storiche della vita umana. Lo storicismo nella versione critica non merita «l'accusa di sostanziale immoralismo», perché la rifondazione dell'individualità passa dal rifiuto della chiusura singolaristica alla fondazione della moderna storicità: «Tanto le ragioni della conoscenza storica non contraddicono le ragioni della coscienza morale che addirittura lo slancio conoscitivo della storia può essere simile a quello della carità, per natura sua pronta a comprendere qualunque azione»⁶³. Nell'universale che sa di esistere nell'individualità è possibile riscattare l'originaria difettività esistenziale e, insieme, raggiungere la legittimità etica e filosofica della permanente tendenza dell'uomo a esprimere forza creatrice e rinnovatrice delle idee nella storia: «L'universale vive nell'individuale che ne garantisce l'infinità, perché la logica dell'individualità richiede che l'esistenza individuale non possa cercare di realizzare se stessa senza ubbidire al bisogno d'infinito che reca in sé e di cui fa esemplare attestazione»⁶⁴. Al fondo è la ridefinizione dell'etica come scienza della storia che collauda le libere volontà individuali. La constatazione della libertà esalta l'individualità fondandone la responsabilità e, grazie alla approfondita teoresi, induce Piovani a interrogare la “natura imperfetta” dell'uomo. Questi è tanto più angosciato per tale imperfezione quanto più comprende che il suo destino sta nel coraggio di tale ammissione, in grado, paradossalmente, di contribuire a contrastare la lesione. Il male consiste proprio nel mettere in discussione l'accettazione vitale, nell'ostacolare l'autentica esperienza

⁶¹ Ivi, p. 170, 181.

⁶² Ivi, p. 210.

⁶³ Ivi, p. 161, 157, 224.

di vita di tutte le individualità nella storia. Il vero collaudo della storicità prima di far avvertire la libertà dell'uomo nasce dall'avvertire la presenza della realtà del male cui Piovani riconduce la tentazione singolaristica. Questa conclusione pone alla filosofia morale rilevanti e delicatissimi problemi teoretici e storici quali quelli del progresso e del perfettismo che introducono alla gran questione della teodicea, argomentata e sviluppata a partire dalla declinazione "sociale" del tema in Rosmini⁶⁵.

A legittimare la dimensione etica dello storicismo piovaniiano è la teorizzata connessione tra la concezione critica della storicità e il problema dei valori. Con Troeltsch si comprende il *relativo* dei valori in rapporto ad un assoluto contenuto in essi, giacché «la relatività dei valori ha senso se in questo relativo viva qualcosa di assoluto (...); l'assoluto della visione storicistica è l'individuale nella sua segreta originarietà, nella sua potenza di sviluppo imprevedibile»⁶⁶. L'attenzione al *relativo* nello *Historismus* è espressione di uno storicismo che rompe con l'universalismo tradizionale e un ordine erede di quello teologico. All'individualità «è *relativo* il relativismo della storia», perché essa vuole essere coerente con il significato di una storicità non più totalità contenente un contenuto o valore da dedurre, non più logica dialettica ma effettiva che «non è *della* storia, ma *nella* storia, giacché si concentra nella dinamica di trasformazione delle forme storiche», sugli esiti non scettici ma *prospettivistici* del relativismo storicistico. Insieme di individualità viventi e soggetto di valori, la storia non vale mai come un tutto inglobante, ma per le energie che include per le responsabilità richieste da un progresso solo e sempre possibile della civiltà. Delle connessioni storiche si dà una ragione unitaria, vista dal Piovani non nel fatto che la storia sia storia della totalità e assegni un posto predeterminato agli individui, bensì nel senso che «la dimensione della storicità attesta che l'individuo o si personalizza, liberandosi dall'accidentalità irrelata, o non è»⁶⁷.

⁶⁴ Ivi, p. 179.

⁶⁵ Mi riferisco, naturalmente, alla monografia piovaniiana su *La teodicea sociale di Rosmini*, Padova, Cedam, 1957 (II ed., permessa di F. Tessitore con postfazione di G. Cantillo, Brescia, Morcelliana, 1997). Sul tema sono utili le pagine di F. Tessitore, *Pietro Piovani e la questione della teodicea*, in «Archivio di storia della cultura», XIV (2001), p. 5-26.

⁶⁶ *CSCM*, p. 162. Sul tema sono fondamentali gli studi di G. Cacciatore, *L'etica dello storicismo*, Lecce, Milella, 2000, cap. VI su «L'etica storicistica di Pietro Piovani», pp. 125-196; cfr. anche Id., *Etica dello storicismo e filosofia pratica nel pensiero di Piovani*, in «Archivio di storia della cultura», XIV (2001), p. 33-34.

⁶⁷ *CSCM*, p. 171, 207, 177, 170.

Il significato del *relativo* è, dunque, il significato stesso della vita senza inibire l'esigenza dell'assoluto che vive e opera in noi, innalzandoci al di sopra di noi stessi. Con Laberthonnière Piovani coltiva il senso del relativo per comprendere l'individualità del passato e preparare il futuro. La cura del relativo è il rifiuto di una storia che elida l'accidentale; è la rivendicazione dell'«empirico situazionale», «piattaforma allo slancio dell'individualità». L'empirico stesso non è il singolare irrelato, il particolare chiuso all'alterità, ma la nota individuale che si sottrae ad ogni fagocitante totalità per affermare la propria tensione ad agire nello sviluppo dinamico dell'esistere⁶⁸. In effetti, ben più scandaloso e pericoloso del relativismo storicistico sarebbe un «automatico immobilismo dei valori», il che finirebbe col compromettere la stessa libertà umana, senza la quale si distruggerebbe l'idea di moralità. Nella mutevolezza dei molteplici valori la sola costante necessaria all'esistenza di tale idea è l'«esigenza» stessa dei valori⁶⁹. La lezione del relativismo storicistico non è, allora, predicazione di nichilismo moralmente inconcludente; è la critica costruttiva di valori non intangibili, vissuti nella consapevolezza che permanente è l'aspirazione umana a crearli. E tutto ciò perché le individualità sono energie viventi, non determinazioni provvisorie ed evanescenti di un divino spirito del mondo. Questo è l'unico «presupposto assoluto» da riconoscere per coniugare in modo corretto etica e storia. Comprenderne il nesso fondamentale significa concepire il dover essere non nell'astrtta staticità dei principi formali e aprioristici, ma nell'individuazione delle forme e dei contenuti della soggettività costitutivamente storica che agisce e sceglie. Su questa base Piovani può assumere pienamente i fermenti e le inquietudini di un'etica definita forse più dalle sue incertezze che dalle sue sicurezze; può addentrarsi entro le complesse pieghe del nichilismo contemporaneo senza lo sgomento, il *pathos* che avvolgono buona parte del cosiddetto pensiero negativo. Rifiutato ogni sostanzialismo, criticato ogni ontologismo, i valori vengono radicalmente restituiti alla loro storicità: essi valgono nella misura in cui sono storicamente vissuti, cioè creati, formati, scelti dagli individui che

⁶⁸ Ivi, p. 166, 165. «L'individuo non è individuato una volta per tutte: non fa che individuarsi. La naturalità del suo essere esiste solo per essere riscattata grazie all'attività dell'individuo stesso, che non può essere un mero fatto, che non può non farsi (...): imprevedibile, l'individuo non è un prodotto, ma un crearsi: la datità del suo originario essere nel mondo non è che l'avvio a un sistema di creazioni, senza di cui l'individuo non è se medesimo» (ivi, p. 165).

⁶⁹ Ivi, p. 174, 175, 160.

vivono in società. L'universalità dei valori sta nella tensione universalizzante dell'individualità nell'azione etica, esistenziale e interpersonale.

Nell'importante conclusione è il riconoscimento di un solo valore immutabile, l'idea stessa del valore in quanto idea individuata, identificata nell'uomo stesso che dà valore al valore in quanto soggetto e fonte della sua storia, unico universale concreto, capacità immanente e costante di trascendimento sia pure sempre *in fieri*. Insomma l'individualità alla fine non può essere presa quale puro *essere* individuale dell'uomo, implicando la sua struttura distinzioni (tra animalità e spiritualità, singolarità e universalità); e sono distinzioni qualificanti la fisionomia dell'individuale che, per perfezionarsi, deve emanciparsi dalla «naturale animalità della storia», a conferma che etica e storia non si escludono secondo la diagnosi della diltheyana «analisi della coscienza morale»⁷⁰. E, tuttavia, resta problematica la relazione tra l'individuale che è «un assoluto mai assolutizzabile» e il valore che è valorizzazione sempre ulteriore. Il discorso può essere trasferito sul piano gnoseologico a proposito della *verità*, definita «aspirazione alla verità»⁷¹, irraggiungibile nella sua interezza. Se «la verità non è *le* verità»⁷² e il *verum* è sempre un oltre, non si può sostenere che ogni concezione sia la verità, la cui scoperta è sempre solo parziale, identificabile nella forma attingibile dall'umano che è quella della verità individuale e storica. Pertanto, anche quando la ricca e originale ricognizione storiografica pioviana si sofferma sulle pagine di Bultmann non fa concessioni a un antico o rinnovato provvidenzialismo. In coerenza con la teorizzata connessione tra *conoscenza storica e coscienza morale*, il filosofo e storico delle idee interpreta la relazione tra *storia ed escatologia*

⁷⁰ Ivi, p. 170, 161.

⁷¹ Ivi, p. 152, 161.

⁷² In una lettera del 27 gennaio 1967 a Claudio Vasale, acuto studioso di Capograssi, Piovani osserva che «*la verità non è le verità*: le verità come tensioni la testimoniano, esigenzialmente, nella storia, ma come tensioni proprio perché non *sono* la verità che è sempre oltre, e perciò non nega il mistero. Ma anche di fronte a ciò è necessaria una personale decisione, sulla quale io ho preso posizione con nettezza a p. (per me importante) 195» (lettera in copia, ora in Archivio della Fondazione "Pietro Piovani per gli Studi Vichiani", c. 1). Ringrazio il mio Maestro, Fulvio Tessitore, Presidente della suddetta Fondazione, per avermi autorizzato alla consultazione di questa documentazione inedita (e dell'altra qui di seguito utilizzata), concedendomi, altresì, l'onore di avviare i lavori preparatori alla raccolta e sistemazione del carteggio pioviano. Cfr., da ultimo, *La Biblioteca della Fondazione Piovani. La Collectio Vicianiana*, a cura di P. Annunziata, intr. di F. Lomonaco, presentazione di F. Tessitore, Napoli, Liguori, 2005, in particolare parte V «Carte e Documenti di Pietro Piovani», p. 137-153.

nel senso che essa possa risultare salvifica per le azioni individuali che hanno incontrato nella storia il divino, a sua volta umanizzatosi nella temporalità del *verbum* incarnato, lontano da ogni cosmologia naturale e/o sovranaturale: «Il Progresso non ha più bisogno di imitare, o di parodiare, la Provvidenza, perché è la storia stessa che, individualizzata nell'esistenza responsabile di ognuno, si presenta come capace di farsi escatologia, per la salvezza dell'individuo che incontra nella storia il Dio che, scandalosamente, ha incontrato la storia, in un incontro che non è un mero accidente disordinante il classico processo naturale e sovranaturale del cosmo (...): incontrato nella storia il Cristo, deve l'individuo decidere di misurarsi con lui, scegliendolo o rifiutandolo»⁷³. Per riscattare il fatto dell'esistenza, la datità stessa dell'individuo, l'istanza "fondativa" si sposta dalle iniziali posizioni di *Normatività e società* alle aggiornate analisi sull'individuale che si rivela universale nel proprio mondo storico. In esso quell'istanza, trasformata in una moderna esigenza di *fondazione dell'azione* individuale, trasferisce la questione ontologica dalla *norma* alla *storia*⁷⁴. Ma lo fa assumendo in senso critico l'impostazione tradizionale, contaminata dalla lezione di Pascal e dalla "fondazione di una metafisica dei costumi" di memoria kantiana, misurata dalla responsabile scelta individuale nella sua tensione universalizzante.

Data de registro: 28/10/2012

Data de aceite: 28/01/2013

⁷³ *CSCM*, p. 184, 213, nota, 195-196. Pertanto non mi sembra convincente la critica del Negri al Piovani che, a suo giudizio, «cade nell'uso della categoria del 'comprendere'» e paradossalmente giunge all'esclusione di ogni individuale per un suo presunto «atteggiamento contemplativistico di fronte all'oggetto». La teoria pioviana delle idee che regge la conoscenza storica e la coscienza morale è proprio la messa in crisi dell'antico atteggiamento contemplativo (aristotelico), lontano, perciò, anche dal rischio paventato dall'interprete di approdare al «mare dell'oggettività» in cui può naufragare una «dialettica che ama di viscerato amore tutto il reale» con gravi conseguenze (il conformismo) sul piano etico (A. Negri, Recensione a *CSCM*, cit., p. 303-304).

⁷⁴ Non condivisibile mi sembra l'interpretazione del Crippa che ha visto nella dimensione etica dell'individualità «l'affermazione di una consistenza ontologica di questa (...), il parametro valutativo che orienta e condiziona l'operare in cui si attua l'individualità radicandosi ed esprimendo questa stessa e la sua tensione costitutiva al valere che è insieme consistere di quella realtà che valuta e sceglie, che stringe e raccoglie queste scelte e valutazioni, e perciò stesso, in intensità di proposizione non solo operativamente ma ontologicamente sussiste» (R. Crippa, Recensione a *CSCM*, cit., p. 335).

EDUCAÇÃO, VERDADE E VALOR: DIÁLOGO COM NIETZSCHE

*Thabata Franco de Oliveira**
*Vera Teresa Valdemarin***

RESUMO

Este artigo sistematiza reflexões sobre alguns dilemas da educação contemporânea, principalmente aqueles que prescindem de um horizonte de verdade e de valor, base fundamental e justificativa para a instauração da escola moderna. Tais reflexões estão ancoradas em textos de Friedrich Nietzsche que discutem a dissolução da metafísica, aqui considerada como um dos elementos de desestabilização do repertório simbólico da instituição escolar. Propõe-se, ao final, a recuperação do ato interpretativo como alternativa ao esvaziamento dos conceitos de verdade e de valor e o reconhecimento do diálogo como lugar privilegiado para a aproximação com a verdade provisória e circunstancial.

Palavras-chave: Verdade e valor. Nietzsche. Educação contemporânea. Filosofia da educação.

ABSTRACT

This article shows some reflections on the dilemmas of contemporary education, especially those that go without a horizon of truth and value, that are foundation and justification for the setting up of the modern school. Such reflections are grounded in the texts of Friedrich Nietzsche to discuss the dissolution of metaphysics, regarded here as an element of

* Mestre em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Graduanda em Filosofia na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Atualmente trabalha na Elaboração e revisão de cursos e de materiais didáticos oferecidos pelo Senac/ Rio. E-mail: thabatafranco@yahoo.com.br

** Livre-Docente em Filosofia da Educação pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP. Professora de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP. E-mail: vera@fclar.unesp.br

destabilization of the symbolic repertoire of the school. It is suggested at the end, the recovery of the interpretive act as an alternative to the emptying of the concepts of truth and value and recognition of dialogue as a privileged place to get closer to temporary and circumstantial truth.

Keywords: Truth and value. Nietzsche. Contemporary education. Philosophy of education.

Havia uma ordem no mundo, de onde vinha? (PRADO, 1991, p. 314)

Entre as inúmeras constatações da complexidade presente na contemporaneidade, pode ser destacada aquela advinda do enorme avanço e da extraordinária rapidez da produção de conhecimento e de tecnologia ocorrida no século XX. A recorrência das novidades e o caráter efêmero da produção em diferentes âmbitos da vida induzem à desvalorização do passado, da permanência, da tradição, entre outros elementos constitutivos da cultura.

Até meados do século XX, a formação¹ era concebida como um processo de longa duração para o qual convergiam conhecimentos e experiências e para a aquisição de significados que foram se mostrando pertinentes no transcurso do tempo e, nesse processo, cabia à escolarização função social decisiva. Integrando o campo das fórmulas coletivas de construção de um “corpo sistemático de representações e de normas que nos ‘ensinam’ a conhecer e a agir” (CHAUÍ, 2000, p. 3), uma *ideia de escola* como instituição capaz de aprimorar os indivíduos e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria dos indivíduos foi sedimentada desde o século XIX, com a disseminação da escolarização.

A partir dos anos de 1960 – principalmente com as teorias da reprodução – foi colocada em xeque a função social do modelo educacional de cunho burguês, denunciando que a distinção do conhecimento se dava segundo a inserção nos grupos e classes sociais. A rigidez institucional, a formação intelectual submetida à formação moral foram criticadas juntamente com o surgimento de reivindicações de segmentos sociais até

¹ Formação aqui está sendo considerada em seu sentido mais amplo, isto é, como a constituição de mentalidade, do caráter ou do conhecimento profissional, que engloba também a educação e a instrução e tem conotações de acumulação, de base, de sustentação.

então excluídos, num contexto filosófico e epistemológico que advogava nova racionalidade, o abandono das grandes narrativas, da ideia de progresso, das fronteiras culturais, dos pressupostos metafísicos e universais, enfim, das articulações entre cultura e educação características da modernidade.

O transcurso do tempo tornou mais agudos esses questionamentos e, no final do século XX, a legitimação para a cultura transmitida pela escola assumiu novos contornos:

para aqueles que analisam o mundo atual, alguma coisa radicalmente nova surgiu, alguma coisa mudou na própria mudança: é a rapidez e a aceleração perpétua de seu ritmo, e é também o fato de que ela se tenha tornado um valor enquanto tal, e talvez o valor supremo, o próprio princípio da avaliação de todas as coisas (FORQUIN, 1993, p. 18).

Essa paisagem, que se transforma e acaba por instituir a “tradição do novo” (FORQUIN, 1993, p. 19), deixa pouco espaço para as ideias de consolidação, de construção de narrativa histórica, de rotinas (SENNETT, 2005) e prescinde da instauração de um horizonte de verdade e de valor, base fundamental e justificativa para a instauração da escola moderna.

Nesse contexto de transformações, configuram-se tensões entre a cultura institucional baseada na estabilidade e na homogeneidade e a cultura mais ampla, que enuncia flexibilidade e relativização dos valores e das verdades, pondo em xeque a expectativa partilhada coletivamente, no terreno do simbólico, que legitima a educação escolar.

Esse dilema, já pontuado por diferentes autores, pode ser assim caracterizado: na sociedade que se configurou no final do século XX, valorizando a incerteza, a flexibilidade e a rapidez, qualquer tipo de orientação que vise um fim a longo prazo ou queira se amparar em pressupostos mais sólidos não se sustenta (BAUMAN, 2000); por outro lado, “como as sociedades cotadas na bolsa, a escola só vive do crédito que se lhe dá, mas trata-se de um crédito metafísico” (CHARTIER, 2005, p. 27). Assim, se a escola se pauta num repertório de conhecimentos, ritos, práticas e costumes, trata-se de perspectivar o desgaste de seus fundamentos e a perda do sentido estruturante da ação educativa e, no mesmo movimento, dialogar com argumentos pouco considerados, também propostos por Nietzsche.

Diante dos vários encaminhamentos possíveis para a reflexão, nos amparamos no pensamento de Nietzsche, tomando-o como um dos expoentes do pensamento de ruptura da Modernidade, e consideramos a temática da dissolução da metafísica uma das principais chaves para a compreensão do fenômeno de desestabilização do repertório simbólico da instituição escolar. Ao analisarmos as características da condição pós-moderna e suas implicações em todas as esferas do vivido, podemos identificar já nas ideias nietzschianas a matriz conceitual que subsidia grande parte da configuração cultural e epistemológica da contemporaneidade.

Alguém quer descer o olhar sobre o segredo de como se fabricam ideais na terra? (NIETZSCHE, 1998, p. 37)

Nietzsche, filósofo situado no contexto da modernidade do século XIX, é considerado o precursor das ideias que influenciaram a configuração dos quadros mentais da modernidade. Propôs questões ousadas e originais, denunciou os limites da crença iluminista, identificou nos ideais de razão e progresso os sintomas de uma sociedade decadente e apontou para as ilusões e perigo das grandes narrativas. Tal análise crítica da história ocidental foi elaborada a partir da desconstrução da dimensão metafísica dos pressupostos que legitimavam os campos da moral e da ciência. Ao colocar em xeque ideias como verdade, conhecimento, valor, moral, Deus, razão, ciência, lógica e linguagem, Nietzsche apontou para quão “demasiado humana” é nossa relação com o mundo e para como, após a consolidação do pensamento platônico socrático e do cristianismo, o ser humano hipervalorizou a esfera apolínea em detrimento da esfera dionísia. Diante deste quadro, propôs como alternativa para superação da decadência ocidental a busca de referenciais que privilegiassem a dimensão estética do existir. Para tanto, recuperou na Antiguidade a filosofia pré-socrática e a tragédia grega, instâncias que ofereceriam um modelo afirmativo da vida, baseado no jogo de complementaridade e disputa entre as dimensões apolínea e dionísia.

Sua obra é extensa e apresenta argumentos que foram se modificando no decorrer de sua vida, provavelmente, um dos motivos para tantas interpretações distintas de seu pensamento. Como filósofo extemporâneo, dono de um pensamento que se erige na transitoriedade,

rompeu com a tradição até então vigente e abriu o campo para diferentes abordagens na filosofia, de acordo com a apropriação e os usos posteriores que foram feitos de seus conceitos.

Antônio Cândido de Melo e Souza (1983) afirmou que os escritos de Nietzsche apresentariam questões que permeiam a condição humana na Modernidade e, diante da distorção que sofreu o conceito de além-do-homem (*Übermensch*), lembra que este nos remete a um “tipo superiormente humano – um ente que consegue manifestar certas forças de vida, mutiladas em outros por causa da noção parcial que a psicologia e a moral convencionais oferecem de nós” (SOUZA, 1983, p. 412). Para romper com os costumes hipócritas, débeis e complacentes característicos da Modernidade europeia, Nietzsche teve que mostrar que a filosofia e os cânones da razão já não eram mais suficientes para abarcar a complexidade e a plenitude da vida. Ao descer às raízes vivas da condição humana, diferenciou-se dos filósofos anteriores a ele, já que estes se ocupavam da natureza e da análise do “espírito”, dissociando do pensamento filosófico as contribuições do campo da arte e da psicologia.

Percorrendo o pensamento oitocentista, Cândido (1983, p. 413) pondera que Marx e Nietzsche se complementam na análise do homem moderno, “pois não basta rejeitar a herança burguesa no nível da produção e das ideologias; é preciso pesquisar o subsolo pessoal do homem moderno tomado como indivíduo, revolvendo as convenções que a ele se incorporam, e sobre as quais assenta sua mentalidade”. Nesse horizonte torna-se possível compreender, em Nietzsche, o projeto de transmutação dos valores morais, a elaboração da base de uma nova ética, amparada na ideia de superação dos jugos morais cristãos e de todo preceito de ordem transcendental, herdados da tradição platônico socrática. Ao aproximar vida e conhecimento e admitir o ser humano como o portador da atividade criadora, delineia-se o homem superior, aquele que transita pela existência e pelo pensamento de forma aventureira e vivificante – fiel ao desconhecido.

Por meio de sua escrita breve, alegórica e aforística, Nietzsche consolidou sua recusa a esquadrinhar o pensamento em sistemas e encerrar as ideias em doutrinas. Seus experimentos com o próprio pensamento trouxeram “[...] ângulos novos, posições inexploradas, renovando sem parar as técnicas do conhecimento.” (SOUZA, 1983, p. 414). Assim, o

filósofo renunciou à solidez e à estabilidade dos tratados para criar, de forma vertiginosa, uma leitura do mundo que daria vazão às nuances da existência e, nesta perspectiva, pode ser considerado um educador, isto é, um portador² de valores que se realizam a partir do conhecimento e na conjunção deste em cada gesto de vida.

Tomando Nietzsche como portador de uma nova forma de pensar e de abordar as questões relacionadas à cultura, podemos atribuir a este filósofo o papel de antecessor dos estudos pós-estruturalistas³ que realizaram leituras inovadoras a partir de sua obra e possibilitaram a emergência de novas formas de fazer filosofia. Mesmo considerando as diferenças analíticas e de objetos abordados, nota-se que o antiessencialismo de Nietzsche é elemento comum em todas as análises, de tal modo que sua filosofia se tornou um instrumento analítico de grande potencial para a crítica da sociedade contemporânea.

Nesse elemento comum está a desconstrução da ideia de Ser por meio de sua ontologia negativa⁴, que se configura na recusa ao caráter essencialista da verdade, do valor, da consciência e da unidade do Eu. Na relação metafísica, estas noções se traduzem na divisão da realidade em aparência e essência, e Nietzsche afirma a impossibilidade de um mundo cindido e se apoia na hipótese de que o mundo se revela em seu aparecer e

² Antônio Candido de Melo e Souza (1983, p. 415) define *portador* como seres que – seja no cotidiano ou na leitura – nos subjugam o espírito: “Quando isso se dá, sentimos que eles iluminam bruscamente os cantos escuros do entendimento e, unificando os sentimentos desparelhados, revelam possibilidades de uma existência mais real. Os valores que trazem, eminentemente radioativos, nos trespassam, deixam translúcidos e não raro prontos para os raros heroísmos do ato e do pensamento. Geralmente, ficamos ofuscados um instante quando os vemos e, sem força para os receber, tergiversamos e nos desviamos deles. A opacidade se refaz, então, a mediania recobra o domínio e só resta a lembrança, de efeitos variáveis”.

³ Segundo Vattimo (2007, p. 170): “Pode-se sustentar legitimamente que a pós-modernidade filosófica nasce na obra de Nietzsche: para sermos precisos, no espaço que separa a segunda consideração inatural (Sobre a utilidade e o dano dos estudos históricos para a vida, 1874) do grupo de obras que, a poucos anos de distância, se inicia com *Humano, demasiado humano* (1878) e que também compreende *Aurora* (1881) e *A gaia ciência* (1882). Nietzsche coloca pela primeira vez o problema do epigonismo, isto é, do excesso de consciência histórica, que atazana o homem do século XIX (poderíamos dizer: o homem do início da modernidade tardia) e impede-o de produzir verdadeira novidade histórica.”

⁴ Para Clement Rosset, ontologia negativa consiste em todo sistema filosófico que se ampara na recusa de qualquer fundamento e toma como máxima a própria recusa. Cf. RATO, 2008.

se constitui a partir da sucessão de eventos que estão implicados no devir. De acordo com Rocha, Nietzsche recusa

a hipótese de que a realidade aparente seja a expressão de uma essência, de que o fluxo do devir seja a manifestação de um mundo do ser, que a existência sensível seja o desdobramento de uma instância supra-sensível, que as construções perspectivas sejam a representação de um mundo constituído (ROCHA, 2003, p. 44-45).

Portanto, é sob o caráter imanente da realidade que se desenvolvem as principais proposições nietzschianas, o que o leva a colocar sob exame as instâncias que se pretendem suprassensíveis. A recusa da metafísica se desdobra no sentido ontológico e moral, sendo a marca de suas obras a crítica ao racionalismo filosófico e ao cristianismo, tendo como pano de fundo a crítica dos fundamentos platônicos socráticos que compõem o tecido lógico simbólico da civilização ocidental. Sinteticamente podemos afirmar que, para Nietzsche, a cultura ocidental padeceu com a propagação da moral de rebanho e com a submissão aos valores que depreciam a plena potência da vida e que se tornaram a referência tanto para a estruturação da consciência do indivíduo como para a composição do tecido social.

A amplitude e o alcance do pensamento nietzschiano se manifestam nas mais diferentes áreas: na literatura, na psicologia, nas artes. De acordo com Marton (2010), a produção nietzschiana não foi inicialmente reconhecida como reflexão filosófica; no período de 1890 a 1920 foram a literatura e as vanguardas artísticas que se apropriaram de sua obra, uma vez que identificaram em seus escritos uma nova forma de linguagem e um rico material de experimentações estilísticas⁵. Somente na década de 30 é que se passou a reconhecer o teor filosófico de seus escritos, já que a partir de então pensadores como Jaspers, Löwith e Kaufmann realizaram os primeiros estudos significativos a respeito de suas ideias. Outro fator importante para o seu reconhecimento como filósofo foi sua aceitação no

⁵ Marton (2010, p. 18) elenca os gêneros discursivos presentes em suas obras: “*No Nascimento da Tragédia* e na *Genealogia da Moral*, ele escolhe o discurso contínuo; nas *Considerações Extemporâneas*, assume o caráter polêmico; no *Ecce Homo*, elege o tom autobiográfico; nos *Ditirambos de Dioniso*, lança mão da linguagem poética; e nos outros textos, que constituem boa parte de sua obra, privilegia o estilo aforismático, apresentando máximas vigorosas e veementes”.

meio acadêmico: nas décadas de 1960 e 1970, Derrida, Foucault e Deleuze se apropriaram da ideia de interpretação em Nietzsche, o que subsidiou uma profunda transformação no trato com o texto filosófico.

Posicionando-se contra a produção filosófica predominante nas universidades – baseada na história da filosofia e na elaboração de comentários sobre as obras de pensadores consagrados – esta nova maneira de fazer filosofia evidencia pluralidade de interpretações, o que dá nova tessitura à leitura dos textos filosóficos e conquista um espaço significativo na produção acadêmica.

Razões não faltam também para a interlocução com o campo pedagógico, pois, além da educação ser um tema presente nas obras de Nietzsche, sua rede conceitual fornece subsídios de alto potencial explicativo para os fenômenos que permeiam o ato educativo. Preocupado com as condições em que se realizava a cultura na Alemanha do século XIX, se dedicou ao exame da profunda relação entre educação e cultura. Nos escritos de juventude encontramos textos e conferências centrados neste debate, e nas obras posteriores algumas referências que estabelecem a importância da educação para a configuração de uma cultura elevada. As principais obras que tratam desta temática são *Sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino* (1872), *Da utilidade e desvantagem da história para a vida* (segunda consideração extemporânea – 1874), *Schopenhauer como educador* (terceira extemporânea – 1874) e uma série de *Fragmentos Póstumos* que se referem às relações entre educação e cultura.

Seus escritos propõem um plano pedagógico de ruptura, firmados na proposta de uma nova *paideia* voltada para a obliteração dos valores platônico-socráticos. Em *Sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino* (1872), aposta na recuperação da cultura clássica e na dimensão da arte para a superação do ensino tecnicista, que reduz a potencialidade da cultura ao priorizar o ensino das ciências em detrimento das línguas. Do mesmo modo, critica o modelo historicista que vigora nas instituições, uma vez que fomenta a formação de filisteus da cultura⁶, sujeitos que utilizam a

⁶ Com esta expressão, Nietzsche se refere àqueles que se utilizavam da dimensão intelectual enquanto instrumento de conformidade, tanto para submeter os alunos a um ensino estreito e raso, quanto para perpetuar a figura do erudito ou especialista convenientemente

erudição como meio de vida e não como suporte e princípio para uma instrução formativa. Tais considerações constituem referência para grande parte dos estudos que fazem a interface entre o pensamento de Nietzsche e a educação no Brasil⁷.

Reconhecemos em Nietzsche o filósofo que lançou as bases da filosofia pós-moderna, uma vez que efetuou uma crítica contundente às principais referências do pensamento ocidental. Os fundamentos filosóficos que até então eram considerados basilares para a reflexão sobre conhecimento e cultura, com Nietzsche são expostos enquanto formas limitadoras de apreensão da potencialidade da vida. Vattimo ratifica tal constatação ao elucidar na reflexão nietzschiana

a verdadeira dissolução da modernidade mediante a radicalização das próprias tendências que a constituem. [...] Não apenas a modernidade é constituída pela categoria de superação temporal (a inevitável sucessão dos fenômenos históricos de que o homem moderno se torna consciente por causa do excesso de historiografia), mas também, segundo uma consequencialidade muito estrita, pela categoria da superação crítica (VATTIMO, 2007, p. 171-172).

Ao colocar em xeque a noção de superação e novidade, vê-se a conseqüente derrocada da ideia de progresso, história, finalidade e origem, ou seja, todo o arcabouço metafísico que compõe a tessitura da modernidade. A verdade e o valor não passaram incólumes a esta crítica profunda que Nietzsche realizou no contexto do século XIX à cultura ocidental.

Em *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*, Nietzsche desenvolve suas primeiras reflexões acerca da construção do referencial de verdade, efetuando um percurso genealógico que identifica na configuração da linguagem e na ideia de metáfora o arcabouço dos critérios de validação do pensamento. Segundo o filósofo, a necessidade da paz para o convívio social foi a primeira condição para a busca da verdade, uma vez que, por meio da linguagem é que se determina a oposição entre verdade e mentira. Neste

acomodado em seu cargo, sob os auspícios de uma cultura oficial.

⁷ A revisão desses estudos pode ser encontrada em Oliveira (2011). No entanto, vale mencionar as contribuições significativas de Dias (2003); Melo Sobrinho (2009) e Larrosa (2005).

contexto, o repúdio à mentira está muito mais vinculado às consequências negativas que podem advir do engano do que ao engano em si; do mesmo modo, as verdades prejudiciais também são evitadas pelo homem.

A partir destas considerações, Nietzsche indaga se as palavras e a realidade são correspondentes e se a língua é a expressão apropriada desta mesma realidade, uma vez que a palavra consiste numa representação sonora de um estímulo nervoso para designar coisas e relações que fazem parte do universo humano, desdobram-se duas metáforas da seguinte forma: o estímulo nervoso se converte em imagem e a imagem é decodificada em som. É por esta via que Nietzsche afirma que as palavras são metáforas que não correspondem às essências das coisas, fato este “esquecido” no decorrer do processo de consolidação das asserções:

Que é então a verdade? Um exército móvel de metáforas, de metonímias, de antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram poética e retoricamente intensificadas, transpostas e adornadas e que depois de um longo uso parecem a um povo fixas, canônicas e vinculativas: as verdades são ilusões que foram esquecidas enquanto tais, metáforas que foram gastas e que ficaram esvaziadas do seu sentido, moedas que perderam seu cunho e que agora são consideradas, não já como moedas, mas como metal (NIETZSCHE, 1997, p. 221, § 1).

É com o esquecimento de que a linguagem não passa de uma ilusão que o ser humano erigiu uma constelação de conceitos, relações e hierarquias entre sua percepção intuitiva do mundo e a realidade. Diluindo uma imagem num conceito, que, de acordo com Nietzsche, consiste na “igualização do não-igual”, o homem crê na possibilidade de regulação do mundo e “atinge o sentimento de verdade” que, segundo Vattimo (2007, p. 172), nada mais é do que a “convicção de que o homem possa conhecer ‘as coisas em si mesmas’.

O valor do trabalho de organização do mundo realizado pelo ser humano via linguagem é limitado, uma vez que ela é centrada na percepção humana: “o investigador de tais verdades não procura no fundo senão a metamorfose do mundo no homem, ele luta por um compreender do mundo como coisa antropomórfica e consegue, no melhor dos casos, o sentimento de uma assimilação”. (NIETZSCHE, 1997, p. 224). Imaginar que se pode

atribuir aos fenômenos e à natureza propriedades estáveis porque somos dotados da “percepção correta” é um engano; isto ocorre ao se conceber o homem como a medida de todas as coisas, acreditando que a realidade se manifeste como objetos puros. No entanto, por essa via, foi estabelecido o estreito vínculo entre verdade e ciência.

Uma vez que a relação entre moral e metafísica constitui um dos pilares da tradição filosófica ocidental, a crítica de Nietzsche recai sobre toda a filosofia que o precedeu. Pela correlação entre Bom, Belo e Verdadeiro, desde Sócrates fez-se da busca incansável da verdade um subproduto da dimensão moral, o que aproxima os ideais da razão ao ideal ascético⁸. Nietzsche disserta sobre a vontade de verdade na ciência e sua relação com o campo moral:

Essa absoluta vontade de verdade: o que será ela? Será a vontade de *não se deixar enganar*? Será a vontade de *não enganar*? Pois também desta maneira se pode interpretar a vontade de verdade; desde que na generalização “Não quero enganar” também se inclua o caso particular “Não quero enganar a mim mesmo”. Mas por que não enganar? E por que não se deixar enganar? [...] de onde poderá a ciência retirar a sua crença incondicional, a convicção na qual repousa, de que verdade é mais importante que qualquer outra coisa, também que qualquer convicção? [...] “vontade de verdade” *não* significa “Não quero me deixar enganar”, mas – não há alternativa – “Não quero enganar, nem sequer a mim mesmo”: - *e com isso estamos no terreno da moral* (NIETZSCHE, 2001, p. 235-236, § 344, grifos do autor).

Esta vontade de não enganar nem deixar-se enganar repousa no campo da moral devido à divisão da realidade entre mundo aparente (erro, disfarce, ilusão) e “outro mundo” (verdadeiro, uno, absoluto). Esta ligação intrínseca entre ciência e moral é revelada pela genealogia da vontade de potência: por meio desta, Nietzsche coloca sob suspeita os fundamentos e métodos da ciência, tendo em vista avaliar o conhecimento a partir de suas bases morais.

⁸ De acordo com Azeredo (2003, p. 171-172), “o ideal ascético manifesta-se, para Nietzsche, como um instinto não satisfeito, um instinto que vem em contradição à vontade de vida, já que tem sua origem numa vida que se degenera, numa vida mórbida que vê nesse ideal a única maneira de se conservar”.

a nossa fé na ciência repousa ainda numa *crença metafísica* – que também nós, que hoje buscamos o conhecimento, nós, ateus e antimetafísicos, ainda tiramos nossa flama daquele fogo que uma fé milenar acendeu, aquela crença cristã, que era também de Platão, de que Deus é a verdade, de que a verdade é divina... Mas como, se precisamente isto se torna cada vez menos digno de crédito, se nada mais se revela divino, com a possível exceção do erro, da cegueira, da mentira – se o próprio Deus se revela como a nossa mais longa mentira? (NIETZSCHE, 2001, p. 236, § 344, grifos do autor).

Se historicamente foi tecida a relação entre verdade e Deus, logo a verdade só pode corresponder a algo divino e, neste contexto, ciência e Deus se nutrem do mesmo substrato lógico, o que significa que com a morte de Deus a ciência é destituída da ancoragem estável de seus paradigmas e de seu fundamento. Segundo Vattimo (2007, p. 173), é a partir da constatação da morte de Deus que “[...] a noção de verdade não mais subsiste e o fundamento não mais funciona, dado que não há fundamento algum para crer no fundamento, isto é, no fato de que o pensamento deva ‘fundar’”. Justamente pelo fato dos “homens do conhecimento” não se apoderarem do evento da morte de Deus (e com isso, da dissolução de toda instância metafísica), é que Nietzsche estabelece a correlação entre o cientista e asceta, o que significa a não emancipação do espírito frente às causas primevas.

Ao criticar a verdade enquanto valor superior, Nietzsche denuncia a pretensão de instituir a dicotomia dos valores atribuídos à verdade e ao erro. Seus esforços se concentram justamente em demonstrar que assim como Deus, a verdade é criação humana e, enquanto criação, só pode ser estabelecida no horizonte da interpretação. Deste modo, a veracidade de um juízo – entendido aqui como pretensão de verdade – não determina de modo algum sua validade, pois

Admitir a inverdade como condição de vida: isso significa, sem dúvida, opor resistência, de uma maneira perigosa aos sentimentos de valor habituais; e uma filosofia que se atreve a fazê-lo se coloca, simplesmente com isso, para além de bem e mal (NIETZSCHE, 1999, p. 304, § 4, cap. I).

Para admitir a inverdade como condição de vida, é delineado o projeto de “transvaloração de todos os valores”, que consiste na superação dos valores dominantes que vigoram sob a égide do cristianismo e do platonismo. A partir da proposição de que não existe valor em si, que todo valor é criação, Nietzsche (1998, p. 140, § 24, III Dissertação) propõe a revisão dos princípios de avaliação, ou seja, uma vontade afirmativa de potência que tenha como referencial a vida, e não princípios platônicos cristãos que correspondem à vontade negativa da potência: “A partir do momento em que a fé no Deus do ideal ascético é negada, *passa a existir um novo problema*: o problema do *valor* da verdade.” É deste modo que a verdade não passa de um valor e, enquanto valor oriundo da moral e da metafísica, não passa de uma mentira.

Neste contexto, Nietzsche caracteriza a modernidade como niilista, que corresponde à supressão da vida em prol dos valores metafísicos, cujas raízes estariam no platonismo e no cristianismo. Mas, se a civilização ocidental com a tradição platônico cristã privou a realidade de valor, de sentido e de verdade, resta-nos saber quais são os valores, sentidos e verdades que apontam para um futuro elevado, ou seja, que potencializam e afirmam a realidade.

ver assim diferente, *querer* ver assim diferente, é uma grande disciplina e preparação do intelecto para a sua futura “objetividade” – a qual não é entendida como “observação desinteressada” (um absurdo sem sentido), mas como a faculdade de ter seu pró e seu contra *sob controle* e deles poder dispor: de modo a saber utilizar em prol do conhecimento a *diversidade* de perspectivas e interpretações afetivas. De agora em diante, senhores filósofos, guardemo-nos bem contra a antiga, perigosa fábula conceitual que estabelece um “puro sujeito do conhecimento, isento de vontade, alheio à dor e ao tempo”, guardemo-nos dos tentáculos de conceitos contraditórios como “razão pura”, “espiritualidade absoluta”, “conhecimento em si”; - tudo isso pede que se imagine um olho que não pode ser absolutamente imaginado, um olho voltado para nenhuma direção, no qual as forças ativas e interpretativas, as que fazem com que ver seja ver-algo, devem estar imobilizadas, ausentes; exige-se do olho, portanto, algo absurdo e sem sentido. Existe *apenas* uma visão perspectiva, apenas um

“conhecer” perspectivo; e *quanto mais* afetos permitirmos falar sobre uma coisa, *quanto mais* olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso conceito dela, nossa “objetividade”. Mas eliminar a vontade inteira, suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como? – não seria *castrar* o intelecto? (NIETZSCHE, 1998, p. 108-109, § 12, III dissertação, grifos do autor).

Vemos que na configuração da “objetividade” perspectivista, Nietzsche entrelaça duas formas de conhecimento: o derivado do intelecto e o que provém dos afetos. A interpretação, neste caso, é o único instrumento que o ser humano dispõe para apreender a realidade e torna-se mais fértil na medida em que mobilizamos estas duas dimensões para a compreensão dos fenômenos. É no cerne do perspectivismo que podemos encontrar a medida da verdade em Nietzsche, na qual toda e qualquer tentativa de apreender o “verdadeiro em si” é uma grande ilusão:

esse mau gosto, essa vontade de verdade, de “verdade a todo custo”, esse desvario adolescente no amor à verdade - nos aborrece: para isso somos demasiadamente experimentados, sérios, alegres, escaldados, profundos... Já não cremos que a verdade continue verdade, quando se lhe tira o véu... Hoje é, para nós, uma questão de decoro não querer ver tudo nu, estar presente a tudo, compreender e “saber” tudo (NIETZSCHE, 2001, p. 14-15, § 4, Prólogo).

Reconhecendo a mobilidade, fluidez e impermanência que caracteriza a natureza do mundo é que Nietzsche reintegra o sentido original do que consideramos verdadeiro; no contexto do que o autor denominou lei da concordância, nos movemos no campo do vivido partindo de pressupostos partilhados e não questionados, erigindo deste modo cadeias de sentido e de finalidades para a humanidade.

Ao recusar a ideia de uma supraverdade que possa orientar a ação humana, Nietzsche postula a ausência de um sentido e de uma finalidade exterior ao ser humano. Deslocando a ideia de verdade do âmbito transcendental para o vivido, anuncia a liberdade e a responsabilidade de cada ser humano para a construção de seus próprios referenciais valorativos.

O conhecimento, enquanto criação, se situa no horizonte do valor, posto que é a partir das produções afirmativas da vida que se estabelece uma hierarquia de verdades/valores. O referencial que determinará esta hierarquia será sempre aquilo que afirma e enriquece a vontade de potência. É neste sentido que Nietzsche investe contra sacerdotes, filósofos e cientistas, pois produzem conhecimento e valorações derivados dos ideais ascéticos que empobrecem a vontade de potência. Por esta via, Nietzsche demonstra que tal hostilidade e desinteresse pela vida é paradoxal: movido pelo desejo de controlar e desnudar o mundo, o asceta se dirige justamente para um “supra-mundo”.

Com estas questões podemos melhor compreender o perspectivismo, partindo do princípio de que o homem é um ser que julga e que a memória, a representação, a vontade e o conhecimento se dão pela apreensão do mundo da aparência⁹: “O erro, a aparência, é portanto a base do conhecimento. Unicamente a comparação de aparências numerosas engendra verossimilhança, que é portanto um grau da aparência” (NIETZSCHE *apud* MELO SOBRINHO, 2004, p. 7).

É por meio dos aportes veritativos consolidados historicamente – de âmbito social, psicológico e cultural – que as condições de existência se configuram, o que não significa que sejam exteriores à dimensão do vivido. A indeterminação dos eventos é a única certeza que Nietzsche identifica para a construção de novos referenciais. Enquanto constructo da atividade humana num mundo de permanente devir, o conhecimento para Nietzsche é fruto da interpretação e da avaliação, não mais da busca pelo verdadeiro.

Uma vez que verdade e moral são contíguas e se encontram no domínio apolíneo, propõe a arte como alternativa à racionalidade, uma vez que esta lida com a dimensão trágica da vida. Vida esta que é tomada como princípio de avaliação do conhecimento e da moral¹⁰.

⁹ Melo Sobrinho (2003, p. 7) define o perspectivismo nietzschiano como “o modo como o homem pode capturar o mundo na sua fluidez infinita, nos seus infinitos graus de aparência. Aquilo que os homens chamam de “mundo exterior” são simplesmente projeções de suas avaliações herdadas do passado e que permitem a sua conservação, mas de maneira alguma está garantido que seja verdadeiro”.

¹⁰ Em *O anticristo*, §6, Nietzsche esclarece o que entende por vida: “A vida vale mesmo para mim como instinto de crescimento, de duração, de acumulação de forças, de *potência*:

Se não tivéssemos aprovado as artes e inventado essa espécie de culto do não-verdadeiro, a percepção da inverdade e mendacidade geral, que agora nos é dada pela ciência – da ilusão e do erro como condições da existência cognoscente e sensível –, seria intolerável para nós. A *retidão* por consequência a náusea e o suicídio. Mas agora a nossa retidão tem uma força contrária, que nos ajuda a evitar consequências tais: a arte, como a *boa* vontade de aparência. [...] Como fenômeno estético a existência ainda nos é *suportável*, e por meio da arte nos são dados olhos e mãos e, sobretudo, boa consciência, para *poder* fazer de nós mesmos um tal fenômeno. Ocasionalmente precisamos descansar de nós mesmos, olhando-nos de cima e de longe e, de uma artística distância, rindo de nós ou chorando por nós; precisamos descobrir o *herói* e também o *tolo* que há em nossa paixão do conhecimento, precisamos nos alegrar com a nossa estupidez de vez em quando, para poder continuar nos alegrando com a nossa sabedoria! E justamente por sermos, no fundo, homens pesados e sérios, e antes pesos do que homens, nada nos faz tanto bem como o *chapéu do bobo*: necessitamos dele diante de nós mesmos – necessitamos de toda arte exuberante, fluante, dançante, zombeteira, infantil e venturosa, para não perdermos a *liberdade de pairar acima das coisas*, que o nosso ideal exige de nós. [...] Como poderíamos então nos privar da arte, assim como do tolo? (NIETZSCHE, 2001, p. 132-133, § 107).

Para Nietzsche, a arte é sinônima da plena potência da vida, pois expressa uma superabundância de forças ao abarcar não só as instâncias apolíneas, mas também as forças dionisíacas que operam na dimensão trágica da vida.

Nietzsche entrevê na dimensão estética a potencialidade criativa, a elaboração de novos signos, referências e valores que possam suplantar a existência idealizada, orientada pelos valores platônicos cristãos. Na análise da construção argumentativa de Nietzsche, verificamos que seu discurso baseia-se numa construção binária e opositiva para demarcar a dimensão apolínea da civilização – pressupostos platônicos socráticos – e

onde falta a vontade de potência, há declínio. Minha afirmação é que a todos os valores mais altos da humanidade falta essa vontade – que valores de declínio, valores *niilistas*, sob os mais santos nomes, exercem o domínio” (NIETZSCHE, 1999, p. 347).

para situar nela a dimensão dionisíaca – o caos, a embriaguez, o abismo – suprimida por esta mesma civilização. Tendo em vista a superação desta dicotomia, ele opera a partir de oposições e inversões hierárquicas das esferas valorativas, daí a apologia a Dionísio e o resgate da cultura grega como referência de um povo que se organiza em prol da afirmação da vida, constituindo assim um marco civilizatório que se contrapõe à tradição judaico-cristã. Deste modo, a arte ocupa uma posição privilegiada na escala de valores nietzschianos:

Afastarmo-nos das coisas até que não mais vejamos muita coisa delas e nosso olhar tenha de lhes juntar muita coisa *para vê-las ainda* - ou ver as coisas de soslaio e como que em recorte - ou dispô-las de forma tal que elas encubram parcialmente umas às outras e permitam somente vislumbres em perspectivas - ou contemplá-las por um vidro colorido ou à luz do poente - ou dotá-las de pele e superfície que não seja transparente: tudo isso devemos aprender com os artistas, e no restante ser mais sábios que eles. Pois neles esta sutil capacidade termina, normalmente, onde termina a arte e começa a vida; *nós*, no entanto, queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas (NIETZSCHE, 2001, p. 202, § 299).

Ao propor como alternativa a dimensão estética, supervalorizando a arte e as manifestações do belo, Nietzsche atribui à arte a forma mais plena de apreensão do real, ou seja, aponta para a ilusão como a única via de compreensão possível. Neste horizonte, Nietzsche descreve o que seria a experiência plena da morte de Deus:

algo difícil de descrever, uma nova espécie de luz, de felicidade, alívio, contentamento, encorajamento, aurora... De fato, nós, filósofos e “espíritos livres”, ante a notícia de que “o velho Deus morreu” nos sentimos como iluminados por uma nova aurora; nosso coração transborda de gratidão, espanto, pressentimento, expectativa - enfim o horizonte nos aparece novamente livre, embora não esteja limpo, enfim os nossos barcos podem novamente zarpar ao encontro de todo perigo, novamente é permitida toda a ousadia de quem busca o conhecimento,

o mar, o *nosso* mar, está novamente aberto, e provavelmente nunca houve tanto “mar aberto” (NIETZSCHE, 2001, p. 234, § 343).

Por meio desta liberdade conquistada, Nietzsche entreviu a configuração de uma cultura potencializadora e afirmativa que, por meio da criação de novos valores, ampliaria as possibilidades do ser humano no plano da imanência.

O passado filosófico não está atrás de nós mas em nós. (PRADO JR., 2008, p. 392)

No decorrer do século XX, os novos contornos que as questões epistemológicas adquiriam acabaram por repercutir nas mais variadas áreas do conhecimento, inclusive nas ciências da educação. Conforme apontamos anteriormente, situamos na filosofia de Nietzsche a crítica e a desconstrução dos ideais que marcaram a modernidade, de tal modo que seu pensamento, agregado a outras contribuições filosóficas, forneceu algumas chaves analíticas para a reflexão sobre a sociedade e a educação. No campo educacional, os movimentos de contracultura da década de 1960 foram decisivos para configurar o papel da escolarização, “na retomada (nem sempre adequada [...]) de uma velha pista fornecida por Nietzsche no século XIX, a respeito da gênese da vontade de verdade, a perversa questão que interroga pelo *valor* da verdade” (PRADO JR., 1985, p. 105, grifo do autor).

Os escritos de Nietzsche forneceram elementos para abalar a concepção de mundo marcada pela estabilidade, pela fé no progresso e os seus respectivos valores. Se Nietzsche já pressentia o espaço conquistado pelo homem com o advento da morte de Deus, atualmente há mais clareza quanto à teia de relações de poderes e saberes presente no contexto histórico, marcada pela incessante disputa de interesses entre os indivíduos, os grupos sociais e as instituições. Podemos identificar ecos das proposições desse autor nas ideias de fluidez, indeterminação e inexactidão que passaram a compor o horizonte interpretativo da atualidade; é neste sentido que Vattimo (2007) afirma que a busca da verdade no pensamento contemporâneo se situa muito mais na ideia de participação e partilha de admissões do que na identificação de provas legítimas ou no alcance de estados de iluminação interior.

Sua crítica à história, ao conhecimento, à ciência e a apologia à dimensão estética/artística do existir abriram possibilidades para uma educação que cedesse espaço à subjetividade e à afirmação do indivíduo frente ao sistema social. Ao situar as práticas e as crenças no campo da interpretação e, deste modo, interrogar os limites da noção de verdade, o perspectivismo nietzschiano possibilitou limitar e situar nossa apreensão do mundo. Neste contexto, o modelo desconstrucionista nietzschiano despontou como base para a reavaliação dos princípios educativos. Marton (2010, p. 24) elucida que a divulgação do pensamento de Nietzsche, nas décadas de 1960 e 1970, “passou a nomear um estilo a serviço de um certo sentimento de existência, marcado pela ousadia e irreverência”, usado “para pôr em causa as instituições e os valores estabelecidos, a maneira bem comportada de pensar e agir de nossa sociedade”; também “dele se lançou mão para proclamar radicalismos políticos e pulsões eróticas [...]. E assim se formou e cristalizou a imagem do Nietzsche libertário, conhecido sobretudo por filosofar a golpes de martelo, desafiar normas e destruir ídolos”.

Tais leituras dos escritos de Nietzsche contribuíram para propostas educativas alternativas, que tinham como fundamento desde o princípio da autogestão (Lapassade) até projetos de desescolarização da sociedade (Ivan Illich). Nos anos 1970, Bertin lança o racionalismo crítico, cuja proposta educativa articula as características do além-do-homem e a defesa de uma educação que promovesse indivíduos originais, críticos e abertos à multiplicidade do mundo. Estas e outras propostas apostavam no valor da diferença, ou seja, na pluralidade de escolhas pedagógicas a partir do referencial de alteridade.

Posteriormente, a dissolução dos pressupostos valorativos modernos, bem como a tentativa de ressignificação da função social da escola, desencadearam duas perspectivas educacionais paralelas: uma delas entrevê na reelaboração da cultura clássica e na autoridade da escola os meios para a retomada da ordem e do caráter humanístico da formação escolar; a outra investe na denúncia e no desmantelamento da estrutura tradicional da escola, propondo uma formação de caráter libertário e criativo, que pode ser caracterizada tanto pelo enfoque no protagonismo social e político como pela valorização da dimensão estética, com foco nas estruturas subjetivas do educando e da qual “não se faça ausente a dimensão estética do existir” (SEVERINO, 2006, p. 633).

O olhar crítico sobre o discurso pedagógico trouxe experiências inovadoras e contribuiu para adensar o debate sobre as prioridades formativas. Todavia, esta mesma iniciativa também concorreu para o enfraquecimento de alguns dos aportes da atividade educativa, pois hipervalorizou elementos até então considerados secundários e suprimiu aspectos importantes presentes na representação estabelecida da escola como referência cultural necessária.

Enquanto saber precário, caracterizado por “eternos retornos” teóricos e por uma multiplicidade de perspectivas, o saber pedagógico se engendra por meio da destruição e da reinvenção de suas prioridades e de seus referenciais. A práxis educativa não pode prescindir deste movimento constante de discussão, reflexão e enfrentamento entre os diferentes critérios valorativos e veritativos e, se por um lado, estes critérios são instâncias necessárias para a constituição e justificação do processo educativo, por outro lado, talvez seja necessário retomar valorativamente uma das proposições justificadoras da instituição escolar, qual seja, aquela que demarca o imprescindível caráter coletivo do empreendimento educativo. No horizonte da busca e do processo de criação, esta referência é portadora de sentido do ato educativo e pode ser capaz de mobilizar práticas mais plenas para aqueles que participam do processo.

Apesar dos esforços pós 1968 para a superação crítica dos conceitos de história e da verdade, no campo da educação percebemos que a dimensão metafísica permanece como substrato. Seja como ideal a ser recuperado, seja como instância a ser superada, os valores e verdades de origem metafísica não deixaram de constituir o horizonte da educação. Assim, como Prado Jr. (2008, p. 392) observa que “o passado filosófico não está *atrás* de nós mas *em nós*”, podemos considerar que o ideal da educação de aperfeiçoamento do homem e da sociedade tendo como instrumento privilegiado os elementos da cultura não foi ultrapassado totalmente.

Se a filosofia contemporânea se dedica justamente à tarefa de revelar e dismantelar os dispositivos de dominação presentes nas práticas e nos discursos, vemos que a tarefa da filosofia da educação hoje é dupla: além de exigir a reflexão sobre estes dispositivos, cabe a ela também, a partir de sua historicidade constitutiva, elaborar e promover os referenciais

que permeiam os valores e as finalidades pedagógicas. Por mais críticas e desconstrucionistas que sejam as bases teóricas que subsidiam o pensamento no campo da filosofia da educação, é intrínseca a busca de atribuição de sentido, de finalidade e de expectativa frente ao ato educativo. Por se tratar de uma prática social, cultural e política, o horizonte das finalidades está sempre vinculado a qualquer proposta de caráter pedagógico.

A cultura escolar, pensada como marca das referências simbólicas e dos ideais de uma época que permanecem para a posteridade, possibilita reunir em sua constituição os traços passados e presentes. Este movimento é a condição necessária para a organização da hierarquia de valores, já que a cultura escolar se delineia na avaliação, aceitação, recusa e reformulação das demandas na condição hodierna, ao mesmo tempo em que avalia, aceita, recusa e reformula os elementos já consolidados na tradição das instituições escolares. Cumpre com a função mnemônica de recuperar ideais, confrontar os critérios que determinam a gradação dos valores e de promover a constante reflexão acerca do significado e relevância da educação. Ao lembrar às novas gerações projetos passados e reavivar o comprometimento com os alicerces da cultura, a escola renova dialogicamente o compromisso com a rememoração, com encontro e o confronto entre as gerações. Por meio deste processo, são questionadas suas próprias referências, seus limites e suas possibilidades.

É neste sentido que, diante da problemática da função social da escola e das questões referentes à verdade e ao valor no âmbito das instituições educativas, podemos afirmar que a palavra crise já não é adequada para caracterizar a situação da escola hoje. Se sua natureza permanece moderna, mas, contudo, subsidia um arcabouço de práticas sociais e culturais contemporâneas que são basilares para nossa sociedade, os problemas e conflitos que ela enfrenta passaram a fazer parte de sua própria constituição. Em outros termos: a escola já incorporou este registro relacional e simbólico que a sociedade lhe inculca. Este movimento aparentemente caótico e simultâneo de acolhimento e ojeriza à instituição e à forma escolar é um reflexo das características gerais da sociedade contemporânea que, sem a validade dos parâmetros da modernidade, se relaciona de modo frágil e descontínuo com as instituições. A ausência de um significado estável

da dimensão social e de um projeto societário que agregue a constituição identitária dos grupos e dos sujeitos faz emergir uma das grandes problemáticas da educação: a necessidade de valores e de critérios veritativos que subsidiem referenciais comuns para a existência e práticas coletivas.

O esforço de uma época dedicado à produção dos bens culturais “é uma espécie de antecipação da erosão essencializante que o tempo exerce sobre a obra, *reduzindo-a a monumento*” (VATTIMO, 2007, p. 70). Neste sentido, também podemos considerar o trabalho educativo da escola: o esforço diário de inserção das novas gerações numa cultura que lhes precede, anuncia sua transitoriedade e fragilidade. A cultura e o conhecimento que a escola recria, com a elaboração de estratégias e métodos pedagógicos, transformam-os em monumento e, ao mesmo tempo, em fórmula, já que desafia o tempo e o esquecimento para estabelecer vínculos entre passado e presente, tendo em vista justamente acolher no seio desta cultura – no sentido amplo – as gerações que chegam e as que estão por vir. A escola está situada na dimensão daquilo que resta, e a função mnemônica da escola e de todos os outros dispositivos sociais que adotam a forma escolar demonstram que mais do que vestígio, ela comporta todo um conjunto de relações sociais que ultrapassam seus limites institucionais.

Se Nietzsche fez uso do método genealógico para elucidar os processos históricos que levaram às construções metafísicas do pensamento ocidental, torna-se necessário buscar uma referência teórica que não ignore estas proposições, mas que tampouco abandone a possibilidade de um horizonte veritativo e valorativo. A recuperação do ato interpretativo como alternativa ao esvaziamento dos conceitos de verdade e de valor supõe o reconhecimento do diálogo como lugar privilegiado para a aproximação com a verdade provisória e circunstancial.

A crença partilhada na educação formal é um crédito metafísico do qual a formação não pode prescindir, pois a escola – enquanto monumento-fórmula – e o currículo – enquanto ferramenta de criação da cultura – é que mobilizam, por meio do ato interpretativo, as formas aproximativas de invenção, adaptação e partilha de referências, consolidando os valores coletivos que são formulados na tensão permanente entre a persistência da rememoração e a potencialidade renovadora do devir.

Referências

- AZEREDO, Vania Dutra de. *Nietzsche e a dissolução da moral*. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BORBA, Siomara; VALDEMARIN, Vera Teresa. A construção teórica do real – uma questão para a produção do conhecimento em educação. *Currículo sem Fronteiras*. Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 23-37, Jul./Dez. 2010.
- CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER *et al.* (Org.). *Escola, cultura e saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- CHAUÍ, M. S. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 2003.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MARTON, Scarlet. *Nietzsche, filósofo da suspeita*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; São Paulo: Casa do Saber, 2010.
- MELO SOBRINHO, Noéli Correia. Friedrich Nietzsche: perspectivismo e superação da metafísica. *Comum*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 22, p. 1-208, Jan/Jun. 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Col. Os pensadores).
- _____. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. *Genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. *O nascimento da tragédia e Acerca da verdade e da mentira*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.
- OLIVEIRA, Thabata Franco de. *Valor e verdade em Nietzsche e os dilemas*

da educação contemporânea. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2011.

PRADO JR, Bento. Leitura e interrogação: uma aula de 1966. In: MATTOS, Franklin (Org.). *A retórica de Rousseau e outros ensaios*. São Paulo: Cosacnaify, 2008.

_____. A educação depois de 68, ou cem anos de ilusão. In: *Alguns ensaios*. Filosofia, literatura, psicanálise. São Paulo: Max Limonad, 1985.

_____. *Poesia reunida*. São Paulo: Arx, 1991.

RATTO, Cleber. *Compulsão à comunicação: ensaios de ética, educação e silêncio*. 2008. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. *Os abismos da suspeita: Nietzsche e o perspectivismo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, Set./Dez. 2006.

SOUZA, Antonio Candido de Melo e. O portador. In: NIETZSCHE, F. *Obras incompletas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. Os pensadores).

VALDEMARIN, Vera Teresa. As vicissitudes da cultura escolar e dos desafios filosófico-educacionais na contemporaneidade. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 153-164, Abril. 2008.

VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Data de registro: 30/08/2011

Data de aceite: 02/05/2012

ENTRE A RELIGIÃO E A POLÍTICA: HANNAH ARENDT, LEITORA DE KIERKEGAARD

*Marcio Gimenes de Paula**

RESUMO

Hannah Arendt (1906-1975), mulher, judia e pensadora, foi uma das figuras mais desafiadoras do século XX. Sua sólida formação filosófico-teológica e sua percepção aguçada dos totalitarismos foram fundamentais para o respeito adquirido junto ao ambiente acadêmico e político. Múltiplas foram as interpretações de sua obra e os estudiosos seguem, até os dias atuais, debruçados sobre todos os possíveis desdobramentos da sua filosofia. Desse modo, o intuito do nosso trabalho é avaliar aqui uma dessas questões, a saber, a influência de Kierkegaard no seu pensamento. Para tanto, a executaremos através das seguintes subdivisões: (1) um breve panorama da vida e obra da autora; (2) Hannah Arendt, leitora de Søren Aabye Kierkegaard; (3) Hannah Arendt e a época moderna: a questão da dúvida e (4) considerações finais.

Palavras-chave: Cristianismo. Filosofia da religião. Hannah Arendt. Kierkegaard. Política.

ABSTRACT

Hannah Arendt (1906-1975), woman, and Jewish thinker was one of the most challenging of the twentieth century. Its solid theological and philosophical and his keen sense of totalitarianism were fundamental to the respect for purchase from the academic and political environment. Were multiple interpretations of his work and follow the scholars, even today, looking at all the possible consequences of his philosophy. Thus, the aim of our study is to evaluate one of these issues here, namely the influence of Kierkegaard in his thinking. To do so, will run through the following subdivisions: (1) a brief overview of the life and work of the

* Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor de Filosofia da Religião no Curso de Filosofia da Universidade de Brasília. E-mail: marcio Gimenes@unb.br

author, (2) Hannah Arendt, Søren Aabye Kierkegaard reader, (3) Hannah Arendt and the modern era: a question of doubt, (4) concluding remarks.

Keywords: Christianity. Philosophy of religion. Hannah Arendt. Kierkegaard. Politics.

1. Breve panorama da vida e obra de Hannah Arendt

Hannah Arendt foi uma das pensadoras mais influentes da política do século XX. Sua época foi marcada pelos imensos desafios de duas grandes guerras mundiais e pelos totalitarismos. Ela nasceu e cresceu na Alemanha, viveu na França quase uma década, mas deixou a Europa para ir para Nova York em 1941, onde permaneceu até a sua morte e onde trabalhou na maior parte do tempo. Desde o início da década de 1950, até os seus últimos dias, ela publicou uma série de obras influentes como, *Origens do totalitarismo* (1951), um estudo sobre a natureza e as raízes históricas do fenômeno totalitário; *A Condição humana* (1958), em que realiza uma análise das categorias de base da *vita activa*. Também se poderia falar de *Eichmann em Jerusalém* e *Sobre a revolução*, ambas publicadas em 1963, além de sua obra final inacabada denominada *Vida no espírito*, publicada três anos depois de sua morte. Além desses trabalhos, ela escreveu também uma série de importantes ensaios sobre temas como a tradição e a modernidade, a autoridade e a liberdade, e acerca da natureza da revolução. Estes ensaios foram publicados, em boa parte, em *Entre passado e futuro* (1961) e em *Homens em tempos sombrios* (1968).

Com especialização em filosofia e um notável conhecimento em teologia e no idioma grego, Hannah Arendt recebeu sua educação de vários dos pensadores mais importantes e influentes do século XX como, Romano Guardini (1885-1968), Martin Heidegger (1889-1976), Rudolf Bultmann (1884-1976), Karl Jaspers (1883-1969) e Edmund Husserl (1859-1938). Hannah Arendt nasceu em 14 de outubro de 1906, filha única de Paul e Martha Cohn, ambos com raiz judaica russa. Sua infância pode ser chamada de qualquer coisa, menos de calma e pacífica. Ela tinha três anos, quando sua família mudou-se para Königsberg, então capital da Prússia Oriental. Com apenas sete anos, Hannah Arendt perdeu seu pai e viveu sozinha com a mãe até 1920, quando ela se casou novamente. Hannah Arendt frequentou o colégio em Königsberg e ingressou na Universidade de Marburg em

1924, onde teve a chance de estudar com Heidegger. Em 1925, ocorreu o seu célebre relacionamento amoroso com o filósofo, com quem manteve relações intelectuais e correspondência em todo o tempo. No ano seguinte, muda-se para a Universidade de Heidelberg e lá tem os primeiros contatos com Jaspers, seu futuro orientador na tese sobre o conceito de amor em Santo Agostinho (354-430), que será publicada em 1929. Ainda em 1926 – e já adentrando em 1927 – vai para a Universidade de Freiburg e lá mantém contato com Husserl. Em 1929, a pensadora se casa com Günther Stern (1902-1992) e se muda para Berlim. De 1933 em diante, adere ao movimento sionista e empreende viagem para a Palestina entre 1935 e 1938. Em 1936, conhece Heinrich Blücher (1899-1970), com quem se casará em 1941, após se divorciar do seu primeiro marido em 1937. Entre os anos 1940 e 1960, podemos dizer que ocorreu o auge da sua produção acadêmica e, após intensa atividade acadêmica e participação política efetiva nos principais debates do século XX, a pensadora, que foi professora da *New School for Social Research* de Nova York desde 1967, falece em 1975.

2. Hannah Arendt, leitora de Søren Aabye Kierkegaard

Dois autores foram fundamentais para a leitura kierkegaardiana de Arendt. O primeiro é o tradutor Theodor Haecker (1879-1945), que vai verter Kierkegaard para o alemão e o torna disponível a uma série de filósofos de língua germânica do século XX, dentre os quais podemos citar, além da própria autora, pensadores como Theodor W. Adorno (1903-1969), Georg Lukács (1885-1971), Walter Benjamin (1895-1942), Heidegger, Karl Löwith (1897-1973) e Jaspers. O segundo foi Jaspers. Arendt, que foi sua aluna e orientanda na tese *O Conceito de amor em Santo Agostinho*, certamente era sabedora dos elogios do seu mestre a Kierkegaard, presentes em sua obra *A situação espiritual do nosso tempo*:

A primeira crítica acabada de sua sociedade, distinguindo-se por sua seriedade de todas as críticas precedentes, foi trazida por Kierkegaard. Sua crítica é a primeira que ouvimos como uma crítica também para nosso tempo; é como se houvesse sido escrita ontem (JASPERS, 1931, p. 11).

Certamente, alguns dos seus comentários foram compartilhados não apenas por Arendt, mas também por Husserl, Heidegger, Löwith. Assim como também estes mesmos comentários foram rechaçados por Lukács na sua conhecida obra *O assalto da razão*. Ali o filósofo húngaro pontuará que, no seu entender, Löwith se equivoca ao colocar Kierkegaard e Karl Marx (1818-1883) na mesma perspectiva, bem como se equivoca ao abordar todos os pós-hegelianos como se esses fossem um grupo unitário (LÖWITH, 1969).

Seguindo a pista agostiniana da relação entre fé e razão, o salto da fé em Kierkegaard parece se constituir no interesse da filósofa desde o seu trabalho desenvolvido sob a orientação de Jaspers. Aliás, cabe aqui um registro instigante, que prova que tal coisa é ainda mais antiga na vida da pensadora. A filósofa, que, na verdade recusava tal nomenclatura, e preferia se nomear como uma estudiosa de teoria política, diz isso numa curiosa entrevista concedida a Günter Gaus (1929-2004) – transmitida pela TV em 1964. Nela também afirma categoricamente perseguir, desde quando tinha quatorze anos, temas filosóficos e teológicos, ou seja, começou pela filosofia ainda que depois, segundo sua definição, tenha mudado sua área de interesse. Ela relata ao seu entrevistador que, após a leitura de Immanuel Kant (1724-1804) e da *Psicologia das concepções do mundo* de Jaspers, partiu para a leitura do autor dinamarquês: “Então li Kierkegaard, e aquilo se encaixou” (ARENDR, 2008, p. 38).

Mais ainda do que isso, Arendt não possui nenhum tipo de preconceito com temas teológicos e sempre os relacionou com temas de filosofia, tal como aprendeu também com Bultmann, um dos seus professores:

Eles se encaixavam de tal forma que, para mim, ambos eram uma coisa só. Eu só tinha alguns receios sobre a maneira de lidar com isso, se você é judeu... como proceder. Eu não fazia idéia, sabe. Tive sérios problemas que depois se resolveram sozinhos (ARENDR, 2008, p. 39).

Por isso, num belo texto publicado em 1965 e totalmente dedicado ao cristão Angelo Giuseppe Roncalli, ou seja, o Papa João XXIII (1881-1963), a pensadora afirma novamente a importância de Kierkegaard e dos desafios de se conjugar filosofia e teologia:

As gerações de intelectuais modernos, na medida em que não eram ateístas – isto é, tolos que pretendiam saber aquilo que nenhum homem pode saber -, foram ensinadas por Kierkegaard, Dostoiévski, Nietzsche e seus inumeráveis seguidores, dentro e fora do campo existencialista, a considerar ‘interessantes’ a religião e as questões teológicas (ARENDR, 1987, p. 65).

Para além dos seus interesses na discussão entre fé e razão, Arendt também se interessa pela importância que o pensamento kierkegaardiano confere ao tema do indivíduo. Nesse sentido é que podemos entender sua crítica ao mundo burguês e como a autora consegue se aproximar daquilo que Kierkegaard acreditava ser a escolha de Deus a fim de que ele servisse de exemplo aos homens. Tal atitude, num tempo burguês de profunda acomodação, é vista por ela como algo tão importante como a ideia de destino para Napoleão Bonaparte (1769-1821) e de história para Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831)¹. Assim, no entender da pensadora, Kierkegaard é o iniciador da moderna filosofia da existência e seus méritos consistem em haver debatido com grandes nomes do seu tempo e proposto alternativa para suas filosofias:

A filosofia moderna da existência começa com Kierkegaard. Não existe um único filósofo existencial que não se mostre influenciado por ele. Como sabemos, o ponto de partida de Kierkegaard foi uma crítica a Hegel (e, podemos dizer, um descaso deliberado por Schelling, a cujas aulas ele havia assistido). Contra o sistema hegeliano, que pretendia abranger e explicar a ‘totalidade’, Kierkegaard propôs o ‘individual’, o ser humano único, que não encontra lugar nem sentido numa totalidade controlada pelo espírito universal. Em outras palavras, o ponto de partida de Kierkegaard é o sentimento do indivíduo de estar perdido num mundo totalmente explicado (ARENDR, 2008, p. 202).

Nesse mesmo sentido, Sócrates (469-399 AC) será, em sua busca pela filosofia do indivíduo, o seu grande modelo, seu guia nessa procura pela verdade da subjetividade. A partir da afirmação da tese

¹ Tal afirmativa aparece de modo claro num texto de Arendt dedicado a Kafka, denominado *Fraz Kafka: uma reavaliação* (publicado na coletânea *Compreender* – 2008).

da importância da subjetividade humana e de compreender que, ao seu modo, cada homem pode ser, ao mesmo tempo, uma exceção quando ouve o chamado de Deus e que a consciência da morte e da finitude se torna algo importante para o próprio filosofar, Kierkegaard se reapropria da herança socrática e agora, lendo-a com a chave do cristianismo, traz uma nova interpretação para o conceito de instante.

Para Arendt há aqui uma singular curiosidade: uma possível comparação entre Marx e Kierkegaard. Segundo ela, ambos partem do fato de que os homens, na medida em que são seres singulares, dão suas respostas num determinado instante da sua existência. Contudo, Marx conduz sua explicação para a política e Kierkegaard a aprofunda na psicologia. Por isso, Marx acredita que o homem pode mudar determinadas estruturas e Kierkegaard reafirma sua crença na subjetividade humana. O fato concreto é que Marx, aos olhos de Arendt, não parece se desvencilhar da filosofia hegeliana e, mesmo querendo invertê-la, se coloca sob sua proteção. Já Kierkegaard parece desafiá-la mais efetivamente e, nesse sentido, parece ter sido mais audacioso do que Marx: “Kierkegaard teve muito mais importância do que Marx para o desenvolvimento posterior da filosofia, porque manteve sua desesperança em relação à filosofia” (ARENDDT, 2008, p. 204).

Arendt no seu texto *Søren Kierkegaard*, publicado na coletânea *Compreender*, parece apontar para duas recepções do autor dinamarquês. A primeira é uma recepção um tanto esquecida, isto é, a obra do pensador fica restrita a Dinamarca e demora muito tempo a chegar ao restante da Europa. A segunda é a recepção que efetivamente se conhece, sobretudo na Alemanha, entre os anos 1920 e 1930. Muito por conta das traduções de Christoph Schrempf (1860-1944) e, posteriormente, Häcker. Tal fase revela um Kierkegaard tipicamente defensor do autêntico cristianismo e em luta franca e aberta contra a cristandade.

Contudo, notadamente no contexto alemão da Segunda Guerra, onde o ideal cientificista parece falar cada vez mais alto, Kierkegaard é relegado a um segundo plano. Afinal, não se podia dar aqui crédito a um mestre da *desconfiança* se o interesse era exatamente afirmar peremptoriamente algumas coisas. Por isso, “foi apenas nos anos pós-guerra, quando surgiu uma vontade de demolir estruturas intelectuais ultrapassadas, que a

Alemanha, veio a oferecer um solo onde o pensamento kierkegaardiano poderia lançar raízes” (ARENDDT, 2008, p. 74). Com efeito, Hannah Arendt também acredita que Friedrich Nietzsche (1844-1900) é uma espécie de *preparador* do terreno germânico onde Kierkegaard pôde florescer:

Nietzsche e a filosofia da vida (*Lebensphilosophie*), Bergson, Dilthey e Simmel haviam preparado o terreno para Kierkegaard na Alemanha. Com Nietzsche, houve a primeira ameaça aos postulados fundamentais da filosofia sistemática, pois a destruição nietzschiana dos velhos pressupostos psicológicos revelou as energias extrafilosóficas, psíquicas e vitais que de fato levavam os filósofos a filosofar. Essa revolta de um filósofo contra a filosofia iluminava a situação do próprio filosofar e insistia que o filosofar *era* filosofia. Isso significava o resgate da subjetividade do indivíduo (ARENDDT, 2008, p.74).

Kierkegaard configura-se claramente aqui como o autor crítico do cristianismo do seu tempo e crítico do sistema hegeliano. A questão do indivíduo, um tema moderno por excelência e presente nos melhores debatedores da época, é aqui recuperada juntamente com uma investigação profunda sobre interioridade e subjetividade. Tais temas remontam tradições ainda mais longínquas como a tradição socrática e a agostiniana. A pergunta que Arendt aqui se coloca é se a Alemanha do pós-guerra foi capaz de assimilar a filosofia kierkegaardiana, ou seja, se ela foi capaz de inserir, no debate filosófico, tais questões e temas tão marcantes como, paradoxo, existência e a crítica do próprio conceito de história.

Para Arendt, Kierkegaard não deixa de ser o *pai* de uma espécie de ceticismo radical que atinge tanto católicos como protestantes. Tal aspecto do pensamento kierkegaardiano não advém apenas de seus escritos, mas antes da sua biografia pessoal e do seu exemplo. O autor vive numa sociedade que já se encaminha para uma profunda secularização, mesmo na Dinamarca, sempre tão marcada e regida pelos ditames eclesiásticos. Com efeito, “Kierkegaard foi o primeiro pensador a viver num mundo muito semelhante ao nosso, isto é, um mundo totalmente secularizado oriundo do Iluminismo” (ARENDDT, 2008, p. 75).

O desafio de Kierkegaard diante da secularização parece, portanto,

ainda maior que o desafio dos primeiros tempos do cristianismo, onde esse era claramente seguido por uma minoria. Nos tempos modernos, onde a secularização e a desconfiança se instalam não é preciso apenas afirmar o cristianismo, mas é preciso afirmá-lo quando todos o negam através de teses e argumentos muito bem elaborados. Por isso, “ser radicalmente religioso em tal mundo significa estar sozinho não só no sentido em que a pessoa se posta diante de Deus, mas também no sentido de que ninguém mais se posta diante de Deus” (ARENDDT, 2008, p. 76). Em outras palavras, não parece mais haver comunidade cristã, mas alguns indivíduos que ainda buscam manter a integralidade da mensagem cristã.

Contudo, ao mesmo tempo, esse *eu* não é um egoísmo, mas uma renúncia ao mundo temporal, um voltar-se para Deus. A existência se realiza plenamente em Deus e nele podemos nos realizar ou dele podemos nos afastar, por decisão da nossa vontade. Há aqui uma tensão permanente entre o desejo humano e a submissão do desejo ao divino. Tudo isso aparece em Kierkegaard cercado pelos pseudônimos, pela lógica e pela estratégia própria de cada um deles. Temas estéticos e pseudônimos podem parecer, num primeiro olhar, fortemente influenciados pelo romantismo, mas, para Arendt, tanto Kierkegaard como Nietzsche representam superações do romantismo. Em ambos os autores, pode-se perceber a transformação de meros problemas estéticos em problemas éticos e de existência. Nesse sentido, “Kierkegaard pagou com sua vida as dívidas que o romantismo havia acumulado com uma liberalidade descompromissada” (ARENDDT, 2008, p. 77).

3. Hannah Arendt e a época moderna: a questão da dúvida

Ao analisar o conceito de tradição e época moderna, Arendt parte, de modo inevitável, de Platão (428/427-348/347 AC) e de Aristóteles (384-322 AC). Contudo, seu foco principal será aqui examinar três dos principais intérpretes da modernidade: Marx, Kierkegaard e Nietzsche. Curiosamente, diferentemente de uma certa tradição canônica, que coloca Marx, Nietzsche e Sigmund Freud (1856-1939) como os *célebres mestres da suspeita*, Arendt parece apostar aqui no pensador dinamarquês como alguém digno de ocupar o posto do *pai da psicanálise*.

No seu entender, Marx seria um autor moderno na medida em que articula uma separação entre filosofia e política, coisa que não era feita pelos antigos gregos. Segundo Arendt, o pensador alemão prioriza o *transformar* em detrimento do *interpretar*, tal como se pode notar na 11ª tese das *Teses contra Feuerbach*: “Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo diferentemente, cabe *transformá-lo*” (MARX, 1978, p. 53). Desse modo, será seguindo esta mesma pista que a pensadora avalia que Kierkegaard, Marx e Nietzsche são autores que desafiam os pressupostos básicos da religião tradicional:

O fim de uma tradição não significa necessariamente que os conceitos tradicionais tenham perdido seu poder sobre a mente dos homens. Pelo contrário, às vezes parece que esse poder das noções e categorias cediças e puídas torna-se mais tirânico à medida que a tradição perde sua força viva e se distancia a memória de seu início; ela pode mesmo revelar toda a sua força coercitiva somente depois de vindo seu fim, quando os homens nem mesmo mais se rebelam contra ela. Essa, pelo menos, parece ser a lição da tardia colheita de pensamento formalista e compulsório, no século XX, que veio depois que Kierkegaard, Marx e Nietzsche desafiaram os pressupostos básicos da religião tradicional, do pensamento tradicional e da Metafísica tradicional invertendo conscientemente a hierarquia tradicional dos conceitos. Contudo, nem as conseqüências do século XX nem a rebelião do século XIX contra a tradição provocaram efetivamente a quebra em nossa história. Esta brotou de um caos de perplexidades de massa no palco político e de opiniões de massa na esfera espiritual que os movimentos totalitários, através do terror e da ideologia, cristalizaram em uma nova forma de governo e dominação. A dominação totalitária como um fato estabelecido, que, em seu ineditismo, não pode ser compreendida mediante as categorias usuais do pensamento político, e cujos ‘crimes’ não podem ser julgados por padrões morais tradicionais ou punidos dentro do quadro de referência legal da nossa civilização, quebrou a continuidade da História Ocidental. A ruptura em nossa tradição é agora um fato acabado. Não é resultado da escolha deliberada de ninguém, nem sujeita a decisão ulterior (ARENDDT, 2000, p. 53-54).

Dado que a tradição ainda não acabou na mente dos homens, tal como sugere Arendt, o máximo que o século XIX consegue fazer é apenas questioná-la no pensamento:

A rebelião contra o século XIX permaneceu estritamente no interior de um quadro de referência tradicional; e, ao nível do mero pensamento, que dificilmente poderia se preocupar, então, com mais que as experiências essencialmente negativas da previsão, da apreensão e do silêncio ominoso, somente a radicalização, e não um novo início e reconsideração do passado, era possível (ARENDR, 2000, p. 55).

Por isso é que, curiosamente, Kierkegaard, Marx e Nietzsche são também, e ao seu modo, hegelianos. Desse modo, podemos perceber aqui que, mesmo em Arendt, Kierkegaard é visto primariamente, como podemos notar em seu texto *O que é filosofia da existência?* (da coletânea *Compreender*) como um anti-hegeliano e aqui sua interpretação, ainda que com reservas, o aproxima mais do filósofo alemão. Em todos eles, mesmo em Kierkegaard e em Nietzsche, com todas as suas críticas, o tema da história universal passa a ocupar o lugar outrora destinado à tradição:

Kierkegaard, Marx e Nietzsche permaneceram hegelianos na medida em que viram a História da Filosofia passada como um todo dialeticamente desenvolvido; seu grande mérito está em que radicalizaram essa nova abordagem ao passado da única maneira em que ela podia ser ainda desenvolvida, isto é, questionando a tradicional hierarquia conceitual que dominara a Filosofia Ocidental desde Platão e que Hegel dera ainda por assegurada (ARENDR, 2000, p. 55-56).

Com efeito, podemos afirmar que os três autores realizam um *salto* contra a tradição. Kierkegaard opera um salto da dúvida para a fé. Entretanto, mais do que realizar isso, ele altera a tradicional relação entre razão e fé estabelecida desde René Descartes (1596-1650), oferecendo ainda uma crítica à modernidade descrente da sua época. Marx salta, como podemos observar, da teoria para a ação, da interpretação do mundo para a sua transformação. O salto nietzschiano caracteriza-se por inverter o platonismo e o cristianismo como *platonismo popular* numa afirmação da vida e das potências humanas.

Arendt aponta, com extrema clareza, que o desejo de Kierkegaard é apenas afirmar a dignidade da fé contra a razão e o raciocínio. Cabe, contudo, esclarecer que não se trata aqui, em momento algum, de defesa do irracionalismo ou de fideísmo simplório. O que o autor dinamarquês parece afirmar é que a razão humana não é capaz de nos conduzir a uma explicação cabal de todas as coisas e, por isso mesmo, a fé só pode ser entendida como absurda ou paradoxal. Kierkegaard também não parece combater no mesmo campo do debate teórico da ciência moderna e do racionalismo, logo não se pode tomá-lo como *irracionalista*. Sua questão é muito mais localizada no campo da interioridade humana. Por isso, para ele, tanto se equivoca uma religião que deseja se afirmar racionalmente como um racionalismo científico que deseja explicar tudo, a qualquer preço, inclusive a fé e a religião.

Segundo Arendt, o primeiro dado que temos que notar é que, ao saltar da dúvida para a crença, o autor dinamarquês traz a própria dúvida para a discussão religiosa. Tal tradição faz com que o pensador possa ser visto em paralelo com grandes autores cristãos como Blaise Pascal (1623-1662), por exemplo. Por isso é que a autora explora claramente tal dado em *A condição humana*:

A principal característica da dúvida cartesiana é a sua universalidade, o fato de que nada, nenhum pensamento ou experiência, dela escapa. Talvez ninguém tenha explorado suas verdadeiras dimensões com maior honestidade que Kierkegaard, quando este se lançou – não da razão, como ele julgava, mas da dúvida – para a crença, levando assim a dúvida ao próprio cerne da religião moderna (ARENDR, 2007, p. 288).

Desse modo, sua contribuição também afirma, num tempo em que ciência moderna se estabelece como forte crítica da religião, uma transferência do debate do campo das observações para o campo da interioridade, único local onde a crença pode se desenvolver e se nutrir. Notemos aqui que tal pista, além de demonstrar a herança agostiniana, tem a sua repercussão também na literatura contemporânea, como em Fiodor Dostoiévski (1821-1881), por exemplo, tal como aponta a autora alemã:

Não há sintoma mais claro desta moderna situação religiosa que o fato de Dostoiévski, talvez o mais vívido psicólogo das crenças religiosas

modernas, ter retratado a fé pura no caráter de Mishkin, ‘o idiota’, ou de Alioscha Karamázov, que é puro coração porque ingênuo (ARENDDT, 2000, p. 57).

Curiosamente, segundo Arendt, Pascal e Kierkegaard, ao introduzirem o tema da dúvida no debate religioso, terminam por minar estruturas que não tinham sido atingidas nem pelo ateísmo do século XVIII e nem pelo materialismo do século XIX. Aqui reside precisamente o desafio da sua filosofia:

(Pois o que minou a fé não foi o ateísmo do século XVIII nem o materialismo do século XIX – cujos argumentos são, muitas vezes, vulgares, e quase sempre facilmente refutáveis pela teologia tradicional – mas o descrente interesse pela salvação em homens genuinamente religiosos, a cujos olhos o conteúdo e a promessa tradicionais do cristianismo se haviam tornado “absurdos”) (ARENDDT, 2007, p. 332-333).

Considerações finais

O intuito do nosso breve trabalho foi apenas fornecer um panorama de como o pensamento de Kierkegaard foi fundamental para o desenvolvimento da filosofia de Hannah Arendt. Mais do que simplesmente mostrar afinidades ou dados biográficos da pensadora, nosso objetivo foi retratar como, através de seus trabalhos e das suas próprias declarações, podemos constatar a evidente presença do pensador dinamarquês em seus escritos. Se observarmos com atenção algumas das obras da pensadora, poderemos constatar a abundante presença do autor dinamarquês e sua importante interlocução na feitura do seu próprio pensamento. Tal fato nem sempre pode ser percebido tão claramente. A respeitável coletânea *The Cambridge Companion to Hannah Arendt* (Vila, 2000), por exemplo, nos seus quatorze capítulos, escritos por estudiosos da obra da autora, não faz uma menção sequer ao nome do pensador dinamarquês. Tal fato é, segundo julgamos, imperdoável dado que na obra da pensadora Kierkegaard possui um importante e destacado lugar.

A conjugação que Arendt faz entre teologia e filosofia está exatamente no cerne do debate kierkegaardiano e dentro da melhor

herança da filosofia moderna que, desde o *Tratado teológico-político* de Baruch de Espinosa (1632-1677) tem sido fundamental para discutir temas de política, de religião, de teologia e de investigações em torno do tema da secularização. Sua crítica da sociedade e sua teoria política, que busca remontar a gênese do totalitarismo e sua constante preocupação com os valores democráticos, podem ser igualmente observada no panorama político do século XIX e nos debates sobre a nem sempre pacífica relação entre religião e sociedade.

A crítica kierkegaardiana à Igreja, à cultura e ao Estado dinamarquês de sua época era muito bem conhecida pela filósofa e, evidentemente dentro dos limites de sua época, julgamos que ela pode muito bem compreender os desafios colocados por Kierkegaard para a filosofia, para a política e para a religião.

Referências

ARENDT, H. *Compreender – formação, exílio e totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

_____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

JASPERS, K. *Die geistige Situation der Zeit*. Berlin: Walter de Gruyter, 1931.

LÖWITH, K. *De Hegel à Nietzsche*. Paris: Gallimard, 1969.

MARX, K. *Teses contra Feuerbach (Os Pensadores)*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

Vila, D. (Ed.). *The Cambridge Companion to Hannah Arendt*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

Data de registro: 03/12/2011

Data de aceite: 28/03/2012

EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE E DIDÁTICA COMPLEXA: PRINCÍPIOS E DESAFIOS

*Altair Alberto Fávero**
*Gionara Tauchen***

RESUMO

Toda e qualquer didática possui uma epistemologia subjacente e sua identificação ou taxionomia nos possibilita elaborar chaves de leitura para compreender certos tensionamentos produzidos na forma como ensinamos e/ou aprendemos. No presente estudo, de cunho hermenêutico (GADAMER, 2008), buscamos compreender a epistemologia da complexidade e as decorrências para os processos didáticos. Primeiramente, analisamos as limitações da epistemologia da simplificação, que caracteriza grande parte do pensamento didático moderno e a emergência da epistemologia da complexidade. Posteriormente, exploramos os princípios da complexidade-sistêmico-organizacional, hologramático, organização recursiva, dialógico, auto-eco-organização e a reintrodução do sujeito cognoscente, analisando, por fim, as decorrências para a didática numa perspectiva complexa.

Palavras-chave: Epistemologia. Complexidade. Didática.

ABSTRACT

Every and any kind of didactics has an underlying epistemology, and its identification or taxonomy enables us to design reading keys to comprehend certain tensioning produced on the way we teach and/or learn. In the present study, using the hermeneutical style (GADAMER, 2008), we attempted to understand the epistemology of complexity

* Doutor em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo. E-mail: favero@upf.br

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora Adjunta da Universidade de Rio Grande (FURG). Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação em Ciências. E-mail: giotauchen@gmail.com

and their consequences for didactical processes. First, we analyzed the limitations of the epistemology of simplification, which characterizes most of modern didactic thinking, and the emergency of epistemology of complexity. Subsequently, we investigated the principles of systemic and organizational complexity, hologramatics, recursive organization, dialogics, self-organization and reintroduction of cognoscent subject – and finally, analyzed the consequences for the didactics in a complex perspective.

Keywords: Epistemology. Complexity. Didactics.

Carlos Drummond de Andrade, em *A verdade*, abre-nos a porta e convida-nos a pensar sobre o conhecimento:

*A porta da verdade estava aberta,/ Mas só deixava passar
Meia pessoa de cada vez./ Assim não era possível atingir toda a verdade,
Porque a meia pessoa que entrava/ Só trazia o perfil de meia verdade,
E a sua segunda metade/ Voltava igualmente com meios perfis
E os meios perfis não coincidiam./ Arrebentaram a porta.
Derrubaram a porta,/ Chegaram ao lugar luminoso
Onde a verdade esplendia seus fogos./ Era dividida em metades
Diferentes uma da outra./ Chegou-se a discutir qual
a metade mais bela./ Nenhuma das duas era totalmente bela
E carecia optar./ Cada um optou conforme
Seu capricho,/ sua ilusão, / sua miopia.*

O poeta avisa-nos: não é “possível atingir toda a verdade”, pois só pode passar meia pessoa por vez. Contudo, empenhamo-nos e derrubamos a porta, chegando ao “lugar luminoso” (seria a universidade?) onde a verdade continua “dividida em metades diferentes uma da outra”. Esta porta da verdade poderia ter sido esculpida tanto pelos artesãos do século XVI, quanto pintada por um grafiteiro do século XXI, pois parece que continua a passar “meia pessoa de cada vez”. No período iniciado naquele século, ocorreu o desenvolvimento de uma verdadeira revolução, pois o mundo geocêntrico dos gregos e o mundo antropomórfico do medievo foram substituídos pelo universo descentrado da astronomia moderna (PASCAL,

1999). Ou seja, o homem, que era expectador, tornou-se senhor da natureza e no lugar da preocupação com o “outro mundo”, os interesses por este e por seu mundo, transformaram suas concepções e estruturas de pensamento.

A destruição do cosmo e a geometrização do espaço expressam duas das principais mudanças produzidas no século XVII. O cosmo, como espaço definido e fechado, é substituído por um universo infinito, não hierarquizado, unido apenas pela aproximação das leis que o regem em todas as suas partes. Desta nova visão, estruturou-se a geometrização euclidiana do espaço, onde todos os lugares são equivalentes, substituindo a concepção aristotélica que diferenciava os lugares naturais (a terra como lugar dos corpos pesados e o ar como lugar dos corpos leves). Assim, o século XVII consolida a busca pelo método que permitira adentrar “a porta da verdade” universal. Descartes, Espinosa e Leibniz procuram fornecer o conjunto de regras que permitiriam ordenar o pensamento: o método como sinônimo de regra e de ordem, seguindo o modelo dedutivo da geometria. Nesta perspectiva, a matemática passa a servir de modelo para os demais campos do saber e o método, como um instrumento da razão, possibilitaria “chegar ao lugar luminoso”, diferindo das formas imperfeitas de conhecimento, isto é, as da fé. Assim, substituem-se as noções medievais de mundo e de comunidade pelas noções de espaço infinito e de indivíduo racional que, como escreveu Drummond, “só deixava passar/ meia pessoa de cada vez”.

Pascal (1999), opondo-se à unidade universal do método cartesiano, considera que os princípios só poderiam ser universalizados se o homem fosse capaz de alcançar os princípios primeiros de tudo o que existe, mas não temos esta força. Para Pascal (1999, p.21) “o homem é, na natureza, nada com relação ao infinito, tudo com respeito ao nada: um meio entre o nada e o tudo”. Ou seja, podemos conhecer algo de nós e dos outros seres, mas não conhecemos o princípio e o fim nem deles, nem de nós mesmos. Na ciência moderna ocidental, este homem tudo-nada significa que nada existe sem ele, mas tudo o exclui; é sustentáculo da verdade e, ao mesmo tempo, erro frente ao objeto. Nas palavras do próprio Pascal (1999, p. 123), “o homem não passa de um caniço, o mais fraco da natureza, mas um caniço pensante”.

Como falava o Zaratustra de Nietzsche (2006, p. 14), “o homem é uma corda esticada entre o animal e o super-homem. Uma corda sobre um abismo. [...] É perigoso ir por este caminho” [...], mas “o que é grande no homem é ele ser uma ponte e não uma meta”. O homem, dotado de uma razão universal, capaz de dissipar a complexidade dos fenômenos e revelar a ordem simples a que eles obedecem, constituiu-se como a grande meta da modernidade. Porém, os modos simplificadores de conhecimento produziram, talvez, mais cegueiras do que elucidções sobre a realidade dos fenômenos.

Conforme Morin (2007, p. 10),

qualquer conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos: separa (distingue ou disjunta) e une (associa, identifica); hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de noções-chaves); estas operações, que se utilizam da lógica, são de fato comandadas por princípios “supralógicos” de organização do pensamento.

Estes princípios de organização do pensamento, ancorados na matematização, formalização e lógica binária, orientam nossas visões de mundo sem que, por vezes, tenhamos o entendimento sobre tais operações. Na pesquisa, separamos sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, conteúdo e forma, quantidade e qualidade; no ensino, teoria e prática, ensinar e aprender, professor e aluno e, o pior, ainda separamos ensino e pesquisa.

Descartes, ao colocar como princípio de verdade as “idéias claras e distintas” (MORIN, 2007), promoveu o pensamento disjuntivo, ou seja, “meia pessoa de cada vez, o perfil de meia verdade”. Não há dúvidas, contudo, que esta lógica permitiu enormes avanços científicos. No entanto, esta ciência elucidativa e conquistadora apresenta-nos marcas nocivas que se referem ao “conhecimento que produz, à ação que determina, à sociedade que transforma” (MORIN, 2008, p. 16). A ciência libertadora é, também excludente, segregadora e meio de subjugação. Por isso, temos de, como ponto de partida, dispor de pensamentos que nos permitam compreender a complexidade intrínseca à maturidade e à glacialidade da ciência, bem como as decorrências e possibilidades emergentes no campo da didática.

1. Vestígios e desassossegos

A expressão “complexidade” tem estado cada vez mais presente nos diálogos cotidianos. Não é raro ouvirmos os alunos dizerem que este ou aquele tema de estudo ou problema “é complexo”, que a dinâmica escolar e as relações sociais são “complexas”, enfim, a ideia de complexidade está muito mais presente no vocabulário corrente do que no científico. Contudo, este “complexo” cotidiano é associado ou recebe a conotação de confuso, intrincado, “complicado”. Aplica-se aos eventos difíceis de compreender e de resolver. Logo, por esta lógica, podemos deduzir que entendemos por compreensível tudo o que pode ser simplificado, reduzido. Em outras palavras, descomplexificamos a complexidade, tornando sua utilização ainda mais confusa.

Etimologicamente, a palavra de origem latina provém de “*complectere*”, cuja raiz, “*plectere*”, significa entrançar, ligar. O prefixo “*com*” acresce o sentido de dualidade de dois elementos que se entrelaçam. De acordo com Morin (2007), a complexidade surgiu no campo da ciência, sem ainda ser nomeada, no século XIX, com os estudos da microfísica e da macrofísica, entrando efetivamente em cena com os estudos da cibernética. “É com Von Neumann que, pela primeira vez, o caráter fundamental do conceito de complexidade aparece em sua relação com os fenômenos de auto-organização” (MORIN, 2007, p. 34). O paradoxo da máquina viva e da máquina artefato, além de nos mostrar a diferença entre os sistemas, um auto-organizado e outro simplesmente organizado, mostra-nos que “há um elo consubstancial entre desorganização e organização complexa” (MORIN, 2007, p. 31), pois a desorganização (entropia) é inseparável do fenômeno da reorganização (neguentropia). A entropia tende a desmoronar a organização, mas a ordem auto-organizada do sistema, decorrente das interações, tende a se complexificar a partir da desordem, culminando em uma ordem informacional a partir do “ruído”.

Como podemos perceber, a complexidade pode ser considerada um “fenômeno quantitativo” em virtude da infinita quantidade de interações e interferências das unidades: moléculas em uma célula, células em um organismo, onde a vida deste depende da morte diária daquelas. Mas a complexidade compreende, também, as interações qualitativas, pois

envolve as incertezas, as indeterminações e o acaso no âmago dos sistemas organizados.

Von Neumann mostrou-nos a porta da complexidade, mas esta “só deixava passar meia pessoa de cada vez. Assim não era possível atingir toda a verdade, porque a meia pessoa que entrava só trazia o perfil de meia verdade”. Acreditamos que o nosso aparelho lógico-matemático, que nos permitiu chegar até a porta e perceber certos aspectos da realidade, mostra-se insuficiente na compreensão dos fenômenos complexos. Significa que este sistema, que representa o pensar da modernidade, deve se desenvolver e se ultrapassar, da percepção da complexidade para cada vez mais complexidade e em diferentes níveis de complexidade.

A complexidade parece ser um tecido de diferentes cores e texturas, onde os elementos heterogêneos e contraditórios encontram-se associados de forma una e múltipla. Os fios, as tramas que se entrecruzam formam a unidade da complexidade sem, contudo, destruir a diversidade das complexidades que formam o *complexus*. Morin (2008, p. 188) denomina este encontro de núcleo da complexidade, o *complexus* do *complexus*:

Quando avançamos nas avenidas da complexidade, percebemos que existem dois núcleos ligados, um núcleo empírico e um núcleo lógico. O núcleo empírico contém, de um lado, as desordens e as eventualidades e, do outro lado, as complicações, as confusões, as multiplicações proliferantes. O núcleo lógico, sob um aspecto, é formado pelas contradições que devemos necessariamente enfrentar e, no outro, pelas indecidibilidades inerentes à lógica.

A complexidade reintroduz a incerteza em conhecimentos que pareciam absolutos e naturalizados. A confusão é inevitável, constrangedora e incômoda, pois as lógicas contraditórias coexistem no mesmo tempo e espaço. Por isso, Morin propõe o caminho do “pensamento dialógico”, isto é, entre as duas lógicas, formando o que podemos denominar terceiro incluído: a “unidualidade”. Ao contrário da lógica clássica, o terceiro termo incluído se baseia no princípio da complementaridade de Bohr (SANTOS; SOMMERMAN, 2009), ou seja, por meio da (inter)ação entre os opostos, que coexistem simultaneamente, ocorrem articulações sem incorrer na

anulação de um ou outro. A unidade constituída será diferente dos pares binários, configurando um outro nível de realidade ou percepção, ou seja, os opostos não desaparecem como unidades. Se retirarmos as interações, retornam ao nível das oposições. Com isso, entendemos que os opostos convivem em um mesmo sistema e desta relação de convivência podem emergir conteúdos e formas não percebidos ao nível das unidades.

Esta relação paradoxal recupera nossa incapacidade de evitar as contradições que, para a lógica clássica, era sinal de erro. Na ótica complexa, a percepção das contradições denota a descoberta de uma outra camada mais profunda ou de uma visão da realidade que nossa lógica reducionista não seria capaz de compreender pelos princípios que a estruturam. Não se trata, portanto, de converter a complexidade em um outro conjunto de princípios lógicos, cuja base é simples, mas assumir que a complexidade encontra-se na base da vida.

No quadro da modernidade, durante muito tempo, o sujeito é ou foi “ruído”, perturbação, que precisava ser eliminada para se atingir o conhecimento objetivo, o “espelho” do universo. Como escreveu Fernando Pessoa (2006, p. 165), “o homem não deve poder ver a sua própria cara”, porque é indescritível aos critérios do objetivismo. Torna-se, então, espectro do universo objetivo, desafiando a descrição dos objetos contidos neste universo. Expulso da ciência, o animal vestido busca abrigo na metafísica.

Rei do universo, hóspede do universo, o sujeito se desdobra, pois, no reino não ocupado pela ciência. Para a eliminação positiva do objeto, responde, no outro pólo, a eliminação metafísica do objeto: o mundo objetivo se dissolve no sujeito que o pensa (MORIN, 2007, p. 41).

A radicalidade desta dualidade marcou o Ocidente moderno em termos de disjunção, repulsão e anulação: ou o sujeito torna-se perturbação ou o objeto, “ruído”. Ironicamente, só existe sujeito em relação a um meio ambiente que lhe permite existir; e um objeto em relação a um sujeito que o pensa, define, compreende. Sujeito e objeto, como conceitos entregues a si próprios, são conceitos insuficientes.

“A evolução dos espelhos”, como uma das formas expressão da “coisa moderna” descrita por Pessoa (2006), levanta o paradoxo do duplo

espelho: “o conceito positivista de objeto faz da consciência ao mesmo tempo uma realidade (objeto) e uma ausência de realidade (reflexo)” (MORIN, 2007, p. 42). E esta consciência, de forma incerta, reflete o mundo, mas porque reflete o sujeito. Assim, tanto pode ser o espelho o objeto para o sujeito, quanto o sujeito para o espelho. Esta via unificadora, contudo, não significa harmonia, pois, na perspectiva da complexidade, sujeito e objeto são atravessados pelos princípios da incerteza, da incompletude e da abertura. A incerteza está ligada à ideia de sistema aberto e, por isto, incita-nos a uma epistemologia aberta. Para Morin (2007, p. 47-48), “a epistemologia não é pontifical nem judiciária; ela é o lugar ao mesmo tempo da incerteza e da dialógica” e traz verdades que são “biodegradáveis, isto é, mortais, isto é, ao mesmo tempo, vivas”. Por isso, a complexidade não tem um método, mas estratégias.

Para o pensamento complexo, “o método é uma estratégia do sujeito que se apóia igualmente em segmentos programados, que poderão ser revistos em função da *dialógica* entre estas estratégias e a própria caminhada” (MORIN, 2003, p. 28), ou seja, o método é um programa de aprendizagem que encontra seu êxito não no resultado final, mas através das retroações, da errância e das regulações que ocorrem durante a caminhada. Os erros favorecem o aparecimento das diversidades e contradições e, por isto, representam a possibilidade de evolução.

Para Morin (2003, p. 26), “o aparecimento da idéia de verdade agrava o problema do erro”, porque aquele que julga deter a verdade acaba por não perceber os erros que existem no seu sistema de verdade e, por conseguinte, considera um erro tudo aquilo que possa contradizer sua verdade. “A idéia de verdade é a maior fonte de erro que se possa imaginar: o erro fundamental consiste em apoderar-se do monopólio da verdade” (MORIN, 2003, p. 26). Não significa assumir, por outro lado, uma posição ceticista e dizer que verdade não existe, pois esta seria uma metaverdade sobre a ausência de verdade! O que dizemos é que o problema do erro não nega a verdade, mas coloca em evidência caminhos sem fim.

O pensamento complexo não propõem um novo programa ou um novo método, mas caminhos que poderão se mostrar mais ou menos frutuosos durante a caminhada dialógica. Trata-se de uma viagem que não se inicia com o método, mas na procura dele. A participação inventiva do

sujeito pode evidenciar os princípios gerativos do método e, ao mesmo tempo, promover a criação de outros princípios. Por isso, comporta pelo menos dois níveis que se retroalimentam: favorece o desenvolvimento de estratégias para o conhecimento e, também, para a ação.

Enquanto o método estrutura-se nos princípios de controle e vigilância, a noção de estratégia não despreza estes princípios, mas vai além, contemplando a abertura, o imprevisto, a eventualidade, a diversidade. Por isto, método, para o pensamento complexo, é o “que ensina a aprender” (MORIN, 2003, p. 29) e não somente o que permite chegar a uma verdade. Um exemplo destas estratégias pode ser evidenciado nas pesquisas no campo da educação. Nos últimos anos, temos observado uma ampliação e diversidade de “métodos de pesquisa”. Para alguns, pode representar nossa hiperespecialização, para outros, a insuficiência do conjunto de métodos que nos era ofertado de modo fragmentado. Precisávamos escolher entre os quantitativos e os qualitativos e, no interior destes, os regramentos de cada abordagem, os limites de cada enfoque. Hoje, mesclamos caminhos e percebemos que os limites metodológicos são fluidos e interferentes, pois lidamos com situações complexas, variáveis e sistemas de inter-relações não previstas, mas que emergem durante a caminhada e vão além dos métodos de análise tradicionais. Como bem expressa o desassossego de Fernando Pessoa (2007, p. 33): “os classificadores de coisas, são aqueles homens de ciência cuja ciência é só classificar, ignoram, em geral, que o classificável é infinito e portanto se não pode classificar”. Ou como nos diz Japiassu (1982, p.145) em seu *Nascimento e morte das ciências humanas*, “a exigência de objetividade, no sentido de objetivação, leva-nos necessariamente a descartar o caráter meramente acumulativo e continuísta do saber, bem como a fazer da idéia de progresso contínuo a espinha dorsal de toda cientificidade”.

A complexidade não aspira à clareza, à distinção e à delimitação das fronteiras conceituais. Entende que as fronteiras são permeáveis, degradáveis e fluidas, operando com macroconceitos ou princípios-guia que podem ser considerados operadores cognitivos da complexidade.

O primeiro princípio, não que exista uma ordem hierárquica entre eles, é o sistêmico-organizacional, que nos ajuda a ligar o conhecimento das partes ao todo e vice-versa. Os sistemas constituem-se a partir de

elementos múltiplos, muito mais complexos que a simples soma das partes, ou seja, o todo é mais que a soma das partes, porque produz fenômenos que denominamos emergências, decorrentes do movimento das partes no interior da organização sistêmica. Por outro lado, o todo é menos que a soma das partes no que se refere às qualidades que são refreadas pelos efeitos da retroação organizacional. Para Morin (2008, p. 180), estas emergências “podem ser constatadas empiricamente, sem ser dedutíveis logicamente; essas qualidades emergentes retroagem ao nível das partes e podem estimulá-las a exprimir suas potencialidades”. Algo semelhante é dito por Capra em sua obra *A teia da vida*. “De acordo com a visão sistêmica”, diz Capra (2004, p. 40), “as propriedades essenciais de um organismo, ou sistema vivo, são propriedades do todo, que nenhuma das partes possui”. Tais propriedades surgem de interações e relações e são destruídas quando o sistema é fragmentado ou dissecado em elementos isolados. Mesmo que se possa discernir partes individuais em qualquer sistema ou estrutura, as partes jamais são isoladas, e sua compreensão nunca é suficiente sem a visão do todo. Por isso, afirma Capra (2004, p. 41), “a emergência do pensamento sistêmico representou uma profunda revolução na história do pensamento científico ocidental”, quando coloca em questionamento a crença cartesiana segunda a qual “em todo sistema complexo o comportamento do todo pode ser entendido inteiramente a partir das propriedades de suas partes”. O pensamento sistêmico se insurge contra essa forma analítica de dissecar as partes, mostrando que “as propriedades das partes podem ser entendidas apenas a partir da organização do todo”.

Considerando o princípio sistêmico-organizacional, podemos pensar em algumas decorrências para os processos educativos: 1) Embora os alunos aprendam em processo, de parte em parte, passando à construção de conhecimentos pelas informações, o conhecimento não se reduz às informações. 2) Os conteúdos de ensino, como um todo, são mais do que conceitos, procedimentos e atitudes previstos pelo professor, pois as dinâmicas do sistema pedagógico, que ocorrem por meio das interações, mediatizam a construção de significados múltiplos e imprevisíveis. Por outro lado, o todo de uma unidade didática de estudos é menor que a soma dos conteúdos, pois na dinâmica do sistema didático, que comporta o paradoxo do tempo de aprendizagem e do tempo didático, algumas emergências

podem ser refreadas pela falta de tempo, pela menor ênfase do professor ou pelo envolvimento dos alunos. 3) A aprendizagem, representando o todo, é mais e menos que a soma das dimensões cognitiva, física, técnica, cultural, espiritual e emocional. 4) A pesquisa, que tem como intencionalidade a compreensão, buscará perceber o objeto relacionalmente, reconhecendo as redes de relações contextuais que o engloba e o condiciona, bem como as propriedades que emergem e que são diferentes das propriedades das partes.

Outra decorrência importante é a superação do enfoque disciplinar. A transdisciplinaridade emerge dos campos disciplinares, não os exclui, pois tem por finalidade a compreensão e, por isso, volta-se para a multirreferencialidade do conhecimento. “O prefixo “trans” o indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina” (NICOLESCU, 2001, p. 3), ou seja, um espaço-tempo repleto de possibilidades, onde podem emergir outros horizontes de compreensão (GADAMER, 2008).

Neste movimento entre o todo e as partes, não só os indivíduos estão nas organizações, mas as organizações estão nos indivíduos; não só o sujeito está no objeto, mas o objeto está no sujeito, constituindo o que, no campo da complexidade, denominamos de princípio hologramático. Este princípio remete-nos a ideia de movimento, de circularidade constante entre o todo e as partes, as partes e o todo, superando a linearidade das explicações indutivas ou dedutivas que orientam a ciência moderna. As relações culturais, por exemplo, são produzidas pelas interações entre os indivíduos que integram uma organização maior, uma sociedade, que retroage sobre os indivíduos para (co)produzi-los e (co)organizá-los num ciclo produtivo aberto e fechado, ininterrupto e complexo.

O princípio hologramático relaciona-se, também, ao princípio recursivo. “A organização recursiva é a organização cujos efeitos e produtos são necessários a sua própria causação e sua própria produção” (MORIN, 2008, p. 182). Além da autorregulação, o princípio da recursividade pode ser expresso como uma espiral de auto-organização, pois gera uma dinâmica de natureza autoprodutora daquilo que a produz. Por isso, o sujeito e o conhecimento produzidos pela ação investigativa são sempre processuais e codeterminados. Não há uma linearidade, mas uma circularidade interativa e contínua entre sujeito e objeto, em constante vir-a-ser. Nossa perspectiva de mundo é, portanto, sempre mediada, provisional e limitada. “O que

nunca podemos esquecer é que sempre somos parte daquilo que buscamos entender: a suposta lacuna entre o conhecedor e o conhecer é mais como uma linha faltosa ou fronteira móvel do que uma fenda propriamente dita” (LAWN, 2007, p. 59). O que significa dizer que somos sempre uma parte daquilo que estamos investigando. Todo conhecimento é, por decorrência, uma percepção especificamente humana. Um mundo visto a partir de determinada estrutura.

Ligado a este princípio, encontra-se a dialógica, que busca superar as dicotomias entre ordem e desordem, sujeito e objeto. Para Morin (2008, p. 190), “(...) a ciência se fundamenta na dialógica entre imaginação e verificação, empirismo e realismo. A ciência progrediu porque há uma dialógica complexa permanente, complementar e antagonista, entre suas quatro pernas”. Este princípio une dois aspectos, fenômenos ou noções que, num primeiro momento, parecem antagônicos, mas que são complementares e indissociáveis no interior da organização. Para Moraes e Valente (2008, p. 41), a dialógica “se apresenta nas relações entre o pesquisador e o objeto pesquisado, e que, no caso, produz a organização pesquisa”. Podemos pensar, também, nas relações dialógicas que ocorrem no sistema educacional, entendido como organização. Por vezes, as concepções e práticas educativas vivenciadas nas escolas são diferentes das desejadas pela gestão do sistema. Contudo, estão associadas pelos dispositivos de participação, financiamento e avaliação, cujo impacto incide nas dinâmicas do sistema.

A auto-eco-organização é, também, um operador cognitivo da complexidade que expressa a relação autonomia/dependência. “Qualquer organização, para conservar sua autonomia, necessita de estar aberta ao ecossistema de que se alimenta e que ela transforma” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 37). Há, por exemplo, uma influência recíproca, um movimento relacional entre o sujeito histórico e o ambiente sociocultural. Os sujeitos incorporam e representam determinada sociedade, da mesma forma que a sociedade estrutura-se a partir dos valores, da linguagem, da cultura desses mesmos sujeitos. Não concebemos uma realidade objetiva determinada e independente da experiência subjetiva.

A produção do conhecimento envolve processos de auto-organização e de codeterminação que são ativos e, por isso, dinâmicos e emergentes. A definição de um objeto de pesquisa, a motivação de um

pesquisador, por exemplo, é influenciada pela historicidade do sujeito, pois a construção do conhecimento manifesta-se a partir do que somos capazes de perceber, de compreender, de construir e de reconstruir.

Este princípio da auto-eco-organização é de fundamental importância quando discutimos a autonomia do professor ou dos alunos. Para o professor exercer ou conservar sua autonomia, precisa estar aberto ao sistema educacional que se “alimenta” cultural e informacionalmente e que ele transforma. Assim, a autonomia do sujeito é, ao mesmo tempo, dependente do ambiente (ecocêntrico), das estruturas genéticas (genocêntrico) e da sociedade (sociocêntrico). Por isso, a autonomia e a liberdade não são características próprias do sujeito ou das coisas produzidas por ele. A liberdade e a autonomia emergem do movimento de certas condições externas e internas favoráveis. Se para constituir a individualidade é necessária a alteridade, para que haja liberdade é necessário um conjunto de adversidades, nas quais emergem possibilidades, incertezas e aleatoriedades para que a ação possa estruturar-se, mover-se, desenvolver-se, superar-se.

No processo de coprodução permanente, integramos individualmente o todo, a sociedade, que inunda culturalmente as individualidades. Assim, a autonomia e a liberdade das sociedades dependem dos indivíduos, cuja autonomia e liberdade dependem da sociedade. No campo institucional, a recíproca também é verdadeira, porém, encontramos mais um elemento de coprodução: a organização institucional. É característico das sociedades modernas a realização dos processos produtivos por meio das organizações, pois são uma forma eficiente de otimizar meios e de realizar objetivos. São as organizações instrumentais. Há, porém, sistemas organizacionais que encarnam padrões sociais (valores, normas, tradição, etc.) relevantes para a sociedade. São as organizações institucionalizadas ou instituições.

Nas sociedades modernas, a organização institucional incorpora normas e valores considerados valiosos por determinados segmentos da sociedade, mas estão também vinculados às necessidades e pressões sociais de setores excluídos, que atuam como vetores de influência mútua (individual e institucional), de coprodução, pois estão implicadas à sobrevivência e à perenidade institucional. A resistência à mudança, característica de grande parte das instituições de ensino, revela uma espécie de fusão de interesses individuais e objetivos institucionais nos

quais buscam-se formas de evitar sua extinção. As instituições protegem as pessoas, mas tolhem sua mobilidade, liberdade e autonomia. No entanto, como instituições, são dependentes da subversão individual de tais contingências para fazerem-se livres e autônomas. As instituições criam e, ao mesmo tempo, despersonalizam identidades.

O princípio da reintrodução do sujeito cognoscente é outro princípio-guia do pensamento complexo e expressa o indispensável papel ativo do sujeito no processo de conhecimento. Conforme Morin (2003, p. 38), “o sujeito não reflete a realidade. O sujeito constrói a realidade com a ajuda dos princípios que mencionávamos”. O conhecimento não é produto da acumulação de informações, mas a organização (inter)ativa destas e, por isto, a ação do sujeito é a estratégia da complexidade.

Como podemos observar, os operadores cognitivos da complexidade expressam caminhos e possibilidades múltiplas que criam e recriam a complexidade. O pensamento complexo não se propõe a elaborar uma nova lógica, pois se trata de um pensamento articulante e multidimensional. Não despreza a simplificação e a especialização, mas apropria-se desta, critica suas fragilidades e busca integrar o que é indissociável no processo infundável de hominização.

2. Por uma didática complexa

Compreende-se, primeiramente, que a ideia de “cultura” nasce com o projeto de Estado-nação que utiliza a educação escolar, em todos os níveis, como *locus* de sentido da noção de identidade nacional. Ou seja, o estudante universal é um projeto engendrado (READINGS, 2002) que, de certa forma, entra em declínio quando passamos a considerar que o espaço institucional comporta culturas múltiplas, diversas e divergentes.

Com efeito, emergem considerações epistemológicas acerca das relações onde se situa a produção dos conhecimentos, os significados e a historicidade dos conceitos, as relações e finalidades da didática, entre outros, que sinalizam a abertura a outras formas de pensamento e compreensão.

Amplia-se a noção de sistema didático, pois o olhar objetivador e reducionista da epistemologia da simplificação deixa escapar os diferentes modos de socialização dos conhecimentos que ocorrem no espaço escolar

e as experiências dos sujeitos. A clássica relação triádica da didática – professor, alunos e conteúdos – não consegue captar a multirreferencialidade dos processos educativos e formativos, pois na “[...] hiper-racionalização do currículo, feito não raro de *apartheids* ou exclusões, muitas vezes sutis, silenciosos. [...] os atores sociais não raro são obrigados a assimilar verdades e métodos de socialização” (MACEDO, 2010, p. 26) que são considerados legítimos por serem considerados, oficialmente, formativos.

No horizonte da complexidade, os processos educativos extrapolam as abstrações científicas, as relações de dominação do sujeito que se apodera do objeto quando emprega um conjunto de métodos e técnicas educativas. No horizonte da simplificação, o professor acredita que “dominando” o conteúdo e escolhendo a forma adequada de ensinar, terá a ordem da turma. Promove um “empanturramento” cognitivo baseado na certeza de um modelo de formação. Por isso, responde, recita, explica. Pensa ser preferível ter a resposta para quase todas as coisas, pois se move no instituído, do que se deparar com trinta perguntas e dezenas de incertezas.

O sentido da educação, para a complexidade, emerge da imprevisibilidade da experiência. Por isso, o currículo e a didática são pensados em termos de *atos de currículo* (MACEDO, 2010) e atos didáticos, ou seja, um conjunto de ações entretecidas no âmbito da atividade e da negociação linguística, como relações intersubjetivas que têm o nó da construção amarrado na emergência de sentidos e significados compartilhados entre os sujeitos educativos.

Os pré-juízos, que constituem o nosso ser, estão presentes no processo de conhecer como uma espécie de chave de leitura, isto é, interpretamos os conhecimentos científico-escolares que já compreendemos de algum modo. O próprio Gadamer (2008, 416) nos diz que o preconceito é parte integrante da realidade histórica que nos constitui. Os preconceitos ou pré-compreensões são a base para a compreensão da nossa historicidade e da capacidade de compreendê-la. Temos acompanhado que a autoridade do conhecimento científico, consagrado pela tradição, atua sobre as instituições, sobre os comportamentos e sobre as formas de acesso a este conhecimento no plano didático.

Pensar em uma didática complexa significa dizer que o processo educativo se faz na fusão da estranheza e familiaridade dos conhecimentos, ou seja, a experiência educativa é o lugar onde se encontram saberes desconhecidos e saberes já conhecidos, tanto por parte do aluno quando do professor. Por isso, a experiência é também experiência do estranhamento

provocada pelas situações de risco, de incerteza, da abertura ao inesperado. Assim, situações de aprendizagem decorrentes das experiências educativas integram situações de desorientação e desestabilização que, ao contrário de serem vistas como mal-estar desconcertante no fazer pedagógico, potencializam a produtividade de sentido que a ação pedagógica pode produzir. A imprevisibilidade da experiência educativa não é vista como algo perturbador, desconcertante e negativa, mas como espaço de abertura, como lugar de produção de sentidos da educação, como fusão de horizontes, como experiência de compreensão. Como nos diz Hermann (2002, p. 88), “é uma ilusão considerar que podemos clarear todas as motivações e interesses que subjazem à experiência pedagógica”, pois em todos os processos pedagógicos, “a despeito do domínio buscado por diferentes técnicas, trazem consigo o movimento próprio da existência humana, que é a tensão entre iluminação e encobrimento”. Por isso, a perspectiva da didática da complexidade requer a aceitação de que não é possível ter o pleno domínio do processo pedagógico, tão perseguido pela racionalidade técnica, pois a dimensão da historicidade dos conceitos implica em conviver com a frustração da perda de sentido e da total transparência. Conhecer é, também, antes de tudo um espaço de experiência de conversação, de diálogo, de intersubjetividade. Para Macedo (2010, p. 43)

quando aprendemos, mesmo no erro, ou na transgressão, *aprendemos totalizados*, ou seja, é o *Ser* na sua caminhada histórica, composta de domínios, consensos, contradições, paradoxos e ambivalências que se move, se mobiliza, e, portanto, aprende.

A construção de entendimentos “a cerca de” é sempre parte de um diálogo, ou seja, de uma relação. Mas “o que é um diálogo?”, nos pergunta Gadamer (2008, p. 247). Em muitos casos, o diálogo entre professor e alunos é visto como sinônimo de combate gladiatório, como fuga do roteiro de explicações pré-concebidas pelo professor, de subversão do foco nos conteúdos de ensino (esta aversão ou dificuldade de diálogo não seria decorrente da estrutura de verdade e da linguagem da ciência moderna?). Para Gadamer (2008, p. 247), diálogo é “aquilo que nos deixou uma marca”. Não significa termos encontrado algo novo ou superado um conhecimento anterior, passado. O que perfaz o diálogo é “ter encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em

nossa própria experiência de mundo” (GADAMER, 2008, p. 247). A “fusão dos horizontes”, que ocorre por meio do diálogo, não suprime o diferente, mas acomoda o outro, expandindo o presente. Assim, o diálogo pode transformar as relações quando encontra uma linguagem dialógica, comum e diferente, nos possibilitando ver as coisas sob outras perspectivas.

Por fim, retomando “a porta da verdade” de Drummond, percebemos que esta, na perspectiva da complexidade, está aberta para verdadeS passíveis de mudanças e incertezas. Transgredimos a lógica da não contradição articulando os pares binários em (inter)ações dialógicas e recursivas, contribuindo com a percepção, cada vez mais complexa, de outras estruturas de explicação e compreensão da realidade.

Os princípios do pensamento complexo contribuem para ventilar e introduzir outros elementos a nossa formação do tipo disciplinar, promovendo mudanças nas concepções e conceitos, pois no momento em que mudamos um conceito, outros correlacionados, também serão alterados, reestruturando os sistemas de pensamento. E, quando percebermos que “nenhuma das duas (partes) era totalmente bela”, carecendo optar, optemos pelo que está entre, através e além das partes, além do paradigma da simplificação.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. *O corpo - novos poemas*. São Paulo: Monte Azul Paulista, 1984.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma compreensão científica dos sistemas vivos*. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, Bragança Paulista, São Paulo: Editora Universitária de São Francisco, 2008.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JAPIASSU, Hilton. *Nascimento e morte das ciências humanas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

LAWN, Chris. *Compreender Gadamer*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

MORIN, Edgar. *O método III - O conhecimento do conhecimento/1*. Portugal: Publicações Europa-América, 1996.

_____. *Ciência com consciência*. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. *O desafio do século XXI - Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____; MOTTA, Raúl; CIURANA, Émilio-Roger. *Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e incerteza humana*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus, 2008.

NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo, Trion. 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra*. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

READINGS, Bill. *Universidade sem cultura?* 2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. *Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida. Conceitos e práticas na educação*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

Data de registro: 17/07/2011

Data de aceite: 26/10/2012

A EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA DO JOGO NO ENSINO DO DIREITO AMBIENTAL

*Haide Maria Hupffer**
*Luiz Gonzaga Silva Adolfo***

RESUMO

Um dos grandes desafios do ensino do Direito Ambiental nas Faculdades de Direito, hoje, está na descoberta de estratégias que contemplem as possibilidades e modalidades de diálogos entre os diversos paradigmas que sustentam o conhecimento, entre as diferentes ciências, metodologias de ensino-aprendizagem que coexistem em um espaço onde se constroem e se consolidam saberes. Uma orientação docente na área ambiental conduz, inegavelmente, a incentivar o hábito da análise inter, multi e transdisciplinar. O estudo propõe alguns caminhos para o ensino do Direito Ambiental, fundamentado na experiência hermenêutica do jogo desenvolvido por Heidegger e Gadamer. O jogo, como espaço de diálogo crítico, reflexivo e transdisciplinar, propicia uma relação de ensino-aprendizagem no Direito Ambiental iluminada pela aplicação como um momento, no processo hermenêutico, tão essencial e integral como a compreensão e a interpretação.

Palavras-chave: Hermenêutica filosófica. Direito ambiental. Ensino jurídico. Jogo.

ABSTRACT

One of the greatest challenges of Environmental Law teaching in Law Schools nowadays is the finding of strategies contemplating the possibilities and modalities of dialogue within the many patterns that sustain knowledge, within the different sciences, teaching and learning

* Doutora em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do curso de Direito e do Mestrado em Qualidade Ambiental da Universidade Feevale/RS. E-mail: haide@feevale.br

** Doutor em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Direito na Universidade de Santa Cruz (RS). E-mail: gonzagaadolfo@yahoo.com.br

methodologies coexisting in a space where knowledge is constructed and consolidated. A teaching orientation in the environmental area leads to an incentive to the habit of analyzing inter, multi and transdisciplinarily. This paper proposes some ways for the Environmental Law teaching based on the hermeneutic experience of the game developed by Heidegger and Gadamer. Such game, as a space of critical, reflexive and transdisciplinary dialogue, propitiates a teaching and learning relationship of Environmental Law illuminated by the application as a moment so essential and integral as the comprehension and the interpretation in the hermeneutical process.

Keywords: Philosophical hermeneutics. Environmental law. Juridical teaching. Game.

1. Considerações Iniciais

O século XXI assume uma das piores heranças advindas da pós-modernidade: a crise ecológica resultante da degradação dos ecossistemas, poluição pela acumulação de dejetos e resíduos, destruição sistemática das florestas, espécies animais e biosfera, do esgotamento ou superexploração dos recursos naturais, deteriorização da qualidade de vida e, em especial, a crise da relação homem-natureza e a necessária recuperação do direito fundamental ao meio ambiente equilibrado e à sadia qualidade de vida. Desde os primórdios da civilização, a relação homem-natureza está ancorada na visão antropocêntrica, ou seja, centrada no indivíduo e em seu poder de dominar a natureza, possuí-la, subjugar-la e submetê-la às suas vontades egoístas, consumistas e imediatistas. Descartes é um dos filósofos que abre caminho para separar o ser humano e a natureza. Em sua obra *Discurso do método*, ele apresenta o homem como senhor e dono da natureza, ao referenciar que:

Elas (as noções gerais relativas à física) fizeram-me ver que é possível chegar a conhecimentos que sejam consideravelmente úteis à vida, e que, em lugar dessa filosofia expeculativa que se ensina nas escolas, se pode achar uma prática, através da qual, conhecemos as diversas matérias dos nossos artesões, as poderíamos empregar do mesmo modo para todos usos aos quais são próprios, e assim tornarmos donos e senhores da natureza (DESCARTES, 1999, p. 94).

Isso o caracteriza como contemporâneo de uma revolução científica. Descartes não mostrou uma disposição pela natureza, mas uma ordenação para o homem se tornar seu dono e senhor. O filósofo constrói a tese da utilidade da natureza explicada pelo lugar ocupado pelo indivíduo. O alicerce está no racionalismo, no patrimonialismo e na visão antropocentrista que, depois, é abraçada pelo iluminismo e pelo positivismo.

A sociedade pós-industrial é demarcada pelas incertezas e riscos produzidos pelas gerações passadas e presentes. O Direito Ambiental nasce como resposta jurídica às decisões erradas tomadas no passado, em relação ao meio ambiente e à necessidade de uma recomposição das relações entre o homem e a natureza. Sua finalidade é a proteção e a defesa do meio ambiente em uma dimensão global e intergeracional. Dotado de princípios e normas, caracteriza-se pela perspectiva transdisciplinar e inter-relacional, bem como possibilita avançar para uma compreensão mais ecológocêntrica, na medida em que se apresenta como alternativa para garantir a qualidade da vida humana e do ecossistema.

Ao se analisarem as principais características que conformam o positivismo exegético-normativista e seu modo de fazer e interpretar, têm-se presente que esse paradigma não sustenta discussões e reflexões sobre a complexidade do Direito Ambiental frente à sociedade de risco e ao direito das futuras gerações a um ambiente ecologicamente equilibrado. O paradigma positivista se perpetuou com a ideia de completude e sistema fechado, com pretensão de regular de forma completa a vida humana; alicerçado na racionalidade lógico-dedutiva, universalmente válido, forma objetivista e tecnicista; sustentado nos dualismos questão-de-direito e questão de fato, esquema sujeito-objeto, teoria e prática; no esquecimento do ser do Direito; assentado no dogma da certeza amparado em verdades definitivas descritas em enunciados lógicos da ordem do dever-ser; priorização de valores, como a previsibilidade e o pensamento lógico-dedutivo; identificação do Direito com a lei, ou seja, a primazia da regra em relação às outras fontes do Direito, alienando-o da realidade; Direito como um saber ahistórico e outros aspectos que seguramente contribuíram para agravar a crise de operacionalidade.

Esses mesmos dogmas estão presentes na educação jurídica. O modelo positivista de transmissão do saber jurídico, alimentado pelo culto ao “senso comum teórico”, encontrou ambiente seguro para se internalizar nos Cursos de Direito. Os ensinamentos que chegam são fragmentados, em pedaços avulsos, sacralizados pelas verdades jurídicas institucionalmente consagradas. Todo este caldo que se sacralizou nas escolas jurídicas não pode ser levado quando se fala em Direito Ambiental. Daí a necessidade de se buscarem novos paradigmas para a compreensão da complexidade do Direito Ambiental, suas inter-relações com outros saberes, a perspectiva do risco e da incerteza científica que estão presentes nas decisões ambientais que devem, necessariamente, ter um olhar para as gerações presentes e futuras, bem como, para o global. Uma das alternativas é a opção pela hermenêutica filosófica que se apresenta como uma condição muito importante para a compreensão do Direito Ambiental: o rompimento de fronteiras.

Para o contexto do presente estudo, entende-se relevante dirigir, inicialmente, a análise do significado paradigmático da hermenêutica filosófica para o ensino do Direito Ambiental, propondo o jogo como estratégia pedagógica alicerçada na hermenêutica fenomenológica de Martin Heidegger e Hans-Georg Gadamer, como matriz privilegiada, capaz de iluminar uma postura crítico-reflexiva perante o Direito Ambiental, avançando na direção da “compreensão do mundo presente” (NICOLESCU, 1999, p. 14). O referencial teórico fundamenta-se na perspectiva da hermenêutica-fenomenológica de Martin Heidegger (a questão do “ser” e do “compreender”) e, principalmente, na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (o “jogo” como autêntica experiência hermenêutica). Por reconhecer a amplitude deste estudo, julga-se que Heidegger e Gadamer podem enriquecer e iluminar o percurso. Suas contribuições teóricas serão relacionadas ao processo de utilização do jogo no ensino de direito ambiental, onde compreender é sempre aplicar. O ensino do direito ambiental, ao assumir um caráter hermenêutico, tem condições de contribuir para o desenvolvimento de competências complexas que a sociedade de risco global está a exigir. Privilegiar-se-á (re)pensar a disciplina de Direito Ambiental a partir da visão de que a interpretação não se autonomiza da compreensão e da aplicação.

2. Para além do positivismo: Heidegger e Gadamer e a reflexividade sobre o ser e o compreender

No final do século XIX e início do século XX, há um despertar para novos horizontes, e a filosofia começa novamente a interrogar-se sobre o papel do ser humano nas configurações do saber, não mais com a visão objetificadora amparada na separação rígida entre sujeito e objeto, que, por sua vez, está fundamentada pela lógica racionalista-iluminista-positivista, mas, sim, como um interrogar que quer resgatar a centralidade do homem no processo do saber, como ser-no-mundo e ser-aí. É a partir dessa reflexividade que se dá a “virada” filosófica que vai em direção à linguagem e à consciência histórica, mediadas pela linguística. Essa reviravolta no pensamento filosófico tem seu início na Alemanha, com Friedrich D. E. Schleiermacher, Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger e Hans-Georg Gadamer.

Schleiermacher (1999, p. 26) ao buscar descobrir como os professores praticam a interpretação nas faculdades, conclui que muitos contribuem com um tesouro de observações e informações instrutivas, mas que, ao lado desses, “emerge o mais selvagem arbítrio, em parte pela mediocridade pedante e insensível que omite ou totalmente deturpa o mais belo”. Essa percepção leva-o a analisar o processo de compreensão, investigando suas possibilidades e seus limites, o que é perspectivado por Schleiermacher “como uma reformulação e uma reconstrução criativa” (BLEICHER, 1989, p. 27).

Dilthey parte da ideia da vida como um dado originário, pois ela contém em si a reflexão e o saber. Para ele, o procedimento das ciências do espírito é a compreensão, que é fruto de uma experiência vivida, que é singular e única. Para o autor, compreender é compreender uma expressão. Toda expressão é a expressão de algo, e esse algo é compreendido quando se compreende a expressão. O significado não é um conceito lógico, mas é entendido como expressão da vida. A vida é uma temporalidade em constante fluir, com significados duradouros, pois ela mesma se autointerpreta e tem estrutura hermenêutica. Em Dilthey, a própria vida é a base verdadeira das ciências do espírito. A filosofia só vale como expressão de vida, e a hermenêutica se dá a partir da fundamentação da filosofia na

vida (GADAMER, 1999). Para ele, o procedimento das ciências do espírito é a compreensão, que é fruto de uma experiência vivida, que é singular e única. Para se compreenderem as coisas, é preciso reviver a experiência que as originou, pois, assim procedendo, se está vivenciando uma nova experiência. A essência da compreensão interpretativa em Dilthey acontece quando a vida interroga a vida.

Heidegger construiu uma nova matriz teórica que revolucionou a filosofia no século XX e isso o credenciou a ser reconhecido como o maior filósofo do século, responsável pelo grande giro hermenêutico. O fascínio de seu pensar está na pergunta que poucos filósofos se aventuraram a fazer tão explicitamente e tão profundamente: é a pergunta pelo sentido do ser. O objetivo fundante, ao questionar o ser, é devolver ao ser humano a vida. O que o guiou em suas indagações foi a existência humana, a partir da autoconsciência e da consciência do mundo, pois, para Heidegger, somos *seres-num-mundo*. Existir é ser.

Ao introduzir o termo *Dasein*, Heidegger (2002) objetiva pôr novamente a questão do sentido do ser, dando-lhe uma visão mais ampla. Assim, evitou usar o termo homem e sujeito, pois sua intenção era apresentar o “ser” em sua integralidade, em seu caráter histórico-temporal, completamente diferente do homem-sujeito da metafísica moderna, que limitou o ser como mera instrumentalidade. O ser (*Dasein*) está no mundo como compreensão e como possibilidade, porque se compreende a si mesmo somente por suas possibilidades presentes, passadas ou futuras. O *Da*, o “aí” do *Dasein* é a abertura ao ser, é o que o ilumina, isto é, a clareira, a *Licichtung*. O *Dasein* é o guardião do ser. Tem-se, então, que, quando a iluminação acontece, o ser se entrega ao homem.

Todo o projeto heideggeriano se recusa a um fechamento, a uma completude, a verdades prontas e elaboradas. O fascínio da contribuição de Heidegger está justamente em ele não buscar certezas ou, nas palavras de Inwood (2002, p. XVI), “ele está elaborando os problemas à medida que caminha; o terreno é tão novo e não familiar para ele quanto o é para nós. Ele precisa muitas vezes refazer seus passos e percorrer o mesmo solo de um modo diferente”. Acima de tudo, ele é um filósofo que *está a caminho*; à medida que coloca suas questões filosóficas, Heidegger “levanta questões sempre mais fundamentais, levando-nos a águas cada vez mais profundas” (INWOOD, 2002, p. XCI).

Para Heidegger (1983, p. 33), o homem que medita deve experimentar o coração incuso do desvelamento. Ao exprimir tal afirmação, sua intenção volta-se para o que o homem tem de mais próprio, que é “o lugar do silêncio que concentra em si aquilo que primeiramente possibilita desvelamento. Isto é a clareira do aberto”. Ao fazer essa afirmativa, ele mesmo questiona: abertura para quê? O caminho do pensamento especulativo, como o do intuitivo, necessita da clareira que, para Heidegger, pode ser percorrida. Por sua vez, nela reside “também a possibilidade do aparecer, isto é, a possibilidade de a própria presença apresentar-se” (HEIDEGGER, 1983, p. 34).

Somente enquanto *ser-aí* dá-se Ser. O *aí* é a clareira, enquanto verdade do próprio ser. *Dá-se* Ser é o acontecer e o manifestar-se, é o destino do próprio ser que, por sua vez, acontece na clareira do ser. Heidegger (1983, p. 141) destaca esse aspecto para demonstrar sua tese de que, na proximidade, na clareira do *aí*, “mora o homem como o ec-sistente, sem que já hoje seja capaz de experimentar propriamente este morar e assumi-lo”. O mestre alemão afirma que o *ser* ainda permanece muito superficial e que a verdade do *ser* permanece impensada. Para avançar, é necessário libertar-se do tecnicismo objetificante, pondo-se a caminho para pensar o ser em seu sentido de *presentar*. Mas, para onde? Heidegger (1983, p. 183) tem a resposta: “Para lá onde já fomos admitidos: ao pertencer ao ser. O ser mesmo, porém, pertence a nós; pois somente junto a nós pode ele ser como ser, isto é, pre-sentar-se”.

Assim, Heidegger desnuda a questão da pré-estrutura da compreensão, a faticidade, a diferença ontológica, a dicotomia sujeito-objeto, o pensar como essência do homem, o mundo enquanto condição pré-compreendida, a clareira e a angústia como disposição privilegiada e uma meditação para ir além das visões reducionistas que enxergam apenas a técnica forjada como estratégia de ensino, oferecendo a fenomenologia como o caminho para o pensar.

Gadamer reabilita seus esses pressupostos e dá um passo além, iniciando um novo paradigma, o paradigma da hermenêutica filosófica, para fundamentar sua teoria de que a interpretação não se autonomiza da compreensão e da aplicação. A pergunta fundamental que vai marcar o pensamento de Gadamer é “como é possível a compreensão?”. Ele tematizou

a compreensão como um constitutivo fundamental do ser como sujeito histórico e linguístico. Com Gadamer, a hermenêutica dá um salto. Ele parte da pergunta pela correta epistemologia das ciências do espírito; entra nos âmbitos da natureza da experiência estética; utiliza o conceito do jogo como fio condutor da explicação ontológica; atravessa o âmbito da história, reabilitando a forma da tradição; eleva a consciência em que a história já está operando para princípio hermenêutico; desenvolve sua concepção do círculo da compreensão: da hermenêutica enquanto experiência e do significado paradigmático da hermenêutica jurídica, em que a compreensão de um caso jurídico implica sempre a aplicação do sentido compreendido.

A questão da compreensão remete, inicialmente, ao “círculo hermenêutico” elaborado por Heidegger. Aqui é necessária uma explicação: Gadamer cria, aprofunda, retoma e aplica o entendimento sobre o círculo hermenêutico, explicando essa circularidade entre o sentido interno do círculo e entre o todo e as partes, onde o acontecer se dá como experiência, salientando que aí se encontra a base de toda a compreensão. O autor, ao associar-se a Heidegger, declara que é a partir da análise de Heidegger que o círculo hermenêutico adquire um novo significado. A preocupação de ambos está centrada na condição de possibilidade e no acontecer do sentido. Conceberam o círculo ontologicamente. É ontológico porque o sujeito está sempre implicado no ato de conhecer e de pensar (ROHDEN, 2002, p. 164).

É a partir daí que Gadamer reelabora a noção de pré-compreensão em uma teoria do pré-juízo, que constitui a orientação prévia da experiência hermenêutica, sustentada pela realidade do ser, que se encontra sempre imerso na história, como um *ser-no-mundo*. É o *pré-julgar* e o *pré-ver* que orientam o juízo e o primeiro olhar. Demonstra-o Gadamer quando defende que o pré-juízo não é o polo oposto a uma razão livre de pressupostos, mas um componente do compreender, ligado ao caráter historicamente finito do ser humano. A compreensão é constantemente guiada e sustentada por pré-juízos, pois eles não podem meramente ser postos de lado; devem, sim, ser sempre colocados em questão para se poder interrogá-los e iniciar um diálogo com a tradição.

D’Agostini (2002, p. 143) reflete, registrando que, cada vez que se intenta interpretar o mundo, depara-se com vontades, intenções, expectativas, preconceitos. Os preconceitos são, também, o *a priori* para ver

a realidade, sem os quais a própria realidade pareceria privada de sentido. A contaminação subjetiva do dado é, para D'Agostini, “inevitável, mas é também positiva, oportuna, pois o já saber (de modo preliminar e vago) o que procuro saber é a condição para que me seja possível compreender a resposta”. Salienta ainda que o único modo de obter uma compreensão o mais possível objetiva é conhecer os próprios preconceitos e refletir sobre eles, rompendo a resistência, questionando-se, participando conjuntamente e ampliando a compreensão do universo hermenêutico em que se vive. Pretender neutralidade é o principal fator que cega, pois não há saber livre de preconceito, ou seja, o preconceito mais obsecante é o preconceito da ausência de preconceitos (D'AGOSTINI, 2002, p. 143).

Por isso, é importante, no ensino do Direito Ambiental, analisar as pré-condições políticas, econômicas, culturais, sociais e as circunstâncias históricas que formaram o paradigma antropocentrista que tem sustentado a relação homem-natureza até o presente. Não significa basear o conhecimento a partir de uma tradição fechada sobre si mesma, e sim permitir que a compreensão possa se dar como consequência (sugestão para evitar repetição) do estudo desse complexo conjunto de fatores que levou à degradação do meio ambiente e à construção de princípios constitucionais ambientais e legislações nacionais e internacionais que buscam a prevenção de novos danos. Essa é a razão para Gadamer reivindicar que é necessário realizar tal mediação: entender por que os ideais de um Direito do Ambiente – seu compromisso com o ambiente e com um novo modelo de desenvolvimento – foram deturpados por interpretações que reduziram o Direito, dogmática e conceitualmente, a um “sistema normativo prescrito que, já em si mesmo e previamente, define sua unidade e que se propõe impor à realidade humano-social essa sua racionalidade normativa, antecipada e logicamente construída” (CASTANHEIRA NEVES, 2002, p. 25).

É aí que se insere o jogo na perspectiva da hermenêutica como estratégia pedagógica. A lógica do jogo da teoria clássica está associada à lógica da razão, apoiada no raciocínio matemático. Já a lógica presente no jogo como experiência hermenêutica tem seu alicerce na ontologia e permite uma experiência interpretativa.

No campo de estudo do Direito Ambiental, a estratégia do jogo, na perspectiva hermenêutica, aplica-se objetivando que o acadêmico tenha a

compreensão de como decisões sobre o meio ambiente afetam o equilíbrio do ecossistema para as presentes e as futuras gerações, não apenas sob o olhar do direito, mas, principalmente, observando como especialistas de outras áreas do conhecimento compreendem a demanda ambiental. Nesse sentido, a difícil equação entre desenvolvimento sustentável e equidade intergeracional, em que se propõe conciliar progresso econômico com o direito fundamental das gerações atuais e futuras, pode ser explicada a partir do entendimento de como cada decisão coletiva, empresarial ou individual pode influenciar, positiva ou negativamente, o meio ambiente.

O Direito Ambiental tem essa condição privilegiada de necessitar do contato com outras áreas do conhecimento e, em suas conexões com a sociedade, buscar a reversão do processo formativo, mudar de atitude frente ao problema ambiental, para superar a visão reducionista do positivismo exegético-normativista. É preciso sair das preleções acadêmicas na estrutura de monólogos que ainda vigoram no ensino jurídico, no qual o professor continua ministrando aulas-conferências e o aluno se dispõe a ser um mero ouvinte passivo. Por isso, o jogar de Heidegger não é uma sequência mecânica e lógico-estrutural; mesmo tendo regras, o jogo torna o ser livre.

3. O jogo em Heidegger: a liberdade se dá quando se compreende o ser como ser-no-mundo, quando a compreensão tem caráter de jogo

O termo *fenomenológico*, em Heidegger (1983, p. 302), exprime uma máxima, “as coisas em si mesmas”, ou seja, o que se mostra em si mesmo. O essencial, para a fenomenologia, “não consiste em *realizar-se* como movimento filosófico. Acima da atualidade está a *possibilidade*. Compreender a fenomenologia quer unicamente dizer: captá-la como possibilidade”. São essas possibilidades que Heidegger apresenta quando ele trabalha a questão do jogo, a dicotomia sujeito-objeto, o pensar como essência do homem, o mundo enquanto condição *pré-compreendida*, a clareira e a angústia como disposição privilegiada e uma meditação para ir além das visões reducionistas que enxergam o meio ambiente pela visão antropocêntrica e pelo tecnicismo forjado do positivismo exegético-normativista, oferecendo a fenomenologia como o caminho para o pensar.

Em Heidegger, o homem se compreende quando compreende o ser e, ao compreender-se como poder-ser, compreende-se como *ser-no-mundo* e vice-versa. E isso exige um questionar a si mesmo, questionar a vida e o que se projeta no tempo. A Filosofia é “vida preocupada, dizia Heidegger na conferência sobre Ontologia, *é o estar-alerta do Dasein para si mesmo*, o que significa antes de tudo, surpreendê-lo *onde ele se retrai de si mesmo*” (SAFRANSKI, 2000, p. 21).

O que Heidegger mostra é que existe um outro pensar, diferente da lógica da matemática e da corrida desenfreada da racionalidade técnico-científica que domina a era atual. Seu propósito é o de mostrar como o ser humano é principiante e que há uma outra maneira de pensar sobre o meio ambiente utilizando-se o jogo. Daí que, da hermenêutica de Heidegger, as graves questões ambientais que afetam a natureza e a sociedade podem ser interpretadas quando se consegue ver o mundo como o “jogo da vida”. O jogo de que Heidegger fala não é o jogo que exige apenas o seguimento de regras e nem um comportar-se conforme elas.

Por mais paradoxal que isso pareça, a vinculação com as regras do jogo tem um propósito de liberdade num sentido totalmente especial. Jogar, para Heidegger (1999, p. 329), “é um livre configurar, um livre formar, que tem sua própria concordância interna, enquanto esse formar se dá a si mesmo essa sua concordância interna no próprio jogo”. A liberdade se dá quando se compreende o ser como *ser-no-mundo*, quando a compreensão tem caráter de jogo. Quando Heidegger (1999, p. 328) expressa o sentido do *ser-no-mundo* como jogo da vida, ele quer reafirmar seu conceito de jogo, ou seja, “jogar o ser, abri-lo jogando esse jogo, formá-lo nesse jogo”.

Acima de tudo, esse jogo é o mundo da vida que exige que se coloque “o fenômeno do mundo em íntima conexão com a existência mesma, e que se ponha à vista essa constituição básica da existência”, a que Heidegger (1999, p. 328) denomina *ser-no-mundo*. É o *ser-no-mundo* como jogo, mas não no sentido de inventar um conceito de jogo para depois aplicá-lo à existência ou de que a existência é uma espécie de jogo ampliado. O desafio que Heidegger lança é “obter do fenômeno do jogo uma indicação, uma orientação, um guia que nos permita apreender em seu caráter unitário essa mudança, esse acontecer, esse suceder”. Jogar, nesse sentido, é um “ir mais além do ente, um sobrepassar o ente”. Para

o filósofo, “ser-no-mundo tem ido mais além (tem passado ele) do ente e o tem envolto em seu jogo; neste jogar é onde empreende formando-se o espaço, incluso no sentido real e literal, dentro do qual encontramos o ente” (HEIDEGGER, 1999, p. 329).

Aliás, aqui aparece a orientação para avançar na aprendizagem do Direito Ambiental: não um método, e sim caminhos para fortalecer o reconhecimento da força normativa do Estado Democrático de Direito Ambiental e do meio ambiente como um macrobem, alcançando o reconhecimento de que o meio ambiente ecologicamente equilibrado é essencial para a existência digna de todos os seres vivos (visão ecologicocêntrica), no presente e no futuro. Ou seja, o professor tem diante de si a tarefa de empreender caminhos que possibilitem vislumbrar uma clareira para que o futuro jurista integre, no seu agir profissional, o espírito de solidariedade entre as gerações, amparado no *caput* do art. 225 da Constituição Federal, que rege: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

Esse caminho a ser empreendido para a efetividade dos princípios constitucionais ambientais pode ser um privilégio ou a sua angústia. É possível encontrar nele alternativas que possibilitem vivências significativas aos acadêmicos de Direito pela possibilidade de “romper com a ‘certeza de si do pensamento pensante’ (*Selbstgewissheit des denkenden Denken*), próprio da filosofia da consciência, e ultrapassar o obstáculo representado pela dualidade sujeito-objeto” (STRECK, 2001, p. 285). Daí dizer que é importante buscar em Heidegger subsídios sobre a difícil tarefa do pensamento, ou seja, pensar sobre as exigências da complexa crise ambiental que se dá no *des-velamento* de princípios, valores, riscos, incertezas, legislação Constitucional e Infraconstitucional e da política ambiental global.

Uma questão instiga à reflexão: como trabalhar com o jogo para responder ao texto constitucional, enquanto matriz privilegiada de sentido do ordenamento jurídico, que une a conscientização pelo dever de preservação do meio ambiente e o direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente equilibrado? Streck (2002, p. 123) responde que o novo paradigma do Estado Democrático de Direito é constituidor, dirigente e programático, visto que o Direito passa a assumir uma nova feição, não mais

voltado apenas à “proteção do indivíduo, enquanto mônada, pretensamente autônomo (espécie de Barão de Münchhausen), mas, sim, à proteção e à implementação dos direitos fundamentais-sociais até então sonegados pelo paradigma liberal individualista-normativista”. Essa condição exige estratégias pedagógicas que indiquem ao intérprete da Constituição o caminho do “pensar” ontológico-historial para ter acesso à linguagem. E a linguagem não é uma terceira coisa que se interpõe entre o sujeito e o objeto; ela é a morada do ser. O intérprete já está sempre inserido e mergulhado na linguisticidade do mundo e deve libertar-se da interpretação técnica do pensar que, ao longo dos últimos séculos, culminou no abandono do pensar nos cursos jurídicos.

Por isso, é importante o retorno ao jogo desenvolvido por Heidegger, posto que deverá ser adequado constantemente, para evitar o esquema de que há sujeitos e objetos do conhecimento. O jogo, como apresentado por Heidegger (1999, p. 329), orienta no sentido de trazer o seu elemento configurador, ou seja,

Jogar nunca é, portanto, um comportamento acerca de um objeto, nem em geral é um simples comportamento acerca de..., mas que o jogar do jogo é jogo de jogar (o jogo que se joga e o jogo em que se jogar esse jogo consiste) e, sobretudo e originalmente, uma mudança, um suceder, um acontecer que em si é indivisível e inseparável.

O projeto heideggeriano se recusa a um fechamento, a uma completude, a verdades prontas e elaboradas. Suas contribuições para a temática do ensino de Direito Ambiental estão, justamente, em ele não buscar certezas. Heidegger orienta a buscar respostas à medida que caminha. O Direito Ambiental é um tema novo nas discussões jurídicas. O modo de trabalhar de Heidegger é não responder com a lógica cartesiana aos questionamentos, e sim elaborar novas questões sempre mais profundas, para nos guiarem por terrenos ainda não explorados. A teoria da sociedade de risco mundial, traduzida por Ulrich Beck (2008) como modernidade reflexiva, incertezas fabricadas, domínio do não saber, distribuição de riscos, irresponsabilidade organizada, entre outros, é um desses terrenos pouco explorados. O jogo, em Heidegger, possibilita refazer os passos e percorrer o solo do princípio da precaução de um modo diferente.

O Princípio da Precaução vem, justamente, para mostrar que não há certezas científicas, nem validade universal ou rigor matemático para antecipar as ameaças e graves crises que possam causar dano irreversível e riscos incalculáveis ao meio ambiente. E este é o modo de ser de Heidegger: instigar a ver que sempre há questões mais profundas na experiência do pensar. É nesse contexto que Stein (2002, p. 34) fala de transcendência ligada à existência, onde o pensar é um modo de ser-no-mundo, porque o “que efetivamente permanecia não resolvido era propriamente a condição do ser humano, enquanto ‘formador de mundo’, isto é, enquanto um modo de ser determinado a partir da totalidade da condição humana”. É sob esta outra lógica que Stein (2004, p. 99) referencia, em suas meditações, o dizer de Heidegger: “A pedra não tem mundo, o animal é pobre em mundo, e o homem é formador de mundo”. Heidegger não abandona as outras formas de pensar, mas apropria-se delas de uma maneira original. Para isso, porém, é preciso um salto. Haar (1997, p. 101) diz que esse salto é a passagem “sem sair do lugar” do ente ao ser, é uma possibilidade livre do pensamento; ele revela “onde se situa a verdadeira região onde reside a essência da liberdade”.

Heidegger (1969, p. 31) fala que o “obscurecimento do mundo não atinge nunca a luz do Ser”; para pensar, é preciso ter a coragem que germina da exigência do ser, na magnificência do simples. É isso que ele expressa com esta afirmação: “Toda coragem do coração é a ressonância ao apelo do Ser, que reúne nosso pensar no jogo do mundo” (HEIDEGGER, 1969, p. 41). Como ser-no-mundo, o *Dasein*, que permite o pensar sobre a degradação do meio ambiente, tem consciência de que o ato de pensar, muitas vezes, é uma ação solitária, lenta, que exige paciência e o abandono da compreensão por argumentos lógicos e racionais. Está claro para o filósofo que o pensar também pode ser uma rica meditação em comum, onde, pela experiência e pela convivência, surgem companheiros no ofício (do pensar). Pensar o não pensado traz riscos e perigos, mas esses riscos e perigos, por sua vez, são os que iluminam a humanidade para o encontro com a essência da relação homem-natureza. O filósofo usa exemplos da natureza, como a metáfora do relampejar para mostrar como o relâmpago ilumina e instiga a ver e a olhar. Nesse olhar, o ser encontra sua própria luminosidade, e aí se dá o acontecer no ser mesmo, pois no pensar se realiza a relação do ser com a essência do homem.

Assim, a aprendizagem do Direito Ambiental, ao se colocar

no movimento de compreender, já deve ter compreendido o que quer interpretar. Portanto, compreender tem um caráter antecipatório, pois, para se compreender, precisa-se sempre realizar um projetar, e nisso está a grande descoberta de Heidegger a respeito da pré-estrutura da compreensão. Nesse constante reprojeter, próprio do jogo, acontece o estar aberto à opinião do outro ou do texto. A tarefa da hermenêutica indica que o importante é dar-se conta das próprias antecipações, dos pré-juízos para lidar com os princípios do Estado de Direito Ambiental. É ter humildade para reconhecer que a pesquisa científica, diante da sociedade de risco, não mais pode se pronunciar com certeza. É dar-se conta de que decisões sobre o meio ambiente e as futuras gerações não se limitam a aplicar a lei em si e aos ditames da ciência. É acolher a transdisciplinaridade e o diálogo no modo de ser do ensino do Direito Ambiental, pois são questões que perpassam o mero conhecimento da legislação, mas que lidam com a incerteza científica e a adoção de medidas preventivas e antecipatórias, e não, apenas repressivas.

4. Gadamer e a experiência hermenêutica do jogo: caminhos para o ensino do direito ambiental

Hans-Georg Gadamer inicia seu projeto filosófico, partindo da experiência que se dá perante uma obra de arte e a ludicidade do jogo como possibilidade de transformar o ser que está apreciando ou jogando. O que se experimenta é o que a arte tem a dizer, pois quem se permite uma vivência, ao apreciar uma obra de arte, fica com uma posse que é duradoura. Gadamer (1996, p. 136) referencia que se precisa aprender que o “jogador de um jogo de arte não é nenhum mundo substituto ou de encenação em que nos esquecemos de nós mesmos”. Para o autor “os mais profundos conhecedores da natureza humana não têm ignorado que a capacidade de jogar é um exercício da mais alta seriedade”. Traz, ainda, Nietzsche ao texto, mostrando que, para o autor, “o amadurecimento do homem significa ter reencontrado a seriedade que se tinha quando criança, em jogo”. Salienta, ainda, que Nietzsche também sabia o contrário, ou seja, “festejava na leveza divina do jogo o poder da vida e da arte” (GADAMER, 1996, p. 136).

O jogo, enquanto experiência hermenêutica, encontra seu desenvolvimento mais expressivo em Gadamer. O pensador desenvolve

a perspectiva dessa atividade, amparado em seu compromisso apaixonado de ser um professor que reflete “sobre o modo como se poderia trazer a uma real atualidade os diversos caminhos filosóficos que se tinha que seguir no ensino, partindo da situação filosófica do presente” (GADAMER, 2002, p. 561). Gadamer, professa que a gênese de sua “filosofia hermenêutica” nada mais é do que a tentativa de explicar, teoricamente, o estilo de seus estudos e de seu ensino. O que Gadamer (2002, p. 563) ensina é, sobretudo, a práxis hermenêutica. “Essa é antes de mais nada uma práxis, a arte de compreender e de tornar compreensível. É a alma de todo ensino que queira ensinar filosofia”.

O suporte ontológico da experiência hermenêutica de mundo traz o conceito de jogo desenvolvido por Gadamer. O participante experimenta o jogo como uma realidade que o transcende e compartilha uma mesma condição, que é a relação de pertinência e de distanciamento. O jogo, em Gadamer, é relacionado à experiência hermenêutica e tem a linguagem como meio. O interesse central na compreensão hermenêutica “não é competitivo ao interesse científico-cognitivo quando da explicação de eventos da natureza” (NEVES, 2005, p. 72 e ss.). Sua função é de complementaridade e jamais de competição em relação a quem está com a verdade.

Quando Gadamer traz o jogo como momento da experiência hermenêutica, ele reafirma o caráter lúdico próprio de toda cultura humana. Posiciona-se a favor de que a arte estimula a vida. Para o autor, é possível descobrir formas lúdicas em tarefas humanas vitais, como na relação ensino-aprendizagem, onde ocorrem representações de papéis. Ora, na autêntica experiência lúdica que o jogo propicia, a *applicatio* não pode vir separada da *intellectio* e da *explicatio*. Assim, para o autor a “estrutura da aplicação, com seu direito de cidadania herdado da hermenêutica jurídica, precisa adquirir um valor paradigmático”. O que a reflexão jurídica sobre o meio ambiente faz é descobrir os condicionamentos que estão presentes quando nos empenhamos em esclarecer um princípio, ou uma norma, ou as contribuições das outras ciências, visto que são formadores da sua constituição prévia. Gadamer (2002, p. 131) chama a atenção que isso, em absoluto, não significa que as “ciências do espírito fiquem vegetando como ciências inexatas em toda sua lamentável insuficiência”. Ao contrário, para o autor, a compreensão de questões complexas, como, por exemplo, citam-se as envolvidas no Direito ao Ambiente, só é possível

quando os jogadores colocam em jogo seus próprios preconceitos.

Cada jogador possui seu horizonte individual, e todo o compreender na estratégia do jogo representa uma fusão de horizontes. A linguagem é que vai mediar esta distância entre os saberes e os preconceitos de cada jogador. Nela o jogador traz ao jogo o que compreendeu. Em certo sentido, o jogo partilha com a lógica a universalidade da hermenêutica filosófica. Assim, Rohden reconstrói a estrutura do jogo de Gadamer, afirmando que

É lógico por um lado, porque possui regras fixas, universalmente válidas, sem as quais ele não ocorreria. As regras de cada jogo, com suas exigências próprias, são explicáveis e reconhecidas universalmente. Por outro lado, o jogo é ontológico porque nele o sujeito é envolvido como um todo, não apenas do ponto de vista do conhecimento – como um espectador que examina um objeto à distância – mas porque, nele, o jogador ao jogar realiza uma experiência e revela o seu ser (ROHDEN, 2002, p. 112).

Portanto, a partir dos aportes teóricos de Rohden, a lógica que se busca ao permitir que, no jogar, o jogador realize uma experiência e, com isso, revele seu ser, é uma lógica diferente da metodologia que apenas articula determinações puramente conceituais, racionais, ou seja, um ensino que tem como base puros conceitos e a norma posta na estrutura lógica e funcional de um cartesianismo dogmático do fenômeno jurídico ambiental e da visão antropocêntrica do meio ambiente.

Dessa forma, o evento que se dá na transição do jogo e do jogar permite aprofundar a compreensão até um âmbito que “já não é acessível de um modo imediato, mas só dentro do que ele produz e opera” (GADAMER, 1996, p. 131). É a arte, na perspicaz visão de Gadamer, que propicia esse outro olhar, pois o “assombroso do impulso artístico não é precisamente seu caráter impulsivo, mas o alento de liberdade inerente a sua formação”. O jogo, em Gadamer, tem esse interesse especial, pois se trata de uma ação simbólica onde o decisivo não está em realizar algo de utilidade grandiosa, ou de beleza supérflua, ou de estratégia espetacular, mas “em que o produzir humano pode propor-se tarefas assim diversas e proceder segundo planos que se distinguem num momento de livre arbitrariedade” (GADAMER, 1996, p. 131).

Face ao exposto, questiona-se: como aplicar o modelo estrutural lógico-ontológico desenvolvido por Gadamer ao ensino de Direito Ambiental? O jogo como espaço de compreensão mais ampla e do acontecer do sentido do Direito para o aluno possibilita a transposição para as situações de aprendizagem dos três princípios defendidos por Gadamer, compreensão, interpretação e aplicação? Para responder a essas questões, inicialmente, é essencial permitir ao pensamento a arte de pensar, refletir, criticar e criar, embalado pelo mais puro espírito de liberdade e (des)velamento, descortinando novos horizontes sobre o processo de manipulação do homem no meio ambiente, bem como em relação ao consumo excessivo de recursos naturais de que podem ser considerações os paradoxos da presente civilização.

Assim sendo, nas situações de ensino-aprendizagem, o modelo estrutural de jogo desenvolvido por Gadamer abre o caminho para organizar o espaço da aula em torno de comunidades de aprendizagem que são postas frente a determinados temas ambientais, tendo como atores privilegiados para experiência os três momentos da autêntica experiência hermenêutica: interpretação, compreensão e aplicação. Como é da natureza do jogo, as regras devem ser claras e disponíveis a todos os jogadores.

A pergunta que motiva o jogo na perspectiva da hermenêutica filosófica não é feita para valorar a certeza da única resposta certa que se concretiza na objetificação da realidade, mas sim, para precisar como cada um vai conduzir sua atuação enquanto jogador, apoiando-se no círculo hermenêutico da compreensão, tendo condições, ao longo do jogo, de dar-se conta de que “é equivocado cindir/separar discursos de fundamentação/justificação de discursos de aplicação” (STRECK, 2005, p. 8).

O essencial, acompanhando o pensamento de Streck, é a construção da *resposta hermenêuticamente adequada*, onde o importante é o aprendizado dos alunos como intérpretes, tendo sempre presente que,

Definitivamente, o intérprete não escolhe o sentido que melhor lhe convier. O resultado da interpretação não é um resultado de escolhas majoritárias e/ou produto de convencionalismos. Não se trata, evidentemente, de verdades ontológicas no sentido clássico. Claro que não!

Os sentidos se dão intersubjetivamente. Consequentemente, na medida em que essa intersubjetividade ocorre *na e pela* linguagem, para além

do esquema sujeito-objeto, *os sentidos arbitrários estão interditados*. É por isso que é possível alcançar respostas hermeneuticamente adequadas (corretas) (STRECK, 2005, p. 8).

Daí dizer-se que, no jogo desenvolvido por Gadamer, não há ganhadores e nem perdedores, diferentemente do jogo de competição ou de estratégias que tem seu alicerce na racionalidade, mas um jogo que extrapola a concepção de um método. A regra consiste em empreender o jogo enquanto um caminhar que leve os jogadores a uma ponderação justa para a elaboração de uma *resposta hermeneuticamente adequada*, ancorada na Constituição. É importante, ao trabalhar com os alunos, recordar que não há uma única, verdadeira, válida e necessária solução para o caso em jogo. A estrutura da ordenação do jogo “faz com que o jogador desabroche em si mesmo” (GADAMER, 1999, p. 179).

O objetivo é como se dá a negociação da *decisão hermeneuticamente adequada*. Ressalta-se que o jogo é instituído por regras, mas, mesmo sujeito a regras, deixará de ser “jogo se não for livremente jogado. Só joga quem deseja jogar” (ROHDEN, 2002, p. 122). Como intérpretes, a tarefa principal dos jogadores “é descobrir a pergunta a que o texto vem dar respostas; compreender um texto é compreender a pergunta” (BLECHER, 1989, p. 160), tendo presente que a descoberta da *resposta hermeneuticamente correta* é uma “reconstrução integrativa do Direito, que possibilita a resposta adequada constitucionalmente” (STRECK, 2005, p. 15). No jogo idealizado por Gadamer (1996, p. 136), todos participam, mas de forma diferente, pois, para o filósofo, o mero espectador não existe em absoluto, visto que, “no teatro ou no auditório, no museu ou no isolamento de uma leitura, se enxerga, em uma distância inabordável, a um prazer estético ou formativo. Se malentende a si mesmo”.

O que se busca é o diálogo hermenêutico. Tal aspecto alinha-se com a interpretação oferecida por Castanheira Neves (2003, p. 20):

situação existencial que na experiência jurídica, ou na experiência da realização do direito, será uma específica situação de *diálogo* – o diálogo aberto e mediatizado pela ‘controvérsia’ em que se traduz toda a concreta realização do direito.

Compreender não depende de um método. Para Streck (2010, p.

75), “existe um processo de compreensão prévia (pré-compreensão) que antecipa qualquer interpretação e que é fundamental”. O professor é o orientador desse processo e instigará os alunos a momentos de discussão, de comprovação, de afirmação, de fundamentação, de refutação e de decisão. A produção do conhecimento é orientada por perguntas. Conhecimento, aqui, é vivência, e não passividade e conteudismo:

A compreensão se dará a partir da situação de diálogo, e isto significa, em última instância, a partir da dialética de pergunta e resposta, na qual nos entendemos e pela qual articulamos o mundo comum. [...] isso porque a orientação de mundo não se dá apenas no fato de desenvolver-se, entre os dialogantes, pergunta e respostas, mas por proceder das próprias coisas de que se fala (GADAMER, 2002, p. 13).

A *busca da resposta hermenêutica adequada* pode ser construída na perspectiva do conceito estrutural do jogo desenvolvido por Gadamer. Acredita-se que o exemplo privilegia a experiência hermenêutica, pois exige predisposição de quem quer participar. É como uma aventura, “permite que se sinta a vida no todo, na sua amplitude e na sua força” (GADAMER, 1999, p. 130). O jogo na relação ensino-aprendizagem possibilita ao jogador/aluno colocar-se perante si mesmo, em risco, visto que lhe propicia autoexperienciar seus saberes, seus não saberes e seus preconceitos e, além disso, instiga-o a desenvolver habilidades de assumir diferentes papéis que são necessários para a compreensão da complexidade ambiental e que, muitas vezes, pela posição de profissionais do direito formados pela lógica racionalista, não lhe são permitidos.

Pode-se afirmar, portanto, que o ensino do Direito Ambiental é profícuo para a aplicação do modelo estrutural lógico-ontológico desenvolvido por Gadamer e aperfeiçoado por Rohden. Ele encontra receptividade nas discussões de Streck para o Direito, a qual, no caso, está vinculada à busca da resposta hermeneuticamente adequada. A tomada de decisões em questões ambientais não permite se fixar apenas nos critérios previamente estabelecidos. Grande parte das decisões nas questões ambientais são negociadas, exigem persuasão, argumentação, diálogo, priorizando a busca de consensos informados. O ensino do Direito Ambiental, alicerçado no jogo em sua dimensão hermenêutica, é mecanismo ambicioso para desenvolver habilidades para implementar estratégias voltadas para o futuro (seria isso?). Neste contexto, pode-se

reconhecer o jogo como a autêntica experiência hermenêutica, na prática, em que a aplicação não se autonomiza da interpretação e da compreensão.

5. Considerações finais

A estratégia do jogo para o ensino do Direito Ambiental, nas Faculdades de Direito, possibilita um olhar transdisciplinar, pois o jogar de Heidegger e Gadamer facilita a tomada de decisões ao construir diálogos produtivos entre sociólogos, engenheiros, geólogos, matemáticos, economistas, juristas, filósofos, biólogos, entre outros profissionais. Essa experiência reside na oportunidade de cada ciência, com suas teorias e seus paradigmas, participar de decisões que envolvem o meio ambiente e as futuras gerações. Essa proposta possibilita ao docente perceber como o acadêmico compreende as demais áreas do conhecimento e como ele se adapta a uma dada situação. Além disso, essa estratégia pedagógica pode ser aplicada para fundamentar novas ideias, paradigmas, leis, práticas da sociedade e discursos relacionados (mudei a ordem dos termos por causa da concordância) aos problemas ecológicos intergeracionais e ao direito fundamental ambiental, bem como trazer à discussão o fato de que o direito a um ambiente ecologicamente equilibrado é inegociável. Nesse sentido, a partir da participação e do olhar das diversas ciências presentes na experiência do jogo, propicia-se entender o conflito entre o desenvolvimento econômico e o limite possível de negociação dos direitos das futuras gerações.

A organização da aprendizagem da complexidade do Direito Ambiental, por meio do jogo, baseia-se fundamentalmente no diálogo, busca respostas a perguntas que, em geral, são práticas na relação entre conteúdos e áreas de conhecimento e lhes dão significado. Esse pode ser um modo diferente de trabalhar com os acadêmicos a prática-problemática realização do Direito Ambiental, valorizando o resultado dos alunos como algo peculiar e especial de cada um como participante do processo de ensino-aprendizagem.

Gadamer mostra que o jogo, como a obra de arte, não tem a pretensão de demonstrar sua utilidade para algo, mesmo sendo o resultado de um fazer humano que está à disposição para o uso, mas, como a obra de arte, não foi produzido com intento utilitário. O aluno, ao longo dos séculos, foi colocado como objeto do conhecimento, emprestando ao professor a

condição de sujeito do conhecimento em um ensino em conformidade com o saber do docente.

Daí dizer-se que associar o jogo a estratégias pedagógicas para o ensino do Direito Ambiental é mostrar a maneira original da diferença entre o pensamento do racionalismo e o que Gadamer se propõe a desenvolver. O recurso de ludicidade contribui, seguramente, para que o acadêmico entre na existência da própria aula. De objeto passa a sujeito da aprendizagem, visto que realiza uma experiência hermenêutica. A aula enquanto pura transmissão de conhecimento é algo repetitivo; o jogo enquanto jogo é algo irrepetível, jamais haverá resultado semelhante, pois ele é um fenômeno único em sua manifestação e seu aparecer. O jogo enquanto modo de ser no ensino jurídico deve ser reconstruído por seus jogadores (alunos e professores). Exige do observador (aluno) participante do jogo que construa algo, que se comprometa, que participe completamente no sentido de dialogar e de manifestar-se, exteriorizando sua compreensão.

Mesmo sendo insuficiente para abranger todas as questões do Direito Ambiental, é possível concluir que o jogo, na perspectiva da hermenêutica filosófica de Gadamer, transcende a mera compreensão, e podem-se encontrar nele elementos significativos de aprendizagem a partir da ideia de buscar a *resposta hermenêuticamente adequada*, do diálogo, do desenvolvimento de habilidades e competências estratégicas, pois, ao jogar, o acadêmico se implica num justo decidir. Gadamer propicia uma compreensão mais ampla do que a Teoria dos Jogos na sua visão clássica.

Por fim, a intenção da presente pesquisa é mostrar que este é apenas um caminho e, como tal, merece ser analisado e internalizado no Direito, ou seja, não se tem pretensão de oferecer respostas conclusivas. A novidade do jogo como recurso pedagógico e a complexidade da problemática ambiental sequer o permitem. O objetivo do estudo foi, portanto, mais singelo, ao limitar-se a apresentar a hermenêutica filosófica como um paradigma interessante para o ensino do Direito Ambiental.

Referências

BLECHER, Josef. *Hermenêutica contemporânea*. Traduzido por Maria Giorgina Segurado. Lisboa: Edições 70, 1989.

BECK, Ulrich. *La sociedad del riesgo mundial* – Em busca de la seguridad perdida. Barcelona: Paidós, 2008.

CASTANHEIRA NEVES, António. *O actual problema metodológico da*

interpretação jurídica. Coimbra: Coimbra, 2003.

D'AGOSTINI, Franca. *Lógica do nihilismo: dialética, diferença, recursividade*. São Leopoldo: Unisinos, 2002

DESCARTES, René. *Discurso do método*. Traduzido por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FIANI, Ronaldo. *Teoria dos jogos com aplicações em economia, administração e ciências sociais*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. *Estética y Hermenêutica*. Traduzido por Antônio Gómez Ramos. Madrid: Tecnos, 1996.

_____. *Verdade e método I*. Traduzido por Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Verdade e método II: complementos e índice*. Traduzido por Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. *Introducción a la filosofía*. Traduzido por Manuel Jeménez Redondo. Madrid: Frónesis Cátedra Universitat de Valencia, 1999.

_____. Meu caminho para a fenomenologia. In: _____. *Conferências e escritos filosóficos*. Traduzido e Introduzido por Ernildo Stein. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

_____. *Ser e tempo – Parte I*. Traduzido por Márcia de Sá Cavalcanti Schuback. 12. ed. Petrópolis: Vozes e Universidade de São Francisco, 2002.

INWOOD, Michael. *Dicionário Heidegger*. Traduzido por Luísa Buarque de Holanda. Revisão técnica, Márcia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002, p. XVI.

NEVES, Jordão Horta. *As metáforas nas ciências sociais*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas; Goiânia: Editora UFG, 2005.

NICOLESCU, Bassarab. *O Manifesto da transdisciplinaridade*. Traduzido por Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRION, 1999.

PEDROSO, Marcelo Bатуíra da C. Losso. *Liberdade e irrenunciabilidade no direito do trabalho: estudos dos princípios à Economic Analys of Law aplicados ao Direito do Trabalho*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2005.

ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem*. São Leopoldo: EdUnisinos, 2002.

SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger: um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Traduzido por Lya Luft. São Paulo: Geração, 2000.

SALGADO, Priscila Mascari. *Conciliação como forma de solução de conflitos no Direito: Teoria dos Jogos aplicada à conciliação trabalhista*. 2009. 229f. Dissertação (Mestrado em Direito). Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. São Paulo, 2009.

SCHELEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst. *Hermenêutica: arte e técnica da interpretação*. Traduzido por Celso Reni Braidá. Petrópolis: Vozes, 1999.

STRECK, Lenio Luiz. *Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito*. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

_____. *Jurisdição constitucional e hermenêutica: uma nova crítica do direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

_____. Da interpretação de textos à concretização de direitos: a incidibilidade entre interpretar e aplicar a partir da diferença ontológica (*Ontologische Differenz*) entre Texto e Norma. In: *Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado e Doutorado*. v. 2. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

_____. O efeito vinculante das Súmulas e o mito da efetividade: Uma crítica hermenêutica. In: COPETTI, André *et al.* *Crítica à dogmática: dos bancos acadêmicos à prática dos Tribunais*. Porto Alegre: Instituto de Hermenêutica Jurídica, 2005. p. 83-128.

Data de registro: 27/09/2011

Data de aceite: 26/10/2012

A GENEALOGIA DA ÉTICA DE MICHEL FOUCAULT

*Cesar Candiotto**

RESUMO

A problematização da ética, observável principalmente nos últimos escritos de Michel Foucault, foi durante muito tempo insuficientemente analisada se comparada aos estudos em torno da analítica do poder e da arqueologia do saber. Ainda que, inicialmente, ela tenha sido explicitada a partir do estudo da conduta sexual dos homens livres da antiga Grécia e da Roma imperial, não é o aprofundamento desse domínio o que realmente interessa neste ensaio. Antes, importa o modo como a ética é singularmente situada em relação à moral e quais elementos fazem parte de sua constituição. Além disso, sustenta-se que a interrogação ética na investigação de Foucault objetiva a elaboração de um diagnóstico de nosso ser histórico e, com isso, se afasta de qualquer fundamentação da moral no pensamento contemporâneo.

Palavras-chave: Foucault. Genealogia. Ética. Moral. Subjetivação. Pensamento.

ABSTRACT

The questioning on ethics, that one can principally observe in Foucault's last writings, was, during a long time, insufficiently analyzed in comparison with the studies about the analytic of power and archeology of knowledge. Although it has initially been made explicit, from the study on the sexual behavior of the ancient Greek and Imperial Roman citizens, it is not the deepening of this domain which really interests us in this essay. Rather, it is important to analyze how ethics is singularly situated vis-à-vis the morals and what are the elements that constitute it. Furthermore, we maintain that the ethical question in Foucault's investigation aims at elaborating a diagnostic of our historical being; consequently, we keep at a distance of any moral foundation in contemporary thought.

Keywords: Foucault. Genealogy. Ethics. Morals. Subjectivity. Thought.

* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Adjunto do curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Coordenador do curso de especialização Ética em Perspectiva. E-mail: ccandiotto@gmail.com.br.

1. Status Quaestionis

Há [...] alguma coisa profundamente ligada à nossa modernidade; afora as morais religiosas, o Ocidente só conheceu, sem dúvida, duas formas de ética: a antiga (sob a forma do estoicismo ou do epicurismo) articulava-se com a ordem do mundo e, descobrindo sua lei, podia deduzir o princípio de uma sabedoria ou uma concepção da cidade: mesmo o pensamento político do século XVIII pertence ainda a essa forma geral; a moderna, em contrapartida, não formula nenhuma moral, na medida em que todo imperativo está alojado no interior do pensamento e de seu movimento para captar o impensado. [...] Para o pensamento moderno, não há moral possível; pois, desde o século XIX, o pensamento já ‘saiu’ de si mesmo em seu ser próprio, não é mais teoria; desde que ele pensa, fere ou reconcilia, aproxima ou afasta, rompe, dissocia, ata ou reata, não pode impedir-se de liberar e de submeter. Antes mesmo de prescrever, de esforçar um futuro, de dizer o que é preciso fazer, antes mesmo de exortar ou somente alertar, o pensamento, no nível de sua existência, desde sua forma mais matinal, é, em si mesmo, uma ação – um ato perigoso (FOUCAULT, 1966, p. 338-339).

Foucault, em nota de rodapé, salienta que entre essas duas éticas “o momento kantiano constitui um ponto de juntura: é a descoberta de que o sujeito, enquanto racional, se dá a si mesmo sua própria lei que é a lei universal” (FOUCAULT, 1966, p. 339).

A citação e a nota anteriores indicam suficientemente o diagnóstico elaborado em 1966, no livro *Les mots et les choses*. Entre estoicos e epicuristas, a ordem da natureza constituía a referência a partir da qual eram articulados os princípios éticos; a partir de Kant, a referência é o processo de objetivação e universalização de máximas subjetivas e contingentes, elaborado pelo próprio sujeito enquanto sujeito racional. As leis morais decorrentes do teste do Imperativo Categórico são aquelas que qualquer ser racional se dá a si mesmo, quando quer conduzir-se moralmente, o que significa estabelecer uma conduta regrada. Contudo, a posição de Foucault é desconcertante quando afirma que na modernidade é impossível a formulação de qualquer moral, posto que: “todo imperativo está alojado no interior do pensamento e de seu movimento para captar o impensado”.

Quando menciona a modernidade, não está se referindo a Stuart Mill, Moore, Rawls, Habermas, Jonas e demais teóricos da ética normativa. Seu diagnóstico está alicerçado em pensadores da estirpe de Sade, Nietzsche, Artaud, Bataille e, de um modo mais discreto, Marx, Freud e o próprio Hegel. Nesse aspecto, o momento kantiano é considerado um “ponto de juntura” porque, entre a predominância nos antigos de um fundamento externo ao sujeito e a ausência moderna de qualquer fundamento, Kant constituiu o próprio sujeito *a priori* prático em fundamento da lei moral.

Passagens tão explícitas e ao mesmo tempo decididamente polêmicas como estas a respeito da ética não são recorrentes nas investigações de Foucault nos anos 1960. Além do já exposto, também se percebe uma inadvertida equivalência ou, no mínimo, uma indiferença explícita entre ética e moralidade. Esse detalhe toma importância haja vista que, posteriormente, Foucault estabelece diferenças semânticas entre esses termos. E, além disso, porque boa parte dos cursos, livros e demais manifestações que vão do final dos anos 1970 até sua morte, em 1984, são conhecidos como o momento da genealogia da ética, e não como genealogia da moral ao modo de um palimpsesto nietzschiano.

Se, de um lado, a perspectiva de Foucault toma distância de quaisquer sistemas éticos que proponham um fundamento válido e legítimo para a ação moral, tais como a natureza ou a razão; ainda que ela também tente se afastar das morais religiosas cujo fundamento é a Revelação; de outro lado, para entender minimamente a genealogia da ética foucaultiana é preciso situá-la em relação àqueles sistemas éticos e a essas morais religiosas.

Não se trata de encontrar normas de regramento das condutas a partir das quais são estabelecidos critérios de correção e obrigação (Kant, Rawls), tampouco propor princípios como os de “bem” e “felicidade” (Stuart Mill, Aristóteles), elevados a finalidades últimas a partir das quais são estabelecidas as avaliações éticas.

Foucault não está preocupado em como o indivíduo está obrigado a agir diante de certos princípios éticos ou como ele precisa se comportar em razão dos códigos morais. Não obstante, afirmar que ele não se preocupa com os princípios éticos ou códigos morais de conduta seria, no mínimo, uma conclusão apressada.

Na verdade, sua investigação está insistentemente interessada no processo de constituição do sujeito. No caso dos últimos escritos, na constituição ética do sujeito, no sentido de perguntar pela relação singular que podemos criar em relação a nós mesmos diante dos códigos morais que nos são propostos culturalmente e dos princípios normativos que tendem a direcionar nosso agir. Importa qual é a atitude, qual é a modulação que elaboramos na nossa maneira de ser e de viver diante de tais códigos e princípios.

Significa que na investigação de Foucault importa muito mais tratar da ética como um campo de problematização do que como um âmbito normativo de fundamentação da ação moral.

Essa estratégia da problematização dos conceitos e dos objetos do pensamento é tributária *daquela* tradição moderna formada por pensadores como Sade, Nietzsche, Artaud, Bataille, Marx e Freud. Mas, paradoxalmente, Foucault não vai procurar saber o que esses pensadores, cada um a seu modo, produziram em termos de uma nova interpelação da ética na modernidade. Ele contenta-se em utilizar suas estratégias para analisar um campo problemático específico. Provavelmente a estratégia que mais esteja explícita nessa análise, particularmente da ética, seja a da genealogia.

A genealogia é uma estratégia que renuncia encontrar a origem escondida de um objeto já dado ou sua forma invariável no decorrer da história, uma vez que dessa perspectiva inexistem uma origem essencial e uma unidade já constituída que possam explicá-lo. A “ética”, portanto, não é somente um objeto do conhecimento, mas principalmente um campo problemático que pode ser *diagnosticado* no seu processo de constituição em domínios específicos.

Foucault quer indicar que aquilo hoje transformado em princípio normativo foi antes um campo problemático cuja análise auxilia a propor um diagnóstico do presente, mas jamais a prescrever sobre *o que e como* devemos agir.

2. A ética e seus campos de problematização

Convém perguntar a Foucault em que aspectos o estudo da ética antiga (que na genealogia da ética foi recuada até o pensamento grego

clássico) foi importante para diagnosticar seu modo de ser moderno. Em outras palavras, até que ponto o estudo da ética antiga tem sido importante para o diagnóstico da ética no presente, malgrado suas *diferentes* modulações?

Na investigação de Foucault, a ética foi problematizada enquanto tal somente nos últimos livros, cursos e demais escritos. A “Introdução” aos volumes II e III de *Histoire de la sexualité* (1984a, p. 7-31) é uma das passagens privilegiadas para compreender tal demarcação. Como é de conhecimento, em 1984 esses livros indicaram uma inflexão no pensamento de Foucault, ou, pelo menos, um estilo de escrita mais plano e liso, bem como um deslocamento estratégico para o canteiro histórico do pensamento antigo, ao contrário de seus livros anteriores. Foucault queria encontrar um momento na história do pensamento ocidental quando o sujeito não era a forma terminal de técnicas de decifração do eu, como forjadas no cristianismo a partir do século IV; e tampouco, constituído a partir da normalização das técnicas da disciplina e do biopoder, como observável no Ocidente europeu a partir do século XVII.

Foucault foi encontrar no pensamento clássico grego, nos manuais de aconselhamento e de conduta direcionados aos homens livres, uma maneira singular de problematização e especificidade da ética.

Ao contrário de boa parte das classificações dos sistemas éticos antigos, Foucault chama de moral o amplo campo da problematização da conduta. Afirma que em toda moral há, pelo menos, três elementos que se articulam com uma relativa autonomia: o código moral, que prescreve as regras de conduta; a moralidade dos comportamentos, que é a conduta que se pode medir por aquelas regras e a ética, caracterizada pelas modalidades de relação consigo estabelecidas pelo sujeito moral quando segue uma ou outra regra.

Se de um lado a ética, compreendida neste sentido peculiar, é praticamente ignorada, por outro, prevalece a ambiguidade em torno da definição de moral, uma vez que ela oscila entre sua identificação com o código moral e sua equivalência à moralidade dos comportamentos. Esta oscilação muito provavelmente seja explicada pela diferença de abordagem entre os estudiosos da moral.

Os filósofos da moral dedicam-se à história dos códigos morais, dos diferentes sistemas de regras e valores postos em funcionamento

numa coletividade qualquer e propostos aos indivíduos por aparelhos prescritivos diversos, tais como a família, as instituições educativas, as igrejas etc. Estas prescrições proíbem, aconselham ou exigem condutas quando explicitamente formuladas em uma doutrina coerente; elas ainda estabelecem critérios de valores positivos ou negativos para condutas possíveis ao permitir comportamentos fugidios, quando transmitidas de maneira difusa. Portanto, moral no sentido de regras de conduta.

Os sociólogos da moral, por sua vez, definem a moral em função da moralidade dos comportamentos. Ela concerne ao comportamento real dos indivíduos, em que medida suas ações são conformes às regras e aos valores que lhe são propostos por meio das diferentes instâncias prescritivas. Moral aqui diz respeito às condutas que se podem medir àquelas regras, se elas obedecem ou resistem a uma prescrição, respeitam ou negligenciam um sistema de valores.

No entanto, uns e outros, filósofos da moral e sociólogos da moral não levam muito em consideração o terceiro elemento constitutivo da moral, denominado de “ética”. Para Foucault, o importante na “ética” deixa de ser a regra moral ou a conduta que se pode medir em relação a ela pelo comportamento real do agente, mas sim seu modo de “conduzir-se” diante da prescrição da regra e a constituição como “sujeito moral” que isso demanda. Nesse sentido, a genealogia da “ética” é também uma história da “ascética”, ou seja, a história da “maneira pela qual os indivíduos são chamados a se constituir como sujeitos de conduta moral” (FOUCAULT, 1984a, p. 41) pelo exame de si e pela transformação do seu modo de ser.

Pretende-se compreender, ao acompanhar a demarcação de Foucault, por que esse último elemento da moral tem sido tão negligenciado pelos historiadores e, em seguida, saber de Foucault como aquele elemento é enfatizado nos seus últimos escritos, de modo peculiar no domínio da conduta sexual?

Com respeito à primeira questão, a hipótese de Foucault é que os historiadores da moral não tratam das relações do indivíduo consigo mesmo nos seus compêndios ou as situam como um apêndice, porque elas frequentemente encontram-se associadas ao individualismo ou egoísmo ético. Foucault se afasta deste posicionamento quando identifica uma

preocupação consigo inseparável da preocupação com os outros nos textos antigos dos gregos e romanos.

Em *Histoire de la sexualité I: le souci de soi* (1984b), ele faz uma diferença entre “atitude individualista”, “valorização da vida privada” e “intensidade das relações consigo” (FOUCAULT, 1984b, p. 59) a fim de nuançar que as modalidades de “relação consigo” são inseparáveis da relação com os outros. A “atitude individualista” caracteriza-se pelo valor absoluto concedido ao indivíduo em sua singularidade e pelo grau de independência que lhe é atribuído em relação ao grupo ao qual pertence ou às instituições das quais depende; a “valorização da vida privada” refere-se à importância designada às relações familiares, às formas de atividade doméstica e ao campo dos interesses patrimoniais; quanto às “relações consigo”, concernem às modalidades pelas quais o indivíduo é chamado a se tomar como objeto de conhecimento e campo de ação a fim de efetuar uma transformação do seu modo de ser mediante sua relação com os outros. Desse modo, as modalidades de relação de si para consigo não deixam de ter um caráter social.

3. Os elementos constitutivos da ética

A segunda questão, que mais nos interessa, consiste em saber de Foucault como as relações de si para consigo são tratadas nos seus últimos escritos, no caso específico do domínio da conduta sexual. Para isso, a genealogia de Foucault propõe uma abordagem diferente em relação àquela do código moral, que normalmente atua entre a obrigação e a proibição moral.

Nos dois últimos volumes de *Histoire de la sexualité*, ele sugere que se uma história da moral, no que concerne à conduta sexual, for considerada somente em função das proibições dos códigos, haveria pouca coisa a dizer sobre o que antecede o cristianismo primitivo.

Durante muito tempo, pensou-se que entre os antigos prevalecia a atitude da *tolerância* com respeito a determinadas condutas sexuais e que sua *codificação* rígida e proibitiva teria começado somente com o cristianismo. Pelo menos, quatro *proibições* morais quase não teriam mudado a partir da moral cristã: não fazer sexo além do necessário, não ter

relações extraconjugais, não exercê-lo com pessoas do mesmo sexo e, até mesmo, abster-se da relação sexual.

Todavia, se tais condutas forem abordadas não pelo viés da *proibição* dos códigos de comportamento moral e sim pela *problematização* dos modos de “conduzir-se” diante deles, sua presença estende-se a *toda* a moral ocidental, do pensamento grego clássico até a modernidade, passando pela filosofia greco-romana e pelo cristianismo.

Significa que houve uma época no Ocidente quando tais condutas sexuais eram problematizadas sem que ainda fossem proibidas por uma moral religiosa ou informadas por sistemas de conhecimento, tais como os da biologia, da medicina e da psiquiatria, a partir do século XIX (Cf. DAVIDSON, 1988, p. 253). Trata-se da época da cultura greco-romana dos séculos I e II d.C. e da cultura grega clássica desde o século IV a.C. Por questão de delimitação, atemo-nos somente a esse último momento da cultura antiga no presente estudo.

De um lado, o cidadão grego do século IV a.C. tinha amplas liberdades no que concerne à conduta sexual, de modo que nenhum código social ou religioso o impedia de se relacionar com sua mulher, com seus escravos ou com outro homem; mas, de outro, proliferavam manuais de boa conduta, pequenos livros de conselho e de sabedoria prescrevendo-lhe caminhos de austeridade sexual.

A questão que se coloca é como identificar a razão de ser da preocupação com a conduta sexual numa cultura em que ela não é proibida ou reprimida. Foucault descobre que a razão pela qual os cidadãos livres sujeitavam-se à diminuição do ato sexual, à fidelidade conjugal e à abstinência do amor masculino era da ordem das modulações da relação consigo. Em outros termos, para que a existência de um varão fosse lembrada pelos seus descendentes era preciso que sua conduta fosse boa (regrada) e bela (exemplar). Não bastava ser livre, era preciso mostrar na prática que ele merecia tal *status*. Com esse intuito, era imprescindível fazer bom *uso* dos prazeres mediante uma liberdade estilizada. Moderar-se e até mesmo abster-se daquilo que qualquer cidadão tinha direito: eis a expressão maior de sua liberdade.

Se, de um lado, em toda cultura ocidental as formas de problematização em torno da conduta sexual têm sido semelhantes,

de outro, não significa que o modo de conduzir-se diante delas tenha permanecido sempre o mesmo. Há sempre “deslocamento, desvio e diferença de acentuação” (FOUCAULT, 1984b, p. 93) nas modalidades de relação consigo. O papel da genealogia consiste em diagnosticar tais diferenças, razão pela qual ela é denominada de “genealogia da ética” (FOUCAULT, 1994, p. 397).

Provavelmente, o aspecto mais relevante nos dois últimos volumes de *História da sexualidade* não seja a problematização da conduta sexual, mas, por meio dela, a análise histórica das modalidades de relação de si para consigo, das diferentes maneiras pelas quais os sujeitos tomam alguma parte de si próprios como centro de preocupação ética.

Seja considerado, por exemplo, o valor da fidelidade. A genealogia da ética não pretende investigar se as pessoas são ou não sempre fiéis ao seu cônjuge, ou ainda, estudar os diferentes códigos morais, sociais e religiosos que prescrevem a fidelidade sexual como tema de austeridade. Antes que uma análise do comportamento ou da proibição do código busca-se elaborar a história das diferentes maneiras pelas quais alguém se relaciona consigo diante do valor da fidelidade. Assim, alguém pode ser fiel levando em consideração quatro elementos constitutivos das relações consigo. Na verdade, são os quatro elementos constitutivos da ética, tal como a entende Foucault: a substância ética (ontologia), o modo de sujeição (deontologia), o trabalho ético (ascética) e a teleologia do sujeito moral (teleologia).

A substância ética. Diante de uma prática de austeridade, como a da fidelidade conjugal, o indivíduo precisa indicar qual a parte de si mesmo é a mais relevante para conduzir-se moralmente. Pode-se ser fiel apenas em função dos seus atos, abstendo-se das relações extraconjugais e satisfazendo sua esposa; mas, na prática da fidelidade, pode ser fundamental ainda combater o desejo que se tem por outra mulher e vigiar para não aceder a ele; enfim, o aspecto central da fidelidade pode ser a reciprocidade que se experimenta pelo cônjuge e a qualidade da relação que os une. A efetivação do ato, os movimentos do desejo e a qualidade dos sentimentos constituem três partes importantes de si mesmo.

Os modos de sujeição. Estabelecida a substância ética, convém indicar o modo de sujeição à regra da fidelidade, ou seja, como alguém se relaciona com ela e sente-se na obrigação de colocá-la em prática. Ele pode

submeter-se à regra da fidelidade para ser reconhecido como pertencente a um grupo social que a valoriza, ou ainda por considerar-se o herdeiro de uma tradição espiritual, enfim, porque pretende dar à sua vida uma forma bela em virtude de uma escolha pessoal determinada.

A elaboração do trabalho ético. A elaboração do trabalho sobre si não consiste na adequação do comportamento à regra estabelecida, como na sociologia da moral, mas na transformação do indivíduo em sujeito moral de sua própria conduta mediante certas práticas de si. A fidelidade pode ser seguida por um controle regular da conduta, medindo a exatidão com que as regras são aplicadas; ela pode ainda impelir o indivíduo a propor para si próprio a renúncia total dos prazeres por meio de um combate permanente dentro de si; finalmente, o indivíduo pode transformar-se em sujeito de sua conduta por meio da decifração contínua dos movimentos do desejo.

A teleologia do sujeito moral. Trata-se do objetivo que se pretende alcançar por meio da elaboração do trabalho de si sobre si, ou seja, alcançar a condição de sujeito moral. A fidelidade conjugal impele um modo de conduzir-se cuja finalidade é o domínio de si como sujeito moral, o que pode ser observado nos manuais de conduta no pensamento grego do século IV a.C.; a fidelidade conjugal deve-se ainda ao propósito de um distanciamento radical do mundo circundante ou servir como meio para chegar à tranquilidade da alma e à imperturbabilidade em relação às paixões, como entre os estóicos; enfim, ela pode ser um meio para alcançar uma purificação que assegure a salvação após a morte, conforme sugere o cristianismo.

Histoire de la sexualité, volumes II e III, é compreendida a partir das articulações históricas entre essas quatro modalidades de relação consigo. Se, por um lado, os limites dessa pesquisa não permitem aprofundar tais articulações, por outro, é possível diagnosticar a originalidade do elemento da ética e os ganhos teóricos para o conjunto das pesquisas de Foucault. Um deles é que a abordagem das modalidades de relação consigo na cultura antiga torna viável pensar numa constituição histórica do sujeito muito diferente de suas formulações anteriores nos escritos de Foucault.

Na arqueologia do saber de meados dos anos sessenta, o “homem” é um acontecimento histórico cuja emergência é demarcada por uma relação entre saberes, precisamente os saberes modernos da vida, do trabalho e da linguagem; na genealogia do poder dos anos setenta, o “indivíduo

moderno” ele é o efeito da relação entre técnicas de saber e estratégias de poder; na genealogia da ética dos anos oitenta, as subjetividades são constituídas a partir de uma “relação consigo”, relativamente independente das camadas arqueológicas do saber ou das matrizes capilares do poder.

Além disso, a identificação de uma região autônoma da ética permite apontar *diferenças* entre uma e outra moral onde eram observadas apenas *continuidades*, como destaca o próprio Foucault em 1983, numa conversa sobre a *Histoire de la sexualité* (FOUCAULT, 1994, p. 399-400).

É o caso das diferentes possibilidades culturais de relação consigo a partir da substância ética dos *aphrodisia*, ou seja, do conjunto composto pelo ato, pelo prazer e pelo desejo no domínio da conduta sexual. Foucault simplifica essas diferentes possibilidades por meio de quatro “fórmulas”. Entre os gregos, o *ato* sexual é o elemento mais importante, sendo que o prazer e o desejo são seus subsidiários. Sobre o ato é que se deve exercer o controle, definir a quantidade, o ritmo, a oportunidade e as circunstâncias. Tem-se então a fórmula: “*ato-prazer-(desejo)*” (FOUCAULT, 1994, p. 400). O desejo é posto entre parêntese porque com os estoícos ele passa a ser condenado. Já na erótica chinesa (da qual Foucault não menciona sua periodização) o elemento a ser intensificado e prolongado tanto quanto possível é o *prazer*, ainda que o ato seja restringido e, no limite, prescindido. Teríamos assim a fórmula: “*prazer-desejo-(ato)*” (FOUCAULT, 1994, p. 400)¹.

Quanto ao cristianismo, acentua o desejo a fim de suprimi-lo até suas raízes; o ato é considerado neutro servindo, na maioria das vezes, somente para a procriação ou para a consumação do dever conjugal; por isso, precisa ser realizado sem que o prazer seja experimentado ou, pelo

¹ Em *Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir*, essa ênfase, denominada de *ars erotica* (arte erótica), é estendida para outras sociedades antigas, tais como a do Japão, da Índia, de Roma e dos árabe-muçulmanos. Na arte erótica, a verdade é extraída do prazer. O prazer é qualificado não por seu critério de utilidade ou por sua relação à lei do permitido e do proibido; antes, é conhecido como prazer dependendo de sua intensidade, de suas qualidades específicas e de sua duração. Trata-se de um saber cuja constituição tem a necessidade de permanecer em segredo, já que sua discursividade poderia diminuir sua eficácia e sua virtude. A arte erótica é transmitida de modo esotérico por um mestre, detentor dos segredos sobre os prazeres. Os efeitos dessa arte naquele que goza de seus privilégios é o domínio absoluto do corpo, um gozo único, o esquecimento do tempo e dos limites, o exílio da morte e de suas ameaças (FOUCAULT, 1976, p. 76-78).

menos, anulando-o tanto quanto possível. Entretanto, se na prática o desejo precisa ser erradicado, teoricamente ele é muito importante, pois revela os movimentos da alma. A fórmula seria então: “(*desejo*)-ato-(*prazer*)” (FOUCAULT, 1994, p. 400). Enfim, a modernidade também acentua o *desejo*, não para suprimi-lo, mas para liberá-lo das instâncias repressivas que o sufocam; quanto ao ato, não tem muita importância e o prazer, não tem um estatuto definido.

Ora, uma filosofia da moral não estabelece tais diferenças e privilegia somente aquelas culturas em que o código moral e as instâncias de autoridade têm maior importância. Nesse caso, a constituição do sujeito moral é “quase jurídica” (FOUCAULT, 1984a, p. 42), na medida em que ele é reportado a um conjunto de regras ao qual precisa submeter-se. É verdade que a moral cristã não pode ser reduzida totalmente a esse modelo, posto que várias modalidades de relação de si para consigo podem ser identificáveis no seu percurso histórico. Entretanto, desde o século XIII até a véspera da Reforma Protestante do século XVI, houve uma codificação intensa e progressiva daquela moral².

A genealogia da ética privilegia os momentos da história pouco tratados pelas filosofias da moral, a fim de descrever suas diferenças quanto às relações consigo. Não importa que os códigos sejam rudimentares, uma vez que a ênfase incide sobre os “exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá como objeto a conhecer e as práticas que permitem transformar seu próprio modo de ser” (FOUCAULT, 1984a, p. 42). É o caso das éticas do estoicismo e do epicurismo, cujos direcionamentos estão mais voltados para as “relações consigo” e para a ascese pessoal do que para as codificações de conduta e sua separação entre o permitido e o proibido. Ainda que haja um respeito às leis e aos costumes estabelecidos no âmbito jurídico e social, o acento recai menos

² Não existe apenas “a” moral cristã como uma estrutura monolítica refletida numa codificação jurídica. Além do período já mencionado, nos cursos do *Collège de France* e em alguns textos dos *Dits et écrits*, volume IV, Foucault estuda o momento em que o cristianismo introduz e transforma diversos elementos das tecnologias de si pagãs na vida monástica dos séculos IV e V d.C. Nessa moral, permanece ainda como preocupação as relações consigo, e não tanto a proibição dos códigos. A progressiva codificação da experiência moral começou a partir do surgimento da penitência tarifada no século VI, em seguida pela obrigatoriedade da confissão para todos os leigos segundo critérios de exaustividade, de continuidade e de regularidade, no século XI (FOUCAULT, 1999, p. 161-164; FOUCAULT, 1994, p. 295-308).

no conteúdo e na aplicação daquelas leis do que na *atitude* que faz com que sejam respeitadas.

4. A ética e a modernidade

Em razão talvez de sua morte prematura, Foucault não chegou a problematizar essa ética da qual ainda fazemos parte. Curiosamente, como ocorreu com outros pensadores, ele faz um deslocamento monumental para a ética antiga. Como várias vezes fez questão de advertir, o redirecionamento para a ética antiga não pode ser compreendido como a busca de uma solução no passado para resolver os problemas enfrentados pela sociedade no presente. Não é possível encontrar soluções no passado, pois elas constituem o efeito de problemas que já não são *nossos* problemas. “Não encontramos a solução de um problema pela solução de outro problema colocado noutra época por pessoas diferentes” (FOUCAULT, 1994, p. 386). Pelo contrário, ao conhecer como os antigos problematizaram suas condutas, também nós podemos problematizar as nossas e a partir daí inventar e criar novas maneiras de ser e de viver, ainda que sempre provisórias.

Foucault ressalta que se a genealogia perguntar pelas *formas* de problematização da ética, principalmente no terreno da conduta sexual, elas praticamente não mudaram. A restrição da atividade sexual, sua proibição extraconjugal e sua rejeição entre parceiros do mesmo sexo persistem como formas de problematização. Mas se essa mesma genealogia perguntar pelas modalidades de relação de si para consigo que estas formas de problematização ensejaram no decorrer do pensamento ocidental, aí podemos identificar a pertinência da ética. Em diferentes camadas históricas desse pensamento – somente para lembrar que a genealogia também é precedida de uma arqueologia, nesse caso de uma escavação das maneiras de se conduzir – sempre foram propostas novas modalidades de ser e de viver.

Somente para exemplificar, dificilmente é aceitável na cultura hodierna que códigos morais, sociais ou religiosos intervenham na vida pessoal e íntima, na condição de regras a partir das quais a conduta deva ser medida (FOUCAULT, 1994, p. 386). Até mesmo os movimentos libertários têm dificuldade de fundar uma nova moral em razão do desconforto gerado pela tentativa de conduzir a vida íntima a partir de princípios universais e necessários. Geralmente, eles somente se atêm a justificações de conduta a

partir de um pretenso conhecimento científico do eu, do desejo, do inconsciente e assim por diante.³ Ainda assim, torna-se difícil pensar que questões propriamente morais dependam unicamente de saberes científicos. Quando se estuda a experiência histórica singular dos gregos do século IV a.C., ou a cultura de si estoica e epicurista da época imperial romana, o que se observa não é a submissão da conduta ou a autenticação individual a partir de um saber já constituído e sim a utilização de diversas técnicas culturais que poderiam impelir a construção de uma *outra* perspectiva sobre o modo de conduzir-se.

Diante da ausência de um imperativo universal e da proposta da peculiaridade de um campo da ética a partir das relações consigo, quaisquer tentativas de explicação científica ou de codificação jurídica da moral passam a ser inoperantes. A ética, problematizada por ocasião do estudo do domínio da conduta sexual entre os antigos, pode ser o *indicativo* – não o fundamento – para a criação de novas estilísticas da existência.

Uma amostragem dessa possibilidade – alheia ao domínio da conduta sexual – diz respeito à menção feita por Foucault ao pensamento de Baudelaire, para o qual o *êthos* moderno implica numa atitude duplamente considerada: a que concerne à relação do indivíduo com a atualidade⁴ e a que remete à sua “relação consigo”.

³ Foucault enfatiza a importância desses movimentos libertários, como o feminismo, o movimento gay, etc., porém, considera-os insuficientes quando se trata de explicar as práticas de liberdade. O tema da libertação (sexual) pode levar à ideia de uma *natureza* ou de um *fundo humano* mascarado pelos processos históricos e sociais e alienado pelos mecanismos da repressão. Bastaria apenas romper com tais máscaras repressivas para que o homem reencontrasse sua origem e restaurasse uma relação plena consigo. Pelo contrário, trata-se de partir das práticas de liberdade e não das práticas de libertação. Antes que libertar nossa sexualidade de uma máscara repressiva, seria preciso *libertarmo-nos* da sexualidade e do próprio desejo. “Ce problème éthique de la définition des pratiques de liberté est, me semble-t-il, beaucoup plus important que l’affirmation, un peu répétitive, qu’il faut libérer la sexualité ou le désir” (FOUCAULT, 1994, p. 710).

⁴ A noção de atualidade surge de dois modos em Foucault. Um que procura sublinhar de que modo um acontecimento, por exemplo, aquele da partilha entre loucura e desrazão, engendra uma série de discursos, de práticas e instituições que se prolongam até nós. Atualidade, nesse caso, é o prolongamento da história no presente. Outro modo reporta a uma série de considerações sobre um texto de Kant, de 1784, *Was ist Aufklärung?*, no qual pela primeira vez o pensador alemão coloca filosoficamente a questão de sua própria atualidade, o que, segundo Foucault, seria o marco da passagem para a modernidade. Há duas linhas de análise a partir do texto de Kant. Primeira, quando Kant coloca a questão da pertença à própria atualidade, pretende interrogá-la como um acontecimento do qual teríamos que detectar o sentido e a singularidade, mas também a questão da pertença a

A primeira implica “um modo de relação com respeito à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, um modo de pensar e de sentir, um modo de agir e de conduzir-se que marca uma pertença ao presente como uma tarefa” (FOUCAULT, 1994, p. 568). Na perspectiva de Foucault, o próprio pensamento de Baudelaire é exemplo desta atitude na medida em que nele a atualidade é “o transitório, o fugitivo, o contingente” (FOUCAULT, 1994, p. 569). Imergir na atualidade consiste na extração de algo eterno que não esteja além ou aquém do instante presente, mas nele. Eis o que significa “heroicizar o presente” (FOUCAULT, 1994, p. 570)⁵, quer dizer ter a firme disposição de não desprezá-lo. Prestar atenção no presente consiste em imaginá-lo diferentemente do que ele é; e transformá-lo, captando-o naquilo que ele é.

A segunda perspectiva da atitude moderna consiste na ênfase concedida à relação consigo. Ser moderno significa ser artesão de si mesmo, tomar-se como objeto de uma dura e complexa elaboração mediante relações de si para consigo ascéticas. “O homem moderno, para Baudelaire, não é aquele que parte à descoberta de si mesmo, de seus segredos e de sua verdade escondida; é aquele que busca inventar a si próprio” (FOUCAULT, 1994, p. 571). O espaço dessa invenção é o da arte, mas não somente. Poderíamos incluir também a reinvenção das relações de amizade.

Considerações finais

Um dos desafios decorrentes da ética proposta por Foucault consiste em fazer da própria vida e pensamento obras de arte e objetos de

um “nós” correspondente a essa atualidade, ou seja, formular o problema da comunidade da qual fazemos parte. Segunda, retomar hoje a ideia kantiana de uma ontologia crítica do presente significa não apenas interrogar sobre o que funda o espaço de nosso discurso, mas esboçar seus próprios limites. Assim como Kant procura uma “diferença” entre o hoje e o ontem, também nós devemos procurar extrair da contingência histórica que nos faz ser o que somos, as possibilidades de ruptura e de mudança (REVEL, 2002, p. 5-6).

⁵ Aqui o presente é considerado sinônimo de atualidade. No entanto, também há diferenças entre um e outro nos escritos de Foucault. O presente é definido por sua continuidade histórica, aquilo que nos precede e que, no entanto, continua a nos atravessar. A atualidade, por sua vez, implica a ruptura com a rede epistêmica da qual fazemos parte, é a irrupção do “novo”, do “acontecimento”. Para a diferença entre presente, atualidade e acontecimento (EWALD, 1997, p. 203-204).

elaboração cuidadosa. Talvez o caminho mais apropriado para esse árduo trabalho artesanal coincida com a tarefa fundamental da filosofia de nosso tempo: a “crítica permanente de nosso ser histórico” (FOUCAULT, 1994, p. 571). Lapidar quem somos para esculpir-nos diferentemente.

Nesse sentido, James Bernauer (1988, p. 315) indica que os quatro elementos da ética, observados por ocasião do estudo dos gregos, refletem também as quatro artes de interrogação que Foucault praticou em suas obras e que bem poderiam ser estendidas a uma ética do pensamento, preocupada com o diagnóstico do presente.

1) O que é necessário pensar hoje em oposição ao que a tradição considera como digno de ser pensado? Qual deve ser a substância do pensamento? 2) Quando examinamos este domínio, qual modo de apreensão deve-se buscar? Qual modo de subjetivação o pensador deve adotar? 3) Segundo qual metodologia a pesquisa deste modo de apreensão deve se realizar? A quais práticas de ascetismo ela deve se submeter a fim de poder pensar diferentemente? 4) Qual é o objetivo que perseguimos através da definição da substância, do modo de subjetivação e da prática do ascetismo? (BERNAUER, 1988, p. 315, tradução nossa).

Eis uma das possibilidades que a ética contemporânea poderia trilhar. Vale lembrar que com isso Foucault não pretende propor qualquer prescrição; somente quer indicar como ele próprio, na sua investigação intelectual, problematizou a relação do pensamento consigo mesmo em diferentes canteiros históricos. Sua interrogação ética, ainda que explícita somente ao final de seu trabalho, implicitamente norteou o conjunto de sua obra, que ele mesmo nomeou como uma história crítica do pensamento.

Essa crítica do pensamento, por sua vez, faz parte de uma genealogia, na medida em que esta parte nossa situação cultural, descreve sua diferença em relação ao passado, a fim retornar ao presente. Retorno, que não significa repetir o passado, mas provocar uma estranheza diante das familiaridades prontas e estimular o questionamento das evidências constituídas.

A despeito disso, a ética proposta por Foucault tem como objetivo não somente causar uma estranheza em relação às nossas evidências e familiaridades, mas também incitar o artesanato do cotidiano do pensamento como tarefa indispensável diante das identidades forjadas pelos padrões comportamentais já estabelecidos.

Referências

- BERNAUER, J. Par-delà vie et mort. In: CANGUILHEM, G. (Org.). *Michel Foucault philosophe: rencontre internationale*. Paris: Seuil/Des Travaux, 1988. p. 302-327.
- CANDIOTTO, C. Michel Foucault: ética e governo. In: SGANZERLA, A.; FALABRETTI, E.S.; BOCCA, F.V. *Ética em movimento*. São Paulo: Paulus, 2009. p. 219-230.
- DAVIDSON, A. Arqueología, genealogía, ética. In: HOY, D.C. (Org.). *Foucault*. Tradução de Antonio Bonano. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.
- EWALD, F. Foucault et l'actualité. In: FRANCE, D. *et al.* (Org.). *Au risque de Foucault*. Paris: Éditions du Centre Pompidou, 1997. p. 203-212.
- FOUCAULT, M. *Les anormaux. Cours au Collège de France, 1974-1975*. Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Valério Manchete e Antonella Salomoni. Paris: Gallimard/ Seuil, 1999.
- _____. *Dits et écrits*. Organizado por Daniel Defert e François Ewald. Paris: Gallimard, 1994. Vol. IV.
- _____. *Histoire de la sexualité I: La volonté de savoir*. Paris: Gallimard, 1976.
- _____. *Histoire de la sexualité II: L'usage des plaisirs*. Paris: Gallimard, 1984a.
- _____. *Histoire de la sexualité III: Le souci de soi*. Paris: Gallimard, 1984b.
- _____. *Les Mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard, 1966.
- REVEL, J. *Vocabulaire Foucault*. Paris: Ellipses, 2002.

Data de registro: 25/01/2012

Data de aceite: 02/05/2012

NOTAS SOBRE A ASSIMILAÇÃO DA FILOSOFIA DA PRÁXIS PELO NEO-IDEALISMO E PRAGMATISMO: CROCE, DEWEY, GRAMSCI

*Rosemary Dore**

RESUMO

O presente texto tem como propósito estudar a indicação de Gramsci segundo a qual algumas posições do neoidealismo e do pragmatismo seriam inconcebíveis sem a assimilação da filosofia da práxis (marxismo). Tendo como referência análises do autor sobre a presença da filosofia da práxis no pensamento de Croce, realiza-se um primeiro movimento de aproximação teórica para investigar a existência de nexos entre algumas posições filosóficas de Croce e de Dewey. O ponto de partida é o exame da controvérsia entre Croce e Dewey, que teve lugar nos anos quarenta do século XX.

Palavras-chave: Filosofia da práxis. Gramsci. Croce. Dewey.

ABSTRACT

The proposal of the present text is to study Gramsci's indication that some positions of neo-idealism and pragmatism would be inconceivable without the assimilation of the philosophy of praxis (Marxism). In the light of Gramsci's analysis of the presence of the philosophy of praxis in Croce's thought, the text starts an initial theoretical movement in order to investigate the existence of links between some philosophical positions of Croce and Dewey. The starting point takes in consideration the controversy between Croce and Dewey, which took place in the nineteen forty's.

Keywords: Philosophy of praxis. Gramsci. Croce. Dewey.

* Doutora em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: rosedore@fae.ufmg.br

1. Introdução

Gramsci considera a filosofia da práxis, como chamava o marxismo, um momento da cultura moderna que modificou os velhos modos de pensar por ação e reação, uma verdadeira “reforma intelectual e moral”. Por essa importância, ela forneceu conceitos a outras filosofias tradicionais, que permitiram a sua renovação. E isso se deu de modo explícito e implícito. A pesquisa da absorção explícita de conceitos da filosofia da práxis seria, em sua opinião, mais fácil de ser realizada. Essa é a linha da sua pesquisa sobre o pensamento especulativo de Croce. Já o estudo da absorção não explícita da filosofia da práxis por outras tendências do pensamento é mais difícil e delicado (GRAMSCI, 1977, p. 1233). Nesse sentido, Gramsci assinala como mais importantes o estudo sobre a filosofia “bergsoniana e o pragmatismo, para ver até que ponto algumas das suas posições seriam inconcebíveis sem o anel histórico da filosofia da práxis” (GRAMSCI, 1977, p. 1856).

A orientação de Gramsci para o estudo da assimilação da filosofia da práxis por outras tendências do pensamento não é a referência predominante na literatura que estuda a relação entre o pragmatismo e/ou o idealismo e a filosofia da práxis. Procura-se, ao contrário, identificar a presença do pragmatismo e do neoidealismo no pensamento de Gramsci. Essa é a abordagem de Chiara Meta (2004), Nadia Urbinati (1999) e Claudia Mancina (1999), por exemplo, que examinam as proximidades teóricas entre Gramsci e James ou entre Gramsci e Dewey, sugerindo a existência de convergências entre a filosofia da práxis de Gramsci e o pragmatismo. Enfim, a filosofia da práxis de Gramsci estaria em débito com relação ao pragmatismo.

Diferentemente dessa linha de análise, toma-se como referência, aqui, a indicação de Gramsci segundo a qual posições neoidealistas e pragmatistas assimilaram alguns conceitos da filosofia da práxis, levando-se em conta seus estudos sobre o tema, especialmente sobre Croce. Com esse propósito, interroga-se a relação entre Croce e Dewey, o primeiro como expoente do neoidealismo na Itália e o segundo conhecido pela sua abordagem filosófica pragmatista.

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla sobre o conceito de hegemonia, focalizando, sobretudo, a questão do “transformismo”.

Trata-se de um conceito formulado por Gramsci para explicar estratégias adotadas por grupos sociais dominantes no sentido de controlar, na teoria e na prática, a força de seus antagonistas no processo de transformação social e política. O fenômeno do “transformismo” consistiria, assim, nas formas através das quais os grupos sociais dominantes se apropriam de concepções, reivindicações ou exigências provenientes do movimento social e procuram acolhê-las – a concessão – mas as submetem à sua direção intelectual e moral, à sua hegemonia.

Num primeiro movimento de aproximação teórica para investigar a existência de nexos entre algumas posições de Croce e de Dewey, toma-se como referência: 1) o debate entre os dois intelectuais, ocorrido no final dos anos quarenta do século passado; 2) algumas interpretações sobre o debate entre Croce e Dewey nos Estados Unidos e na Itália e 3) a análise de Gramsci sobre a assimilação da filosofia da práxis feita por Croce.

2. Croce e Dewey: um debate “falido”

Quando escreveu uma resenha sobre o livro de John Dewey intitulado *Art as experience* (1934), Croce (1940, p. 348-53) lançou, indiretamente, um apelo para estabelecer um diálogo com o famoso educador norte-americano. Era um convite para um intercâmbio intelectual em que Croce queria dar o tom teórico. Desse modo, encontrava no pensamento estético de Dewey pelo menos 18 pontos em que reconhecia a convergência de ideias entre ambos. No entanto, dizia que a afinidade de suas respectivas posições sobre a estética só era possível porque Dewey teria lido e se apropriado de ideias que já eram do conhecimento dos italianos há mais de trinta anos. Eram, enfim, suas próprias idéias¹.

Como, então, o pragmatismo e o empirismo de Dewey poderiam constituir uma referência metodológica para a produção de conhecimentos que o próprio Croce teria afirmado há trinta anos?

¹ Essa ideia, já presente no primeiro texto de Croce sobre Dewey (“Intorno all’estetica de Dewey”, 1940) fica mais clara quando ele volta a debater com Dewey, dez anos mais tarde, escrevendo o texto “Intorno all’estetica e alla teoria del conoscere del Dewey” (CROCE, 1950). Sua tradução em inglês ganhou o título “Dewey’s aesthetics and theory of knowledge” (1952). Nesse texto, Croce diz que o livro de Dewey *Art as experience* chega às mesmas conclusões sobre a Arte a que chegou a estética italiana trinta anos antes, quando então foi sustentado o seu ponto de vista em *Estética* (livro originalmente publicado em 1902).

Para Croce, Dewey estava em débito com o seu pensamento. Um indicador dessa dívida era o fato de que as referências às suas fontes de pesquisa para produzir *Art as experience* eram muito vagas. Além disso, as verdades ali enunciadas sobre a estética entravam em contradição com a base de seu pensamento filosófico, que eram o empirismo e o pragmatismo. Como apoio ao seu argumento a respeito da existência de vínculos entre a reflexão de Dewey sobre estética e a filosofia idealista, Croce recorre à crítica de Stephen Pepper (1939) ao referido livro de Dewey. Pepper era um discípulo de Dewey e seu correligionário em pragmatismo, que também reclamara do livro do seu professor, dizendo que *Art as experience* não fora fiel aos princípios e métodos do pragmatismo, sendo predominantemente idealista.

Foi preciso que Croce esperasse oito anos para ver sua resenha publicada nos Estados Unidos. Ao mesmo tempo, conhece a resposta de Dewey (1948), que consiste num arduo e pequeno comentário, publicado na mesma revista. Seu preâmbulo apresenta uma ambiguidade concernente à posição de Croce na Itália fascista, que só pode ser intencional. Dewey diz apreciar a dedicação de Croce em examinar o seu livro, da mesma maneira que apreciou “sua heróica resistência à onda do fascismo que impressionou positivamente tantos pensadores italianos e educadores” (DEWEY, 1948, p. 207). Mas Dewey se recusa a aceitar o convite de Croce para um debate, afirmando não existir um terreno teórico comum (*common ground*) entre eles.

Opondo-se ao argumento de Croce sobre a existência de uma dívida em *Art as experience* com relação às fontes de pesquisa de autores italianos, Dewey declara não se sentir em débito com escritores que supostamente deixou de citar, especialmente em relação àqueles italianos, mencionados pelo seu crítico, “por uma espécie de xenofobia” (DEWEY, 1948, p. 208). Quanto aos dezoito pontos de possíveis convergências teóricas entre o seu pensamento e o de Croce, Dewey afirma que as teses abordadas em seu livro, embora não fossem propriamente “lugares comuns”, eram bastante conhecidas no campo da estética. Por isso, considera uma surpresa a ideia de que estivessem subordinadas a algum sistema filosófico. Por fim, Dewey se refere a dois pontos destacados por Croce, para dizer que os extraiu justamente de fontes não filosóficas, como foi o caso do conceito de “expressão” e da premissa segundo a qual “o conhecimento histórico é indispensável para o julgamento da arte” (DEWEY, 1948, p. 209).

Um ano depois de receber essa resposta, e a propósito do aniversário de noventa anos de Dewey, Croce lhe envia uma saudação pela data e escreve a respeito da recusa do educador estadunidense em debater com ele sobre arte e filosofia².

Não tendo sido suficientes os dezoito pontos em que identificara anteriormente um “terreno teórico comum” entre ele e Dewey a respeito da Arte, Croce decide apresentar novas provas das semelhanças entre o seu pensamento e o de Dewey (CROCE, 1950). Desta vez, escolhe o campo da história e analisa argumentos de Dewey sustentados no livro *Democracia e educação* (originalmente publicado em 1916)³. Ali, Dewey afirma que “O verdadeiro ponto de partida da história é sempre uma certa situação presente, com seus problemas individualizados” (*apud* CROCE, 1950, p. 65). A teoria de que a história resulta de interesses do presente era a mesma que ele próprio, Croce, já anunciara em 1912⁴. Então, sustentara que

a história é apenas aquela que nasce de um interesse do presente que reanima e faz reviver o passado, e que sem esse espírito o passado permanece um amontoado de dados extrínsecos e desconexos, tal como são as anotações que são chamadas de *crônicas* e que, pelo fato de vir sempre animada por um interesse do presente, cada história viva e verdadeira é história não ‘do passado’, mas ‘contemporânea’ (CROCE, 1950, p. 65).

² Quando, finalmente, Croce elaborou o segundo texto sobre a estética de Dewey, em 1949, tinham se passado nove anos desde a sua primeira crítica e Dewey fazia aniversário de noventa anos (A segunda crítica de Croce à estética de Dewey foi publicada em 1950). Nos Estados Unidos, sua resenha foi traduzida para o inglês por Katherine Gilbert e intitulada *Dewey's aesthetics and theory of knowledge*, sendo publicada no *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, dia 11, em setembro de 1952, (p. 1-6), ano em que morreram os dois intelectuais: Croce aos 86 anos e Dewey aos 93 anos. O debate, que nunca houve, completava então doze anos.

³ Croce cita afirmações feitas por De Ruggiero (1931) em sua introdução a *Ricostruzione filosofica*, tradução para o italiano do livro de Dewey *Reconstruction on philosophy* (1920), e que são extraídas do livro de Dewey, intitulado *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*, 1930, p. 250-251.

⁴ Croce afirma que teria enunciado as mesmas teorias em seu livro *Storia, cronache e false storie*, originalmente publicado em 1912, em *Atti dell'Accademia Pontaniana*, e depois em *Teoria e storia della storiografia*, cuja primeira edição é de 1916. O texto foi traduzido para o inglês e publicado em 1921, com o título *The theory and history of historiography*.

Com esses argumentos, Croce propõe comprovar que também a concepção de história de Dewey estaria fundamentada em sua própria reflexão sobre a história. Por isso, ela não poderia ser deduzida de premissas empíricas e pragmáticas, que supostamente orientavam o referencial teórico de Dewey. Ao contrário disso, a teoria da contemporaneidade da história resultava de uma demonstração especulativa. Como afirma Croce, seus próprios estudos lhe fizeram ver

o liame entre a história e a necessidade prática e moral, que a gera, e a passagem da verdadeira teoria da história à ação que a virtude prática e moral cria, e desta, de novo, ao momento cognoscitivo do qual irrompe a nova ação e desse modo até o infinito” (CROCE, 1950, p. 66).

Trata-se de um processo circular, assinala Croce, “no qual o fim se re-encontra sempre com o seu início; e o processo circular está na unidade do espírito, coincidente de fato com as distinções que dialeticamente o compõem” (CROCE, 1950, p. 66). Essa seria mais uma prova do fato de que os enunciados de Dewey não tinham como premissa o empirismo e o pragmatismo, mas resultavam de uma demonstração “especulativa”, dada por ele, Croce.

Com base nesses argumentos, Croce critica a posição de Dewey sobre a verdade, pois o que Dewey denomina processo não seria processo, tendo em vista a sua incapacidade de superar o dualismo entre espírito e natureza. Foi o vínculo entre história e conhecimento que teria permitido a Croce concluir que a história nasce de interesses do presente.

3. Croce e Dewey: qual o significado de um debate entre eles?

A polêmica entre Croce e Dewey é muito conhecida tanto nos Estados Unidos quanto na Itália e sobre ela existe uma variedade de interpretações.

Nos Estados Unidos, uma das primeiras manifestações a respeito do debate entre os dois intelectuais partiu de Romanell (1949). Ele identificou concordâncias entre Dewey e Croce na concepção de que o objeto da

Filosofia da Arte é a própria “experiência estética”, embora distinguísse discordâncias entre os dois quanto à natureza específica da experiência estética. Mas, do ponto de vista geral da questão, afirma Romanell, era indiferente se Croce acreditava no caráter cognitivo dessa experiência e Dewey não.

Ainda tendo como cenário a polêmica entre Croce e Dewey, e no mesmo ano da morte de ambos, Simoni (1952) destacou dois aspectos desfavoráveis à aceitação das ideias de Croce nos Estados Unidos. De um lado, o fato de que ele apenas escrevia em italiano e poucos americanos liam essa língua. Por causa disso, muitos de seus trabalhos, recentes, ricos e refinados, eram desconhecidos do público americano. De outro lado, foi desenvolvido nos Estados Unidos um “mito Hegel”, que era aplicado a Croce de forma maliciosa e ignorante. Era um mito que pairava sobre as mentes de muitos pensadores americanos da primeira metade do século vinte, especialmente aqueles que se encontravam em conflito aberto com o próprio hegelianismo da juventude. Contudo, da mesma forma como Croce fora rotulado de hegeliano, poderia também ter sido rotulado de kantiano, herbartiano, de sanctiano, vichiano, pois sofrera a influência de todos esses pensadores. De acordo com Simoni, as incompreensões em torno de Croce na América do Norte se deviam ao estereótipo idealista que lhe foi aplicado. O autor lamenta que as referências a Croce, na literatura daquela época, constituíssem “uma comédia de erros” (SIMONI, 1952, p. 9).

A forte relação entre o pragmatismo e o neoidealismo, aproximando o pensamento de Dewey e o de Croce, foi tema da pesquisa de Destler (1950), um historiador contrário ao neoidealismo. Para Destler, a ideia de que a história é sempre história movida por interesses do presente desemboca numa concepção relativista, tendência que, para ele, não é uma produção norte-americana, mas recebeu um conteúdo novo na América. Denomina essa tendência de “presentismo” e afirma que, dentre as fontes da introdução do relativismo nos Estados Unidos, encontra-se o trabalho de Croce⁵.

⁵ De acordo com Destler (1950), a influência do presentismo cresceu nos Estados Unidos depois da segunda guerra mundial. Adam Schaff (1978) concorda com esse argumento e afirma que, dentre os historiadores norte-americanos que seguiram o presentismo, estão Robinson (1912) e Barnes (1937).

Mais recentemente, as ideias de Dewey voltaram à tona nos Estados Unidos por influência de Richard Rorty (1982), mas não o seu confronto com Croce. Todavia, segundo Roberts (1995), a retomada de questões em torno do presentismo e do relativismo pelos historiadores nos Estados Unidos, na década de noventa do século passado, sugeriu que o diálogo entre o historicismo de Croce e a tradição de Dewey, aparentemente encerrado quarenta anos antes, deveria necessariamente ser retomado.

Roberts afirma que quando Dewey produziu *Art as experience* não deu muita atenção ao que Croce escreveu sobre o tema. Contudo, teria sido possível um diálogo entre ambos, tendo em vista os papéis similares que desempenharam em suas respectivas culturas. A despeito das substanciais diferenças entre eles, ambos procuravam explicar o mundo em termos de liberdade humana. Entretanto, quando os dois se confrontaram entre si, já no final da vida, “o debate intelectual não foi significativo”.

De acordo com Douglas (1970)⁶, historiador norte-americano, Croce não compreendeu, em suas duas resenhas, o profundo desacordo existente entre seu pensamento e o de Dewey. Todavia, assinala Douglas, a filosofia da experiência de Croce não era assim tão diferente da de Dewey, como está sublinhado em *Experience and nature* (DEWEY, 1925). Embora as terminologias de Croce e de Dewey diferissem entre si, havia muita similaridade entre o pensamento de ambos, mais do que cada um deles reconhecia, especialmente quando tanto um quanto o outro acentuava a continuidade da arte como experiência comum. Portanto, existiu a possibilidade de um debate entre eles, consideravelmente mais profícuo do que o ocorrido.

Já na Itália, o debate entre Dewey e Croce tem uma bela análise de Corrado Maltese⁷, na introdução que escreveu em 1949 à tradução do livro de Dewey *Art as experience*.

⁶ Segundo Roberts (1995), o trabalho de Douglas é um dos melhores em inglês, além do autor conhecer bem o conceito de “intuição” de Croce, que causa muitas dificuldades aos comentaristas norte-americanos.

⁷ Maltese foi historiador da arte na Itália, especialista em História da arte medieval e moderna, temas que lecionava na Universidade de Gênova. Aderiu ao Partido Comunista Italiano em 1956, sendo um dos primeiros a assinar um manifesto contra a repressão soviética na Hungria.

Maltese faz sua análise no calor do debate entre os dois intelectuais, mostrando-se sensível ao apelo que Croce tinha lançado para um debate com Dewey. E concorda com todas as críticas apresentadas por Croce ao livro de Dewey. As afirmações de Dewey, sustenta Maltese, não são consequentes e coerentes com as teorias empiristas e pragmatistas que professa. Em *Reconstruction on philosophy* (1920), Dewey afirma que a evolução da ciência e o surgimento, em geral, de novos e potentes fatores históricos tornaram possível a formulação de um novo princípio filosófico, isto é, aquele do ponto de vista pragmático da realidade. Todavia, ele se recusa explicitamente a ligar (ele diz com desprezo ‘deduzir’) a sua teoria filosófica geral à pesquisa sobre a natureza da experiência estética. Além disso, concebe a arte de tal modo desligada do resto do conhecimento, como se ela fosse uma forma superior de conhecimento. Com uma ponta de ironia, Maltese diz que a forma suprema de arte, pensada por Dewey, é reduzida à “arte de fazer quadros que satisfaçam às exigências filosóficas e de gosto dos grandes colecionadores do tipo do Dr. Barnes”⁸, a quem Dewey dedica seu livro *Art as experience*.

Maltese faz uma observação que, depois, vai aparecer na análise de outros autores sobre a recepção de Dewey na Itália, como Lamberto Borghi (1977), um educador deweyano. Segundo Maltese, há no pensamento de Dewey muitos aspectos que poderiam ser chamados marxistas (MALTESE, 1967, p. XXVII). Um deles refere-se à concepção de filosofia de Dewey, compreendida como “um reflexo dos mais amplos e profundos fatos culturais, necessidades, conflitos e problemas” (SCHILPP, p. 522 *apud* Maltese, 1967, p. XXVII). Em Dewey, se um problema é urgente em filosofia o é porque “é urgente na vida cultural atual”. Para Dewey, a atividade especulativa não tem superioridade em relação a outras atividades e, em sua origem, “era intrinsecamente uma teoria de classes ociosas”. Ela tem influência “ao justificar o estado da sociedade, no qual apenas poucos são privilegiados, e assim perpetuar as suas condições (...)” (MALTESE, 1967, p. XXVII). Outro aspecto da proximidade entre Dewey e o marxismo é o

⁸ Albert C. Barnes foi aluno de Dewey e defendia seu pragmatismo. Era também um industrial e tinha uma coleção de arte bastante conhecida por Dewey, tendo sido a fonte de muitas ilustrações de seu livro *Art as experience*. Além de serem amigos, Dewey era membro da Fundação Barnes.

de que o educador norte-americano identifica o aparecimento na sociedade moderna, industrializada, de uma separação entre arte e vida e propõe uma “profunda alteração” das relações sociais como única maneira de permitir à arte reconquistar sua plena função (MALTESE, 1967, p. XXVIII).

No entanto, observa Maltese, as citações de Dewey parecem também ignorar completamente o pensamento marxista em geral e ainda mais aquele sobre a arte. Além disso, não explicita quais são as classes que considera “ociosas”, um termo que é mal definido, e nem quais são as “alterações” das relações sociais que ele considera necessárias. A impressão de Maltese é a de que Dewey, tão logo enuncia uma ordem de conflitos, procura atenuá-la, disfarçando aquilo que afirmou. Consequentemente, a concepção de Dewey está “longe de ser uma ‘aproximação’ ou mesmo uma ‘superação’ do marxismo” (MALTESE, 1967, p. XXX).

Maltese considera que a pesquisa de Dewey sobre a arte não passou de uma “conciliação” das “originárias aspirações realistas, científicas, ‘tecnológicas’ do pragmatismo da própria burguesia americana na fase ascendente, com o individualismo, o subjetivismo absoluto, o idealismo filosófico mais ou menos definidos e cristalizados da burguesia americana que chegou ao seu estágio de maturação” (MALTESE, 1967, p. XXX-XXXI). Mas isso não destruiria “o fascínio de certas intuições de Dewey, a felicidade e o interesse de tantos de seus apontamentos e motivos e, em suma, a riqueza de sua humanidade” (MALTESE, 1967, p. XXXI).

Outra é a avaliação do debate entre Croce e Dewey feita por Borghi (1977), o qual reconhece a influência idealista sobre o conceito de arte de Dewey, mas discorda da tese de Maltese sobre o conservadorismo da posição de Dewey. Para Borghi, entre os anos de 1931 e 1934, quando Dewey se empenha em dar forma definitiva à sua concepção de arte “mais rigorosa é a sua crítica à sociedade existente, não somente com relação ao nazismo, mas também ao capitalismo monopolista dos países industriais avançados, inclusive os Estados Unidos” (BORGHI, 1977, p. VIII). Enfim, Borghi sustenta que na estética de Dewey se encontram expressões relevantes que convidam à tentativa de um confronto com a estética marxista.

Neste século XXI, o debate entre Dewey e Croce foi retomado na Itália, dando lugar ao congresso *Croce e Dewey cinquenta anos depois*, cujas palestras foram publicadas num livro de título homônimo,

organizado por Colonnello e Spadafora (2002). Ambos os autores assinalam que o retorno do debate sobre Croce na Itália ocorreu depois de um longo período de desatenção e de esquecimento, embora nesse período as publicações croceanas, incluindo suas cartas, tenham tido um relativo sucesso. A retomada da sua correspondência com Dewey poderia contribuir para compreender o possível papel que as duas filosofias teriam na cultura contemporânea. Para os autores, embora Croce tenha enfatizado a questão da contradição entre as premissas teóricas de Dewey e a sua teoria sobre a estética, ele reconhece que existe no livro *Art as experience* uma formulação original.

Renata Cavalieri (2002), também participante do congresso sobre Croce e Dewey, procura identificar a existência de um terreno teórico comum entre eles, no plano da filosofia. A autora considera que ambos se interrogavam sobre as finalidades do conhecimento e ambos estavam “convencidos que a relação homem-mundo deve requerer uma capacidade de pensar bem diferente da pura contemplação (...)”. Croce e Dewey, prossegue Cavalieri, compartilhavam também de uma comum aversão por qualquer posição extremista e tinham “um comportamento realmente crítico e ao mesmo tempo jamais hostil, certamente conscientes do fato de que é necessário distinguir entre as manifestações do espírito crítico e o fortalecimento do princípio de autoridade (...)” (CAVALIERI, 2002, p. 185-188).

Se é possível encontrar tantos aspectos comuns entre as posições de Croce e as de Dewey, como o faz Cavalieri (2002), por que o educador estadunidense refutou a possibilidade de um diálogo, sustentando a ausência de um *common ground* entre eles?

Segundo Michele Maggi (2002), o debate entre Croce e Dewey foi um “confronto falido”. Por que?

É Croce, afirma Maggi, quem toma a iniciativa de procurar um diálogo com Dewey. A iniciativa não é apenas aquela do primeiro texto de Croce (1940), no qual ele elabora uma análise do livro *Art as experience*. Maggi identifica diversos outros textos de Croce nos quais se encontra um movimento filosófico em direção a Dewey. Já em 1931, Croce indicava a presença de um mesmo interesse teórico, entre ele próprio e Dewey, na

superação do dualismo entre sujeito e objeto⁹. No após guerra, em 1946, Croce fala de uma “singular coincidência em conceitos e conclusões de uma parte da minha obra com aquela de um filósofo americano, do maior filósofo americano, John Dewey” (CROCE, 1966 *apud* Maggi, 2002, p. 108). Além disso, Croce tenta avaliar positivamente o pragmatismo, dizendo que as suas

proposições são verdadeiras ou podem ser interpretadas de modo verdadeiro, mas que não estão ligadas à unidade do espírito e por isso não são coerentes e sólidas. E essa sistematização e demonstração que os pragmatistas se refutam a dar, sendo grande o seu aborrecimento com relação à filosofia ‘orgânica’, tal como a chamam, ou seja, historicamente, a tradição de Kant e de Hegel, que foi chamada idealista (...) (CROCE, 1949 *apud* Maggi, 2002, p. 108).

O momento máximo do movimento em direção a um diálogo com Dewey se realiza com a resenha de Croce sobre a estética deweyana. É quando, novamente, Croce identifica pontos de concordância entre o seu pensamento e aquele do pragmatista norte-americano.

Da parte de Dewey, observa Maggi, não existe interesse num debate teórico com Croce. Há, ao contrário, uma “declarada indisponibilidade” de Dewey para um diálogo (MAGGI, 2002, p. 112). Todos os pontos de coincidência entre as suas teorias e aquelas de Croce, que este último tinha posto em evidência, são por ele negadas.

O “confronto falido” acaba pouco antes da morte de ambos, Croce com 86 anos e Dewey com 92. E Maggi se pergunta: “Mas era possível um encontro? E sobre quais elementos em comum ele poderia ter sido instituído?” (MAGGI, 2002, p. 113).

A hipótese de Maggi é a de que o diálogo proposto por Croce era “bem mais do que um confronto entre duas escolas” de pensamento (MAGGI, 2002, p. 114). Era um encontro entre duas potências: de uma parte, a expoente América vista como a modernidade; de outra, a Itália de Croce, “da grande cultura, uma Itália ideal que é a própria Europa” (MAGGI, 2002, p. 116). E Maggi decifra a intenção de Croce: “Era dessa

⁹ Essa ideia, segundo Maggi, aparece no texto de Croce *Le due scienze mondane. L'estetica e l'economica*, publicado em CROCE, B. *Ultimi saggi*, III, Bari: Laterza, 1963, p. 56.

altura que Croce devia olhar um encontro” (MAGGI, 2002, p. 116). Apesar de existirem muitas diferenças teóricas entre os dois pensadores, tratava-se de um “confronto entre duas potências” (MAGGI, 2002, p. 115).

Os diversos autores que examinam a polêmica entre Dewey e Croce tratam de identificar pontos de coincidência e de diferença entre as suas respectivas filosofias. O conhecimento dos aspectos concordantes e discordantes das filosofias de Croce e Dewey, a proximidade e a distância entre o neoidealismo e o pragmatismo constitui certamente uma pesquisa importante a ser realizada, tendo como referencial as indicações de Gramsci sobre como essas correntes de pensamento assimilaram a filosofia da práxis. E existe um ponto de partida na polêmica entre os dois intelectuais que é muito estimulante: não obstante Croce apresente críticas à concepção de mundo do educador norte-americano, ele reconhece a existência de similitudes entre algumas das suas próprias formulações e aquelas enunciadas por Dewey, seja na teoria da arte, seja na teoria da história. Existiria algo mais que se possa entrever nessa posição de Croce?

A análise de Maggi evidencia uma questão muito interessante: atrás do desejo de Croce de ser reconhecido por Dewey como um interlocutor, encontra-se a possibilidade de alçar sua personalidade do plano europeu ao plano internacional, como intelectual cosmopolita. Um “papa laico”, diria Gramsci, mesmo que Maggi não mencione esse conceito. E, não por acaso, Maltese também considera Dewey um “papa laico”. Segundo Maltese, Dewey sempre “intervenha para tomar posições nos grandes problemas da classe dirigente americana com sua voz um pouco tímida (*shy*), com o seu discurso um pouco obscuro e difícil, desenvolvendo quase uma função de ‘Papa laico’ (para usar a expressão de Gramsci) similar àquela desenvolvida por Benedetto Croce na Itália” (MALTESE, 1967, p. VIII).

Encontramo-nos, pois, diante de uma disputa entre dois “papas laicos”?

4. Croce e Dewey: “Papas laicos”? A interpretação de Gramsci

Por que Gramsci usa a expressão “papa laico” para explicar a posição de Croce?

O conceito de “papa laico” aplicado por Gramsci ao papel de Croce

como intelectual se refere à sua reflexão sobre quem poderia representar melhor a cultura italiana no exterior: o papa, Croce ou Gentile? Qual tipo de representação?

Trata-se da representação hegemônica, isto é,

1) quem tem mais importância do ponto de vista da hegemonia, como ordenador da ideologia que dá o cimento mais íntimo à sociedade civil e, assim, ao Estado; 2) quem representa melhor no exterior a influência italiana no quadro da cultura mundial (GRAMSCI, 1977, p. 1306).

Gramsci considera difícil responder à questão da representação da cultura italiana no exterior porque entende que Croce, Gentile e o papa dominam ambientes e forças diversas. A sua conclusão, entretanto, é a de que Croce é o “papa laico”, não obstante sua moral não possa se tornar popular porque é intelectual demais e “do tipo Renascimento, enquanto o papa e sua doutrina influenciam enormes massas do povo com máximas de conduta que se referem até às coisas mais elementares” (GRAMSCI, 1977, p. 1307).

Croce quer assumir a posição de “leader mundial da cultura”, uma espécie de função “intelectual cosmopolita”. Tal preocupação aparece quando assume “posições sempre equilibradas, olímpicas, sem compromissos muito arriscados de caráter provisório e episódico” (GRAMSCI, 1977, p. 1303). Croce se interessa em “elevar o tom da vida intelectual na Itália através do contato e do intercâmbio de idéias com o mundo internacional” como estratégia para desprovincializar a cultura e o costume (que ainda perduravam na Itália). (GRAMSCI, 1977, p. 1303). Existe, na sua posição e na sua função, acrescenta Gramsci, um princípio essencialmente nacional.

Gramsci conhece as publicações de Croce sobre a estética no exterior (*Breviario d'estetica. Aesthetica in nuce*, 1992) e sublinha que a análise das suas posições deveria considerar alguns aspectos da sua atividade, tais como:

- 1) Croce como teórico da estética e da crítica literária e artística;
- 2) Croce como crítico da filosofia da práxis e como teórico da

historiografia; 3) especialmente Croce como moralista e mestre de vida, construtor de princípios de conduta que são alheios a qualquer confissão religiosa, ou melhor, mostram como se pode ‘viver sem religião’. (GRAMSCI, 1977, p. 1303).

Assumir a função de “papa laico” significa, em suma, desenvolver uma posição que torne possível a representação hegemônica de uma cultura no exterior, trabalhar “como ordenador da ideologia que dá o cimento mais íntimo à sociedade civil e assim ao Estado”; viver sem religião.

No que concerne à função de Croce como “papa laico” ou “líder mundial”, Gramsci se refere à sua participação no Congresso de Filosofia de Oxford (1930) porque considera que o estudo da posição prática de Croce é um elemento importante para analisar sua posição filosófica. O discurso de Croce (CROCE, 1930) na seção de Estética do mencionado Congresso, observa Gramsci, é “um manifesto político, de uma união internacional de grandes intelectuais de cada nação, especialmente da Europa; e não se pode negar que isso possa se tornar um partido importante que pode ter uma função que não é pequena (...)” (GRAMSCI, 1977, p. 690). Naquele Congresso, Croce desenvolveu uma crítica extrema à filosofia da práxis e o seu discurso não pode ser visto como uma afirmação de filósofo, mas como um ato político de “efeito prático imediato” (GRAMSCI, 1977, p. 1291), porque ele não apenas renega a sua posição assumida antes de 1900, mas renega também a “sua filosofia passada” (GRAMSCI, 1977, p. 1298). E sobre esse aspecto Gramsci se pergunta:

Pode-se dizer, todavia, que na concepção de Croce, mesmo depois da elaboração feita nesses últimos anos, não existam mais traços da filosofia da práxis? O historicismo de Croce não tem mesmo mais nenhuma influência da sua experiência intelectual dos anos que vão de 1890 a 1900? (GRAMSCI, 1977, p. 1232).

Gramsci afirma que também na forma e na linguagem especulativa é possível encontrar na concepção de Croce mais de um elemento que mostra a influência da filosofia da práxis. Em seu entender, uma pesquisa sobre esse tema teria um imenso significado histórico e intelectual. E diz

ainda: “assim como a filosofia da práxis foi a tradução do hegelianismo em linguagem historicista, a filosofia de Croce é igualmente, em grande medida, uma retradução em linguagem especulativa do historicismo realista da filosofia da práxis” (GRAMSCI, 1977, p. 1233). Por isso, Gramsci propõe “acertar as contas com a filosofia de Croce”, do mesmo modo como Marx acertou as contas com a filosofia clássica alemã (GRAMSCI, 1977, p. 1234).

A historiografia de Croce, segundo Gramsci, é um hegelianismo mutilado e degenerado porque demonstra temor de qualquer intervenção ativa das massas populares como fator de progresso histórico. Ele observa que existe em Proudhon a mesma mutilação do hegelianismo e, por isso, a concepção contida na *Miséria da filosofia* (MARX, 1976) se aplica como crítica historiográfica também à concepção da história de Croce (GRAMSCI, 1977, p. 1220). A mutilação aparece no fato de que, no processo dialético, “a tese deve ser ‘conservada’ pela antítese para não destruir o próprio processo, que, portanto, é ‘previsto’, como uma repetição ao infinito” (GRAMSCI, 1977, p. 1221).

Tal mutilação não se encontra em Hegel (GRAMSCI, 1977, p. 1220-1221). Na dialética real, não se pode prever o que será o resultado da antítese. Gramsci sustenta que o erro da ideia de previsão ali presente é o de “eivar a momento metodológico o que é pura imediatidade, elevando portanto a ideologia ao nível de filosofia” (GRAMSCI, 1977, p. 1221). A tentativa para controlar a síntese dialética se configura como um “transformismo”.

Segundo Gramsci, a mutilação da dialética se insere no âmbito de uma revisão da filosofia da práxis feita por intelectuais “puros” (Croce, Gentile, Sorel, Bergson e também pelo pragmatismo). A revisão consiste na seguinte metodologia: alguns elementos da filosofia da práxis são absorvidos e incorporados por algumas tendências idealistas. “Os intelectuais ‘puros’, como líderes dos grupos intelectuais de seus países” (GRAMSCI, 1977, p. 1855) encontraram na filosofia da práxis um novo elixir para fortalecer politicamente o grupo social ao qual se vinculavam e, assim, poder afrontar a profunda crise de hegemonia da classe dominante frente à ascensão do movimento operário. Na filosofia da práxis – com o seu realismo historicista – os intelectuais “puros” encontraram uma nova fonte teórica para alimentar a filosofia especulativa.

O procedimento de mutilação da dialética descrito por Gramsci é caracterizado como “revolução passiva” ou “transformismo”. Ele consiste, portanto, na importação de alguns elementos da filosofia da práxis para dar nova vitalidade às filosofias tradicionais. E Gramsci identifica ao menos dois aspectos que demonstram a presença da filosofia da práxis no pensamento de Croce: a identidade de história e filosofia e a doutrina sobre as ideologias políticas.

Em relação à identidade entre história e filosofia, Gramsci afirma que ela é imanente à filosofia da práxis, mas tornou-se outra coisa bem diferente na concepção de Croce. Todavia, Gramsci considera a concepção de Croce, no que tange à identidade entre história e filosofia, “rica de conseqüências críticas” (GRAMSCI, 1977, p. 1241). Uma das conseqüências mais importantes é a de que a identidade de história e filosofia conduz à identidade de história e de política e, portanto, “também à identidade de política e de filosofia” (GRAMSCI, 1977, p. 1241). Se o político é um historiador, o historiador é um político. Por isso, seria possível dizer que a história é sempre contemporânea: porque é política (GRAMSCI, 1977, p. 1242). No entanto, essa conclusão não está presente na concepção de Croce porque a identificação de história e política traz também a identificação de ideologia e filosofia.

Com respeito à doutrina de Croce sobre as ideologias políticas, Gramsci afirma que ela

deriva claramente da filosofia da práxis: são construções práticas, instrumentos de direção política, isto é, poder-se-ia dizer, as ideologias são para os governados meras ilusões, um engano imediato, enquanto são para os governantes um engano desejado e consciente” (GRAMSCI, 1977, p. 1319).

Ao contrário disso, continua Gramsci, para a filosofia da práxis as ideologias não são arbitrárias, mas são

fatos históricos reais, que é necessário combater e desvendar a sua natureza de instrumentos de domínio não por razões de moralidade etc., mas sim por razões de luta política: para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma

hegemonia e criar uma outra como momento necessário da reversão da práxis (GRAMSCI, 1977, p. 1319).

Por isso, a filosofia da práxis não “tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, mas é a própria teoria de tais contradições” (GRAMSCI, 1977, p. 1320). O historicismo de Croce, ao inverso, é “uma forma de moderação política, que põe como único método de ação política aquele no qual o progresso, o desenvolvimento histórico, resulta da dialética de conservação e inovação”, um verdadeiro reformismo (GRAMSCI, 1977, p. 1325).

A concepção de Croce da “dialética” é simplesmente escolástica, vazia, sem vigor e grandeza. No seu historicismo, há uma relação com a tradição moderada do Ressurgimento e o pensamento reacionário da Restauração. Ao mesmo tempo, o seu historicismo “é um dos pontos e dos motivos permanentes em toda a atividade intelectual e filosófica” de Croce e uma das razões de sua influência intelectual durante trinta anos. Com base nessa reflexão, Gramsci considera fundamental identificar exatamente o historicismo de Croce, porque isso significa

reduzi-lo à sua real dimensão de ideologia política imediata, destituindo-o da grandeza brilhante que lhe é atribuída, como se fosse manifestação de uma ciência objetiva, de um pensamento sereno e imparcial que se coloca acima de todas as misérias e contingências da luta cotidiana, de uma contemplação desinteressada do eterno vir-a-ser da história humana (GRAMSCI, 1977, p. 1327).

Na função de “papa laico”, desenvolvida por Croce, estaria compreendida a atividade transformista. Seu historicismo, diz Gramsci, não é ciência, mas ideologia.

A esse propósito, os diversos pontos de vista, aqui focalizados sobre a polêmica entre Croce e Dewey, não levam em consideração a perspectiva identificada por Gramsci: a assimilação da filosofia da práxis, tanto pelo neoidealismo quanto pelo pragmatismo.

No que diz respeito a Dewey, seria também ele um “papa laico” como o chama Maltese? Teria Croce reconhecido que o *common ground* de suas respectivas filosofias se encontrava numa espécie de aliança de

intelectuais cosmopolitas que teriam como objetivo tomar uma posição política conservadora em nível internacional?

5. Considerações finais

Os princípios morais propostos por Dewey no início do século XX tinham o objetivo de construir a hegemonia da burguesia industrial e do modo de vida “americano”. A escola progressiva, sua proposta político-pedagógica, se apresentava como um instrumento para obter o consentimento dos grupos sociais subalternos. Tratava-se de educar os indivíduos para que assumissem como suas as novas exigências da sociedade industrial. O contexto no qual Dewey trabalha é marcado pelo revigoramento do capitalismo nos Estados Unidos e pela consolidação da hegemonia industrial norte-americana, processo conhecido como “americanismo”. Refere-se a uma renovação sem precedentes do movimento de industrialização, que assumiu um caráter especial por ser estimulado por forças empresariais “jovens”, que não se sentiam bloqueadas, como ocorria na Europa, por formas parasitárias da apropriação privada da riqueza socialmente produzida.

A pedagogia de Dewey, portanto, tinha vínculos com a cultura e os valores morais e sociais da sua época (CREMIM, 1964). Ele não concordava com a ideia segundo a qual os valores culturais e morais eram estabelecidos através da imposição (força) porque aspirava conquistar a “auto-disciplina voluntária”. A tentativa de obter o consentimento voluntário por meio da persuasão se baseava na perspectiva de difusão de valores culturais e morais que condensassem as diretivas do novo projeto político do grupo social dominante.

Na sua filosofia da educação, Dewey deu ênfase à reconstrução do passado, como aparece nas suas obras *The school and society* (originalmente publicada 1899) e *Democracy and education* (primeira edição de 1916). De acordo com Karier e Hogan (1982), o argumento central do educador norte-americano é o de que a história industrial do homem pode ser tratada como sua luta contra a natureza, por meio do uso racional da ciência e da tecnologia para vencer a natureza. Contudo, Dewey não fala do conflito

entre os homens e muito menos do controle social do sistema capitalista e dos objetivos de tal controle. E a não consideração desse aspecto pode ser vista como intencional.

O conceito de história como história contemporânea, afirmam Karier e Hogan, é empregado por Dewey para dar suporte às implicações sociais contidas no tempo presente. O seu ponto de partida é o “presente problemático”, como afirma em *Democracy and education*. Para Dewey, acrescentam os autores citados, a história era um instrumento usado para modelar a consciência no sentido de solucionar problemas presentes. Muitas vezes Dewey apresentou a definição do presente e dos seus problemas em termos de um *atraso* cultural, cuja origem era o progresso da ciência e da tecnologia em alguns setores da vida e a incapacidade de outros setores da vida de seguir na mesma velocidade. De acordo com os mencionados autores, Dewey acreditava que a solução desse problema não seria encontrada na extensão da ciência e da tecnologia a todas as áreas de vida, mas no aumento da fé na ciência e na tecnologia. Esse objetivo deveria ser facilitado pela construção da história. Nesse quadro, Dewey considerava que “O conhecimento do passado só tem significado se contribuir para o aprofundamento e a ampliação da nossa compreensão do presente”. (DEWEY *apud*: KARIER; HOGAN, 1982, p. 123). Entretanto, alguns problemas, como os conflitos entre os homens, a luta de classes, enfim, o preço de sangue pago pela humanidade para garantir o progresso científico e tecnológico não são focalizados na perspectiva de Dewey sobre a educação. Os autores concluem que mesmo se

a realidade social criada por Dewey pareça externamente benigna, racional, e às vezes até socialista, inserida no contexto histórico dos acontecimentos educacionais do século vinte, a filosofia liberal progressiva que ele propôs teve a consequência pragmática de preservar o controle hegemônico daqueles que governam a sociedade americana (KARIER; HOGAN, 1982, p. 127).

Consequentemente, teria razão Maltese quando se refere a Dewey como o “papa laico”?

No momento, é possível dizer que tanto a filosofia de Dewey quanto a de Croce contribuíram para a realização do fenômeno do “transformismo”. No caso do educador norte-americano, ao mesmo tempo em que suas ideias pedagógicas eram apresentadas como elemento para o progresso científico, tecnológico e a ampliação da democracia, elas também eram um instrumento para consolidar a hegemonia das forças sociais burguesas nos Estados Unidos no início do século XX.

Contudo, se existem tantos argumentos que mostram a proximidade entre a filosofia de Dewey e aquela de Croce, por que Dewey insistiu na tese da falta de um *common ground* entre seus respectivos pensamentos?

Referências

BARNES, H. E. *A History of historical writing*. Norman, Oklahoma: University of Oklahoma Press, 1937.

BORGHI, L. Prefazione a Dewey, J. *Educazione e arte*, editado por L. BELLATALLA, Firenze: La Nuova Italia, 1977.

CAVALIERE, R. V. La teoria della conoscenza in Croce e Dewey. In: COLONNELLO, P.; SPADAFORA G. (Org.). *Croce e Dewey, cinquanta anni dopo*. Napoli: Bibliopolis, 2002, p. 179-200.

COLONNELLO, P.; SPADAFORA, G. (Org.). *Croce e Dewey, cinquanta anni dopo*. Napoli: Bibliopolis, 2002, p. 9-20.

CREMIN, L. A. *The transformation of the school: progressivism in American education 1876-1957*. New York: Vintage Books, 1964.

CROCE, B. Antistoricismo. *La Critica*, 20 novembre, 1930 (anno XXVIII, fasc. VI), p. 401-09. Depois, o livro foi publicado novamente em Croce, B. Punti di orientamento della filosofia moderna. Antistoricismo. Due Lettere ai Congressi Internazionali di filosofia di Cambridge (Mass) 1926 e di Oxford 1930, Bari: Laterza, 1931.

_____. *Breviario di estetica*. Aesthetica in nuce, Milano: Adelphi, 1992.

_____. Dewey's aesthetics and theory of knowledge. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, v. 11, n. 1, p. 1-6, Sep 1952.

_____. *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale*,

Milano: Adelphi, 2005 (primeira edição de 1902).

_____. Intorno all'estetica de Dewey. *La Critica*, XXVII, 1940, p. 348-353, publicado também em CROCE, B. *Discorsi de varia Filosofia*, v. 2, Bari: Laterza, 1945, p. 112-119.

_____. Intorno all'estetica e alla teoria del conoscere del Dewey. *La Critica*, v 6, n. 16, 1950, p. 61-68. Também publicada em CROCE, B. *Indagini su Hegel e schiarimenti filosofici*, edição crítica organizada por A. Savorelli, Napoli: Bibliopolis, 1998, p. 295-304.

_____. *Storia, cronache e false storie*, originalmente publicada em Atti dell'Accademia pontaniana, de 1912, e depois em Croce, B. *Teoria e storia della storiografia*, cuja primeira edição é 1916. O texto foi traduzido para o inglês e publicado como CROCE, B. *The theory and history of historiography* (traduzido por Douglas Ainslie), London: Harrap, 1921.

_____. *Teoria e storia della storiografia*. 1. ed. Bari: Laterza, 1916.

_____. *The theory and history of historiography*, Traduzido por Douglas Ainslie, London: Harrap, 1921.

DE RUGGIERO, G. *Filosofi del novecento*. Bari: Laterza, 1946, p. 63-87. Também publicado In: *La Critica*, v. XXIX, 20, fascículo de setembro de 1931, p. 341-357.

DESTLER, C. M. Some Observations on Contemporary Historical Theory. *The American Historical Review*, v. 55, n. 3, p. 503-529, Apr. 1950.

DEWEY, J. *Art as experience*. New York: Minto; Balch, 1934.

_____. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company, 1930.

_____. *Experience and nature*. Chicago & London: Open Court, 1925.

_____. *L'arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia, 1951.

_____. *Reconstruction in philosophy*. New York: Henry Holt and Company, 1920.

_____. *Ricostruzione filosofica*. Bari: Laterza, 1931.

_____. *The school and society: Being Three Lectures, Supplemented by a Statement of the University Elementary School*, Chicago: University of Chicago Press, 1899.

_____. A Comment on the Foregoing Criticisms. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, v. 6, n. 3, p. 207-209, Mar. 1948.

DOUGLAS, G. H. A Reconsideration of the Dewey-Croce exchange. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, v. 28, n. 4, p. 497-504, Summer 1970.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. 4 vols. Turim, Einaudi, 1997.

KARIER, C. J.; HOGAN, D. Schooling, education and the structure of social reality. In: TILES, J. E. (editor). *John Dewey: critical assessments*. London and New York : Routledge. 1982, p. 109-130.

KLOPPENBERG J. T. Pragmatism and the practice of History: from Turner and Du Bois to today. *Metaphilosophy*, Oxford, v. 35, n. 1-2, p. 202-225, Jan. 2004.

MAGGI, M. Aristocrazia civile e cosmopoli democratica: le filosofie pubbliche di Croce e Dewey. In: COLONNELLO, P.; SPADAFORA, G. (Org.). *Croce e Dewey, cinquanta anni dopo*. Napoli: Bibliopolis, 2002, p. 107-136.

MALTESE, C. L'Estetica di J. Dewey (Presentazione, 1949) In: DEWEY, J. *L'arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia, 1967 (1ª edição em 1951).

MANCINA, C. Praxis e pragmatismo: tracce di James nel pensiero di Gramsci. In: VACCA, G. (Org.). *Gramsci e il Novecento*. v 1, Roma: Carocci, 1999, p. 311-330.

MARX, K. *Miséria da filosofia*. São Paulo: Grijalbo, 1976.

META, C. Filosofia della prassi e pragmatismo. *Critica Marxista*. Roma, n. 2/3, p. 41-53. 2004

PEPPER, S. C. Some questions on Dewey's esthetics. In: SCHILPP, P. A. (Org.). *The Philosophy of John Dewey*. Evanston: Northwestern University Press, 1939, p. 369-390.

ROBERTS, D. *Croce in America: influence, misunderstanding, and neglect, humanitas*. Washington, v. 8, n. 2, National Humanities Institute, 1995. Disponível em: <<http://www.nhinet.org/roberts.htm>>. Acesso em: 27 Maio 2005.

ROBINSON, J. H. *The new history: essays illustrating the modern historical*

outlook. New York: Free Press, 1912.

ROMANELL, P. A. Comment on Croce's and Dewey's aesthetics. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, v. 8, n. 2, p. 125-128, Dec. 1949.

RORTY, R. *Consequences of pragmatism* (Essays: 1972–1980). Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.

SCHAFF, A. *História e verdade*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1978.

SIMONI, F. S. Benedetto Croce: A case of international misunderstanding. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, v. 11, n. 1, p. 7-14, Sept. 1952.

URBINATI, N. L'individuo democratico tra Tocheville, Gramsci e Dewey. In: VACCA, G. (Org.). *Gramsci e il novecento*. v. 1 Roma: Carocci, 1999, p. 295-310.

Data de registro:03/10/2011

Data de aceite:03/10/2012

NOTAS SOBRE O TRAJETO APORÉTICO DA NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA NO PENSAMENTO DE DERRIDA*

*Rafael Haddock-Lobo***

“Ao contrário do que o nosso desejo não pode deixar de ser tentado a crer, a própria coisa se esquivava sempre”.

(DERRIDA, 1994, p. 117)

RESUMO

O objetivo deste texto consiste em apresentar as linhas gerais do que, em termos desconstrutivos, seria a experiência mais radical ou constitutiva de toda experiência: a experiência da aporia. Uma espécie de não experiência ou de experiência impossível que seria, ela mesma, a condição de impossibilidade de toda experiência possível. Para tanto, buscaremos analisar alguns usos do termo “experiência” ao longo da obra de Jacques Derrida.

Palavras-chave: Experiência. Aporia. Desconstrução.

ABSTRACT

The aim of this paper is focused on presenting the general aspects of what in deconstructive terms is the most radical or fundamental experience: the experience of apory. A certain kind of non-experience or impossible experience that is the very condition of impossibility of every possible experience. For that, we intend to analyze some uses of the term “experience” along the work of Jacques Derrida.

Keywords: Experience. Apory. Deconstruction.

* Texto apresentado no I Colóquio Internacional Desconstrução, Linguagem e Alteridade: heranças de Jacques Derrida, que teve lugar no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, entre os dias 13 e 17 de junho de 2011.

** Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com pós-doutorado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Professor do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRJ. E-mail: outramente@yahoo.com.br

A coisa mesma sempre escapa – *a chose même se dérobe toujours* (DERRIDA, 1994a, p. 117). Começo, portanto, com uma das citações mais marcantes do pensamento de Derrida, que encerra seu pequeno e difícil livro *A voz e o fenômeno*, publicado em 1967, e que parece colocar uma questão central em seu pensamento: *a impossibilidade da experiência*, ou, talvez, a impossibilidade radical de acesso às coisas enquanto elas mesmas como condição de possibilidade de qualquer experiência. E isso é postulado, lá, sob a forma de um labirinto.

A conclusão de *A voz e o fenômeno* retoma uma das três epígrafes do livro, na qual Husserl nos remete a um quadro de David Téniers, o moço, chamado *O arquiduque Leopoldo Guilherme em sua galeria de pinturas*, que se encontra, ainda hoje, exposto na galeria de Dresden – labirinto de remissões, portanto. Husserl diz, em *Ideias*:

Um nome pronunciado diante de nós transporta-nos à galeria de Dresden e à última visita que fizemos a ela: erramos pelas salas e detemo-nos diante de uma tela de Téniers que representa uma galeria de quadros. Supomos, ademais, que os quadros dessa galeria representam, por sua vez, quadros que revelam inscrições passíveis de ser decifradas etc. (DERRIDA, 1994a, p. 5).

Tal seria, como toda epígrafe, o que assombraria o ensaio inteiro de Derrida sobre Husserl – e eu poderia aqui arriscar dizer que assombraria toda a obra de Derrida, se pudéssemos reunir seus textos em torno de uma obra.

De volta às últimas páginas do livro, Derrida dirá: “a galeria é o labirinto que compreende em si suas saídas: nunca se cai aí como em um caso particular da experiência, aquele que Husserl acredita descrever então” (DERRIDA, 1994a, p. 117) – parecendo rascunhar uma certa crítica da noção de experiência, particularmente uma crítica à noção de experiência como “experiência *de*”, como possibilidade de acesso à realidade das coisas, ao real enquanto tal; e, com isso, se “da plena luz da presença, fora da galeria, nenhuma percepção nos é dada, nem, certamente, prometida” (DERRIDA, 1994a, p. 117), se não há este real-inacessível que se deixa ou não se deixa tocar e que se promete, como enigma ou como velado, fora da representação, Derrida nos dirá que “então, resta *falar*, fazer *ressoar* a voz

nos corredores, para suprir o brilho da presença. O fonema, a akumene é o *fenômeno do labirinto*. Esse é o caso da *phoné*. Elevando-se em direção ao sol da presença, ela é o caminho de Ícaro” (DERRIDA, 1994a, p. 117). E, logo em seguida, conclui com a ideia que aqui tomo como mote: *a coisa mesma sempre escapa*.

Sem poder, nem querer entrar agora na relação entre voz e presença, que é o tema de *A voz e o fenômeno* e que tematiza uma das figuras centrais daquilo que Derrida chama de *metafísica da presença*, seu caráter fonético, minha questão parece ser bastante simples: ao longo de seus textos, ao longo das quatro décadas que reúnem seus escritos, Derrida sempre pareceu propor um pensamento que busca afastar-se de uma certa postura filosófica estreitamente ligada à ideia de *experiência*, um certo tratamento das questões como se a filosofia fosse capaz, ou ao menos devesse ser capaz, de nos aproximar das coisas, torná-las claras e distintas, presentificar-nos o real enquanto tal. Estou cada vez mais seguro disto (se é possível ainda se falar em segurança, certeza etc.) e é o que me faz, inclusive, pensar como ponto central na obra derridiana a sua escrita, o seu estilo e a necessidade de trazer a questão do estilo para o cerne da filosofia. No entanto, o que parece instigar cada vez mais é não apenas o não abandono do termo “experiência” em seus escritos, mas seu uso insistente em momentos cruciais de sua obra. E meu objetivo neste momento é o de apenas reunir alguns destes rastros para iniciar um possível esboço da *desconstrução da experiência*, que não deixa de ser uma certa *experiência da desconstrução*.

Força de lei, publicado em 1994, mas fruto de uma conferência de 1992, parece apresentar uma formulação de tal modo geral que pode, sem universalizar (pois este é justamente o tema da conferência, como tratar da aporia entre universal e singular e a aplicabilidade da lei), ajudar a reunir tais traços das noções derridianas de experiência. Derrida “nomeia” “isto” – entre muitas aspas, tanto o isto como o nomear – *experiência da aporia*: “uma *experiência* é uma travessia, como a palavra o indica, passa através e viaja a uma destinação para a qual ela encontra passagem. A experiência encontra sua passagem, ela é possível” (DERRIDA, 2007, p. 29).

Um breve parêntese aqui me parece obrigatório, conquanto possa ser extremamente repetitivo ou já exaurido, no que concerne às veredas do *Grande Sertão*, de Guimarães Rosa. Riobaldo, jagunço errante, fala

algumas vezes dessa vida-travessia, dessa experiência que precisa prescindir de qualquer presença. Cito duas das mais marcantes:

Ah, tem uma repetição, que sempre outras vezes em minha vida acontece. Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou (GUIMARÃES ROSA, 1986, p. 26).

E, algumas páginas à frente: “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (GUIMARÃES ROSA, 1986, p. 52). Para fechar o parêntese, deixaria em suspenso a proximidade esta travessia de Rosa com o caminho oblíquo que aparece em tantos textos de Derrida, sobretudo em *Paixões*, quando ele escreve:

Ao invés de abordar a questão ou o problema de frente, de modo direto, sem rodeios, o que provavelmente seria impossível, inapropriado ou ilegítimo, deveríamos proceder obliquamente? Já o fiz muitas vezes, chegando a reivindicar a obliquidade pelo nome, confessando-o mesmo, alguns pensariam, como uma falta ao dever, uma vez que se associa com frequência a figura do oblíquo à falta de franqueza ou de retidão (DERRIDA, 1995a, p. 21)¹

Retornando a *Força de lei*, repito as palavras de Derrida: “uma experiência é uma travessia, como a palavra o indica, passa através e viaja a uma destinação para a qual ela encontra passagem. A experiência encontra sua passagem, ela é possível” (DERRIDA, 2007, p. 29), e prossigo na citação, ou na *entrada em cena* da aporia: “ora, nesse sentido, não pode haver uma experiência plena da aporia, isto é, daquilo que não dá passagem.

¹ E, apesar de duas páginas à frente parecer se afastar desta figura do oblíquo, dizendo que “refletindo bem, o oblíquo não parece ser a melhor figura para todos os procedimentos que tentei qualificar assim, sempre me senti pouco à vontade com relação a essa palavra que utilizei, porém, com tanta frequência” (DERRIDA, 1995a, p. 23), em uma nota de rodapé, Derrida deixa bem claro o constante uso deste termo ao longo de sua obra, sendo esta constância o que aqui nos interessa. Cf. DERRIDA, 1995a, p. 58, nota 7.

Aporia é um não-caminho” (DERRIDA, 2007, p. 29-30). Gostaria aqui de sublinhar o que Derrida chama da impossibilidade de uma *experiência plena*, bem próximo daquilo que ele chama de *presença plena* em outros textos, sobretudo em *Gramatologia*. Sublinhar essa impossibilidade plena, que é no entanto uma possibilidade, ou talvez mais ainda o que possibilite a possibilidade, o possível, parece ser a chave para pensar esta outra experiência da qual escreve Derrida em tantos textos seus. Nesse sentido, para se pensar um primeiro traço desta experiência da aporia, que, no entanto, apenas faz realçar a aporia da experiência, ou que se deixa entrever na aporia de toda experiência, será preciso um recuo à noção de *rastro* tal como Derrida nos apresenta em sua outra obra de 1967, *Gramatologia*.

Logo no início de *Gramatologia*, quando Derrida apresenta as linhas gerais de seu “Programa Gramatológico”, apontando à necessidade de se pensar a escritura em um momento em que o transbordamento da extensão do conceito de linguagem parece apagar todos os seus limites (DERRIDA, 1999, p. 8), pode-se perceber já este discreto distanciamento do conceito tradicional de experiência, antecipando o que será a motivação central do livro: a noção de *rastro*. Neste momento da obra, quando Derrida afirma que “o conceito de escritura excede e compreende o de linguagem” (DERRIDA, 1999, p. 10), ele diz compreender por linguagem “ação, movimento, pensamento, reflexão, consciência, inconsciente, experiência, afetividade etc.” (DERRIDA, 1999, p. 10), e que haveria, então, a partir deste momento, “a tendência a designar por ‘escritura’ tudo isso e mais alguma coisa: não apenas os gestos físicos da inscrição literal, pictográfica ou ideográfica, mas também a totalidade do que a possibilita” (DERRIDA, 1999, p. 10-11).

E a menção ao *para-além* da experiência, como dentro-e-fora da experiência, como sua impossibilidade e condição de possibilidade, parece justamente emergir do que aí ele compreenderá como movimento mesmo do real, o *rastro* como substituto ao signo e como representação da relação com as coisas. Rastro, traço, grama ou grafema são os nomes “disto” que aí

deveria proibir-nos a nós mesmos de definir no interior do sistema de oposições da metafísica [nem presença nem ausência, nem dentro nem fora e assim por diante], daquilo que portanto não deveríamos nem mesmo denominar a *experiência* em geral [e nota-se que

“experiência” está grifado], nem tampouco a origem do *sentido* em geral (DERRIDA, 1999, p. 11).

Trata-se então, em *Gramatologia*, de se pensar a experiência para-além de uma relação a algo presente em si mesmo, como tal (ecoando a ideia de uma “relação sem relação” no sentido blanchotiano e levinasiano), num mesmo golpe em que nos afastamos de qualquer possibilidade de ontologia (aqui, com relação ao *rastro*, gramatologia para-além da ontologia; mais tarde, no que diz respeito ao *espectro*, fantologia também para-além da ontologia). Mas este *para-além*, e isso é o que quero aqui sublinhar, aponta para uma certa “originalidade” ou “radicalidade” da própria experiência, ou da experiência mesma. É como se esta experiência sem experiência, ou sem o experimentado enquanto tal, ou sem a presença plena do experimentado, fosse mais intensa, porquanto impossível, mais marcante, mais impressionante em todos os sentidos de marca, impressão, cicatriz, tatuagem, mais grave e urgente a ser pensada do que qualquer experiência de algo. Não é à toa que Derrida diz que “é pois o *jogo do mundo* que é preciso pensar *primeiramente*: antes de tentar compreender todas as formas de jogo no mundo” (DERRIDA, 1999, p. 61).

Escritura, aqui, é o nome deste “jogo do mundo” sobre os rastros ou nos rastros do qual se joga todo jogo, se experiencia toda e qualquer coisa. “Jogo do mundo” e escritura são então outros nomes possíveis para esta impossibilidade à qual Derrida quer apontar, e que “não é pensada sem o *rastro*”, pois “não pode, nunca poderá ser reconhecida como *objeto* de uma *ciência*. Ela [a escritura] é aquilo mesmo que não se pode deixar reduzir à forma *da presença*” (DERRIDA, 1999, p. 69). Ao apresentar o pensamento do rastro para além da ideia de presença, e também para além de seu mero negativo, a ideia de nada ou de ausência absoluta, Derrida acaba por chegar a um ponto em que se torna imprescindível a problematização explícita do conceito de presença – e minha hipótese aqui é a de que esta problematização, talvez a problematização da problematização como colocação mesma do problema, é central não apenas nestas páginas de gramatologia, mas uma chance para se pensar o movimento mesmo do que se costumou chamar de desconstrução ou pensamento da desconstrução – o gesto derridiano.

Derrida diz: “Quanto ao conceito de experiência, ele é aqui bastante embaraçoso. Como todas as noções de que aqui nos servimos, ele pertence à história da metafísica e nós só podemos utilizá-lo sob rasura” (DERRIDA, 1999, p. 74). Antes de prosseguir, gostaria de sublinhar este “sob rasura” de que fala Derrida – não apenas por achar que esta escrita sob rasura já é ela própria uma experiência da aporia, pois este rasurar nada representa senão a própria rasura ou não presença plena da coisa, a impossibilidade de acesso total ou absoluto a ela, e que este acesso só se dá de modo barrado, mas também para antecipar que esta figura da rasura será posteriormente – sobretudo em *Éperons*, seu ensaio sobre Nietzsche – representada sob a forma das aspas, que aqui se deixa antever. Derrida prossegue:

“Experiência” [em itálico e entre aspas] sempre designou a relação a uma presença, tenha ou não esta relação a forma da consciência. Devemos, todavia, de acordo com esta espécie de contorção e de contenção à qual o discurso é aqui obrigado esgotar os recursos do conceito de experiência antes e com o fim de alcançá-la, por desconstrução, em sua última profundidade (DERRIDA, 1999, p. 74).

Portanto, não se trata de uma crítica no sentido restritivo do termo, mas sim de uma tentativa de, ao mostrá-la ou ao retratá-la sob rasura, alargar o próprio conceito de experiência, a fim de que, talvez, não mais acenando a um acesso às coisas mesmas, ele possa apontar à estrutura de não-presença das coisas, a um movimento do que se poderia talvez chamar de realidade. Nesse sentido, *rastro* aparece (sem aparecer) não como um conceito, mas como esta “estrutura sob rasura” das coisas, e a experiência entre aspas, ou experiência do rastro, não é a experiência de algo, nem de nada, mas um certo rastro de experiência, que é, por sua vez, a estrutura de toda experiência possível. Ou seja, *a impossibilidade de experiência não apenas como representação da experiência impossível, mas também como condição de possibilidade de toda experiência.*

Algo aqui antecipado tem me seduzido bastante a fim de entender o gesto derridiano, esta colocação entre aspas ou sob rasura dos conceitos, e isso merecerá mais um parêntese. Mas, ainda em *Gramatologia*, Derrida parece adiantar outro tema que pretendo apresentar aqui (ou talvez outro

parêntese ou outro parêntese dentro de um parêntese, para ser fiel à galeria labiríntica de Téniers) a frase de Derrida é impactante e será mantida em suspenso por um momento: “origem da experiência do espaço e do tempo, esta escritura da diferença, este tecido do rastro permite à diferença entre o espaço e o tempo articular-se, aparecer como tal na unidade de uma experiência” (DERRIDA, 1999, p. 80). Portanto, antes da noção de *brisura* como articulação desarticulada entre espaço e tempo, entre o aqui e o agora – o que antecipa a economia do espectro – “deixemos o élitro flutuar entre masculino e feminino” (DERRIDA, 1978, p. 29).

A referência a *Éperons* e aos estilos de Nietzsche, mais precisamente à oscilação como estilo, como oscilação entre isto e aquilo, entre as duas margens sem pretender inaugurar uma terceira margem, parece ser a única possibilidade de se tentar preservar a *distância* – sendo a proximidade aqui sempre entendida como presença. A operação para a qual Derrida aponta através de Nietzsche, ou através da experiência da leitura que Nietzsche provoca, não pode se restringir ou se limitar a uma simples aproximação das coisas: pois se levamos a sério a ideia de que elas sempre escapam, a aproximação será sempre impossível, será sempre da ordem do afastamento, da perda, da *distância*. Mas se, ao contrário, radicalizarmos a ideia deste escapamento ou da distância como possibilidade, o pensamento deve então preocupar-se em manter a distância à distância. Em poucas palavras, se se leva a cabo a ideia de que pensamento é texto, é textura, é tecido, não há como um pensamento se construir a não ser sob a economia do véu – como bordado, como pano sob pano que não possibilitará nunca nenhum *desvelamento*, a não ser que desvelamento seja entendido como uma outra superfície, um outro véu². Outros nomes possíveis para o que

² Como se lê em *A farmácia de Platão*: “A dissimulação da textura pode, em todo caso, levar séculos para desfazer seu pano. O pano envolvendo o pano. Séculos para desfazer o pano. Reconstituindo-o, também, como um organismo. Regenerando indefinidamente seu próprio tecido por detrás do rastro cortante, a decisão de cada leitura. Reservando sempre uma surpresa à anatomia ou à fisiologia de uma crítica que acreditariam dominar o jogo, vigiar de uma só vez todos os fios, iludindo-se, também, ao querer olhar o texto sem nele querer tocar, sem pôr as mãos no ‘objeto’, sem se arriscar a lhe acrescentar algum novo fio, única chance de entrar no jogo tomando-o entre as mãos. Acrescentar não é aqui senão dar a ler. É preciso empenhar-se para pensar isso: que não se trata de bordar, a não ser que se considere que saber bordar ainda é se achar seguindo o fio dado”. (DERRIDA, 1997, p. 7).

em *Gramatologia* Derrida chama de escritura, e que aqui ele é chamado *mulher*. Lê-se, nesse sentido, em *Éperons*:

A sedução da mulher opera à distância; a distância é o elemento de seu poder. Mas este canto, este charme, deve ser mantido à distância; deve-se manter a distância à distância, não apenas, como se poderia supor, para se proteger contra essa fascinação, mas também para experimentá-la (DERRIDA, 1978, p. 37).

E essa *operação à distância*, que representa o jogo dos véus e da dissimulação, da superfície sem profundidade, mas de uma dissimulação que se mostra totalmente, sem nada a esconder ou a velar, supõe então uma certa experiência, experiência disto “que não se deixa conquistar” (DERRIDA, 1978, p. 38). Experiência entre aspas ou experiência da suspensão entre aspas, como diz Derrida:

Este distanciamento da verdade que se retira de si própria, que se suspende entre aspas (...), tudo isso que vai obrigar, na escrita de Nietzsche, a colocação da ‘verdade’ entre aspas – e, como consequência rigorosa, de todo o resto -, isto que vai então *inscrever* a verdade – e, como consequência rigorosa, inscrever em geral -, não digamos que é o feminino: mas a “operação” feminina (DERRIDA, 1978, p. 44).

Sem poder entrar aqui no entorno do feminino, da mulher, dos véus e das velas, eu encerraria este parêntese sublinhando a ideia de que, tendo como mote central de *Éperons* um afastamento – ou o afastamento mesmo – de toda identidade, de todo “lugar”, ou do lugar da filosofia como topologia, como determinação de lugares, para além inclusive e, sobretudo, dos lugares masculino e feminino, esta *operação feminina*, esta *skepsis* da mulher (DERRIDA, 1978, p. 49), esta *operação à distância*, trata tão somente de uma suspensão entre aspas daquilo que se apresenta como tal, da coisa, da presença, seja ela presente ou prometida no abscondito, e que um simples levantar de véu resolveria o problema. Aliás, talvez o intuito, o motivo, o desejo de Derrida seja o de não resolver, ou ao menos de não acreditar que a resolução é algo simples ou pertencente à ordem das

possibilidades. *Talvez*, e Derrida nos ensina sempre a grafar o talvez, neste gesto de suspensão entre aspas, neste ceticismo feminino, talvez isso se dê justamente para marcar ou inscrever a aporia em sua máxima potência: como caminho barrado, como algo da ordem da impossível resolução, e a filosofia, assim, não podendo mais caber ou confortar-se na tarefa de resolver aporias, deveria se lançar no desafio de apontá-las e preservá-las, incansavelmente.

A formulação antecipada e suspendida de *Gramatologia*, colocada entre aspas, de *brisura*: “origem da experiência do espaço e do tempo, esta escritura da diferença, este tecido do rastro permite à diferença entre o espaço e o tempo articular-se, aparecer como tal na unidade de uma experiência” (DERRIDA, 1999, p. 80), inscreve, já na década de 1970, o que mais de vinte anos depois Derrida chamaria, em *Espectros de Marx*, de *disjunção*.

Na obra inicial, Derrida inspirava-se no sonho de Roger Laporte de “encontrar uma única palavra para designar a diferença e a articulação” (DERRIDA, 1999, p. 80), uma única palavra, *brisure*, para rotura e juntura. Em *Gramatologia*, a palavra aportuguesada “brisura” pretende dar conta dos muitos sentidos que Derrida toma de Laporte, ou seja: “parte fragmentada, quebrada. Cf. brecha, fratura, fenda, fragmento – articulação por charneira de duas partes de uma obra de carpintaria, de serraria. A rotura de uma veneziana. Cf. junta” (DERRIDA, 1999, p. 80). Lembro também que quando o termo *brisura* é introduzido como um dos subtítulos do segundo capítulo de *Gramatologia*, seguindo-se não por acaso aos anteriores “o fora e o dentro” e “o fora é o dentro”. Uma *brisura*, portanto, nunca como fora *ou* dentro, mas sim como o *entre dois* ou a oscilação que, não sendo *nem fora nem dentro* é também sempre fora *e* dentro. O interessante aqui é notar que esta “estrutura” sob rasura, *brisurada*, entre aspas, vai disseminar-se, na conferência de 1993 e publicada em 1994 sob os olhares de alguns espectros, para descrever, ou inscrever, a economia espectral do que, neste momento, Derrida nomeia de “experiência”: a experiência de um “agora sem conjuntura. Um agora desajuntado ou desajustado, ‘*out of joint*’, um agora desencaixado que sempre corre o risco de nada manter junto, na firme conjunção de algum contexto, cujas bordas são ainda indetermináveis” (DERRIDA, 1994, p. 17).

Esta expressão, “bordas ainda indetermináveis” pode parecer comportar a promessa de que um dia, um dia breve, logo à frente, tais bordas poderão ser precisas e determinadas. Mas, ao contrário, tratando-se aqui do que é estruturalmente não cabível em uma simples determinação, podemos ouvir ecoarem as palavras de Heidegger quando se refere a Mestre Eckhart e diz que “não é o ainda-não-determinável e ainda-não-determinado, mas o que é em geral essencialmente destituído de determinação como tal que constitui o objeto originário” (HEIDEGGER, 2010, p. 301). Obviamente, as ligações entre a desconstrução e a teologia negativa são muitas e algumas vezes apontadas por John Caputo (1997), mas é necessário ter em mente que escritura aqui não é de modo algum um outro nome para o absoluto originário. Quando Derrida parece se aproximar da teologia negativa, sobretudo em *Salvo o nome*, é para voltar o pensamento em direção ao que, neste livro, ele chama de “hiperimpossibilidade”.

Hiperimpossibilidade é, então, “o que parece impossível, mais que impossível, o mais impossível possível, mais impossível que o impossível se o impossível é a simples modalidade negativa do possível” (DERRIDA, 1995b, p. 19). Em outras palavras, podemos tomar isto que aqui se chama de hiperimpossibilidade como o que possibilita e impossibilita ao mesmo tempo uma plena experiência, ou a experiência da coisa enquanto ela mesma, mas que, segundo o próprio Derrida, torna o pensamento da teologia negativa “estranhamente familiar à experiência daquilo que chamamos a ‘desconstrução’” (DERRIDA, 1995b, p. 19). Estranhamente familiar justamente por apontar à impossibilidade de familiaridade absoluta, mas que tornam tal experiência, paradoxalmente, a experiência mais própria da desconstrução, ou a desconstrução como esta experiência paradoxal.

Esta definição aporética da desconstrução reformula-se logo em seguida, em *Salvo o nome*: “a ‘desconstrução’ foi frequentemente definida como a própria experiência da possibilidade (impossível) do impossível” (DERRIDA, 1995b, p. 19) – outro nome aqui para alteridade. E é tal relação com a alteridade que, neste livro de 1992, Derrida parece herdar de Angelus Silesius, quando este escreve:

O mais (que) impossível é possível.
Tu não podes com tua flecha atingir o sol,

Eu bem posso, com a minha, tomar sob o meu tiro o sol eterno
(DERRIDA, 1995b, p. 20).

O poema de Silesius, ao contrário de negar a possibilidade do possível, em detrimento de uma impossibilidade originária, absoluta, parece introduzir uma heterogeneidade radical na ordem da possibilidade, uma ruptura na ordem da possibilidade, um abalo radical no possível que em nenhum momento deixa de fazer parte desta ordem. Nas palavras de Derrida:

Esse “mais”, esse além, esse *hiper (über)* introduz, evidentemente, uma heterogeneidade absoluta na ordem e na modalidade do possível. A possibilidade do impossível, do “mais impossível”, que no entanto é também possível (“mais impossível que o impossível”), marca uma interrupção absoluta no regime do possível que, apesar disso, permanece, se assim podemos dizer, no lugar (DERRIDA, 1995b, p. 20).

O que parece então que deveria ser aqui sublinhado é o esforço hercúleo de Derrida para chamar atenção à urgente necessidade de se pensar esta *interrupção* – outro nome para brisura ou disjunção. Interessante notar que *Salvo o nome e Espectros de Marx* são escritos em momentos bem próximos, o que me faz pensar que, neste momento, Silesius e Marx obsediavam, lado a lado, e ao lado de outros como Lévinas, Shakespeare e tantos ainda, em um movimento derridiano de dar nome a estes fantasmas – ou tentar nomear a infinidade de espectros, que são sempre infinitos – para tentar representar esta experiência radical com a alteridade. Ecoando as belas palavras de *Psyché*, que firmam que “o interesse da desconstrução, de sua força e de seu desejo, se é que ela os tem, é uma certa experiência do impossível” (DERRIDA, 1987. p. 27), ou seja, uma certa experiência do outro, da radical alteridade do outro, pode-se começar a compreender, contra qualquer possibilidade de divisão na obra derridiana em duas fases (uma mais “teórica” entre as décadas de 1960 e 1970; outra mais “prática”, a partir da década de 1980), que é a esta alteridade radical que Derrida sempre quis fazer justiça em seus textos, seja nomeando-a como rastro, como feminino, como espectro, como impossível, pois estes são apenas nomes, portanto significantes de sempre deixarão escapar o que, de fato,

eles pretender nomear, e do que permanecerão sempre como promessa: a *spectralidade* radical do que pode ser chamado de “real”.

Não seriam o que, nas duas primeiras décadas de seus escritos, Derrida chamou de “experiência do rastro” ou “experiência do feminino” – outros nomes impossíveis para o que, nas duas últimas décadas de seus escritos, Derrida chamaria de “experiência do adeus” (em *Adeus a Emmanuel Lévinas*), “experiência de interrupção” (em *Béliers*), “experiência da cegueira” (em *Memórias de cego*), “experiência do impossível” (em *Psyché* e em *Salvo o nome*), “experiência do espectro” (em *Espectros de Marx*), ou “experiência da aporia” (*Força de lei*)?

Acreditando que sim, sem muita certeza nem muita precipitação, em um movimento mais próximo daquilo que em *Memórias de cego* Derrida chama de antecipação, quando caminhamos sem ver no escuro, com as mãos à frente do corpo, tateando a incerteza, gostaria de terminar apenas repetindo, diferindo, esta experiência radical da desconstrução.

(Não) mais saber, (não) mais poder: a escrita entrega-se antes à *antecipação*. Antecipar é tomar a dianteira, tomar (*capere*) antecipadamente (*ante*). Diferentemente da *precipitação*, que expõe a cabeça (*praeciput*), que se atira de cabeça, de cabeça no ar, a antecipação seria antes coisa da mão (DERRIDA, 2010, p. 12).

A experiência da disjunção de *Espectros de Marx* – que se faz ecoar nas palavras de Hamlet: “*enter the ghost, exit the ghost, re-enter the ghost*” (DERRIDA, 1994b, p. 13) – pode ser uma das melhores ilustrações para esta experiência do outro (e ilustração aqui deve fazer lembrar a galeria de quadros de David Téniers). Esta alteridade radical, que sempre escapa, só pode ser pensada à luz do espectro. Em primeiro lugar, por sua *economia*: não se pode falar em espectro, porque espectro, mesmo escrito no singular, sempre remeterá a uma pluralidade. Nunca somos assombrados por apenas um fantasma, uma horda infindável de alteridades nos obsedia e nos lega sua herança – outros termos para dizer que *não há e nem deveria haver apenas um pai*. No entanto, este “mais de um”, essa pluralidade, essa multiplicidade de fantasmas não chegaria a configurar uma unidade, uma identidade definida, um conjunto bem delimitados de entes que poderia ser

reunido em um “nós”. Economia, por si só, paradoxal, a do espectro: “mais de um”; “menos que um” (DERRIDA, 1994b, p. 17).

E é por essa falta que é transbordamento, ou por este excesso que faz faltar, que deslimita o limite, este menos que é mais e este mais que é menos, que a temporalidade espectral só pode ser pensada à luz da disjunção: *the time is out of joint*, como diz Hamlet. Momento, este da aparição do espectro, em que passado, presente e futuro se embaralham, pois o passado se presentifica ordenando um futuro – *experiência do porvir*, diz Derrida. E se futuro é o nome do que se presentificará, do presente projetado à frente, da presença futura de um presente, o porvir é justamente um futuro radical, inexperienciável enquanto tal, incalculável. Este “instante que não é dócil ao tempo” (DERRIDA, 1994b, p. 13) só é pensável “a partir do movimento de algum desajuntamento, disjunção ou desproporção: na inadequação a si” (DERRIDA, 1994b, p. 12), diz Derrida.

“Experiência” do passado como porvir, um e outro absolutamente absolutos, para além de toda modificação de um presente qualquer”, e conclui: “momento espectral, um momento que não pertence mais ao tempo, caso se compreenda debaixo desse nome o encadeamento das modalidades do presente (presente passado, presente atual: ‘agora’, presente futuro) (DERRIDA, 1994b, p. 12).

Experiência então, que por sua preocupação radical com a absoluta alteridade espectral do outro, por levar a sério o ser-com os fantasmas, abriria uma outra “*política* da memória, da herança e das gerações” (DERRIDA, 1994b, p. 11) em nome destes outros que não estão presentes nem vivos na plena presença. Derrida diz:

É preciso falar *do* fantasma, até mesmo *ao* fantasma e *com* ele, uma vez que nenhuma ética, nenhuma política, revolucionária ou não, parece possível, pensável e *justa*, sem reconhecer em seu princípio o respeito por esses outros que não estão mais ou por esses outros que ainda não estão aí, *presentemente vivos*, quer já estejam mortos, quer ainda não tenham nascido. Justiça alguma (...) parece possível ou pensável sem o princípio de alguma *responsabilidade*, para além de todo *presente vivo*, nisto que desajunta o presente vivo, diante

dos fantasmas daqueles que já estão mortos ou ainda não nasceram (DERRIDA, 1994b, p. 11-12).

É isso que, em *Espectros de Marx* recebe o nome de *justiça*.

E não foi justamente a justiça que forneceu nossa primeira figura da experiência, quando, em *Força de lei*, Derrida fala da experiência da aporia? Não se trata também de justiça a experiência aporética de *Diante da lei*, quando, lendo o conto homônimo de Kafka, Derrida descreve a lei das leis, o “que haja lei” de toda lei, através da aporia do homem do campo diante do tribunal, ao longo de toda a sua vida tentando ter acesso à Lei e sendo, também a sua vida inteira, barrado na porta de entrada (porta esta, aliás, que era destinada justamente e apenas a ele)? Não é esta justiça também um outro nome para esta experiência da aporia que, em *Força de lei*, recebe o nome de *mística*?

*

Interrompo aqui meu discurso, por simples interrupção, sem conclusão nem lugar onde chegar, numa suspensão entre aspas, que pode apenas citar ou repetir, remarcar o que não se nomeia. Sem ponto final, com reticências, e disseminando a herança de Derrida, que assim escreve esta experiência *sem nome*, em *Força de lei*: “o discurso encontra ali seu limite: nele mesmo, em seu próprio poder performativo [em uma palavra: o impossível no possível]. É o que proponho aqui chamar... *o místico*” (DERRIDA, 2007, p. 25).

Referências

CAPUTO, J. D. *The prayers and the tears of Jacques Derrida: religion without religion*. Bloomington: Indiana University Press, 1997.

DERRIDA, J. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 1997

_____. *A voz e o fenômeno*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994a.

_____. *Éperons: les styles de Nietzsche*. Paris: Flammarion, 1978.

_____. *Espectros de Marx: o Estado da dívida, o trabalho de luto e a nova Internacional*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994b.

_____. *Força de lei: o fundamento místico da autoridade*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. *Memórias de cego: o auto-retrato e outras ruínas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

_____. *Paixões*. Campinas: Papyrus, 1995a.

_____. *Psyché: inventions de l'autre*. Paris: Galilée, 1987.

_____. *Salvo o nome*. Campinas: Papyrus, 1995b.

GUIMARÃES ROSA, J. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HEIDEGGER, M. *Fenomenologia da vida religiosa*. Petrópolis: Vozes, 2010.

Data de registro:03/10/2011

Data de aceite:03/10/2012

O PENSAMENTO HUMANISTA CRISTÃO E ALGUMAS REVERBERAÇÕES NA PEDAGOGIA FREIREANA*

*Bárbara Hees Garré***

*Paula Corrêa Henning****

RESUMO

O artigo compõe uma dissertação que tem como problema de pesquisa investigar quais discursos de humanismo produzem o campo da educação, na perspectiva freireana. A escolha do *corpus* discursivo situa-se no entendimento de que Paulo Freire é um autor muito potente no campo da educação, sendo referência básica nos Planos de Ensino e nos Currículos dos cursos que formam professores. Aqui, pretende-se remontar algumas pistas genealógicas que se constituem como condição de possibilidade para a emergência de um pensamento humanista cristão na Pedagogia Freireana. Para tanto, busca-se no pensamento personalista de Emmanuel Mounier entender algumas destas condições de possibilidade. O artigo está organizado em três momentos: o primeiro aborda as principais concepções humanistas; o segundo analisa o entendimento de homem em Paulo Freire e as possíveis aproximações com o pensamento mouneriano; como finalização, há uma provocação para se pensar sobre a produção do humano, imanente a este mundo.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia Freireana. Humanismo cristão. Michel Foucault.

ABSTRACT

The paper is part of a dissertation whose research problem is investigating which humanism discourses produce the education field in Paulo Freire's

* Pesquisa financiada pela CAPES e pelo CNPq.

** Doutoranda do PPG Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Bolsista CAPES. E-mail: barbaragarre@gmail.com

*** Professora do Instituto de Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Ambiental e Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Doutora em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos/UNISINOS. E-mail: paula.henning@ig.com.br

perspective. The choice of the discursive *corpus* lays on the understanding that Paulo Freire is a strong author on the education field, being a fundamental reference in the Teaching Plans and Curriculums of teacher training courses. Here we aim to reassemble some genealogical traces that constitute themselves as possibility conditions for the emergence of a Christian humanist thinking in Freire's pedagogy. So, with Emmanuel Mounier's Personalism we seek to understand some of these possibility conditions. The paper has been organized in three moments: the first one approaches the main humanistic conceptions; the second one analyzes Paulo Freire's understanding of mankind and the possible approximations with Mounier's thinking; and at last, there is a provocation for us to think about the production of human being, immanent to this world.

Keywords: Education. Freire's Pedagogy. Christian humanism. Michel Foucault.

Contextualização

O presente artigo é desdobramento de uma dissertação que investiga quais discursos de humanismo produzem o campo da educação, na perspectiva freireana. Nossa intenção neste texto é fazer um recorte e problematizar alguns desses discursos recorrentes na atualidade, especialmente em duas obras de Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*¹ e *Pedagogia da autonomia*².

Pretendemos remontar algumas pistas genealógicas³ que se constituem como condição de possibilidade para a emergência de um

¹ Cf. FREIRE (1981).

² Cf. FREIRE (2001).

³ Para operarmos com as pistas genealógicas, tomamos o conceito foucaultiano de genealogia como referência, aquele emprestado de Friedrich Nietzsche. Entendemos essa ferramenta metodológica como estratégia analítica, como tática que se detém em estudar as condições de possibilidade para a emergência de um determinado campo do saber. Não remontamos o pensamento freireano em busca de reconstituir uma origem, mas o remexemos minuciosamente para entender algumas condições que o produziram. “[...] a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade” (FOUCAULT, 1990, p. 172).

pensamento humanista cristão na Pedagogia Freireana⁴. Para tanto, buscamos no pensamento personalista de Emmanuel Mounier entender algumas destas condições de possibilidade.

Destacamos que a escolha do *corpus* discursivo em discussão nesta pesquisa situa-se no entendimento de que Paulo Freire é um autor muito potente no campo da educação, da formação de professores e especialmente da Pedagogia. A potência de seu pensamento é reforçada ainda mais quando, no ano de 2009, foi criada uma plataforma de educação a distância com seu nome: *Plataforma Paulo Freire*. Tal espaço tem como objetivo central levar a formação continuada de professores aos locais de mais difícil acesso no Brasil. Por entendermos o sucesso do pensamento freireano nas obras: *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia*, que se encontram atualmente na 49ª e 40ª reimpressão, respectivamente, e que ganham lugar de destaque nos cursos de formação de licenciatura é que justificamos nossa escolha. Vale ressaltar que em pesquisa prévia, acerca das obras mais utilizadas em cursos que formam professores, identificamos o autor Paulo Freire com grande força nos Planos de Ensino analisados por diferentes instituições de Ensino Superior de nosso País. Entre os cursos, como: Pedagogia, Ciências Biológicas, Química e Matemática foram analisadas disciplinas referentes à formação de professores. Esse estudo foi realizado, fazendo análise dos Planos de Ensino, em diferentes Instituições de Ensino Superior no Brasil.

O legado freireano deixou muitas contribuições teóricas. Enfatizamos neste trabalho as questões referentes ao processo de humanização, no qual é fundamental o exercício da trílice-relação entre a visão de mundo, a de homem e a de sociedade. O compromisso situado por Freire é com a mudança, com a “transformação do mundo”, propondo uma educação integral do ser humano, que será alavanca para o desenvolvimento social.

A obra *Pedagogia do oprimido* foi escrita durante seu exílio no Chile onde, durante cinco anos, desenvolveu trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA).

⁴ Optamos por utilizar letras maiúsculas ao tratarmos da Pedagogia Freireana por entendermos que tal pensamento constituiu-se como hegemônico no campo da educação.

Sua prisão (após o Golpe Militar de 1964) e seu posterior exílio ocorreram pela acusação de ter subvertido a ordem instituída através da propagação de sua metodologia de alfabetização.

Paulo Freire é um autor reconhecido no Brasil e no mundo, e isto é notável no fato do livro, em questão, ter sido traduzido em mais de vinte idiomas. Freire recebeu diversos títulos, sendo cidadão honorário de várias cidades. A ele foi outorgado o título de doutor *Honoris Causa* por 27 universidades, além de receber muitos prêmios⁵ na área da educação. Ainda hoje, após 13 anos de sua morte, muitas Universidades mantêm a cátedra Paulo Freire, entre elas estão: a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade Federal da Paraíba.

Pedagogia da autonomia foi o último livro lançado pelo educador Freire, em abril de 1997 – ano de sua morte. Nesta obra há uma preocupação em propor uma prática educativa voltada para o desenvolvimento do educando; prática que só é possível através do diálogo permanente. Nesta concepção, o diálogo é entendido como uma postura diante do mundo, dos outros e do conhecimento. De tal modo, no discorrer de sua escrita evidencia os saberes docentes necessários a uma prática educativa que se pretenda libertadora, através de uma postura dialógica.

Segundo alguns importantes estudiosos do pensamento freireano, como Balduino Andreola, Danilo Streck, Gilberto Kronbauer e Gomercindo Ghiggi, há uma forte influência do pensamento existencialista e do pensamento marxista na Pedagogia de Paulo Freire. Assim, autores como Kant, Marx, Engels e Gramsci constituem-se como importantes fontes inspiradoras de sua obra. No que se refere à reflexão humanística e à aproximação com a teologia da libertação, destacamos o pensador existencialista cristão Emmanuel Mounier, como importante interlocutor da produção freireana, segundo Balduino Andreola:

Podemos falar em duas categorias de relações: relações de influências e de convergências. As de influências é o próprio Freire que as

⁵ Alguns entre os prêmios que Freire recebeu são: “Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento” (Bélgica, 1980); “Prêmio UNESCO da Educação para a Paz” (1986); “Prêmio Andres Bello” da Organização dos Estados Americanos, como Educador do Continente (1992).

reconhece. Ao falar de pensadores franceses nos quais se inspirou, cita, sobretudo, Bernanos, Maritain e Mounier. Além das leituras diretas, Freire viveu a influência de Mounier em dois contextos: no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, fundado por Germano Coelho, e nos grupos dos católicos de esquerda, sobretudo a Ação Católica e a AP⁶. Às convergências entre o projeto político-pedagógico do personalismo de Mounier e o projeto pedagógico-político da pedagogia do oprimido, de Freire, dediquei toda a minha tese de doutorado. O personalismo de Mounier, como projeto político-pedagógico de uma nova civilização, e a pedagogia do oprimido de Freire, como projeto pedagógico-político de libertação, convergem na utopia emancipatória de construção de uma nova civilização, mais humana e solidária (Revista IHU On-Line, 2005).

Nas obras freireanas em estudo emerge uma preocupação e valorização constantes do humano: um ser que busca conhecer a si mesmo e ao se conhecer toma consciência de sua incompletude enquanto ser inconcluso, inacabado. Para Freire, a busca pela humanização dos homens é permanente e se dará pela via da educação, tendo no diálogo, a concretização desta possibilidade. A comunhão, o testemunho ético, a convivência com os mais necessitados são condições fundamentais no processo de construção de uma sociedade mais justa e humana. O homem, nesse sentido, torna-se um ser para si vivendo com os outros. O reconhecimento do humano, como sujeito de sua práxis, a “afirmação dos homens, como pessoas” são apresentadas como condições necessárias ao processo de humanização.

Neste sentido, entendemos que colocar a obra freireana em exame exige: olhar o pensamento humanista existencialista cristão e entender suas aproximações com o *Personalismo*⁷ de Emmanuel Mounier (filósofo francês do século XX). A escolha por Mounier se deve por entendermos que é um autor pouco estudado no campo da educação, diferente de Marx,

⁶ A sigla AP significa Ação Popular que lutava pelo socialismo humanista na década de 1960.

⁷ O *Personalismo* é considerado como importante movimento humanista, que tem como líder Emmanuel Mounier. O autor nos diz que o personalismo seria uma Pedagogia que pensa o homem em sua liberdade, em sua existência como um todo.

que vem sendo muito explorado em trabalhos freireanos. Neste sentido, olhar as obras em estudo nesta dissertação aproximando-as do pensamento mouneriano constitui-se como um desafio para nós. Queremos com esse trabalho provocar nosso pensamento e dos possíveis leitores, quanto aos cruzamentos teóricos entre Freire e Mounier, que pautam seus estudos, na busca pela comunhão, pelo testemunho ético, pela defesa de um sujeito oprimido em processo de humanização.

No presente trabalho retomamos algumas conceituações quanto ao pensamento humanista, buscando entender suas diferentes concepções. O autor Pedro Nogare (2008), importante estudioso de Filosofia e Antropologia, nos subsidia teoricamente nessa empreitada. Não pretendemos tomar um único conceito como válido, ou um conceito mais apropriado, mas entender a diversidade teórica de concepções que tem versado acerca do pensamento humanista. Fazemos tal operação para chegar ao humanismo existencialista cristão, realizando alguns cruzamentos com a concepção de homem de Paulo Freire. Para tanto, organizamos o artigo em três momentos: 1) abordamos as principais concepções humanistas, destacando alguns dos seus pontos importantes; 2) analisamos o entendimento de homem em Paulo Freire e as possíveis aproximações com o pensamento Mouneriano e 3) como tentativa de um fechamento provisório, provocamo-nos a pensar sobre a produção do humano não transcendental, mas imanente a este mundo.

1. O humanismo como condição para se tornar um verdadeiro homem

De acordo com Pedro Nogare (2008), há três sentidos fundamentais para o termo humanismo, ou seja, que se relacionam entre si, são eles: o humanismo histórico literário, o humanismo de caráter especulativo-filosófico e o humanismo de caráter ético-sociológico. No primeiro, encontramos o humanismo que estuda os grandes autores da cultura clássica, grega e romana. Já no segundo, encontramos uma gama de concepções que divergem entre si, são elas: o humanismo antigo, o humanismo cristão, o humanismo moderno e o humanismo contemporâneo. Ao falar sobre o terceiro sentido, o autor situa o humanismo como prática, como concretização, indo além do plano de contemplação do mundo.

Neste trabalho faremos um rápido panorama do humanismo, pelo viés do segundo sentido proposto por Nogare, abordando o humanismo antigo, o humanismo renascentista, o humanismo marxista e o humanismo existencialista cristão.

Ao tratar do humanismo antigo, destacamos que toda e qualquer forma de humanismo, inclusive o nosso, Ocidental, tem suas raízes na história da civilização grega. Para entender esta vinculação é preciso conhecer um pouco do pensamento grego e de como se fundamenta esta civilização. Na atualidade muitos pensadores têm tomado as ideias dos sofistas como importantes pontos para a formação do humanismo. Para esses filósofos, a preocupação com o humano era central, quase exclusiva, diferente dos pré-socráticos. A partir dos sofistas, a educação deixa de ser privilégio de uma minoria, passando a ser um princípio de fácil acesso a todos.

Amáxima “conhece-te a ti mesmo” influenciou de forma significativa o pensamento humanista ocidental, sendo esta um ponto fundamental de constituição do humanismo. Os dois grandes discípulos de Sócrates, Platão e Aristóteles, reverberaram seu entusiasmo pela reflexão filosófica, pela verdade e pela virtude. Platão, filósofo conhecido pela divisão do mundo em dois, o das Ideias e o das Aparências, é reconhecido como aquele que problematiza a questão do espírito e da matéria, da alma e do corpo. Para ele, o mundo real é o mundo das ideias, que são infinitas, eternas e imutáveis, é o mundo da luz. Já o nosso mundo seria aquele das aparências, que é limitado, que se modifica e, portanto, seria o mundo das sombras. De acordo com Platão, alma e corpo jamais formarão uma unidade, serão sempre opostos, permanecerão em luta. O homem verdadeiro, na perspectiva platônica, seria o homem da razão, do espírito e da contemplação. Em Aristóteles alma e corpo estão unidos intimamente no homem, formando uma só realidade. Assim, o homem seria composto de alma e corpo. No pensamento aristotélico, a alma representa algo de divino no homem.

Com este breve apanhado podemos afirmar que na antiguidade grega o homem assume lugar privilegiado, havendo uma ênfase do humano enquanto o autêntico ser, reconhecido em sua universalidade. Deste modo, é difícil separar o entendimento de humanismo que se constitui no Ocidente do pensamento filosófico dos gregos, pois “nosso humanismo é modelado pelo deles” (NOGARE, 2008, p. 25).

No humanismo renascentista há uma busca, uma valorização intensa do antigo, no sentido de conhecer e entender o pensamento da antiguidade, como inspiração e não para simples reprodução de modelos. Isso ocorre especialmente na Itália. Muitos autores abordam como característica, também, fundamental da Renascença, um período de riqueza e fecundidade de artistas. Nogueira coloca que não há outro período na civilização ocidental tão fértil de gênios. O termo Renascença é utilizado para marcar a nova arte requintada em sentido oposto àquela dita “arte grosseira” dos séculos anteriores, assim como o surto de cultura em relação à barbárie. A Renascença conotaria um florescimento cultural geral.

O homem da Renascença tem um lugar neste mundo, sem negar a existência divina. O homem aqui não é aquele que fica no nível do pensamento e da reflexão, mas um homem que procura concretizar e experimentar sua capacidade. Neste movimento volta aos antigos em busca de um modelo, de uma diretriz, em busca de um exemplo perfeito de humanidade. Todo este interesse pelo homem visa, além da exaltação, também uma formação. E assim, surgem importantes educadores e uma preocupação com o comportamento do homem. Na Renascença, o homem modifica, melhora e recria o mundo, o universo, é um ser criativo. Essa concepção de homem como conhecedor e transformador promoveu o “avanço” de uma ciência no Renascimento, passando a ter uma nova relação com a natureza, querendo conhecê-la, explorá-la, colocando-a a seu serviço. Esta concepção em torno do humano, como um ser pensante e ativo, para além de um homem que é simplesmente espectador do universo, constitui importante princípio para a constituição de um pensamento humanista.

No pensamento humanista marxista o ser humano é considerado, por um lado, um ser natural e, por outro, possui uma especificidade que o identifica como “humano”, esta característica é a sociabilidade, a capacidade de formar uma sociedade. Nessa sociedade, o homem através do trabalho, e em relação com os outros homens, assegura a satisfação de suas necessidades naturais, transformando a natureza, transformando-a e aproximando-a de sua humanidade.

O conceito de alienação é muito importante para entender o pensamento marxista e seu caráter humanista. Para Marx, a alienação é

histórica, colocando ainda esta característica na própria condição humana. A condição alienada do homem pode ser em relação à religião, à ideologia, à política e à economia. Esta última entendida como determinante das outras. Para o marxismo, a libertação da alienação seria uma condição que ainda estaria por vir; nela o homem atingiria sua real liberdade.

O conceito de *homo faber* é também de extrema relevância na teoria marxista. A partir deste entendimento, o homem é aquele que cria e é criado pelo trabalho, encontrando na dialética o ponto de partida para esta criação. Do mesmo modo, o homem no pensamento marxista é concebido como aquele que “humanizando a natureza pelo trabalho, se cria ele mesmo homem, se torna produtor de si mesmo” (NOGARE, 2008, p. 102). Na perspectiva humanista existencialista, encontramos duas correntes muito fortes, a dos ateus e a dos cristãos. Para os existencialistas, a existência precede a essência, não havendo predefinição do ser, o homem é um ser único que experimenta, que é dono de seu destino e de suas ações. Na visão ateísta, ironicamente, não importa o que o homem faça para melhorar sua própria existência ou a dos outros, pois no final a deterioração e a morte são inevitáveis. Dessa forma, o homem é aquilo que faz da sua própria vida, só existindo na medida em que vive e se realiza. Já para os cristãos, a existência autêntica é aquela que liga a Deus, a fé e a crença religiosa. É uma existência alicerçada na transcendência, na qual a relação com Deus é um dado essencial para a elucidação da situação humana.

Para Nogare (2008), o filósofo Gabriel Marcel é o pensador do existencialismo cristão que mais se aproxima de Kierkegaard (considerado o iniciador do existencialismo). Em Marcel o homem é um ser encarnado, que busca a descoberta de um sentido para a sua vida. Pensar em Deus é uma relação absolutamente incluída no ato de fé. Dessa forma, a existência humana é um encontro pessoal entre Deus e o eu. A comunhão aparece em seu pensamento como uma comunhão autêntica, na qual o outro é reconhecido como presença. No pensamento existencialista cristão de Gabriel Marcel, Deus é presença absoluta.

Emmanuel Mounier se aproximou do pensamento de Marcel na produção de sua filosofia personalista. O tema central de sua concepção teórica é a pessoa como vocação, encarnação, comunicação e engajamento. Para o autor, a relação autêntica entre os homens ganha destaque na

construção de uma civilização personalista. Remontamos este pensamento por visualizarmos potentes aproximações entre sua perspectiva de estudos e a Pedagogia de Paulo Freire, como já anunciado no começo deste artigo.

Em Mounier há uma preocupação com o homem alienado e coisificado, com o homem que precisa ser libertado. A paixão pelos pobres e abandonados são traços marcantes de sua filosofia. Aposta nas relações entre as pessoas, no sentido de somar esforços, caminhando para a reinvenção das gentes e da sociedade como um todo. A busca pelo ser é uma busca incessante em sua obra, uma busca que supera a cultura do ter.

O filósofo Ricardo Timm de Souza (2004), ao falar da concepção de ser humano em Mounier, destaca:

Temos, portanto, uma visão bastante precisa da concepção de ser humano em Mounier. “Ser humano” é aquele que é capaz de resistir às seduções do mergulho no indiferenciado, ou em algum tipo de espiritualismo ou idealismo diáfano; ser humano é uma luta ativa contra essas tendências despersonalizantes, ou seja, alienantes, que fazem o núcleo subjetivo, a resistência ao indiferenciado que constitui originalmente a pessoa, estranhar-se de si mesmo, perder-se fora de si, em suas produções, meios de troca, ou na natureza “bruta” (SOUZA, 2004, p. 226, grifos do autor).

No pensamento mouneriano, as situações de injustiças e desigualdades, que promovem grande parte dos males do mundo, desencadeiam um processo de despersonalização do ser. Assim, o autor pretende superar a crise da pessoa através da restituição de seu lugar vital e existencial, fazendo-se necessária sua retomada, como ser relacional, em sua plenitude, em sua integridade – através do personalismo. O homem, nesta perspectiva, reconhece sua condição de existência, mas uma existência que não é apenas para si, mas sim compartilhada, na qual assume a tarefa de ajudar o outro a conquistar a sua dignidade.

A pessoa é uma existência capaz de se libertar de si própria, de se desapossar, de se descentrar para se tornar disponíveis aos outros. Para a tradição personalista (principalmente a cristã), a ascese do

despojamento é a ascese central da vida pessoal; só liberta o mundo e os homens aquele que primeiramente se libertou a si próprio. Os antigos falavam da luta contra o amor-próprio; nós chamamos-lhe hoje egocentrismo, narcisismo, individualismo (MOUNIER, 2004, p. 47).

A pessoa ganha lugar privilegiado na obra de Mounier como ser inconcluso, incompleto e inacabado. Pessoa que é concebida na relação com os outros, pessoa na e para a comunidade. Aposto numa revolução personalista na educação, na qual as pessoas em comunhão superem suas condições alienantes, construindo uma sociedade mais humana, justa e fraterna.

Igualmente, entendemos que o pensamento humanista defendido pela Pedagogia de Freire se aproxima fortemente dos pressupostos humanísticos da filosofia personalista de Mounier, tendo como foco o homem, o homem em comunhão, o homem enquanto ser de moral, o homem em busca de autonomia e libertação, enfim o homem em busca de sua humanização.

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela humanização, pela afirmação dos homens, como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 1981, p. 30)⁸.

*Toda união dos oprimidos entre si, que já sendo ação, aponta outras ações, implica, cedo ou tarde, em que percebendo eles o seu estado de **despersonalização**, descubram que, divididos serão sempre presas fáceis do dirigismo e da dominação (FREIRE, 1981, p. 170, grifos nossos).*

Diante de tanta ênfase ao humano, passaremos a tratar deste entendimento nas clássicas obras *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia* aproximando do Personalismo mounieriano.

⁸ Optamos por colocar os excertos dos livros analisados em itálico para destacar das demais citações.

2. A visão de homem em Paulo Freire

Nos enunciados das obras *Pedagogia da autonomia* e *Pedagogia do oprimido* emerge com muita potência a ênfase ao homem, que aparece como centro da proposta de educação freireana. Vale ressaltar que este homem não é qualquer indivíduo. Aqui é, especialmente, aquele que assume características de humildade, que é trabalhador, que busca sua autonomia e emancipação na luta com seus semelhantes. É um sujeito que, se reconhecendo enquanto humano, almeja a sua salvação. É um homem que busca através da comunhão ser mais, saber mais, transformar o mundo e a natureza. Nas palavras do próprio Freire:

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 1981, p. 95, grifos nossos).

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 idéias, suas concepções (FREIRE, 1981, p. 108, grifos nossos).

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda do assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 2001, p. 46, grifos nossos).

Colocamo-nos a pensar neste ser humilde, modesto, que se reconhece enquanto humano pela outredade. Inquieta-nos pensar que este entendimento de homem assume um lugar privilegiado na Pedagogia. Seguindo este viés, o processo educativo, na concepção freireana, pauta-se na supremacia do homem. Homem que aqui é o sujeito do bem, é vítima, é necessitado, ou, como diria Mounier (2004), “é um sujeito despersonalizado”. Questionamos esta visão do homem como um ser supremo, um homem que pode tudo. Parece-nos contraditória essa ênfase ao humano, uma vez que é o próprio Freire que faz uma crítica ao homem como detentor do saber, ao homem dominador do mundo, ao homem que causa os males da sociedade, ao homem opressor⁹. Ora, o que nos parece é que outro tipo de homem é que assume o lugar privilegiado. A serviço deste humano está a natureza, o mundo, a ciência e a tecnologia. Dessa forma, aquele sujeito humilde, trabalhador, solidário acaba assumindo um ideal humanista de sujeito correto, de sujeito da justiça e da verdade.

Aqui aproximamos a supremacia do humano de Paulo Freire à visão de homem em Mounier, que também defende a ideia de um homem como centro, como supremo, argumentando quanto à impossibilidade da existência do mundo sem uma existência propriamente humana. “Cada vez mais a ciência e a reflexão nos revelam um mundo que não pode passar sem o homem e um homem que não pode passar sem o mundo” (MOUNIER, 2004, p. 35).

Na perspectiva defendida por Freire, a ciência, desde que leve o homem da condição alienada para uma condição humanamente esclarecida e consciente, é considerada como um saber importante e válido. O saber científico é, então, colocado a serviço do humano e da humanização da sociedade pela via da razão esclarecida. Nos excertos abaixo, torna-se visível o papel conferido à ciência, que numa perspectiva humanista revolucionária estaria a serviço da humanização dos homens.

Se as elites opressoras se fecundam, necrofilamente, no esmagamento dos oprimidos, a liderança revolucionária somente na comunhão com

⁹ No próximo artigo desta dissertação trataremos de forma mais profícua deste entendimento de opressor e oprimido, nas obras freireanas em estudo.

eles pode fecundar-se. Esta é a razão pela qual o que fazer opressor não pode ser humanista, enquanto o revolucionário necessariamente o é. Tanto quanto o desumanismo dos opressores, o humanismo revolucionário implica na ciência. Naquele, esta se encontra a serviço de “reificação”; nesta, a serviço da humanização. Mas, se no uso da ciência e da tecnologia para “reificar”, o sine qua non desta ação é fazer dos oprimidos sua pura incidência, já que não é o mesmo o que se impõe no uso da ciência e da tecnologia para a humanização. Aqui, os oprimidos ou se tornam sujeitos, também, do processo, ou continuam “reificados” (FREIRE, 1981, p. 155-156, grifos nossos).

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres (FREIRE, 2001, p. 147, grifos nossos).

Enunciados como estes, nos colocam a pensar na defesa do avanço tecnológico e científico, desde que estejam a favor do homem, do seu “bem-estar”, da sua humanização. Entendemos que a primazia do humano, enquanto dominador e possuidor do mundo e da natureza fazem do homem não apenas um sujeito ativo que controla e domina, mas também um sujeito que é controlado e dominado. O homem como ser supremo, o homem acima de todas as coisas, o homem exaltado em sua condição de ser pensante aparecem como indicadores de uma filosofia humanista na perspectiva freireana. Nesta filosofia, o indivíduo torna-se sujeito de sua própria história conscientizando-se e reconhecendo sua condição de humano. Sua busca constante é pela superação das condições injustas e precárias das quais é submetido e, conseguindo, atingirá sua emancipação.

Remontamos aqui o entendimento de Maria Manuela Alves Garcia (2002) quanto às pedagogias que se pautam pela ênfase numa razão esclarecida – neste caso a ciência. Segundo a autora, para estas pedagogias, a educação é a possibilidade de levar o homem para uma condição melhor, para uma condição de pleno desenvolvimento da racionalidade. A educação

assumida então como potencializadora, esclarecedora, conscientizadora, tornando os homens sujeitos plenos de seu processo de aprendizagem pelo viés da ciência.

A tarefa, “iluminadora”, “esclarecedora” e “humanizadora” atribuída à escola e aos profissionais da educação e do ensino. O esclarecimento das consciências com as verdades propiciadas pela ciência e pela (auto-)reflexão. O acesso a formas superiores de pensamento e existência individual e social. A produção do sujeito ou do cidadão racional, maculino, (auto-) reflexivo e autônomo, ou seja, o sujeito ou a classe social plenamente desenvolvidos. A redenção e a salvação de si mesmo e da humanidade pelo poder libertador da razão e da ação (da agência humana) sintetizam os enunciados de pedagogias que se auto-intitulam pedagogias revolucionária, sócio-histórica, histórico-crítica, crítico-social dos conteúdos, libertadora, da conscientização, da autonomia e da esperança, quando tratam das finalidades, das metas ou da teologia da educação e do trabalho didático pedagógico-crítico e progressista (GARCIA, 2002, p. 35, grifos da autora).

Na concepção freireana, assim como aparece em Mounier (2004), o homem se torna sujeito quando reconhece sua própria condição de humano, olhando para si, tomando consciência de sua condição e natureza humanas. Entendemos que esta possibilidade de olhar para si é marca de um campo de saber legitimado a estudar o humano. Este campo de saber denomina-se ciências humanas e aqui visualizamos, na Pedagogia, uma destas ciências que está a serviço do humano e que tem como atributo humanizar cada vez mais e cada vez melhor. Podemos perguntar, afinal, o que são as práticas pedagógicas de reflexão, de autoavaliação, de conscientização, que colocam constantemente os sujeitos a pensar sobre suas próprias ações. Entendemos que estas práticas são práticas que permitem um autoexame das consciências, um conhecer-se para autogovernar-se, cada vez mais e cada vez melhor.

É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo;

como também não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la (FREIRE, 1981, p. 42, grifos nossos).

Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo (FREIRE, 1981, p. 145, grifos nossos).

[...] a reflexão não é somente um olhar interior sobre mim e minhas imagens lançado; é também intenção, projeto de nós próprios. [...] A consciência íntima não serve de bastidores onde a pessoa entorpeça, é como a luz, presença secreta e no entanto irradiando para o mundo inteiro (MOUNIER, 2004, p. 61).

Vemos na Pedagogia uma forte preocupação em desenvolver saberes sobre o homem, sobre seu funcionamento, estudando-o e conhecendo-o para melhor controlá-lo, produzi-lo enquanto um ser dócil e útil. Seguindo a correnteza dos estudos de Foucault (2002), podemos dizer que as ciências humanas nascem numa tentativa de melhor conhecer o homem para melhor governá-lo. O homem se torna sujeito e objeto de sua própria pesquisa. Assim, as ciências humanas vivem um paradoxo: constituem o homem em sua dupla condição de sujeito que conhece e objeto do conhecimento. Ao mesmo tempo em que produz representações sobre sua própria condição de humano, produz formas de ser, estar e viver no mundo.

De um modo mais geral, o homem, para as ciências humanas, não é esse ser vivo que tem uma forma bem particular (uma fisiologia bastante especial e uma anatomia quase única); é esse ser vivo que, do interior da vida à qual pertence inteiramente e pela qual é atravessado em todo seu ser, constitui representações graças às quais ele vive e a partir das quais detém essa estranha capacidade de poder se representar justamente a vida (FOUCAULT, 2002a, p. 487).

As ciências humanas buscam representar a própria vida no momento em que estudam o homem em toda a sua complexidade, até o mais ínfimo movimento, estudam no detalhe, conhecem o homem e suas formas de ser, de se relacionar, de conviver, de aprender. Nos materiais analisados, a Pedagogia Freireana produz uma forma de ser do humano, prescreve práticas almejando humanizar a sociedade e o próprio homem. Tal Pedagogia coloca o homem num movimento de se (re)conhecer e se autoavaliar constantemente. Vemos nesse exercício do homem de olhar para si uma estratégia de autogoverno, de controle das condutas. Nas palavras de Veiga-Neto “[...] nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (2003, p. 136).

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1981, p. 92, grifos nossos).

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele 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, 1981, p. 105, grifos nossos).

Ter a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que “este constitui uma parte da pessoa humana” e que a “pessoa humana não pode ser vendida nem vender-se” é dar um passo mais além das soluções paliativas e enganosas. É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens (FREIRE, 1981, p. 217, grifos nossos).

Nesta correnteza, problematizamos o homem freireano e a pessoa mouneriana enquanto sujeitos plenos, humanizados, situados como um ponto de partida. O homem como pronunciante do mundo e fazedor de sua história é concebido por estas perspectivas humanistas cristãs, que defendem a busca pela desalienação, pela emancipação e libertação. Para estas vertentes teóricas, o homem atinge sua libertação pela via do diálogo e da comunhão e, enquanto sujeito livre, autocentrado e consciente, assume a missão de ajudar o outro alienado, a alcançar a sua dignidade.

A pessoa é uma existência capaz de se libertar de si própria, de se desapossar, de se descentrar para se tornar disponíveis aos outros. Para a tradição personalista (principalmente para a cristã), a ascese do despojamento é a ascese central da vida pessoal; só liberta o mundo e os homens aquele que primeiramente se libertou a si próprio (MOUNIER, 2004, p. 47).

Vemos que esse sujeito que liberta a si e aos outros é a utopia pedagógica do sujeito livre e emancipado, do ideal de ser cidadão – que é almejado por estas perspectivas teóricas. A partir de Foucault (1995), entendemos que o próprio conceito de sujeito deve ser olhado com desconfiança, pois no entendimento do autor:

(...) Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a (...) (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Na correnteza foucaultiana, não existe um sujeito que estaria dado, um sujeito que teria uma natureza humana, uma essência e que precisaria ser educado, levado a autoconscientizar-se. Dessa forma, problematizamos o entendimento de homem e o processo pelo qual os indivíduos se humanizam, “[...] se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador” (FREIRE, 2001, p. 29). Entendemos o homem, ou a própria noção de sujeito, como uma fabricação, uma invenção tipicamente moderna. O homem não teria estado sempre ali a espera de ser moldado e muito menos existiria uma essência

propriamente humana, ou uma origem a ser resgatada. Para Foucault, o homem é uma produção; o homem é constituído a partir de diferentes práticas discursivas e não discursivas; o homem é um produto cultural. Há uma desconfiança a toda crença humanista, de teorizações que se pautam numa essência humana. Os ideais de homem são colocados em suspenso.

Entendemos que colocar a ênfase no humano, seja ele *opressor* ou *oprimido*, *personalizado* ou *despersonalizado*, tem sido a tradição do campo do saber das ciências humanas e aqui especialmente da Pedagogia. Vemos no material analisado o alastramento de tal objetivo, traçando um tipo ideal e universal de homem. Dessa forma, a utopia pedagógica do professorado tem sido formar um cidadão do bem, sujeito de sua aprendizagem, acreditando numa essência que precisa ser resgatada, libertada e colocada no caminho certo, no caminho da verdade, no caminho de uma educação humanizada e humanizadora. Ora, olhamos com desconfiança para tal ideologia que se funda na tradição humanística, que se pauta por valores cristãos, que coloca o humano num pedestal. Provocamo-nos a pensar num humano que vive neste mundo e produz algumas coisas, assim como é produzido por elas. Num homem que assume posições de sujeito para além de binarismos, tão caros às pedagogias libertadoras. Pensemos num humano para além do bem e do mal.

3. A produção do humano, de um humano que é deste mundo

Ao nos desafiarmos na empreitada de fechar este artigo, provocamos um questionamento quanto ao ideal de homem defendido pelas Pedagogias Libertadoras Freireanas: seria possível conceber o homem, enquanto um ser universal, autocentrado que se tornaria melhor pela via do esclarecimento e da conscientização? Esta tem sido uma forte bandeira freireana e que encontra ressonância no campo da educação. Então nos lançamos a pensar na contramão desta visão humanística, entendendo que não há uma essência verdadeiramente humana, precisando ser conscientizada e esclarecida. Olhamos com desconfiança para toda a crença apriorística, que tem como alvo (re)colocar o indivíduo na busca constante por sua salvação e redenção, para posteriormente, lutar com os outros para a libertação de todos.

Incomodadas com algumas narrativas freireanas de humanização dos homens, de defesa da educação como conscientizadora e salvadora do humano, do homem como sujeito do amor e da justiça, buscamos neste artigo traçar algumas pistas genealógicas e problematizar a Pedagogia de Paulo Freire. Identificamos no pensamento humanista cristão uma forte aproximação. Há na visão humanista freireana uma ênfase ao homem e à defesa por uma sociedade que precisa ser humanizada pela via educativa. Encontramos em Emmanuel Mounier, filósofo do século XX, uma perspectiva teórica estreita à de Paulo Freire. A preocupação com o homem alienado e oprimido, com a sua libertação em comunhão com os outros, são pressupostos comuns a estes dois pensadores. Eles almejam a transformação do mundo, construindo uma sociedade livre de dependências, na qual o homem assume-se enquanto sujeito humanizado.

*A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes e poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com ele realmente se solidarizem. **Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restaurar da generosidade verdadeira** (FREIRE, 1981, p. 32, grifos nossos).*

Poderemos ver agora o paradoxo central da existência pessoal. Este é o modo especificamente humano de existir. Deve ser, no entanto, incessantemente conquistada; só muito lentamente é que a consciência se vai libertando do mineral, da planta ou do animal que em nós pesam. A história da pessoa será assim paralela a história do personalismo. Não se desenvolverá somente no plano da consciência, mas, em toda a sua grandeza, **no plano do esforço humano para humanizar a humanidade** (MOUNIER, 2004, p. 17, grifos nossos).

Seguindo o pensamento de Foucault, queremos escapar destas filosofias, ou melhor, destes humanismos que proclamam uma ideia de homem como fonte significadora de verdade. Não queremos com isto fundar um novo

modo humanista, um novo ideal de sujeito. Nossa intenção é movimentar as convicções serenas de ter um caminho a seguir, um ideal a alcançar. Colocamos em discussão algumas concepções universalistas, que se pautam num exemplo, que prescrevem a educação, o sujeito e a própria Pedagogia.

O que me assusta no humanismo é que ele apresenta uma certa forma de nossa ética como um modelo universal válido para qualquer tipo de liberdade. Penso que nosso futuro comporta mais segredos, liberdades possíveis e invenções do que o humanismo nos permite imaginar, na representação dogmática que fazem dele os diferentes componentes do espectro político: a esquerda, o centro e a direita (FOUCAULT, 2006, p. 300).

Com isso, queremos disparar o pensamento no sentido de produzirmos outras possibilidades éticas e estéticas para o homem e para nós mesmos enquanto humanos, mas não uma ética universal e atemporal. Talvez valesse pensar em uma ética como existência singular, micro, política, exercício de vida. Vale inquietar o pensamento e provocar nossas mais sólidas verdades inerentes ao campo educacional.

Referências

ANDREOLA, B. Os projetos pedagógicos-políticos de Mounier e Paulo Freire, *Revista IHU on-line*, São Leopoldo, Ed. 155, ano V, p. 14-17, Set. 2005. Entrevista concedida a IHU on-line. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao155.pdf>>. Acesso em: 10 Fev. 2011.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. O sujeito e o poder. Apêndice da 2ª edição. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In.: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 25. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

_____. *Ditos e escritos V – ética, sexualidade e política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogia crítica e subjetivação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

NOGARE, Pedro Dalle. *Humanismos e anti-humanismos – introdução à antropologia filosófica*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOUZA, Ricardo Timm de. *As fontes do humanismo latino. Vol 2. A condição humana no pensamento filosófico contemporâneo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Data de registro: 27/08/2011

Data de aceite: 03/10/2012

PROYECTOS EDUCATIVOS DESDE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA

*Ciro Schmidt Andrade**

RESUMEN

Hermenéutica es interpretación de texto. En este caso el texto es el sistema educativo, los proyectos o los establecimientos educativos y el educando en sí mismo. Una lectura unívoca impide abrirse a otras visiones, una lectura equívoca impide el diálogo. La Analogía parece ser el camino para un análisis comprensivo del quehacer educacional.

Palabras clave: Educación. Hermenéutica. Analogía.

ABSTRACT

Hermeneutics is text interpretation. In this case the text is the educative system, the educative projects or establishments and educating in itself. A unanimous reading prevents open itself to other visions, an ambiguous reading prevents the dialogue. The Analogy seems to be the way for a compressive analysis of the educational task.

Keywords: Education. Hermeneutics. Analogy.

Podemos afirmar que hermenéutica es interpretar, y el interpretar es una capacidad cognoscitiva propia del hombre, es por ello, que el hermeneuta o intérprete de la realidad es el hombre mismo¹ por medio de la comprensión, la cual tiene como intermediario o medio principal la contextualización. Propiamente el acto de interpretar es el de contextualizar, o por lo menos una parte y un aspecto muy importante de ese acto, pues la comprensión es el resultado inmediato y hasta simultáneo de la contextualización².

* Licenciado en Filosofía y Educación. Autor de diversos libros y artículos tanto en Chile como en Universidades de Sudamérica. E-mail: keno.sans@gmail.com

¹ Mota Rodríguez, Arturo, p. 15

² Beuchot, M., Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación.

La finalidad fundamental de la hermenéutica es traductiva... interpretar es traducir. Ello marca dos tipos de interpretación, a saber: la hermenéutica *docens* que es la doctrina o teoría, y la hermenéutica *utens* que es el utensilio o instrumento. La hermenéutica es teoría y práctica, por lo tanto es una ciencia mixta. Cabe señalar, que además de la distinción y unión hecha por Beuchot, también afirma que la teoría es el fin principal de la hermenéutica, ya que es ella quien fundamentará a la práctica. Lo anterior lo podemos ver en lo siguiente: La hermenéutica *docens* es la hermenéutica en cuanto doctrina o teoría general del interpretar, y la hermenéutica *utens* es la hermenéutica misma ofreciendo los instrumentos hallados en su estudio teórico para ser aplicados en la práctica, a saber, las reglas de interpretación... es primordialmente teórica y secundaria o derivativamente práctica, porque el que pueda ser práctica se deriva de su mismo ser teórico.

Para comprender algo basta con poder compartirlo de manera analógica, proporcional, por acercamiento icónico al paradigma o modelo que se nos muestra de ello. Así, podemos acercarnos (según cierta gradación) a la comprensión de otras culturas y a la capacidad de evaluar sus cosas buenas y malas, corregir las malas y compartir con ellas nuestras cosas buenas. Eso se da en el quiebre categorial, en el horizonte epistémico, en el límite analógico de las vivencias que se pueden acercar siempre más y más, aunque nunca coincidan³ El pensar analógico se ejerce en la tensión y en la proporción, al mismo tiempo que la analogía no puede carecer de analogicidad, lo que permite un modelo abierto y dinámico, incluyente y diverso, de tal modo que dicho pensamiento tiene algo de fraterno y humilde - actitud que tanta falta hace en nuestros días -, y no de ensoberbecimiento, pues no pretende autodenominarse la *Madre* de todas las racionalidades.

La univocidad y la equivocidad, junto con la analogía, son formas de significar que se han usado a lo largo de toda la historia de la filosofía del lenguaje. Ya he señalado que muchas hermenéuticas han sido unívocas o equívocas; pero ha habido pocas en la historia que hayan hecho uso de la analogía. Hace falta en la actualidad una hermenéutica analógica. La analogía siempre implica proporcionalidad, esto es, una relación en la que no se puede atribuir algo a diferentes cosas sin conocer y matizar lo que

³ Beuchot, Mauricio, Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo, p. 18.

tienen en común y, sobre todo, lo que tienen de diferente. Ya que en la analogía predomina la diferencia, exige conocer en qué se distinguen las cosas, más que lo que tienen de común⁴. Esto nos lleva a la noción de una realidad como conjunto de realidades que son diversas y multiformes, pues la realidad no es unitaria, sino clases de seres cuya relación es la diferencia-lo que los aleja -, pero también la semejanza -lo que los aproxima. “Alejamiento” y “aproximación” serán categorías que nos ayuden a entablar una relación con la otredad, con la alteridad, con aquel otro, primordialmente el hombre, al que muchas de las veces desconocemos.

Es precisamente el diverso modo de participar de algo lo que mueve a considerar la posibilidad de la analogicidad en las cosas... Participar es compartir, por lo que la analogía tiene un monto de generosidad. Y por ello ha de participarse con generosidad para aquellos otros que participan de ello; con una especie de espíritu de fraternidad y de solidaridad. ... La analogía es, por tanto, un modo de ser, un modo de conocer y una actitud vital⁵ en la búsqueda de la unidad escondida que los enlaza a pesar de sus diferencias. La analogía es fundamentalmente armonía, enlace, conjunción. Esta característica entraña tanto la diversidad como la unidad, pero de un modo de convivir en donde hay riqueza, ganancia, en una dinámica plural, al estilo de las piezas del rompecabezas: los fragmentos co-existen entre sí, y cada uno de ellos forma parte del todo, lo representa.

La univocidad impide la apertura a las diferencias así como la equivocidad a las semejanzas y la comunidad. La univocidad desde el positivismo en el camino para el dogmatismo que es toda concepción que pretenda eludir una crítica justificada de sus afirmaciones y supuestos y que como actitud personal tiende a decir en todo la palabra definitiva y a no tolerar contradicción alguna. La equivocidad deja tan abierto lo interpretativo que avanza hacia el relativismo, propio de nuestro tiempo y expresado en la carencia de fundamentos, como se puede percibir en Vattimo⁶.

⁴ Beuchot, M. Vindicación del pensamiento analógico. Publicado por Sanabria, José Rubén y Mardones, José María (Comps), ¿Tiene la analogía alguna función en el pensar filosófico?, México, Universidad Iberoamericana, 1997, p. 148; en formato pdf.

⁵ Beuchot, M. Vindicación, p. 149.

⁶ Vattimo, Gianni : “La sociedad transparente” (con introducción de Teresa Oñate) (: ST), Edic. Paidós, Barcelona, 1990. “Ética de la interpretación” (:EI), Ed. Paidós, Barcelona, Bs. As., México, 1991.

Por todo ello, parece que es necesario acudir a la noción de analogicidad en la hermenéutica, es decir, veo como muy conveniente tener un modelo de hermenéutica analógica, para evitar el escollo de la univocidad, ciertamente ideal, pero inalcanzable, y el de la equivocidad, el relativismo excesivo, que amenaza con hundirnos en el caos. Sólo así se podrá avanzar con cierta seguridad en este campo tan difícil y a veces movedizo, siempre amenazado por la ambigüedad, y siempre pidiendo ser rescatado y hasta arrebatado de la misma. Este modelo interpretativo, además, es analógico, porque tiende a un pluralismo, no a un relativismo extremo, sino a un relativismo con límites. Esto es lo que nos ayudará a comprender nuestra historia latinoamericana, pues en ella ve lo que conforma nuestra identidad, el mestizaje⁷.

Sobre todo lo es para abrir camino en el terreno de la filosofía de la educación. Una teoría de la educación siempre supone una filosofía, una cosmovisión filosófica; pero, además, si no tiene una filosofía adecuada, corre el peligro de ser ciega con respecto a los valores y principios que se requieren para formar un tipo concreto de ser humano. Pero, sobre todo, una teoría de la educación supone una filosofía en la medida en que presupone una imagen de ser humano que es la que trata de alcanzar. Es lo que va a conseguir justamente por medio del proceso educativo. Y si no se tiene cuidado con dicho paradigma o ícono de lo humano, que compete a la antropología filosófica, tendremos técnicas muy poderosas de la enseñanza, pero desencaminadas y faltas de una finalidad precisa y conveniente para que las oriente.

Es importante mencionar el papel que juega la analogicidad hoy, y retomando la definición de analogía en la que en *ella un término se predica de sus sujetos de manera en parte igual y en parte diferente, predominando la diferencia*, encontramos que lo importante de la analogía no es buscar llegar a la semejanza. Porque caeríamos en el univocismo tan pretendido por el positivismo y el cientificismo. Tampoco es permitir el predominio absoluto del equivocismo, tan difundido hoy. La analogía pretende buscar el justo medio aunque tienda más a la diversidad, y este justo medio se alcanzará a partir de la prudencia y sutileza en el interpretar.

⁷ http://www.lag.uia.mx/acequias/pays/el_pays_de_la_laguna5.pdf

Se requiere la *phronesis* o sabiduría práctica para interpretar, compartiendo con la interpretación su doble realidad de teoría y práctica. Además, la hermenéutica tiene su punto de partida en la *phronesis* porque lleva del particular al universal, así como lo hace el ícono. También se necesita la *subtilitas* por ser el método de la interpretación. Es una apropiación de la verdad reconociendo nuestros límites cognitivos pero con una tendencia de llegar a la verdad. «La analogía es conciencia de límites»⁸. La analogía es en la que *un término se predica de sus sujetos de manera en parte igual y en parte diferente, predominando la diferencia*. El ícono es el signo que, *viendo un fragmento, nos lleva al todo*

La analogía está presente no sólo como concepto, sino también como realidad. Ahora bien, retornando palabras de Beuchot encontramos que «una ontología analógica no es cerrada, ni monolítica, ni prepotente. Es abierta y atenta a otros sistemas y a las nuevas cosas y acontecimientos.»⁹ Ella enseña, en contra de muchas corrientes positivistas, que no hay sólo una descripción o explicación verdadera de la realidad, lo cual implicaría un univocismo muy fuerte. En contra de muchas corrientes postmodernas, enseña que tampoco todas las descripciones o explicaciones son verdaderas, lo cual es un equivocismo muy extremo. Enseña que puede haber más de una descripción o explicación verdadera de la realidad, pero un conjunto pequeño de ellas. Asimismo, que, dentro de ese conjunto, hay una jerarquía y un límite. Hay una jerarquía según la cual unas descripciones son más verdaderas que otras, se aproximan más a la verdad que las otras; y, por lo tanto, hay un límite a partir del cual pierden verdad, se van ostentando como falsas.¹⁰ Juega entonces un papel protagónico en la vida diaria del hombre, ya que siempre nos comunicamos, ya oralmente, ya corporalmente, ya pictóricamente. En otras palabras, siempre estamos abiertos al tú por la comunicación, nos encontramos con el otro y nos abrimos al otro, no de forma unívoca, pues es imposible conocer el tú en su totalidad; tampoco de forma equívoca, porque el tú se nos manifiesta y siempre se nos queda

⁸ González, op. cit., p. 46.

⁹ González, op. cit., p. 50.

¹⁰ Beuchot, M. Vindicación del pensamiento analógico, p. 111 152.

algo. La comunicación es análoga en este sentido, abrirme al tú desde el yo, esperar recibir algo dando algo, incluso el otro es un ícono mío.¹¹

La analogía es el modo de significar intermedio entre la univocidad y la equivocidad, es decir, entre lo completamente claro y distinto y lo completamente relativo e inconmensurable. Me parece que han pecado de univocismo los positivistas y científicos, y de equivocismo los posmodernos, según diferentes tipos y grados. Por eso urge el equilibrio proporcional de la analogicidad. Asimismo, la iconicidad es la capacidad que tiene el ícono, como signo, de hacernos pasar del fragmento a la totalidad, inclusive más allá de la totalidad, hacia el infinito. Asimismo, la iconicidad, radicada en el pensamiento humano, nos hace ver lo universal en lo mismo individual, por ejemplo la naturaleza humana en la misma persona que conocemos y amamos. Si nos centramos en la hermenéutica o arte de la interpretación, es porque ahora es sumamente utilizada; por eso hablamos de una hermenéutica analógico-icónica, pero igual podría hablarse de toda una racionalidad analógico-icónica. Ellas podrán devolvemos el sentido de la realidad, que ahora está muy perdido¹².

La pregunta interpretativa es siempre con vistas a la comprensión. ¿Qué significa este texto?, ¿qué quiere decir?, ¿a quién está dirigido?, ¿qué me dice a mí?, o ¿qué dice ahora?, y otras más. Puede decirse que la pregunta es un juicio prospectivo, está en prospecto, en proyecto. Se hace juicio efectivo cuando se resuelve la pregunta. Hay un proceso por el cual se resuelve dicha pregunta interpretativa, pues primero el juicio interpretativo comienza siendo hipotético, hipótesis, y después se convierte en tesis. La misma tesis es alcanzada por el camino de des-condicionalizar la hipótesis, esto es, ver que se cumple efectivamente¹³. Asimismo, el intérprete ha de disponer de un código para poder descifrar el texto, que es con el que ha sido encodificado y ahora con él tiene que ser decodificado. Es el lenguaje con el que se escribió el texto y que el intérprete tiene que poseer para leerlo o incluso traducirlo. Ello implica conocer el conjunto de signos escritos, incluso los no escritos para poder leer e interpretar. Además, el texto mismo contiene en sí un significado lleno de intención o intencionalidad, teniendo incluso sentido y referencia.

¹¹ González, op. cit., p. 53.

¹² Beuchot, M. Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo, p. 9.

¹³ Ibid, p. 41

Ya que el modelo positivista es univocista, y el romántico equivocista, este modelo que se coloca en la analogía, es intermedio entre lo unívoco y lo equívoco. Según nos dice la semántica, lo análogo tiene un margen de variabilidad significativa que le impide reducirse a lo unívoco pero que también le impide dispersarse en la equivocidad.¹⁴

La analogía nos hace ver la riqueza y la miseria, a la vez, de la comunicación humana. La comunicación es analógica, no unívoca (perfecta) ni equívoca (imposible); siempre hay cierta pérdida, pero se alcanza a preservar y asegurar. Es conciencia de que el otro se nos queda siendo mucho más de lo que logramos captar o comprender de él... siempre hay un más allá de significación que no se llega a captar, una riqueza que no se agota. Con todo, aunque nuestro diálogo es limitado y pobre, siempre es enriquecedor, siempre y cuando se cumplan ciertas condiciones de su posibilidad. Es claro, por lo anterior, la importancia de la analogía en el reconocimiento del otro, y es, necesariamente la filosofía del hombre, la condición de vinculación de la ontología con la ética, de los primeros principios morales a su aplicación concreta, la cual debe ser, prudencial, es decir, analógica.¹⁵

La analogía es el modo por el cual un mismo término se predica a muchas cosas, siendo la noción significada por el término, diversa, por sí y principalmente, pero idéntica o semejante, no absolutamente, sino de modo relativo, proporcional y secundariamente (*simpliciter diversum et secundum quid idem*). Por lo tanto, su constitución formal como mediación consiste en un mayor acceso a la equivocidad y mayor participación de su diversidad, que de la unidad de la univocidad debido a que la noción o sentido común y general mantiene, de modo simultáneo, lo uno y lo diverso, pero principalmente lo diverso, y sólo según cierta relación, el mismo sentido.¹⁶

Lo que se busca es, por tanto, una interpretación intermedia entre la unívoca y la equívoca, pero no geoméricamente media, sino apegada a la equivocidad aunque vinculada a la unidad. Es, así, una hermenéutica

¹⁴ M. Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, p. 25

¹⁵ Mota, op. cit., p. 43

¹⁶ Cfr. AGUAYO, E., *La hermenéutica filosófica de Mauricio Beuchot*, Ducere, México, 2001. Para revisar estos principios epistémicos del quehacer hermenéutico-analógico, ver: BEUCHOT, M., *Posmodernidad, Hermenéutica y Analogía*, UIC PORRUA, México, 1996, p. 35-46.

analógico-icónica, en la medida que vincula proporcionalmente la diferencia de sentido a uno, que es, sin embargo, propio de la diversidad e ícono en el ejercicio interpretativo, evitando los extremos, pero atendiendo a las diferencias de sentido en el ámbito intra e intertextual.

Una de las cuestiones que han tenido gran relevancia en la reflexión filosófica contemporánea, es la que se desenvuelve en torno a la identidad cultural. La conformación de la identidad se establece, por supuesto, en términos de la individualidad del sujeto, pero también en los ámbitos de la colectividad, de la cultura. La llamada “occidentalización”, la convergencia cultural, y aún más, la “globalización”, son procesos que amenazan profundamente la constitución de una verdadera identidad. Y esto se debe principalmente a que los parámetros que constituyen el horizonte de sentido en la dirección del ejercicio práctico, son determinados por el contexto colectivo en el que se desenvuelve el individuo.

La analogía posibilita una apertura del y hacia el otro; una vinculación de participación compartida que implica un nuevo marco de comprensión y, por ello, una nueva racionalidad. *Apertura* entendida desde la persona, no como individuo puro y absoluto, sino como conciencia de la identidad propia en medio de una colectividad, dada sólo en un contexto cultural. *Identidad* que no exige cerrarse sobre sí misma como núcleo único de sentido; pero tampoco pretende perderse en la aceptación, incluso irracional, de otras directrices. Se trata de una identidad abierta y relacional, una *identidad simbólico-icónica*, que reconoce la alteridad como camino de construcción, que se relaciona con los demás, en diálogo con el otro, asumiendo su carácter analógico, proporcional. En efecto, una identidad simbólica puede englobar la identidad personal y colectiva, pues, permite la vinculación de la tradición colectiva con la innovación renovadora del sujeto individual, pero proporcionalmente, mediando entre el solo sujeto y la mera colectividad, atendiendo a la predominante diversidad de la identidad individual, pero sujetándola a la unidad de una identidad cultural, y ésta tomando sentido por aquélla.

En este contexto, la hermenéutica analógica permitiría determinar la iconicidad y lo simbólico de la identidad cultural como un punto común de encuentro en la pluralidad y diversidad cultural, atendiendo a la mediación de una racionalidad que asume al hombre como sujeto analógico, siempre

diverso, pero dentro de ciertos límites¹⁷. Tal sujeto supone una ontología diferente, que permita la convivencia de la mismidad y de la alteridad; una ontología, por así decirlo, analógica, pues la analogía se expresa como una fusión de horizontes, según lo afirma Ricoeur. Gracias a la analogía es posible percibir en el sujeto una apertura sin pérdida del mismo, y así se manifiesta su acción analógica. De ahí que el mismo Ricoeur descubra el sujeto a manera de “sí mismo como otro”. Es el sujeto visto como sí mismo y como otro, o si se quiere, el sí mismo desde la otredad, que supone ya una ontología analógica del sujeto, y que intenta encontrar la identidad de la subjetividad¹⁸. Es, pues un sujeto analógico, reconstruido desde la hermenéutica, pero una hermenéutica analógica, que lo aleja de la violencia del sujeto de la modernidad y su unívocidad, pero sin perderlo en la oscuridad del sujeto equívoco de la posmodernidad, en algunos de sus ámbitos. Es un sujeto que, sin perder la substancialidad, se define por sus relaciones, sobre todo en lo cultural, en la convivencia con los demás. Y esa practicidad se esclarece por su acción analógica, phronética y moral.

Por esto la univocidad es relativa. Es una aspiración nunca plenamente realizada del ser que expresa, porque no es una relación fija y directa de la palabra con el ente. La realidad y la significatividad son ambas comunes; pero la comunidad del ser no estabiliza los significados de una vez por todas. Aunque la mayoría de los términos del lenguaje ordinario tiene significaciones definidas, y reconocidas, la expresión es una continuidad discursiva, y el significado general de los enunciados es una función de la Intencionalidad expresiva y de la relación dialógica. La cosa sigue siendo la misma, como quiera que se designe, pero su mismidad no se hace patente sino por una significación compartida: la significación también es también, una expresión. Y en tanto que la interpretación contribuye a establecerla, por esto mismo no puede ser estable¹⁹.

En otros términos: la comunidad ontológica se manifiesta en la diversidad óptica y en la pluralidad de comunidades históricas. La

¹⁷ Mota, op. cit., p. 91.

¹⁸ Cfr. Beuchot, M., Tratado de Hermenéutica Analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación, p. 125-131. RICOEUR, P., Tiempo y narración, siglo XXI, México, 1997, v. III, p.972. y Ricoeur Sí mismo como otro, siglo XXI, México, 2003 ,p. 331 ss.

¹⁹ Nicol, op. cit., p. 190.

expresión es individualizadora: con ella el ente se afirma en su ser propio; pero esta afirmación de propiedad no logra, en definitiva, sino fortalecer el nexo. La expresión no disgrega; la comunidad no se debilita al acentuarse las diferencias, cuando la originalidad autóctona de las expresiones realza la individualidad irreductible. Porque sólo es irreductible en el sentido de única. La expresión funciona simultánea y correlativamente (dialécticamente), como principio de comunidad y como principio de individuación. En la expresión, y sólo en ella, se hacen patentes a la vez la toma ontológica común y el modo óntico singular de cada existencia., Lo “esencial” es aquí justo, lo que aparece en la diversidad y transformación de los ejemplares individuales. La expresión es el principio de individuación humana. Ser hombre e ser distinto; es hacerse distinto con actos expresivos. La comunidad surge de la diversidad, porque la existencia es acción, o sea trascendencia de la individualidad. La univocidad efectúa la comunicación en su forma más descualificada: no deja oportunidades al interlocutor²⁰.

1. Paradigma educativo y proyectos educativos

La educación, que es ciencia y se sirve de ellas para ampliar, mejorar y profundizar sus procesos, se refiere a personas en tanto intenta una promoción de las mismas. Por ello creo que se mueve en el filo entre ciencia y saber, aún cuando pienso que, más allá de toda la ingente capacidad de ayuda propia de las ciencias, se inclina hacia éste último. Estando esencialmente dirigida a la persona hablamos hoy de que debe ser personalizada, no sólo porque debe considerar las características propias de un ser humano en particular, sino porque se dirige a una persona con todo lo que ello implica de sentido. Cuando vivimos en un tiempo en el que el sentido de la persona parece confundido y sólo surge el sentido del individuo, nos cuesta entender la profundidad de esta afirmación: educamos a seres humanos para promoverlos como personas.

Por lo pronto la persona es la suprema exigencia de ser. Porque es la síntesis y la convergencia de las perfecciones del ser. De hecho ella resume en sí todos los niveles ontológicos - físico, biológico, psíquico y

²⁰ Ibid, p. 197 y ss

espiritual. La persona realiza en sí la verdad si el ser es luz, si el ser es inteligibilidad: la persona es la única que puede captar la totalidad de los entes - por la luz del ser - y develar un poco su misterio. La persona es el lugar donde el ser se hace presencia²¹. Además, la persona es el valor supremo porque tiene en sí su propio bien y la capacidad de amar y de ser amada. Sólo la persona puede ser objeto de amor - en sentido pleno - y sólo ella puede introducir en la existencia el valor moral. Así encarna la forma más clara de la bondad, pues, si la bondad es lo digno de ser amado, siendo la persona la expresión más acabada del ser, resulta que la persona es el único objeto del verdadero amor. En el amor podemos realizar la síntesis plena de toda la realidad.

Por ser idéntica consigo misma, la persona se ama a sí misma con un amor natural y decide lo que va a hacer de sí y de las cosas. Por su valor eminente – es fin-en-sí – la persona exige ser respetada y tratada con dignidad. Con su trabajo “personaliza” las cosas y en ellas contempla su capacidad creadora y axiológica. Así, se nos muestra como el viviente que tiene la capacidad de reflexión, de autodeterminación, de comunicación y de autotranscendencia. Estas propiedades no son más que manifestaciones de que la persona es un ente único y está más allá de todas las categorías, siendo lo insustituible, lo singular, lo irrepetible. Con ello la persona se nos muestra como única. Cada persona lo es y, por ello, cada una encierra un sentido profundo de esta singularidad que la caracteriza en su dignidad. Este sentido profundo de unicidad se nos hace más trascendente cuando más nos acercamos a la intimidad, a lo profundo del ser del hombre, de cada hombre, allí donde no es posible acercarse desde ninguna ciencia. En la profundidad de su propio ser la persona es, en definitiva, capacidad de amar, y allí vive su identidad personal, en la reflexión interior en la que supera la dispersión y la superficialidad de la vida cotidiana. Por la reflexión la persona siempre está en camino hacia sí misma, para conocerse mejor y conocer mejor a los demás. La libertad puede ser explicada desde muchos puntos de vista, pero, en definitiva, es el misterio de la elección de una opción de sentido para el vivir del hombre, que se manifiesta en los actos concretos de su existir.

²¹ Sanabria José R. “Hacia una ontología de la persona”,

Las ciencias de la educación también tienen como objeto el ser del hombre, en tanto educable, es decir, en tanto capaz de orientarse, ayudado por otros, hacia una mejor calidad en su vivir, entendiendo por ello, primordialmente, vivir la profundidad de su sentido. Así, la educación está dirigida a la intimidad de la persona y, con ello, a una interioridad que, en definitiva, es inexplicable y sólo decible. El estudio de los procesos, de las motivaciones, de las características del desarrollo..., la presencia de metodologías adecuadas, son medios que deben ser empleados y son necesarios, pero, si no somos capaces de percibir la dignidad de la persona en lo profundo de su misterio, jamás podremos entender lo que en definitiva significa educar. Así la educación, a más de entregar información y estructurar conocimientos a través de los cuales intenta formar el intelecto, es un intento de formación de la persona integral y con ello se acerca a su propia intimidad en tanto indecible e insondable. Todas las ciencias son intentos de acercarse a ella pero, más allá de sus acercamientos, deben reconocer sus limitaciones, pues la riqueza y la dignidad de lo humano superan, finalmente, toda explicación.

En esta interioridad, en esta profundidad de lo humano, fundada en ser imagen y semejanza de Dios, se funda al fin la dignidad de todos, y, con ello, el sentido de una educación como abierta a la persona y, por lo mismo, preocupada de su formación integral. Con ella se explica el intento esperanzado de formar, del que educa, así como su intento abierto a la acogida de todos, pues en todos encuentra este mismo misterio y dignidad. Es necesaria la conciencia de la existencia particular valiosa y digna sin importar las condiciones. Ni la edad, ni las situaciones extremas, ni la enfermedad, nada hace perder su carácter de valioso, de incondicional, del existir concreto.

La esencia ontológica y la esencia ética del hombre impiden a éste ser simple órgano, mero instrumento, medio para un fin... El valor de la persona, su dignidad, no debe confundirse con el valor útil que la persona puede tener y que es diferente de su dignidad. El valor útil de un ser humano nada tiene que ver con su dignidad personal. El valor incondicional es el que la constituye y, por lo mismo, es independiente del valor de utilidad. Por ello es que, por ejemplo, la dignidad permanece intacta en los desarreglos psicóticos, en la extrema ancianidad o en la enfermedad última, y por ello es que es exigible un respeto incondicional por cada ser humano.

Ello nos plantea un problema pedagógico de gran evidencia e importancia. Cada persona, hemos dicho, es única e irrepetible. A ello se agrega que cada persona tiene su historia, su punto de partida, sus propias vivencias, y la educación debe atender a ello y tenerlo presente. Sin embargo también hay una gran unidad en nuestra realidad íntima y en el mundo de nuestras relaciones. A ello se suma que parece imposible atender a cada educando en forma absolutamente individual y los programas educativos así como los proyectos tienen a ser aplicados en forma casi universal dejando poco espacio para las consideraciones de índole personal de cada alumno. El problema es entonces como se aplica la unidad y la diferencia, la igualdad y diversidad en el mundo de niños, adolescentes y jóvenes... Por ello se invita a presentar la educación como personalizada y personalizante y allí los métodos que aplican la hermenéutica analógica pasan a ocupar un lugar esencial como paradigma educativo. La fenomenología nos ayuda a ver, conocer, percibir lo dado y realizar un análisis descriptivo. La hermenéutica permite interpretar y la analógica distinguir semejanzas y diferencias

Siendo la educación un proceso esencialmente humano y humanizante, promotor de una más profunda vivencia de nuestro propio ser en nuestro vivir, a más de estar apoyada por otras formas de expresión del conocer, tiene que estar fundada en una forma de saber en torno a lo humano, en su sentido más profundo. El sentido de lo humano que funde nuestros procesos educativos le dará también el suyo, y el sentido de lo educativo determinará finalmente el de sus estrategias y de sus objetivos últimos. Estudiar al hombre en lo que es específicamente humano está condicionado por este saber que es integral y en el que no caben parcelaciones, ni soluciones de continuidad, ni compartimientos. Sin embargo, es un saber complicado con las diversas formas de conocer lo humano, porque en ellas es una misma realidad la contemplada desde perspectivas muy distintas que se superponen unas a otras. Las diversas ciencias humanas toman ángulos conceptuales distintos de una misma realidad: El hombre en cuanto tal. Los diversos puntos de vista permiten contemplarlo desde planos y perspectivas distintas, diferentes, pero no separables ni aislables.

Todas estas ciencias (Biología, Sociología, Antropología, Psicología), se refieren al eje del hombre considerado individual y socialmente. El otro eje habrá que buscarlo en la Cultura. Este hombre

psico-físico-social que hemos contemplado requiere como exigencia de su realidad, vivir en un medio humanizado (lo natural transformado por el hombre). Este es el medio cultural. Comprende la esfera de la Belleza, de la Verdad y del Bien, y en ella el hombre encuentra la posibilidad de interiorizar los esfuerzos de toda la humanidad. La vivencia de esta cultura le hace capaz de poder vivir como hombre, plenamente, al capacitarle para resolver sus problemas y aspiraciones desde el nivel alcanzado para la humanidad en un momento histórico concreto.

Sin embargo, nuestra referencia a las Ciencias de la Educación no se agota, especialmente hoy, con la aplicación mediatizada de otras ciencias al campo de lo educativo. La estructuración sistemática de lo educativo se manifiesta, además, en otras ciencias que son especificaciones de ellas, como aquellas que se refieren a procesos de aprendizaje, a contenidos del mismo o a sus metodologías... También en ellas hay que fundar sentidos inmediatos y últimos. Para ello es imprescindible entender que, más allá de la información, es necesario apoyar el logro de estructuras de sentidos, de significaciones en todos los campos del conocer y, más allá de ellas, también en el campo del saber íntimo del hombre con relación a sí mismo y al sentido de todo el proceso de crecimiento, desde la perspectiva de su propio sentido último. Es necesario, por lo mismo, intentar asumir las ciencias de la educación desde el punto de vista de reflexiones amplias sobre el conocer del hombre, buscando formas de conocimiento que sean estructuradas y omnicomprensivas.

Al hablar de metodologías conviene precisar que método es todo funcionamiento intelectual que no está exclusivamente determinado por el objeto mismo que se aspira a conocer. El método define cierto comportamiento de la mente con anterioridad a su contacto con los objetos. Predetermina, pues, la relación del sujeto con los fenómenos y mecaniza su labor ante ellos. De aquí que todo método, si se substantiva y se hace independiente, no es sino una receta dogmática que da por sabido lo que se trata de averiguar. En la medida en que una ciencia sea auténtico conocer, los métodos o técnicas disminuyen de valor y su rango en el cuerpo científico es menor²². Así, se debe entender que toda metodología, toda

²² Ortega y Gasset. Obras Completas. T. VII, p. 533: "La Filosofía de la Historia de Hegel y la Historiología." 3º de., Edit. Rev. de Occidente, Madrid.1996.

sistematización de contenidos, toda proposición curricular, toda expresión de lo educativo en forma de sistema científico, debe fundarse en la profundidad esencial de lo humano.

Se hace, por tanto, imperativa la clarificación de la antropología fundante de toda proposición educativa, que debe ser esencialmente humanizante del ser al que educa, de todo su entorno personal y social, de su medio físico y de toda su realidad. Por lo mismo ella debe fundarse en una concepción del hombre como una realidad en sí misma últimamente digna y abierta a significaciones trascendentes. Todo proyecto educativo debe estar abierto a la realidad del hombre pleno, algunos de cuyos rasgos he ido especificando en capítulos anteriores, y espero poder profundizarlos en reflexiones posteriores.

Desde lo anterior se debe considerar que las Ciencias de la Educación, en todas sus expresiones, se nos muestran como medios necesarios para fines últimos y no como fines en sí mismas. Como tales deben ser seleccionadas en tanto conduzcan a los objetivos últimos de la educación. Ello implica, como ya he señalado, fundar últimamente y significativamente proyectos educativos, currículos, programas, paradigmas de aprendizaje...

Se hace necesario, sin embargo, que esta proposición fundante de sentido no sea sólo verbal sino que se traduzca en forma de vivencias reales en aquellos que educan y de la comunidad toda, que busca promover esos sentidos. Las proposiciones de sentido no son sólo enunciados intelectuales sino transmisión de valores que adquieren configuración cuando se traducen en actos. Es por ello que pienso que se hace necesario promover una tecnología educativa que sea realmente personalizante. Sólo la persona íntimamente fundada en su sentido puede ser fundamento, a su vez, de un proceso educativo con significación. Desde este punto de vista la educación personalizada no es sólo un sistema entre otros, una propuesta metodológica más, sino un sentido de lo educativo, que busca profundizar el ser esencial de todos los que participan en los proceso de educación.

Para ello se hace igualmente necesaria la aplicación de un sistema que nos permita, en el plano teórico y práctico, avanzar hacia la comprensión del ser educando en su modo singular y común, desde aparece el paradigma antes mencionado A modo de ejemplo reflexionemos sobre el mundo adolescente, que puede ser para concretar estas ideas, pues en él se vive la realidad de las semejanzas y diferencias en forma muy patente

La adolescencia es una etapa de individualización creciente que se inicia con la pubertad es decir con el despertar sexual. Tiene rasgos que le son propios. Uno de ellos es el descubrimiento del propio mundo interior especialmente en el campo de la afectividad, que se abre a nuevos horizontes. Otro es el ingreso dentro de las diversas esferas de vida, pues empieza a proponerse planes de vida y buscar modelos. Y el último es formación paulatina de un plan de vida, en la medida que descubre valores que hace propios, sociedades que le pertenecen, creaciones estéticas que estructuran su mundo, visiones críticas de la realidad.

Sin embargo, estos rasgos fundamentales que son comunes, se viven de manera distinta según condicionantes sociales y personales. Estos hacen que, aun cuando tengan esos rasgos comunes, sus expectativas de vida son distintas y la forma de acercarse a ellos debe ser igualmente es distinta. Hay adolescente que viven claras formas de riesgo social, mientras otros tiene carencias afectivas y otros viven medios que posibilitan un crecimiento más cálido. Con ello el acercamiento a su realidad psicológica, social, económica, de desarrollo personal y educacional y de crecimiento en su fe, se hace necesariamente distinto, más allá de los rasgos comunes propios de la etapa que están viviendo. El adolescente que pertenece al lumpen se halla fuera de las valoraciones morales; de allí que esté dispuesto a intervenir, en todo momento y lugar, cada vez que se produce una perturbación del orden, proceda de donde proceda. Lo mismo sucede con las llamadas “pandillas urbanas” que tienen sus propios códigos morales. Ellos son ajenos a la realidad social tanto en sus aspectos positivos como también negativos.

Por todo lo anterior, generalizar sobre la problemática de los adolescentes puede tener el peligro de creer que, por ciertos rasgos comunes a todos ellos, su situación es la misma. Ello no es así pues esa fundamental estructura psicológica está acompañada de historias personales en las que las influencias del ambiente, las relaciones con sus iguales, el ambiente familiar, juegan un papel importante en la hora de vivir, en su vida concreta, su situación individual

Si aceptamos estas indicaciones debemos estar de acuerdo en que, para iniciar una tarea, de cualquier índole, con los adolescente, se hace necesario primero diagnosticar de que expresión de la adolescencia estamos hablando, cuáles son sus condicionantes, su percepción de la realidad, su

escala de valores, sus proyectos concretos y las posibilidades de realización que ven de los mismos. Las tareas de desarrollo personal, de formación de valores, de educación en todas sus formas, no pueden prescindir de estas dos facetas de la vida de un adolescente cuando intentan una aproximación a su mundo: igualdad en su estructura básica y diferencias de historias y de condicionantes que determinan formas distintas de vivir esa igualdad.

Este es un desafío profundo para la educación si quiere realmente ser lo que ella debe significar. Un apoyo sistemático en los procesos de maduración de los jóvenes y no sólo un instrumento de información que entrega conocimientos para un mejor “éxito” en el vivir²³. Y este acompañamiento tiene sentido profundo desde la propuesta actual de una educación personalizada. Supone respetar la singularidad de cada persona como valiosa en sí misma, como única e irrepetible y con una historia y un proceso de desarrollo que también lo es.

El educando es una realidad singular, única e irrepetible, pero que vive en un mundo de relaciones y por lo mismo vive una realidad social. Es por ello que, en la actividad concreta de orientación, es necesario atender estos dos aspectos y, para ello, realizar una forma de orientación colectiva y otra personal. Ambas son necesarias y ninguna de ellas reemplaza a la otra, pues son complementarias. Con alguna frecuencia, por comprensión inadecuada, por falta de tiempo, por dificultades del sistema o del entorno, olvidamos alguna de estas dimensiones y con ello realizamos un proceso que, en lo concreto del vivir del educando, queda trunco. Olvidan que el sujeto de desarrollo, ser humano que parte desde un yo inicial para buscar su yo ideal en toda su integridad, es más que un sujeto biológico y capaz de conocimientos, aunque estos sean de niveles abstractos y reflejen estructuras de pensamiento superior. El crecimiento, o mejor el desarrollo, es hacia la plenitud de lo humano, en la medida de lo realizable como posibilidad concreta, por cada sujeto que crece. Desde este punto de vista es desde el que la educación, proceso que posibilita la realización del ser humano en su totalidad, debe estar abierta a todas las dimensiones de este. La educación es un proceso mediante el cual el hombre llega a realizarse a sí mismo: proceso siempre inacabado y diverso, según la etapa de la vida.

²³ Ver mi libro “Educación y Calidad de vida” Edit. Byblos, 2000, Stgo. de Chile.

Educación significa, etimológicamente, “sacar de” para “conducir hacia”, es decir, guiar hacia un objetivo, partiendo desde una realidad concreta, y este objetivo es el último al que puede aspirar un ser humano en la realización plena e integral de su propio ser ideal, o sea, un absoluto de valores fundamentado en un absoluto de Ser. Ello significa superar el horizonte material, el cual, sin el hombre que le da sentido, aparece como una sinfonía muda, para elevarse a la categoría de persona. Por ello, privilegiar la realidad de la persona en la sociedad significa establecer en el mismo momento que las instituciones son necesarias para ofrecer seguridad y estabilidad a la persona; pero también significa que aquéllas están a su servicio. Esto quiere decir que la persona no es nunca una función del orden social, sino que el orden social es función de la persona: la sociedad se finaliza en la persona y no viceversa. La educación en todas sus formas debe, por tanto, promover el crecer hacia este logro: fundar en cada ser humano su ser personal. Sólo así fundamos una educación personalizante, en tanto procura ser un proceso humanizante en la búsqueda de un mejor ser de cada uno de los que en ella participan.

Creer es crecer en el ser lo que significa crecer en libertad, en la autorrealización, perfeccionar el propio mundo axiológico. Actuar con libertad es actuar con responsabilidad, con madurez. Una persona es madura cuando se ha liberado de las diversas alienaciones y domina su existencia y sus acciones, cuando es ella misma y determina la orientación de su vida a partir de opciones meditadas y prudentes, cuando es libre “de” y libre “para”, en una libertad que nos compromete con el valor y nos impulsa hacia los “otros”. Caminar para crecer como persona es, por ello, entender que los otros también lo son y crecer en mi capacidad de abrirme a la realidad de ellos. La persona surge como rostro que interpela. Su presencia es exigencia de reconocimiento y se percibe a sí misma como persona, como ser en bondad y libertad, cuando el otro la trata como tal. Es exigencia de ser en una adecuada coordinación entre medios y fines, para vivir conforme a los cuales es anhelo de sentido, que se va conformando para permitir, incluso en el dolor extremo, una vida con significación. En la experiencia de vida de los hombres, a través del dolor y del amor, la posibilidad de un sentido se hace realidad.

Educación para ser personas es educación para comprometerse con el mundo en el que vivimos, con el tiempo en que nos toca vivir, con la sociedad en la que vivimos ese tiempo, con nuestra cultura y con nuestro crecer singular y abierto a los demás. Ello significa crecer para llenar nuestro tiempo de sentidos, desde ese ser único e irrepetible que somos cada uno de nosotros. Es posible elegirse en el sentido, al encontrar la voz de la conciencia que llama a la posibilidad de ser sí mismo. Es posible escuchar el silencioso llamado que viene del fondo del existir. En el ir viviendo al día, en el complacerse en lo habitual, en el tomar en su monotonía lo que nos trae cada día, se pueden descubrir significados que plenifiquen cada momento, incluso aquellos que parecen vacíos.

Cada persona es una historia y una historia única y singular, incluso en sus relaciones con los demás y con Dios. En ella se construye a sí misma en el modo de la trascendencia o en el modo de la mediocridad, al ser capaz de buscar significaciones o sólo de acogerse al llamado de lo inmediato, incapaz de imponerse responsabilidades, metas, anhelos. “Nada se puede esperar de hombres que no sean capaces de imponerse más duras obligaciones que los demás” (José Ortega y Gasset: “Meditación del pueblo joven”). Crecer como persona es abrirse a la realidad profunda de nuestro vivir personal y social buscando un sentido a todo su tiempo, sin esconder partes de él, aún aquellas que puedan significar dolor. Sólo si vivimos la profundidad de la alegría, del dolor, del amor, de la búsqueda de la verdad, de la belleza, del valor, del bien, sólo si vivimos con alguna forma de sentido, podremos decir que realmente crecemos en nuestro ser personal, fundándolo en su dignidad última. Sólo así podremos vivir en la sabiduría de fundar nuestro ser. Debemos ser capaces de esperanza.

2. Relaciones

Siendo la educación un proceso aplicado a través de metodologías, programas, y otros instrumentos educativos a la realidad de los educandos, se hace necesario reconocer que ella es ciencia y arte y que se refiere siempre a otros que son aquellos a los que se educa. Ellos vienen de realidades muy diversas desde un punto de vista de su historia personal, pero además de sus realidades psicológicas personales, de la edad que están viviendo,

de la sociedad en que están insertos... y todo ello los hace diferentes, pero al mismo tiempo como seres humanos con la verdad común. Supone a su vez que sus procesos formativos no pueden ser siempre iguales sino que se hace necesario reconocer de alguna forma sus diferencias para poder comprender desde dónde se parte y hacia dónde se avanza en el diálogo educativo. Por ello he postulado una educación personalizada en la que la hermenéutica analógica tiene particular importancia en tanto se acerca a los procesos educativos sin el dogmatismo de metodologías y programas únicos y cerrados, entendiendo que es necesario leer la realidad del educando y tener un código de interpretación de la misma que no siempre es igual. Pero al mismo tiempo sin que el relativismo de lo epocal impida las fundamentaciones propias de la educación y de sus procesos así como de la realidad de aquellos a los que va dirigida. Y todo ello se puede apreciar en los escritos de Mauricio Beuchot, por lo que al final me limito a extraer textos de una de sus obras, viendo en ellos la aplicación directa a la educación, a los cambios que en ella se insertan desde la tradición y a la necesidad de asumir como comunidad este trabajo nuestro de interpretación del texto que es la realidad educativa, en particular la de nuestras educandos con su personal historia

La hermenéutica analógica no es sólo una propuesta metodológica sino un modelo teórico de la interpretación, con presupuestos ontológicos y epistemológicos, y que, por supuesto, llega a una tesis metodológica. Tal vez haya que precisar un poco más el concepto de significado analógico diciendo que es el que tiene un término cuando designa varias cosas de manera en parte igual y en parte diferente, predominando la diferencia. Este significado analógico que se maneja en nuestro modelo de interpretación es analógico porque admite un rango de variabilidad. Por esa variabilidad, no se trata de univocismo; mas por esa determinabilidad de los márgenes, no se trata de equivocismo. Es una variabilidad analógica, es equivocidad sujeta. ²⁴

La hermenéutica positivista era puramente explicativa, y la romántica puramente comprensiva, intuitiva. Pero es posible aplicar aquí la analogía para evitar tanto el unívocismo de la hermenéutica positivista

²⁴ Beuchot, M. "Hermenéutica Analógica": Aplicaciones en América Latina", p. 62.

como el equivocismo de la hermenéutica romántica. De acuerdo con ello, una hermenéutica analógica preserva una parte del univocismo de la hermenéutica positivista, una parte pequeña, según la cual la interpretación requiere de la inteligencia razonadora y explicativa; pero, preponderantemente, requiere de la empatía y de la razón intuitiva, esto es, de lo que los medievales llamaron - por ejemplo, santo Tomás de Aquino - el conocimiento por intelección y el conocimiento por connaturalidad (además de la razón). En cierta manera, hemos de recordar lo que nos legó Aristóteles: que el conocimiento (y la interpretación) se da en el re juego de la intelección, el razonamiento y el sentimiento

Interpretar es colocar un texto en su contexto. Pero el problema del contexto lleva al conflicto de las tradiciones. Siempre se interpreta, siempre se comprende, desde un esquema conceptual, desde un marco de referencia, desde una tradición. Hay que ver el contexto del que habla y alcanzar a ver el contexto del que escucha. Y, como son diferentes, tratar de aproximarlos, de traducir de uno al otro. (Porque, ¿qué es un contexto sino el conjunto de cosas que determinan una lectura? Es el enfoque, es el marco conceptual. Inclusive los silencios son parte del texto, y parte de la lectura, y parte de la interpretación. Y a ellos, a su sentido, se tiene acceso por la contextualización.

En la interpretación hay una relación entre lo antiguo y lo nuevo, entre tradición e innovación. Interpretamos desde un marco teórico, desde un marco conceptual, este marco es la tradición a la que pertenecemos, nuestra tradición hermenéutica. Ya al interpretar algo pasado desde el punto de vista actual -aun sea desde nuestra tradición-, no se está haciendo una repetición sino que hay una innovación, consistente en aplicarlo a nuestro tiempo. Podría uno estar repitiendo lo que siempre se ha hecho en nuestra tradición interpretativa, repitiendo lo interpretado por otros que pertenecen a nuestra tradición; sin embargo, conociendo lo más posible nuestra tradición, y conociéndonos a nosotros mismos dentro de ella, podremos hacer que también esa aplicación y referencia al nuevo momento histórico en el que interpretamos sea innovadora. Innovación no es sólo romper con una tradición, sino tratar de aportar algo a la tradición misma²⁵.

²⁵ Beuchot, M. "Hermenéutic", p. 71.

Habría que ver la interpretación no sólo como la posibilidad de traducir, sino como la posibilidad de compartir significados y modos de vida, como una cierta simbiosis y mestizaje. Claro que muy limitados, pero que posibilitan el contacto y el entendimiento entre tradiciones distintas. Y entonces no sólo tiene sentido hablar dentro de la propia tradición sino dentro de varias, entre las cuales se comparten rasgos comunes de la racionalidad. La noción de pertenencia a una tradición parece ser connatural a la idea de comunidad. La experiencia interpretativa o hermenéutica se da como inserción dentro de la tradición cultural y a la vez como superación de ella.

Cuando se dice que la comunidad o las comunidades ayudan a determinar esa adecuación con la verdad de la traducción o de la interpretación se alude a la intersubjetividad. El único medio que tenemos de cribar la objetividad alcanzable y evitar lo más que se pueda la mera subjetividad es la intersubjetividad, en el diálogo y la discusión con los demás de la misma comunidad o con los pertenecientes a otras comunidades. Claro que va a darse el conflicto de las interpretaciones, pero en la conjunción de todas esas instancias podrá evitarse el solipsismo que es univocista y el relativismo que es equivocista, y que en el fondo son extremos que se tocan, que se encuentran. Con respecto al problema de la creatividad respecto a la tradición hermenéutica, queremos decir que de ninguna manera excluimos la creatividad; antes bien, es la vida misma de la interpretación; pero también consideramos el apego crítico a la tradición, que es una relación no esclavizante con ella.²⁶

Hay que colocarse en el límite de las tradiciones, en una especie de ser fronterizo o mestizo porque el mestizo es un ser análogo, una entidad analógica, es decir nueva pero que toma lo mejor de la tradición de la que parte y lo potencia hacia la tradición a la que llega, o a la que inicia y funda. Pues la conservación y la innovación se entrecruzan: son condición la una de la otra, y tienen como destino la hibridización, el mestizaje, la analogicidad. En ese producto analógico que deparan se trascienden la una a la otra, y encuentran su proporción adecuada, su proporcionalidad benefactora²⁷.

²⁶ Ibid, p. 65.

²⁷ Ibid, p 79.

También con esa noción de compromiso se evitaría la posibilidad o peligro de que la creatividad se entienda como libertinaje, es decir totalmente subjetiva y anárquica. Nos parece que una cosa que compromete seriamente con la tradición y con su cambio o promoción y a la vez evita el libertinaje o la arbitrariedad es la preservación de la argumentación. Tiene que ser posible dar argumentos a favor de lo que uno quiere introducir como innovación. Hay que conservar y defender la posibilidad de que se ofrezcan argumentos para apoyar la interpretación nueva o la propuesta original que uno quiere añadir a una tradición o con la cual desea superar una tradición. Si se dice que ya no es commensurable con los argumentos tradicionales, se tiene que hacer un esfuerzo para que los argumentos, por novedosos que sean, puedan ser entendidos y evaluados por sus congéneres. Es por ello preciso no perder la capacidad de argumentación.

No hace falta echar por la borda la tradición para poder innovar. Tampoco es conveniente y ni siquiera es posible aferrarse de manera fija a la tradición para preservarla tal cual. Estamos inmersos en un movimiento de ella misma por la que ésta crece y avanza. Además, la hermenéutica analógica ayudará a buscar interpretaciones analógicas: ponderadas, proporcionadas o proporcionales; esto es, integradoras de la diversidad de elementos interpretativos en pugna y aun ayudará a tratar de integrar los elementos valiosos que tienen las interpretaciones canónicas o ya sancionadas (sin caer en el univocismo), y la fuerza intuitiva de la nueva interpretación (sin llevarla al equivocismo), siempre procurando argumentar lo mejor posible.

Y, como en la analogía predomina la diferencia, una hermenéutica analógica nos dará la capacidad de realizar interpretaciones diferenciadas o matizadas. Con ello se alcanzará la sutileza interpretativa que hace falta para salir del solo sentido literal, y acceder, cuando es posible, al alegórico o simbólico. Pero también dará la capacidad de sortear los peligros del univocismo y el equivocismo, de la interpretación única y de la interpretación infinita o relativista incontrolada.²⁸ La hermenéutica es interpretativa de la realidad pero no de la pura diferencia engañosa ni la pura identidad

²⁸ Ibid, p. 80, 83 y 95.

falseada. Hay una especie de mestizaje cultural, que trata de ofrecer lugar a las distintas porciones, es proporcional. Pues el mestizo es análogo. Es una lucha contra el pensamiento único, homogeneizado, univocista, que nos trae la globalización. Por eso recalca la individualidad y la diferencia, pero sin renunciar a la universalización (distinta de la que hace la globalización) Lo más esencial se da en lo más existencial. Es la verdad “corporizada”.

Construye en el diálogo y la interacción con las otras culturas, que sabe aprender de ellas lo bueno y criticar lo malo, al igual que sabe reconocer lo que su propia cultura tiene de bueno y también criticar lo que tiene de malo. Es una manera de universalizar icónica y analógica, esto es, parte de la propia situación, porque no tiene otro punto de partida, pero se va apropiando de lo demás por analogización con lo que él tiene ya de suyo (no podemos partir de otro lado, no podemos saltar detrás de nuestra sombra), y en esa analogización encuentra lo que de universal tiene su cultura y es precisamente con eso con lo que puede dialogar con las otras culturas. Es un relativismo relativo, no absoluto, un relativismo moderado, más bien un pluralismo, en el que no todo se vale, sino que hay principios y límites que nos enseña la experiencia acumulada de esas culturas, y con los cuales podemos discernir lo bueno de lo malo, y reconocerlo en nosotros mismos y en los otros, a pesar de que no sea idéntico, unívoco²⁹.

Surge de todo ello una Pedagogía de la esperanza es decir transformada en teleología o utopía en la esperanza de un sentido que recupera, levanta y congrega. Ni la cerrazón unívoca, opresora y carcelaria, ni la apertura equívoca, alocada y confundente, pueden ser la respuesta a ello. Construir identidades fronterizas es renunciar a adoptar una única perspectiva vinculada con la dominación cultural. Se trata de criticar la pedagogía allí donde se trata de imponer la autoridad domesticando al otro, sin respetar la diferencia²⁹. Se necesita pues una hermenéutica analógica la cual se muestra capaz de conmensuración sin anular o disolver las diferencias, antes bien, conservándolas y respetándolas hasta donde sea posible.

²⁹ Beuchot, M. “Hermenéutica”, p. 152.

Referências

- AGUAYO, E. *La hermenéutica filosófica de Mauricio Beuchot*. México: Ducere, 2001.
- BEUCHOT, M. Hermenéutica y filosofía del hombre, *Libro anual del ISEE*. México, v. 2, n. 5, 2003.
- _____. *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México, 2002.
- _____. *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*. Madrid: Caparrós Editores, 1999.
- _____. Vindicación del pensamiento analógico. In: SANABRIA, R.; MARDONES, J. *¿Tiene la analogía alguna función en el pensar filosófico?* Mexico: Universidad Iberoamericana, 1997.
- _____. Sobre la analogía y la filosofía actual. Mexico, *Analogía*, n. 1, Año X, 2 Semestre, 1996.
- _____. *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. 3. ed. México: UNAM, 2003.
- _____. *Posmodernidad, hermenéutica y analogía*. México: Porrúa, 1998.
- _____. *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*. 3. ed. México: UNAM Ítaca, 2005.
- _____. *Hermenéutica analógica*. Bogotá: El Búho, Colombia, 2003.
- GONZALEZ, D. A. G. Hacia una interpretación analógico-icónica del hombre. *Analogía*. México, n. 16, p. 13, anual, 2005.
- LOPEZ, G. R. La Hermenéutica analógico-simbólica: el humanismo ambiguo, *Analogía*, México, n. 26, anual, 2010.
- MENDIETA, E. Posmodernidad y transmodernidad: una búsqueda esperanzadora del tiempo, *Rev. Universitas Philosophica*. Bogotá, n. 27, ano 14, Dez. 1996.
- MOTA R., A. *Hermenéutica analógica, ontología, ética y cultura*, *Analogía*, México, n. 21, anual, 2007.
- NICOL, E. *Metafísica de la expresión*. 2. ed., México: Edit. Fondo de Cultura Económica, 1974.

RICOEUR, P. *Del texto a la acción*. México: FCE, 2004.

_____. *Tiempo y narració*. México: siglo XXI, 1997.

SANABRIA, J. R. *Presentación, en el mismo (comp.), Diálogos con Mauricio Beuchot sobre la analogía*. México: UIA, 1998, p. 7-14.

_____. Hacia una ontología de la persona, *Revista Sapientia*, Argentina: Universidad Católica Argentina, Bs. As., n. 137-138.

SCHMIDT, C. *Pensando la Educación*. Santiago de Chile: Edit. San Pablo, 1994.

_____. *Fundando lo educativo*. México: Universidad La Salle, 2005.

_____. La desfundamentación de la metafísica en Gianni Vattirno, *Diálogos*, Porto Rico, n.77, p. 165-189, Jan. 2001.

VATTIMO, G. *El fin de la modernidad*. México: Gedisa, 1986.

_____. *La sociedad transparente* (con introducción de Teresa Oñate). Barcelona: Paidós, 1990.

_____. *Más allá de la interpretación* (con introducción de Ramón Rodríguez). Barcelona: Paidós, 1995.

Data de registro:01/12/2010

Data de aceite:02/05/2012

RECONHECIMENTO, CONFLITO E FORMAÇÃO NA TEORIA CRÍTICA DE AXEL HONNETH

*Angelo Vitório Cenci**

RESUMO

Honneth explora, em sua teoria crítica, um tipo de conflito impulsionado por experiências de desrespeito que afetam a identidade pessoal ou coletiva. Ao retomar ao jovem Hegel, situa o conflito no núcleo central de sua teoria social crítica, concebendo-o como distúrbio ou lesão nas relações sociais de reconhecimento. Além de atribuir ao conflito o papel de motor da interação social, confere-lhe a função de elemento formador da identidade humana na medida em que permite ao sujeito desenvolver positivamente uma autorrelação prática por meio de diferentes esferas do reconhecimento. O presente artigo toma como ponto de partida as teses centrais da teoria do reconhecimento honnethiana e a apresentação das diferentes dimensões do conflito presentes nela para mostrar como é possível encontrar, em tal teoria, um importante vínculo entre conflito e formação, sobretudo, mediante os conceitos de socialização e autorrealização.

Palavras-chave: Reconhecimento. Conflito. Formação.

ABSTRACT

In his critical theory, Honneth explores a kind of conflict driven by experiences of disrespect that affect personal or collective identity. When addressing the young Hegel, he places the conflict at the core of his critical social theory, conceiving it as a disorder or lesion in social relations of recognition. Besides ascribing the conflict its role as power engine of social interaction, he assigns it with the role of formation element of human identity as long as it allows the subject to positively develop

* Doutor e pós-doutor pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Professor e pesquisador do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS. E-mail: angelo@upf.br

some practical self-relation through different spheres of recognition. This paper takes as its starting point the central theses of Honneth's theory of recognition and the presentation of the different dimensions of the conflict inherent to it so as to show how it is possible to find, in such theory, an important bond between conflict and formation, above all, through the concepts of socialization and self-realization.

Keywords: Recognition. Conflict. Formation.

Introdução

Honneth, na esteira de Hegel, opera um deslocamento em relação à concepção de conflito como luta por poder ou por autoconservação predominante na filosofia social moderna, detendo-se num tipo específico de conflito, qual seja, aquele originado por experiências de desrespeito que afetam a identidade pessoal ou coletiva. O autor toma como fio condutor a ideia de que os indivíduos somente podem constituir as suas identidades se puderem ser reconhecidos intersubjetivamente. Nesse sentido, retoma o jovem Hegel para quem o modelo de luta social pode ser compreendido como processo prático de conflito entre os homens atribuído a impulsos morais, de modo a entendê-lo como distúrbio e lesão nas relações sociais de reconhecimento.

O jovem Hegel (1992) postulava que a formação do espírito humano dá-se de acordo com um processo que leva gradualmente a uma ampliação das condições prévias do reconhecimento recíproco. Nessa posição reside uma noção de progresso moral que se desenvolve mediante três padrões de reconhecimento com uma complexidade crescente e entre os quais se coloca, a cada vez, uma luta intersubjetiva entre os indivíduos por meio da qual reivindicam a formação de suas identidades. Ao considerar os conflitos sociais como possuidores de um potencial de aprendizado prático-moral, o jovem Hegel imprime uma nova orientação ao modelo de luta social introduzido na filosofia social por Maquiavel e Hobbes. Honneth, por seu turno, recorre a essa herança e a sua intenção é retomar o modelo original de luta por reconhecimento na perspectiva de uma teoria social de teor normativo, vinculando-lhe um conceito de luta que parta de sentimentos morais de injustiça.

Trata-se, pois, na esteira de Hegel, de uma perspectiva bem distinta daquela da “luta de todos contra todos” que orientou Maquiavel e Hobbes. A luta por reconhecimento expressa a necessidade do sujeito fazer-se reconhecido cada vez em novas dimensões de sua própria pessoa e implica um tipo de conflito que somente pode ser solucionado por meio da ampliação do reconhecimento para níveis superiores.

Nosso propósito, no presente texto, é partir das teses centrais da teoria do reconhecimento honnethiana, explicitar diferentes dimensões do conflito presentes nela e mostrar como é possível encontrar, em sua obra, um importante vínculo entre conflito e formação, de modo especial, em face aos conceitos de socialização e autorrealização.

1. As teses centrais da teoria do reconhecimento honnethiana

Para identificar o vínculo entre conflito e formação, faz-se necessário retomar, inicialmente, de modo sumário, as três teses centrais buscadas por Honneth na teoria do reconhecimento do jovem Hegel e confrontadas empiricamente com a psicologia social de Mead. A primeira delas é a de que a constituição da identidade subjetiva individual pressupõe o reconhecimento recíproco entre sujeitos. Ela é assim detalhada pelo autor: “só quando dois indivíduos se vêem confirmados em sua autonomia por seu respectivo defrontante, eles podem chegar de maneira complementar a uma compreensão de si mesmos como um Eu autonomamente agente e individuado” (HONNETH, 2003, p.119-120). O autor concebe a ordem moral da sociedade burguesa-capitalista como uma estrutura institucionalizada de relações de reconhecimento e propõe-se a demonstrar que existe uma dependência caracteristicamente humana do reconhecimento intersubjetivo. Tal dependência configura-se pela maneira própria como se institucionaliza a concessão mútua de reconhecimento numa determinada sociedade. Há, assim, uma espécie de condição intersubjetiva dos seres humanos e a capacidade humana que torna possível o reconhecimento – a autorrelação prática do sujeito – não é algo dado de uma vez por todas, mas desenvolvido mediante um processo capaz de ampliar-se intersubjetivamente na forma de um “reconhecimento social de componentes específicos da personalidade” (HONNETH, 2003a,

p. 138). Essa primeira tese exprime a premissa fundamental de toda a sua teoria do reconhecimento, a saber, a de que a identidade pessoal possui uma estrutura fundamentalmente intersubjetiva. A tese retoma a fórmula fichteana de que o homem só se constitui como homem entre os homens (FISCHBACH, 1999, p. 52-66).

A segunda tese refere-se à existência de formas de reconhecimento recíproco – amor, direito e estima social – que se distinguem pelo grau de autonomia que o sujeito possui. Ela parte da premissa da intersubjetividade e afirma a existência de formas de reconhecimento que propiciam ao sujeito distintos graus de autonomia. Nas sociedades modernas, os sujeitos dependem dessas três formas de reconhecimento social para a formação de sua identidade. Tratam-se, pois, de padrões em virtude dos quais os indivíduos podem confirmar-se de modo recíproco e cada vez maior como pessoas autônomas e individuadas (HONNETH, 2003). Assim entendido, o reconhecimento afetivo possibilita ao indivíduo adquirir confiança em si mesmo, o reconhecimento jurídico confere-lhe o *status* de ser reconhecido como membro da sociedade protegido por determinados direitos e o reconhecimento social propicia-lhe aprender a compreender-se como sujeito que possui determinadas habilidades e talentos valiosos para a sociedade.

Por fim, a terceira tese indica haver a lógica de um processo de formação (*Bildung*) que corresponde à sequência das três formas de reconhecimento mencionadas e que se realiza através da luta moral, entendida como luta por reconhecimento. A motivação do conflito é o desrespeito ou o não reconhecimento de determinadas pretensões de autonomia do sujeito. Nessa tese, estão implicadas duas afirmações fortes. A primeira é a de que “faz parte da condição de um desenvolvimento bem sucedido do Eu uma sequência de formas de reconhecimento recíproco”; a segunda indica que a ausência de tal sequência “se dá a saber aos sujeitos pela experiência de um desrespeito, de sorte que eles se vêem levados a uma luta por reconhecimento” (HONNETH, 2003, p.122)

O conceito de reconhecimento situa-se no centro de um projeto teórico que tem como norte a ideia de que os seres humanos constituem-se como humanos somente mediante processos intersubjetivos orientados pela busca de reconhecimento. Nesse sentido, a formação da identidade do indivíduo ocorre em face das etapas de interiorização das respostas

de reconhecimento socialmente estandarizadas. Os indivíduos dependem de um contexto permeado por formas de interação social, regido por princípios normativos de reconhecimento mútuo e, quando as relações de reconhecimento são prejudicadas, surgem experiências de desrespeito ou humilhação com consequências lesivas para a formação de sua identidade. A questão central que orienta a ideia de reconhecimento dirá respeito, pois, ao significado de os indivíduos serem reconhecidos como pessoas de valor. Isso significa que os indivíduos só podem constituir-se como pessoas em razão de que, da perspectiva dos outros, aprendem a referir positivamente a si mesmos como seres aos quais competem certas propriedades e capacidades. Em outros termos, os indivíduos aprendem a ver-se a si mesmos de modo positivo na medida em que vão se convencendo das capacidades e necessidades específicas que os constituem como personalidades e isso ocorre por meio da “reação de apoio de seus parceiros de interação generalizados” (HONNETH, 2003a, p. 173).

Uma autorrelação positiva, mediante a qual o indivíduo pode referir a si próprio como sujeito, está associada ao desenvolvimento dessas propriedades e capacidades em diferentes expectativas e formas de reconhecimento. Em cada uma delas, o indivíduo desenvolve um determinado tipo de relação prática consigo próprio, adquirida de maneira intersubjetiva: a autoconfiança nas relações amorosas e de amizade; o autorrespeito nas relações jurídicas, em sua condição de membro responsável, parte de uma sociedade; a autoestima na comunidade de valores, em que é reconhecido por suas capacidades e contribuições à sociedade. Em diferentes graus, as experiências de desrespeito podem abalar tal autorrelação prática positiva da pessoa, de modo a privá-la do reconhecimento de determinadas pretensões de identidade. Tais experiências ferem a autorrelação prática de modo que, a cada uma das formas de reconhecimento apresentadas, corresponde uma forma de desrespeito que é, respectivamente: violação e maus-tratos, as quais afetam a integridade física e, em decorrência, a autoconfiança; privação de direitos e exclusão, que gera experiências de rebaixamento, afetando o autorrespeito moral; e degradação e ofensas, que suscita referência negativa ao valor social de indivíduos ou grupos, afetando a sua autoestima (HONNETH, 2003, p. 213s.).

As experiências de desrespeito estão, pois, na base da luta por reconhecimento e indicam o papel central que o conflito assume nesse modelo de teoria crítica. Todavia, antes de tratarmos de modo específico do tema do conflito, faz-se necessário um esclarecimento afim de não deixar a impressão de que Honneth assumiria *in totum* a ideia hegeliana de conflito. Cabe ressaltar que a proposta de Honneth, embora profundamente vinculada a Hegel, distingue-se claramente deste em dois aspectos essenciais (HONNETH, 2003a, p. 144-146). O primeiro é que, embora Hegel (2003) procure indicar em sua *Filosofia do direito*, a existência de um tipo de conflito intrínseco em cada uma das três esferas de reconhecimento – família, sociedade civil e estado –, isso só serve para motivar a transição de um nível para o outro no âmbito das instituições constituintes do plano ético. O problema estaria em que, ao pretender dar conta de um fechamento sistemático e harmonioso da totalidade ética Hegel, apesar de todas as tensões internas à vida ética, não ousou ver a luta inserida de modo estrutural em cada uma das esferas de reconhecimento.

O segundo aspecto reside em que, além de negar os conflitos intrínsecos às três esferas de reconhecimento por ele identificadas, Hegel tratou também de equipará-las a complexos institucionais próprios de sua época, a saber, respectivamente: à família nuclear burguesa, à estrutura organizativa da sociedade burguesa e, por fim, ao estado moderno burguês (HONNETH, 2007a, p. 117). Em decorrência, abdicou da possibilidade de vincular sistematicamente à sua análise outras expressões institucionais dos princípios do reconhecimento, como é o caso da amizade no que se refere à relação ética do amor. Honneth defende a posição de que somente em casos raros os complexos institucionais representam um princípio único de reconhecimento, sendo que isso se deve ao fato de, em geral, eles se ancorarem em distintos princípios de reconhecimento, uma vez que as esferas do amor, do direito e da estima social colocam-se acima do nível concreto das instituições sociais ou jurídicas. Exemplo disso é o papel que o princípio do direito desempenha em relação às demais esferas de reconhecimento em razão de possuir um potencial intrínseco para intervir corretivamente nelas a fim de garantir condições mínimas da identidade do sujeito quando as condições da autonomia individual não estiverem suficientemente protegidas (HONNETH, 2003a).

2. Dimensões do conceito honnethiano de conflito

Experiências de desrespeito estão na base de conflitos que traduzem uma quebra de expectativas normativas presentes na base da sociedade e que, por conseguinte, podem converter-se em luta por reconhecimento. Esta última é apresentada por Honneth como a gramática moral dos conflitos sociais e o conflito é entendido como base da interação social.

A propósito, vale salientar que é justamente nesse aspecto que o modelo de teoria crítica de Honneth procura distinguir-se do modelo habermasiano. Embora não seja nosso objetivo aprofundar, esse aspecto cabe, no entanto, uma breve consideração a respeito. Ao invés de enveredar o caminho de uma teoria da ação comunicativa baseada numa pragmática formal da linguagem, Honneth opta por um modelo de teoria crítica que toma como âncora uma gramática moral dos conflitos sociais. A ênfase não será atribuída ao consenso, compreendido como *telos* da interação, mas ao conflito. Na teoria da sociedade de Habermas, a dimensão do conflito teria ficado em segundo plano, de modo que Honneth critica a intersubjetividade orientada para o entendimento e volta-se para a dimensão das experiências de desrespeito. A teoria de Habermas padeceria de um déficit sociológico, pois lhe faltaria tematizar os fundamentos normativos da crítica a partir da dinâmica social dos inseridos nela. Tais fundamentos poderiam ser encontrados nas experiências de injustiça e humilhação e nos conflitos que resultam delas (WERLE; MELO, 2008). A juízo de Honneth (2007), o problema é que, na perspectiva de Habermas, o processo emancipatório – dimensão em que este último baseia socialmente a perspectiva normativa da teoria crítica – não se apresenta nas experiências morais dos sujeitos envolvidos. Aquilo que esses sujeitos experimentam como um prejuízo de suas expectativas morais não pode ser considerado apenas como uma restrição de regras de linguagem por eles dominadas intuitivamente, como em Habermas, mas como uma restrição de exigências de identidade adquiridas por meio da socialização.

Dessa crítica, decorre a posição de que o próprio modelo do social de Habermas, centrado nas relações de comunicação com base numa teoria da linguagem, teria de ser deslocado na direção de uma teoria do conflito, ou seja, o modelo do entendimento comunicativo deveria dar lugar ao de

luta por reconhecimento, considerando-se que esse é calcado nas condições prévias intersubjetivas que proporcionam o desenvolvimento da identidade humana de um modo geral. Tais condições residem nas formas de comunicação social em que o indivíduo cresce, desenvolve a sua identidade e aprende a conceber-se como membro de uma sociedade (HONNETH, 2007). Para Honneth, são as relações de reconhecimento que formam a identidade dos indivíduos e grupos humanos e o conflito está na base de tal formação. Por conseguinte, ao invés de se deter na tensão entre sistema e mundo da vida, como fizera Habermas, a teoria crítica deveria voltar-se para as causas da violação das condições de reconhecimento¹. Isso é possível em razão de Honneth situar o seu modelo de teoria crítica no âmbito de uma filosofia social que tem como escopo a tematização de patologias sociais².

O tema do conflito em Honneth é situado a partir de sua teoria crítica configurada como filosofia social e está vinculado estreitamente a já mencionada violação das condições de reconhecimento que incide sobre a identidade do sujeito e a sua capacidade de autorrealização. É justamente esse risco de violação ou de lesão das condições intersubjetivas pressupostas na forma da autoconfiança, do autorrespeito e da autoestima que impulsiona a busca por reconhecimento. Portanto, trata-se de mostrar que a ideia de formação mediante o reconhecimento tem como base e mola propulsora o conceito de conflito, e procuraremos fazê-lo, aqui, a partir de cinco considerações.

- a) Cada uma das esferas de relações de reconhecimento distingue-se por um conflito interno referente à aplicação legítima de seu princípio de reconhecimento, a saber, respectivamente: amor, igualdade e êxito. À luz de cada um desses princípios, o sujeito

¹ Sobre as categorias de sistema e mundo da vida cf. HABERMAS, 1987, p.171s.

² Honneth se insere na tradição que remonta aos autores tanto do círculo interno quanto externo do Instituto de Pesquisa Social, bem como a Habermas, que interpretam a situação social própria às sociedades capitalistas contemporâneas como um “estado de negatividade social”, portador de patologias sociais. Essa negatividade deveria ser avaliada no sentido de algo que lesa as condições de uma vida boa ou bem sucedida, de modo que as patologias sociais afetam as condições para a autorrealização dos indivíduos. Para Honneth (2006), assim como para os diferentes representantes da teoria crítica, é justamente a falta de racionalidade social o fator que causa as patologias da sociedade capitalista.

pode expressar, quando for o caso, experiências concretas de desrespeito e, por essa via, colocar as bases para a ampliação do reconhecimento em cada uma de suas três esferas (Honneth, 2003a, p. 144-145). Na esfera das relações afetivas, o conflito interno visa a colocar necessidades recém-desenvolvidas ou que ainda não foram levadas em conta. Apela-se, nesse caso, ao amor mutuamente testemunhado entre mãe e filho com a finalidade de obter um tipo de atenção diferente ou mais amplo do que até então tivera³. Na esfera do direito, o conflito está baseado na ideia de igualdade e visa a mostrar que os grupos antes excluídos merecem ser legalmente reconhecidos. Na esfera social, o conflito leva os indivíduos ou os grupos a promoverem atividades e capacidades que até então eram descuidadas ou subvalorizadas. A finalidade do conflito, aqui, é exigir tanto uma estima social maior quanto uma justa redistribuição de recursos materiais.

- b) Conforme já referimos anteriormente, o tipo de conflito que interessa a Honneth é aquele originado por experiências de desrespeito que afetam a identidade dos sujeitos, o reconhecimento denegado. Em razão de o conflito ser entendido como expressão própria de experiências morais que emanam da lesão de expectativas de reconhecimento profundamente arraigadas, a pretensão de Honneth é formular uma teoria social de teor normativo, vinculando um conceito de luta que parta de sentimentos morais de injustiça. O seu foco são as experiências morais associadas aos processos de negação do reconhecimento para indicar como o conflito pode traduzir-se na forma de luta por reconhecimento, a qual vincula uma força moral capaz de impulsionar o sujeito à ação. Sua concepção de conflito não deve ser concebida, no entanto, apenas mediante um quadro explicativo acerca do surgimento de lutas sociais, mas, principalmente, a partir do caráter normativo de uma luta moral. Esse sentido moral da luta está associado à pretensão mútua dos

³ Honneth corrige, em *Redistribution or recognition?* (2003a, p. 144), algo que defendia em 1992, em *Luta por reconhecimento* (2003, p. 276), a saber, que o amor não admitia potencial para o desenvolvimento normativo.

indivíduos de que a sua identidade seja reconhecida pelos outros. Essa pretensão é inerente à vida social, concebida como tensão normativa que leva a conflitos morais entre sujeitos que dependem socialmente uns dos outros. A luta desencadeada entre os sujeitos é um acontecimento moral e é constituída com relação à meta do reconhecimento intersubjetivo. A luta por reconhecimento é o meio de ação social pelo qual a relação entre os sujeitos pode adquirir gradativamente uma forma moral mais ambiciosa e, desse modo, levar a níveis mais desenvolvidos da relação social, viabilizando um crescimento tanto da socialização quanto da individuação.

- c) Como a luta social é interpretada a partir de experiências morais, não fica pré-determinado por quais meios práticos as experiências de desrespeito podem ser superadas; se, por exemplo, por força material ou simbólica. O ponto central reside em como articular as expectativas privadas dos indivíduos em relação ao desrespeito sofrido e às finalidades impessoais do movimento social. Entre ambas, precisa haver uma ponte semântica que deve permitir a construção de uma identidade coletiva. Por conseguinte, somente quando o sentimento de desrespeito converter-se em base motivacional de resistência coletiva, articulado num quadro de interpretação intersubjetivo, é que o conflito pode transformar-se em mola propulsora para a luta por reconhecimento. Quando convertidos em luta por reconhecimento, conflitos oriundos de experiências de desrespeito vinculam uma força moral capaz de promover desenvolvimentos e progressos na vida social e o reconhecimento do sujeito como pessoa de valor (Honneth, 2003).
- d) As reações emocionais negativas assumem uma importância fundamental para impulsionar a luta por reconhecimento. As experiências de desrespeito vinculam determinadas reações psíquicas negativas que podem constituir a base motivacional afetiva para a luta por reconhecimento. Portanto, se, por um lado, as experiências de desrespeito como a humilhação e a exclusão ameaçam a própria integridade ou a identidade dos indivíduos, por outro, podem converter-se no impulso motivacional da luta

por reconhecimento. A crítica de Honneth a Hegel e a Mead, a esse respeito, reside no fato de que faltaria neles justamente o elo psíquico que torna possível passar do desrespeito à ação. Tal elo seria o fator que desempenharia o papel de informar cognitivamente à pessoa que experiencia o desrespeito sobre a sua situação social (Honneth, 2003). Essa função de passar do sofrimento à ação pode ser desempenhada por reações emocionais negativas e é, principalmente, sentimentos como a vergonha e o desprezo que dão a base para um sujeito reconhecer a negação injustificada do reconhecimento social. Daí, a tese de que para chegar a uma autorrelação bem sucedida o indivíduo depende do reconhecimento intersubjetivo de suas capacidades e realizações. Se, ao contrário, essa forma de assentimento social não ocorrer em alguma das etapas de seu desenvolvimento, acontecerá de se abrir na personalidade uma espécie de uma lacuna psíquica, entrando reações emocionais negativas nela, como a vergonha e a ira. A abertura de tal lacuna é possível em razão de que a experiência de desrespeito vem sempre acompanhada de sentimentos afetivos, os quais podem indicar ao indivíduo que “determinadas formas de reconhecimento lhe são socialmente denegadas” (Honneth, 2003, p. 220). Por conseguinte, é quando as expectativas de reconhecimento profundamente arraigadas são desapontadas que se torna possível desencadear um tipo de experiência moral que se expressa por meio do sentimento de desrespeito.

- e) A tese de que o estabelecimento de uma relação positiva consigo mesmo associa-se à capacidade de o sujeito ser reconhecido como pessoa de valor é tematizada por Honneth, recorrendo à concepção de sentimentos de Dewey. Para Honneth, os sentimentos representam reações afetivas que decorrem do êxito ou não de nossas ações e intenções práticas. Esse ponto de partida auxilia-o a encontrar uma via para distinguir os tipos de perturbações que incidem sobre a ação humana e que são avaliadas pelas expectativas que orientam a própria ação. O que leva a conflitos morais na esfera do mundo da vida é a infração de normas pressupostas como

válidas que se traduzem em sentimentos morais de injustiça. As diferenças entre as reações emotivas são medidas de acordo com a violação de normas que refreiam a ação. Este refreamento pode advir tanto do próprio sujeito quanto de quem compartilha com ele a interação. No primeiro caso, vivencia-se o contrachoque de suas ações com sentimentos de culpa; no segundo, com sentimentos de indignação. De acordo com Honneth (2003), o ponto central vislumbrado por Dewey, nessas experiências de vivência afetiva de ações rechaçadas, reside na tomada de consciência do elemento cognitivo das próprias expectativas, qual seja, o saber moral que conduziu à ação que foi refreada. Honneth entende que, nas reações emocionais decorrentes da vergonha, as experiências de desrespeito podem adquirir o impulso motivacional necessário para uma luta por reconhecimento. Isso ocorre em razão de que a tensão afetiva gerada ao indivíduo na forma de vergonha e humilhação só pode ser dissolvida na possibilidade efetiva da ação. Dentre os sentimentos morais, Honneth destaca o da vergonha, por possuir o caráter mais aberto e por traduzir-se como uma espécie de rebaixamento do próprio valor do sujeito. Isso ocorre por tratar-se de um sentimento vivenciado “somente na presença de parceiros de interação, reais ou imaginados, aos quais incumbe de certa maneira o papel de testemunha da lesão dos ideais de ego” (HONNETH, 2003, p. 223)⁴.

3. Socialização e autorrealização: algumas perspectivas extraídas da relação existente entre conflito e formação em Honneth

Verificamos anteriormente que, como impulso para a luta por reconhecimento, o conflito permite a formação da identidade individual. Tomando essa ideia central como referência, pretendemos explorar, agora, os conceitos de socialização e autorrealização, os quais ajudam a explicitar

⁴ A vergonha pode ser causada pela própria pessoa ou por outrem. No primeiro caso, “o sujeito se vivencia como de menor valor”; no segundo caso, “o sujeito é oprimido por um sentimento de falta do próprio valor” (2003, p. 223). A esse respeito, ver também La Taille, 2002, p.163s. e Tugendhat, 1993, p.60s.

aspectos importantes do vínculo existente entre conflito e formação em Honneth.

Atualmente, é variado o espectro das compreensões sobre a socialização, mas Honneth, embora não seja um teórico desse campo no sentido estrito do termo, pode ser situado a partir da tradição que compreende socialização como interação⁵. Sua contribuição a esse respeito situa-se ao destacar o papel das interações voltadas à busca por reconhecimento como resultantes de processos conflitivos motivados pela quebra de expectativas normativas socialmente arraigadas. Cabe, pois, levar em conta, aqui, o conceito de conflito associado a processos de socialização, mas mantendo o seu sentido de fundo, ou seja, a força moral contida em experiências de desrespeito. É possível compreender a formação da identidade humana como um fenômeno que, em razão de sua natureza prática, dificilmente pode ser pensada sem a ideia de conflito, o qual é intrínseco à formação tanto da identidade dos sujeitos singulares quanto dos processos de constituição da intersubjetividade. O próprio Mead (1967) já explicitara isso ao mostrar que o sujeito, muitas vezes, sente o afluxo de normas intersubjetivas oriundas do meio social, tendo que colocar em dúvida seu próprio Me.

Como registra Honneth, “o ‘Me’ incorpora, em defesa da respectiva coletividade, as normas convencionais que o sujeito procura constantemente ampliar por si mesmo, a fim de poder conferir expressão social à impulsividade e criatividade do seu ‘Eu’” (2003, p. 141). O atrito entre o I e o Me, entre a identidade pessoal e a identidade social, representaria o conflito fundamental para explicar o desenvolvimento moral tanto dos indivíduos quanto da sociedade⁶.

A se compreender os processos de interação como processos de socialização na linha da tradição que remonta a Simmel (1981; 1999) e, pois, como dinâmicos e abertos à contingência, pode-se, com alguma facilidade, encontrar aí também o conflito como uma de suas dimensões

⁵ Um bom panorama sobre essa tradição pode ser encontrado em Grigorowitschs (2010).

⁶ A denominação de identidade pessoal (*personliche Identität*) para o I e de identidade social (*soziale Identität*) para o Me é de Habermas, baseando-se em Erving Goffman (HABERMAS, 1973, p. 131).

constitutivas. O que há em comum entre autores como Simmel, Mead e Habermas é a ideia de que os processos de socialização estão diretamente vinculados às interações humanas. É mediante tais processos que a identidade dos indivíduos configura-se, o que não ocorre de maneira linear.

A contribuição importante de Honneth a essa tradição é a introdução do tema do conflito como central para a compreensão das interações sociais e da formação da identidade humana, bem como para o desencadeamento de ações emancipatórias. Isso é levado adiante, como vimos, pela ideia de que, quando o indivíduo vivencia experiências de negação de reconhecimento em qualquer um dos três padrões sugeridos, são afetados aspectos constitutivos de sua própria identidade, o que pode gerar consequências drásticas para o êxito dos processos de socialização e para os processos educativos em sentido mais específico.

A teoria de Honneth coloca, no seu centro, a tensão conflito-reconhecimento e se retomar-se, aqui, a premissa que perpassa tal tensão, a saber, a ideia de que a identidade do sujeito possui uma estrutura fundamentalmente intersubjetiva, há que se levar em consideração que tal estrutura advém de processos de socialização e que, nas experiências de desrespeito, tais processos são prejudicados. Ambientes educativos são perpassados pelas interações que permeiam o conjunto do tecido social, ficando, pois, vulneráveis às experiências que, daí, emanam inclusive as de desrespeito. Instituições educativas deveriam considerar as formas de desrespeito advindas do âmbito social, estando atentas para atender possíveis violações de expectativas normativas, ancoradas em seu contexto interno de interação. Vale ressaltar que, para Honneth, o conflito decorre da violação de expectativas de reconhecimento enraizadas nas relações de reconhecimento. São essas expectativas subjacentes aos processos de formação da identidade que permitem ao sujeito compreender-se como autônomo e individualizado. Portanto, a violação de expectativas de reconhecimento enraizadas nas relações sociais pode implicar experiências morais de desrespeito e, nesse caso, a violação da autonomia e da identidade do sujeito.

Instituições educativas, concebidas como instâncias socializadoras que são, ficariam ameaçadas em seu papel formativo quando afetadas as condições para o estabelecimento de uma relação positiva dos sujeitos para si próprios e, pois, seu acesso à autonomia. Como destaca Voirol:

a expectativa de reconhecimento não preenchida supõe uma perturbação do processo intersubjetivo da construção de si e faz com que os atores, ao se verem como vítimas da negação do reconhecimento no processo intersubjetivo de socialização, se revelem pouco dispostos à autonomia do juízo e à afirmação de uma dinâmica pública de argumentação (2008, p. 51).

Honneth frisa que “a socialização dos seres humanos só pode ser bem sucedida sob condições de liberdade cooperativa” (2006a, p. 110). Em outros termos, a autorrealização individual só é possível quando combinada com a autorrealização de todos os demais membros da sociedade por meio de princípios ou fins aceitos por todos. Nesse sentido, observa ainda, na esteira de Hegel e de Adorno, que “somente pode haver formas bem sucedidas de socialização onde forem estabelecidos modos de ação em comum que possam valer como metas racionais de autorrealização desde a perspectiva de todos os sujeitos individuais” (HONNETH, 2006a, p. 111).

Honneth vale-se da ideia de que as expectativas normativas dos sujeitos estão orientadas para o “reconhecimento social de suas capacidades por outros diversos outros generalizados” (2006a, p. 173). Portanto, essa posição implica uma concepção de socialização moral do sujeito em que a formação da identidade individual acontece através das etapas de interiorização de respostas de reconhecimento “socialmente estandarizadas”. Isso significa que “os indivíduos aprendem a verem-se a si mesmos como membros plenos e especiais da comunidade ao ir gradualmente se assegurando das capacidades e necessidades específicas que os constituem como personalidades mediante a reação de apoio de seus parceiros generalizados de interação” (2006a, p. 173). Por essa razão, os sujeitos dependem de um contexto de formas de interação social orientado por princípios normativos de reconhecimento mútuo. Quando essas relações de reconhecimento deixam de existir, elas cedem lugar a experiências de falta de respeito ou humilhação que deixam consequências lesivas para a formação da identidade do indivíduo.

Honneth, aqui, ampara-se num pressuposto ético fundamental de sua teoria do reconhecimento, qual seja: “dos membros de uma sociedade deve poder dizer-se que eles poderão levar em comum uma vida bem

sucedida e não deformada somente se todos eles se orientarem em função de princípios ou instituições que eles mesmos possam compreender como metas racionais de sua auto-realização” (2006a, p. 107). Nesse sentido, uma pedagogia do reconhecimento exigiria ir além das premissas individualistas do liberalismo, pois demandaria levar em conta o princípio da *liberdade cooperativa* de modo a entender as relações pedagógicas como normativamente orientadas por tal princípio. A teoria do reconhecimento distingue-se do liberalismo justamente por um *perfeccionismo ético* de caráter muito peculiar, a saber, que a meta normativa da sociedade deve consistir em tornar a autorrealização mutuamente possível. Todavia, essa meta deve ser concebida como processo de formação do ser humano (HONNETH, 2006a).

A formação do *eu prático* vincula-se diretamente à possibilidade do estabelecimento de relações de reconhecimento recíproco entre sujeitos, uma vez que é somente quando os indivíduos vêm-se confirmados em sua autonomia pelos demais que podem chegar a uma compreensão de si mesmos na condição de “um Eu autonomamente agente e individuado” (HONNETH, 2003, p. 120). Baseado nos estudos de Mead, Honneth vincula a ideia de que um sujeito só pode adquirir a consciência de si mesmo na medida em que aprender a perceber a sua própria ação simbolicamente representada a partir da perspectiva de uma segunda pessoa. Ao princípio do reconhecimento é claramente vinculado um papel formativo, visto que a busca de autorrealização é concebida como resultado de um processo de autoconstituição intersubjetiva do ser humano. Na base de tal processo, está o conflito como modo de impulsionar o sujeito à formação prática de sua identidade. Conforme já destacamos⁷, essa pretensão de reconhecimento, que permite constituir a identidade humana, é inerente à vida social e traduz-se na forma de uma tensão entre sujeitos que dependem socialmente uns dos outros. Esse processo conflitivo de formação demanda a experiência do reconhecimento que só será possível se o sujeito constituir uma relação positiva consigo mesmo mediante a relação com os outros. Afirma Honneth, “os indivíduos se constituem como pessoas unicamente porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se

⁷ Conforme acima, item 2, letra (b).

referir a si mesmos como seres a quem cabem determinadas propriedades e capacidades” (HONNETH, 2003, p. 272). Sem o desenvolvimento delas não seria possível haver êxito na autorrealização, a qual depende da realização espontânea de metas de vida escolhidas de modo autônomo.

Por conseguinte, para Honneth, assim como para Hegel, uma formação bem sucedida da própria identidade demanda determinadas condições para a autorrealização do indivíduo e esta só pode ser exitosa se for unida com a autorrealização de todos os demais sujeitos em face de princípios ou fins racionais capazes de serem aceitos desde a perspectiva de todos e de cada um. O desvio dessa meta é gerador de patologias sociais porque implica a perda da autorrealização em sentido intersubjetivo⁸. A concepção de vida boa, a qual está associada à ideia de autorrealização do sujeito, deve ser entendida numa perspectiva pós-tradicional e no contexto de sociedades complexas e pluralistas. Essa noção de vida boa não pode, todavia, ser identificada *tout court* com convicções de valor substanciais vinculadas à multiplicidade de mundos da vida particulares, ou seja, com o *ethos* de comunidades singulares. Por outro lado, ela deve ser tão repleta de conteúdo de modo a ser possível saber mais sobre as condições de autorrealização do que é possibilitado pela autonomia individual kantiana. É justamente por isso que, de acordo com Honneth, a teoria do reconhecimento situar-se-ia no ponto intermediário entre a teoria moral kantiana e as éticas comunitaristas. Em outras palavras, ela precisa ser pensada para além de Kant pela necessidade de contemplar não apenas a autonomia moral do ser humano, mas as suas condições de autorrealização como um todo; deve ser situada para além das éticas comunitaristas em razão de que o conceito de vida boa não se limita a convicções axiológicas substanciais.

A teoria do reconhecimento deve vincular um conceito de vida boa que oriente os objetivos da autorrealização humana e, ao mesmo tempo, necessita guiar-se por normas universais orientadoras da ação. Ela deve buscar determinações formais da vida boa, mas sem perder de vista os contextos e as formas de vida particulares – o denominado

⁸ A esse respeito vide nota 5, acima. A abordagem de Honneth aqui se desvia de Kant – abandonando uma concepção estreita da moral – para se aproximar de Hegel uma vez que o seu foco não é contemplar apenas o sentido da autonomia moral, mas, sobretudo, as “condições de auto-realização como um todo” (2003, p. 271).

universalismo contextualista (HONNETH, 2009). Em decorrência, as condições intersubjetivas para que a autorrealização e a integridade pessoal sejam asseguradas dependem do grau de desenvolvimento das relações de reconhecimento historicamente constituídas. A abordagem de Honneth, nesse sentido, vai além de Kant porque o seu objetivo não é tratar somente da autonomia moral, mas também das condições de autorrealização do ser humano como um todo. Portanto, tal conceito pretende ampliar a moralidade “no sentido de integrar num mesmo quadro tanto a universalidade do reconhecimento jurídico-moral da autonomia individual quanto a particularidade do reconhecimento ético da autorrealização pessoal” (WERLE; MELO, 2007, p. 16).

A autonomia do sujeito, entendida como liberdade de autorrealização, depende de determinados pressupostos, haja vista que ela só pode ser adquirida com seus parceiros de interação. Por essa razão, pensa Honneth, os diferentes padrões de reconhecimento representam condições intersubjetivas e são apresentados como necessários para “descrever as estruturas universais de uma vida bem sucedida” (2003, p. 273). Os três padrões de reconhecimento – amor, direito e solidariedade – são considerados como condições para a autorrealização e são suficientemente formais para não incorporarem ideais de vida específicos. Por outro lado, são ricos em termos de conteúdo a ponto de irem além, no que se refere às estruturas universais de uma vida bem sucedida, da referência apenas à autodeterminação individual. Uma teoria do reconhecimento que vincule uma concepção pós-metafísica de vida boa deve valer-se de padrões suficientemente formais para deixar, em aberto aos indivíduos, distintas opções de autorrealização e, pois, de formação de suas identidades.

Para concluir, a nosso ver, a teoria do reconhecimento de Honneth contém um rico potencial teórico a ser explorado em relação à esfera formativa. Nosso esforço limitou-se a analisar o eixo conflito-formação, articulado às noções de socialização e autorrealização, sem entrar ainda no detalhamento de seus possíveis limites. Se esse esforço for válido, poderá contribuir com a tarefa mais ampla de vislumbrar novas perspectivas na direção de uma teoria crítica da educação pensada normativamente como formação mediante o reconhecimento e orientada a partir de um prisma pós-metafísico. Se as experiências de desrespeito constituem-se como

a principal patologia das sociedades contemporâneas, como defende Honneth, então uma formação dos sujeitos orientada pelo princípio do reconhecimento recíproco ganharia uma relevância ímpar para pensar-se em possibilidades educativas em perspectiva emancipatória no atual cenário de sociedades complexas e pluralistas.

Referências

- FISCHBACH, F. *Fichte et Hegel: la reconnaissance*. Paris: P.U.F., 1999.
- GRIGOROWITSCHS, T. *Entre a sociologia clássica e a sociologia da infância: reflexões sobre o conceito de “socialização”*. Disponível em: <www.aps.pt/vicongresso/pdfs/33.pdf>. Acesso em: 04 Abr. 2010.
- HABERMAS, J. Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. *Kultur und Kritik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1973.
- _____. *Theorie des Kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987 (Bd.2).
- HEGEL, G.W.F. *Des manières de traiter scientifiquement du droit naturel*. Paris: Vrin, 1972.
- _____. *Système de la vie éthique*. Paris: Payot, 1992.
- _____. *Principes de la philosophie du droit*. 2.ed. Paris: PUF, 2003.
- HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- _____. Redistribution as recognition: a response to Nancy Frazer (p. 110-197); The point of recognition: a rejoinder to the rejoinder (p.237-267). In: FRAZER, N.; HONNETH, A. *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London: Verso, 2003a.
- _____. *La société du mépris*. Paris: La découverte, 2006.
- _____. Une pathologie sociale de la raison. Sur l’héritage intellectuel de la théorie critique. In: _____. *La société du mépris*. Paris: La découverte, 2006a (p. 101-130).
- _____. The social dynamics of disrespect: Situating critical theory today (p. 63-79) In: _____. *Disrespect: the normative foundations of critical theory*. Cambridge: Polity Press, 2007.

_____. Reconnaissance et reproduction sociale. In: PAYOT, J.P.; BATTEGAY, A. (Ed.). *La reconnaissance à l'épreuve: explorations socio-anthropologiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2008.

_____. Desarrollo moral y luta social. Enseñanzas de filosofia social de la obra temprana de Hegel. In: _____. *Crítica del agravio moral: Patologias de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica, 2009.

LA TAILLE, Y de. *Vergonha, a ferida moral*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MEAD, G.H. *Mind, self and society: from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1967.

SIMMEL, G. Questions fondamentales de la sociologie. In: _____. *Sociologie et Épistémologie*. Paris: PUF, 1981.

_____. SIMMEL, G. *Sociologie. Études sur les formes de la socialization*. Paris: PUF, 1999.

TUGENDHAT, E. *Lições de ética*. Petrópolis: Vozes, 1997.

WERLE, D.L.; MELO, R.S. Reconhecimento e justiça na teoria crítica da sociedade em Axel Honneth. In: NOBRE, M. (Org.). *Curso livre de teoria crítica*. Campinas: Papyrus, 2008.

VOIROL, O. A esfera pública e as lutas por reconhecimento: de Habermas a Honneth. *Cadernos de filosofia alemã*, São Paulo, n. 11, p. 33-56, Jan./Jun, 2008.

Data de registro: 17/01/2012

Data de aceite: 28/01/2013

TELEOLOGIA E VONTADE SEGUNDO HUSSERL

*Martina Korelc**

RESUMO

O texto analisa como a teleologia, forma do ser da subjetividade segundo Husserl, opera na vontade. Em primeiro lugar são apresentados os elementos fundamentais da fenomenologia da vontade enquanto posição de metas; a seguir pergunta-se sobre a meta derradeira que opera na subjetividade como o *telos* implicado no processo do seu ser. Husserl pensa o *telos* como o ideal ético infinito da subjetividade perfeita na comunidade perfeita. A fé e a decisão pessoal por esta meta são fundamentais para a realização do sentido do ser.

Palavras-chave: Fenomenologia. Teleologia. Subjetividade. Vontade. Ser.

ABSTRACT

According to Husserl, a teleology is a form of being of transcendental subjectivity; a paper analyses how it operates in a will, by pointing out, in the first place, the fundamental elements of the phenomenology of will and, in the second place, by asking about the authentic goal of will that functions as a *telos* of the process of being. The *telos* is thought by Husserl as an infinite ethical ideal of the perfect subjectivity in a perfect community. A faith and a personal decision on this goal are necessary for the sense of being.

Keywords: Phenomenology. Teology. Subjectivity. Will. Being.

* Professora Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Pós-doutorado em fenomenologia de Husserl na Albert-Ludwigs Universität, Freiburg, Alemanha. Atualmente é professora adjunta de filosofia no Curso de Filosofia e no programa de Pós-graduação em Filosofia da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: comloy@uol.com.br.

No presente trabalho¹, pretendo apresentar sucintamente o problema da teleologia na obra de Husserl, na sua relação com a vontade. O tema da teleologia, que é conhecido, sobretudo, tal como é desenvolvido na *Krisis*, na sua relação com a história da filosofia, é em Husserl muito amplo e pode ser abordado – ou deveria ser, para ser devidamente compreendido – sob muitos aspectos. A tese que guia a minha leitura é que Husserl com este tema pretende responder à pergunta que orienta toda a sua investigação filosófica, a pergunta pelo sentido da existência humana e do mundo, ou mais largamente, a pergunta pelo sentido do ser. Como é conhecido, esta pergunta é urgente e imprescindível, para Husserl, sobretudo face à crise de sentido que ele detecta na vida da humanidade, na procura da verdade que orienta a ciência e filosofia, e que é determinante para a autocompreensão do homem; sem perguntar-se radicalmente sobre o “para onde” é orientada a existência, a que o homem realmente e em última instância aspira, não se pode compreender e realizar a vocação mais íntima, pessoal e comunitária do homem e com isso não se pode realizar o sentido. Que a existência pessoal e comunitária, histórica, tenha um sentido e uma orientação determinada, um telos, portanto, é para Husserl um pressuposto irrecusável; e não apenas pressuposto – esta é também característica fundamental dos fenômenos, evidenciada pela investigação radical e a única capaz de esclarecê-los ultimamente. De acordo com o método fenomenológico, todos os fenômenos, a fim de serem esclarecidos no seu sentido, devem ser reconduzidos à origem da sua manifestação, isto é, à subjetividade transcendental enquanto origem do sentido. A indicação importante de Husserl, portanto, é de que a teleologia esteja enraizada no ser da subjetividade transcendental e é a partir daí e por causa disso que ela pode ser encontrada também nos fenômenos e operando na história. A subjetividade transcendental é teleológica, a teleologia é a forma do seu ser (Hua XV, p. 378)² ou do processo do seu devir, já que o ser é um processo,

¹ O presente texto é resultado parcial da pesquisa de pós-doutorado realizada no Husserl-Archiv de Freiburg, sob a aceitação do prof. Hans-Helmuth Gander, diretor do Arquivo, a quem agradeço a possibilidade da utilização dos manuscritos inéditos de Husserl.

² As obras de Husserl são citadas conforme a publicação original das obras completas pelo Arquivo Husserl de Louvain, *Husserliana Gesammelte Werke* (Hua), com a indicação do respectivo volume e da página da citação.

um “tornar-se”, e não uma substância estática ou um conceito ou ideia formal. Em vista disso, o presente trabalho analisa a vontade como uma das dimensões do ser da subjetividade transcendental, naqueles aspectos que podem iluminar a compreensão da teleologia do ser.³ As análises de Husserl, pelas quais ele descobre a teleologia escondida, recuam para aquém e para além da vontade. Os primeiros indícios da teleologia encontram-se certamente na estrutura mais fundamental da consciência transcendental, na sua intencionalidade. Contudo, já nas sínteses passivas de tempo, onde ainda não se pode falar de intenções, como também nas aspirações instintivas e em toda a dimensão afetiva da consciência, no nível em que é afetada pela hyle e que é pressuposto em todas as atividades superiores, Husserl descobre que a vida da consciência é teleológica. Neste sentido, o presente trabalho apresenta apenas um aspecto do tema da teleologia. O tema da temporalidade, como também da intencionalidade, entrarão constantemente na reflexão, sem poderem ser devidamente aprofundados.

³ A pergunta que orienta de fundo a presente investigação é a pergunta em torno do sentido do ser. Em primeiro lugar, a pergunta em que medida este conceito filosófico, de tamanha riqueza histórica, de tamanha importância na história da reflexão humana sobre o sentido da realidade, é capaz de responder hoje às aspirações humanas ao sentido. O ponto de partida para a minha pergunta é a leitura levinasiana do problema; este filósofo conclui que o conceito de ser revela na filosofia contemporânea definitivamente a sua absoluta incapacidade de apontar o sentido para a realidade humana, intersubjetiva, por causa da sua finitude e da sua separação radical do Bem, ou do Infinito, em relação ao qual o sentido pode dar-se. A subjetividade humana, a partir da qual o sentido pode ocorrer no ser, é ligada ao Bem contra a sua persistência no ser, ou seja, num movimento contrário ao movimento de ser. A meu ver, resta ainda por investigar como se dá o *ser* da subjetividade responsável, ética, que responde ao apelo do Bem. Concordo com Levinas que o sentido implica abertura para o infinito, e que isto se dá na relação intersubjetiva; contudo, parece-me ainda não resolvida a relação entre o ser e o Infinito ou o Bem. Neste sentido, parece-me que Husserl pode apontar para uma alternativa a esta concepção do ser. Pode se dizer que também para Husserl o sentido implica abertura da consciência para a infinitude e a sua relação com o Bem, e que a intersubjetividade, na qual isto se realiza, é uma determinação essencial da subjetividade. A minha hipótese – que deve ser verificada e argumentada para além do presente trabalho – é que é possível com Husserl pensar o ser – a partir do ser da subjetividade que resta o único acesso ao sentido do ser – num movimento originário da abertura para o Bem; que portanto Husserl, sem talvez afirmá-lo tão explicitamente como Heidegger, pensa o sentido do ser. Por isso, é importante investigar a vontade enquanto uma das dimensões fundamentais do ser da subjetividade humana, na qual a abertura para o Bem se realiza.

Husserl foi conhecido – e criticado – por ter sublinhado ou privilegiado a atividade teórica da consciência. Contudo, ele não deixa de afirmar que toda a vida da subjetividade humana, por ser a vida no mundo, é sempre também e primeiramente prática⁴. A atividade voluntária, no mundo, é uma atividade orientada para metas, fins, e é neste sentido que ela é teleológica. A estrutura do mundo da vida, em relação ao qual em última instância a subjetividade pode ser compreendida, é uma estrutura de metas⁵. Por isso, a análise dos atos da vontade na sua estrutura mais geral e fundamental, na qual eles exprimem a estrutura geral da experiência humana enquanto orientada pelas metas, oferece a compreensão de algo que é essencial na teleologia.

Nas primeiras reflexões dedicadas à ética, nas quais Husserl faz a análise dos atos de vontade, esta é tratada como uma das modalidades de atos da consciência⁶; paulatinamente, porém, assumirá nas obras de Husserl um papel sempre mais importante, a ponto de se tornar referida a toda a vida da consciência, e precisamente assim se mostra estreitamente relacionada à teleologia; Husserl neste sentido fala de uma intencionalidade da vontade [Willensintentionalität] e os seus comentadores do voluntarismo ético-metafísico universal na fenomenologia de Husserl (MELLE, 1992, p. 304)⁷.

⁴ “A personalidade, o eu ativo, é em todas as suas atividades prática, toda objetivação é uma operação prática, e o nível último da práxis na ordem da objetivação, da constituição, é a práxis mundana: ela encerra de antemão e essencialmente, enquanto níveis não-independentes, o ser orientado para a realização pela experiência, valoração, aspiração, e isto é o trazer à validade e, depois, ter em validade habitualmente” (Hua XV, p. 404).

⁵ Cf. Hua XXIX, n. 26, p. 302-316. “O mundo existente em movimento é sempre já em formas de fim e referido aos sujeitos que põem fins (que no nosso Nós já antes tinham fins e necessidades e já os têm realizado) e também assume forma enquanto endereços a outros. De mesmo modo devemos distinguir o aspecto total, digamos ‘teleológico’, aspecto-de-fim, do mundo pré-dado, que lhe é próprio enquanto é teleológico, a partir de nós homens enquanto vivendo em fins e na interdependência social (teleológica), e a estrutura do ser deste mundo sob a abstração das intenções humanas e formas teleológicas de coisas, como estrutura do ser das pessoas e grupos e associações de pessoas enquanto correlatos” (Hua XXIX, p. 304).

⁶ Nas *Vorlesungen über Grundfragen zur Ethik und Wertlehre* de 1914, por exemplo, Husserl faz comparações e encontra analogias entre as modalidades de vontade e modalidades de julgar. Cf. Hua XXVIII, p. 102-125.

⁷ Neste sentido, Husserl diz: “A vida teórica é um ramo da vida prática universal”; “A razão de conhecimento [Erkenntnisvernunft] é a função da razão prática, o intelecto é servo da vontade. Porém, o servo realiza em si mesmo as funções da vontade..” (Hua VIII, p. 201-203).

No presente trabalho não posso levar em consideração o desenvolvimento cronológico das reflexões de Husserl sobre a vontade, por isto serão entrelaçados todos os elementos da sua fenomenologia da vontade.

I

Toda a vida desperta, diz Husserl, é vida de vontade; isto significa que sempre queremos e projetamos algo, sempre temos intenções, nem sempre intenções novas, mas temos sempre já orientações de vontade, que ainda não chegaram à realização. A intenção no sentido mais largo pode ser compreendida como ser orientado para uma meta, ou, segundo Husserl, como a antecipação de uma posse – ou uma pré-pose [Vorhabe], que através do agir, da atividade, se realiza, torna-se posse [Habe].

Devemos compreender o conceito do teleológico no sentido muito largo, alargamo-lo, desde que tenhamos em vista as intenções até agora conscientes da meta enquanto metas. A palavra intenção [Vorhaben] pode significar um antecipar de uma posse [Habe] enquanto de um ente futuro, que temos antecipadamente na certeza de ser como o apresentado, que ele se tornará a partir de nós no preenchimento um ser atualmente real – realizado (Hua XXIX, p. 304).

Com isso, compreendemos uma primeira e fundamental característica da vontade: a vontade implica ter uma meta, pôr um ser no modo de antecipação. A vontade tem, por causa disso, um caráter criador.⁸ O que ainda é importante destacar aqui é que a intenção ou meta no sentido próprio implica uma decisão, uma “tese da vontade”, uma tese prática, portanto a posição prática de um ser e de uma ação que o realiza, de um

⁸ “Do lado dos atos temos a dizer aqui: Em vez de o querer ser fundado sobre a crença num ser futuro, a crença antes surge de um querer. Se o querer é um querer agir, então em cada fase, na qual é efetuada a realização, (portanto o tornar-se real tem o caráter de ser agora real), este agora-real é caracterizado como originalmente criado, feito; correlativamente, o aparecer da percepção e a certeza da percepção tem o caráter de algo nascido da vontade. Enquanto tal percepção tem o caráter de uma passividade, na qual aceitamos algo que agora mesmo está aí, dedicamo-nos a um existente, a percepção que entra aqui, a da fase atual da ação, tem o caráter de uma percepção que surge da subjetividade criadora, cujo objeto é devido a um “*fiat*” criador. Esta é a particularidade incomparável da posição da vontade enquanto posição criadora” (Hua XXVIII, p. 107).

caminho da realização. A tese da vontade é o próprio sentido da vontade, aquilo para o que ela tende como a sua meta e o seu fim.

[A] tese da vontade, com o conteúdo que lhe é próprio (a meta querida), funda, sem mais, a vontade que é persistentemente orientada para a meta que persiste, persiste para além do ato momentâneo que escorre. De acordo com isso, a expressão “Eu quero” significa [querer] isto ou aquilo, não meramente: eu tenho neste momento uma vivência do ato da vontade, [...], antes, num “Eu quero” há: eu me coloco ou me coloquei antes uma meta e desde então continuo – até o próximo – aquele que assim quer [der so Gewillte], aquele que tem esta “vontade” (Hua XXIX, p. 364-365).

Em relação a isso, podemos encontrar nas primeiras obras de Husserl, com as análises dos atos de vontade, distinções de vários elementos: além da decisão, pode se distinguir um momento chamado “*fiat*” – “seja”, que seria a posição da meta querida, e a realização; neste sentido, Husserl distingue entre vontade de ação [Handlungswille] e vontade de decisão [Entschlußwille]⁹ – a primeira põe um agir atual, um tornar-real da uma meta, e implica, portanto, um “*fiat*” realizador atual; a segunda é orientada para um agir futuro, no sentido de que um “*fiat*” realizador se protende numa extensão temporal e põe um ser e uma ação futura. De qualquer modo, uma outra característica definidora da vontade é que pela antecipação na intenção, os atos de vontade abrem um horizonte de temporalidade, um horizonte de futuro. Pela vontade, estamos orientados para o futuro, ou seja, a vontade põe um futuro através do seu “será” criativo, porque a vontade é a posição da realização, posição de uma operação de realizar algo futuro. Assim diz claramente Husserl: “Vontade, atividade orientada para o futuro, para o horizonte da vida futura, pelo que o caminho da realização e aquilo mesmo que realiza é antecipado” (Ms. A VI 34, 2a).¹⁰

⁹ Cf. BEJARANO, 2005, p. 124s. U. Melle, apoiado em vários manuscritos inéditos em que Husserl expõe reflexões sobre a estrutura da consciência, distingue entre estas três formas essencialmente distintas da posição da vontade: decisão, *Fiat* e vontade da realização; o *Fiat* é, portanto, um elemento separado tanto da decisão como da realização, embora nelas pode ele mesmo ter modalidades diferentes. Cf. MELLE, 1992, p. 292s.

¹⁰ “Já o ato do ‘Eu quero’, inserido no fluxo de vivências, tem um horizonte de futuro como

Como já foi possível compreender, Husserl distingue entre um ato ou vivência singular da vontade e uma vontade duradoura: a meta ou a intenção pode perdurar para além de um ato singular. A vontade neste sentido se identifica com a meta e não é mais vista como um ato singular, ela significa a vontade disto ou daquilo como uma determinação do Eu, do seu ser; os atos singulares são como os meios para a meta ser atingida. Neste sentido, a vontade determina o sujeito como aquele que tem uma determinada meta duradora.

Interromper um fazer, ser desviado para um outro fazer, abandonar a meta, para a qual estou orientado na intenção [Vorhaben]. Mas não cancelar a pré-posses [Vorhabe], antes, depois de outro ser feito, retomar, levar adiante o anteriormente feito: a pré-posses é a pré-posses duradoura não obstante a interrupção. A pré-posses tem um início: eu me decido, dou o meu fiat, o meu sim. A pré-posses é agora vontade duradoura, mas não o ato de vontade duradouro no sentido preciso, ela é orientada para o “futuro”. Um tornar-se-ser é antecipado como fim de um “caminho”, de um “agir”, que começa com um fiat, com um “agora eu intervenho, ponho em andamento” e em cada fase é um continuamente-manter-em-andamento, um deixar proceder voluntário até o fim, onde se interrompe com um “pronto” (Hua XXXIV, p. 355).

A partir destas palavras se compreende melhor em que sentido a vontade é orientada para o futuro: ela abre no Eu um ser ou modo de ser, um ser-assim que ainda não é, ela é um tender orientado para um ser futuro, que não precisa ser imediatamente alcançado, mas que está definitivamente no seu horizonte e com isso determina a subjetividade.

O que a vontade cria, portanto, não é apenas a realização da meta, mas ela forma o próprio sujeito, o Eu, que a partir de cada ato, mas também a partir da decisão por algo, a partir da vontade, é determinado por ela,

o de sua validade [Fortgeltung]. Com o momento do ‘Eu quero’, ‘Eu decido’, sou o de agora adiante decidido. Portanto, no modo de ser do Eu que realiza o ato, respectivamente neste ato, na sua ‘intenção’ ou ‘sentido’, nesta antecipação, está pré-projetada [Vorentwerfen] precisamente esta temporalização, este campo temporal. O mesmo vale para o campo aberto da ação a ser futuramente realizada por mim, que teria ‘realmente realizado’ a minha meta de antemão ‘pensada’ no querer. [...] Enquanto dirigido para a minha meta, estou dirigido para algo futuro, primeiramente para o que deve ser realizado por mim, no querer que inicia agora (como me decidindo)” (Hua XXIX, p. 367-368).

mesmo que a vontade e a sua meta futuramente mudem. Pelos seus atos, pelas decisões de vontade, o Eu se forma ou constitui como pessoa, única e irrepetível; isto será muito importante para o desenvolvimento do tema. Husserl repetidamente sublinha este aspecto. Voltaremos a isto mais adiante.

Um outro aspecto a ser sublinhado no âmbito da vontade é a sua relação com a liberdade. A vontade, com o momento da decisão, da tomada de posição, pressupõe a liberdade, mas não se confunde com ela. Ela se funda na espontaneidade própria de todos os atos da consciência, nos quais o Eu se dirige ativamente, intencionalmente, para o seu objeto; a esta espontaneidade, ato no sentido forte, Husserl chama “Reino da liberdade”. A vontade, neste sentido, é uma modalidade dos atos espontâneos; Husserl diz, portanto, que querer só é possível no campo da espontaneidade¹¹, mas, como todo ato do Eu, e como um ato do âmbito prático, insere-se no mundo ou sistema das suas possibilidades práticas, de um “eu-posso” determinado pelo corpo (kinestésias), e pelo mundo ambiente. A meta se apresenta sempre como uma das possibilidades práticas a serem realizadas no mundo¹². A vontade, precisamente pela sua relação com a liberdade, se revela como uma dimensão essencial para a realização da vocação do homem a ser livre e, por isso, absolutamente responsável.

Ora, diz Husserl, na nossa vida normal temos sempre já metas e intenções, muitas delas assumidas mais ou menos ingenuamente, ou passivamente a partir da tradição, ou metas que perduram numa habitualidade

¹¹ “Temos que distinguir, portanto, *espontaneidade* (reino da liberdade) e *vontade*. Em vez da espontaneidade falamos também do *ato no sentido preciso*, tomada de posição (...). Entre os tipos de atos, um é a vontade” (Ms. M III 3 III 1 I, p. 105). Em *Analysen zur passiven Synthesis*, Husserl brevemente menciona a espontaneidade do desejo, das emoções, do valorar e de todo o comportar-se prático, assim como, obviamente, espontaneidade do juízo (Hua XI, p. 361).

¹² “Estas possibilidades práticas são possíveis metas de ação, possibilidades do Eu-posso, possíveis-imagináveis fins dos processos do conseguir voluntário, do agir. Eu poderia isto e aquilo, eu quero isto, “tenho em mente” uma ação, um fim (telos), como fim de uma ação, é pré-presentificado [vorvergegenwärtigt], antecipado, eu digo sim. Temos, porém, que considerar bem, o que significa este ter em mente: não uma mera apresentação [Vorstellung] e em relação a isto um *fiat* como vontade. O que tenho em mente já o tenho como uma possibilidade prática. O que é consciente como válido [Gekonntes] é em si já um modo da vontade, modificação intencional de um modo originário enquanto fazer e ato” (Hua XXXIV, p. 356).

pessoal sem serem refletidas, e elas fundam tarefas também não refletidas ou esclarecidas. As metas são assim muitas vezes conscientes como pré-ideias e não são intenções no sentido próprio e forte, não são decididas a partir da reflexão. A nossa vontade, como todos os atos da consciência é, pois, motivada, ou seja, despertada por alguma motivação, que é o tipo da causalidade no âmbito espiritual¹³. Husserl distingue entre motivação passiva e ativa¹⁴, ou ainda entre irracional e racional. Na motivação passiva, o Eu é movido pelos impulsos e instintos e estes certamente são como o solo, a primeira modalidade do tender da subjetividade, sobre o qual se constituem as decisões da vontade, orientação ativa para o fim. A vontade é neste sentido uma modalidade superior de consciência já fundada sobre outras modalidades, precisamente sobre a apresentação dóxica de um ente (por exemplo, na percepção) e a valoração deste ou de um acontecer futuro, enquanto praticamente possível. O querer se orienta sempre para um suposto valor, e o valor é o motivo do querer (MELLE, 1992, p. 290). “Todo o agir, todo tender [Abzwecken], é referido a valores” (Ms. A V 21, 14b), diz Husserl, e ainda:

[...] o que é ambicionado como meta ou meio, neste sentido considerado valoroso, também todo o útil enquanto tal, é um valor, um bem

¹³ “A causalidade espiritual chamamos motivação, isto foi uma expressão geral para o modo, como os fatos espirituais aparecem “na base” de outros fatos ou “porque” estes apareceram. Precisamente, este nexos entre Por que e Porque [Warum und Weil] é um nexos que cai absolutamente na espiritualidade, ele mesmo espiritual. A causalidade espiritual ou a motivação é a partir daí algo totalmente compreensível e está em cada passo sob as leis de essência, de acordo com as quais pode ser tornada compreensível, dito por princípio, de ponta a ponta, toda a gênese espiritual” (Hua XXXVII, p. 109).

¹⁴ “Primeiramente posso distinguir motivação passiva e motivação ativa, primeira acontece involuntariamente, sem qualquer atividade de tomada de posição, a segunda é ativa. A primeira é psíquica, sub-pessoal, ela cria o subsolo do Eu pessoal, opera na construção de todas as apercepções, e com isso é fundida e montada a constituição do mundo-circundante enquanto força criativa [Gestaltungskraft], que deixa aparecer objetos sem a participação ativa do Eu e os objetos, que já mantiveram significação ativa sem a participação do Eu (do *intellectus agens*). Por outro lado, cada atividade tem a sua própria operação de um nível superior, ela cria um mundo de razão no sentido mais alto. [...] Podemos também dizer agora: A motivação passiva é o solo [Mutterboden] da razão e como tal tem a receptividade [Empfänglichkeit] para o *intellectus agens* e para o sujeito da razão ativa no seu reinar da razão” (Hua XXXVII, p. 331-332).

[Gutwert]. Bens são valores. Obviamente não são valorizados apenas de modo emotivo [gefühlsmäßig], mas, na base deste considerar valoroso são também pensados como almejados ou como meta e meio (Hua XXXVII, p. 315).

Com isto, a análise da vontade se inclina essencialmente para ética. O ato de pôr o valor é o fundamento da vontade, e este, por sua vez, segundo Husserl, é um ato emocional, ou seja, os valores têm coloração emotiva, eles são constituídos mediante sentimento (Hua XXXVII, p. 326-327), mas não somente – eles são também pensados enquanto meta, nas palavras de Husserl. Isto será muito importante para a compreensão da teleologia. No interior da posição de valores ainda são possíveis diferenciações: a preferência por um valor pode precisamente dar-se impulsivamente, passivamente, como foi dito, mas também conscientemente, sem, contudo, ser justificada¹⁵; pode, por outro lado, ser refletida e pensada, ter a forma de decisão pessoal, própria, capaz de ser justificada. Decidir a partir da evidência significa ter em vista o próprio valor (BEJARANO, 2005, p. 273-274). Certamente, a descoberta e a realização do sentido da vida subjetiva e da humanidade, a descoberta da teleologia, do “para onde” nós realmente queremos, se dá pela autorreflexão. Voltaremos a isto mais adiante. Há uma distinção a ser feita também entre metas que são apenas intermediárias, mais ou menos passageiras, e a meta que perdura enquanto uma meta final, que pode ser realizada através de atos intermediários que têm as suas metas intermediárias.¹⁶ Na decisão por esta meta há já um caminho indicado, os

¹⁵ “Já temos claro, que também as preferências podem ser corretas e incorretas, obscuras e compreensíveis, que o melhor pretendido pode ser um pior e o pior presumido, na verdade, um melhor. Além disso, devemos também tomar em consideração que a preferência [Bevorzugung] pode ser inautêntica [uneigentliche], um cego ser arrastado impulsivamente para a realização de uma possibilidade, sem que se possa falar de um ato de vontade próprio e uma decisão própria de escolha, nas quais o Eu a partir de si tome posição numa motivação de ato e se decida para o melhor. As emoções passivas têm as suas insistências afectivas, entram em concorrência, e uma avança mesmo como a mais insistente [...]. O sujeito que sente, que cede à emoção passiva que afeta mais fortemente, não realiza com isto nenhuma própria preferência, nenhum ato livre da tomada de posição preferencial, na qual uma emoção evidencia o seu substrato como o melhor” (Hua XXXVII, p. 232).

¹⁶ “Entre as partes do ato distinguem-se as que estão em função de servir [dienender Funktion] daqueles que exercem a ação dominante [herrschende Aktion], isto é, nas quais

atos que a realizam e que são projetados pela meta esboçam um horizonte do futuro, que determina o Eu, o fazem ser este Eu, decidido de tal e tal modo. A meta como interesse do Eu diz precisamente aquilo junto a que o Eu está, ou a que ele aspira como Eu, para onde o seu ser se orienta. A multiplicidade de atos, de interesses que os movem, e que formam o fluir constante da vida da consciência, deve de algum modo confluir para uma unidade, para que o Eu possa permanecer, segundo uma lei essencial que rege a vida da consciência em todos os seus níveis – e esta unidade se dá precisamente pela vontade, pela posição de fins com as quais o Eu decide a sua vida. Pela escolha de metas duradouras, para as quais se orienta através de muitos atos, através de escolhas intermediárias e preferências em caso de contradições e conflitos, o Eu realiza a unificação da sua vida intencional¹⁷. Além de ter uma dimensão criativa, a vontade é decisiva para a constituição da individualidade do Eu, e com isso ela é referida não apenas ao futuro, ao novo, mas também ao passado, à conservação

está aquilo que o sujeito do ato e o ato unido, por assim dizer, quer alcançar. [...] Através da intenção que serve passa, porém, a função dominante, que rege o processo, nomeadamente a vontade que age, como um querer que no fazer realizador e também através dele está orientado para a forma final. [...] Como ato do interesse no sentido exato devemos agora tomar tal ato, que o Eu não tem apenas em geral no olhar da consciência, do qual ele está de algum modo, de passagem, consciente, mas para o qual ele está dirigido num sentido forte, ao qual ele mira, para o qual tende, onde quer chegar. [...] Devemos também distinguir um tema momentaneamente atual, e no interior deste diferenças de outros temas como aquele, para onde vai o olhar final, contra aqueles que são ‘meios’ (premissas) para isto – e o reino dos temas habituais, que permanecem na ‘pose espiritual’ como interesses permanentes e, novamente atualizados, que enquanto temas já feitos têm contudo o caráter do já conseguido, mas por causa disto continuam sendo interesses, mesmo no modo de posse uma vez atualmente obtida. [...] Através da multiplicidade dos atos entrelaçados, dos quais cada um ‘tem’ o seu interesse (aqui compreendido onticamente, como a meta do conhecimento), passa a unidade de ‘um’ interesse, que estendendo-se une todos os interesses particulares” (Hua VIII, p. 101-103).

¹⁷ “Eu, realizando múltiplos atos, sou a partir disso Eu numa multiplicidade aberta–sem-fim de validades. Sempre de novo entram validades em contradição com validade, aparecem modalizações. O que significa, que eu não posso ser em contradição comigo mesmo? Eu posso apenas ser, se todo o meu querer é a unidade de um querer, que é precisamente “unânime”. Querer muitas coisas atualmente é ao mesmo tempo querer um querer. Na sequência, o novo deve convir, de outro modo aparece modalização. Na habitualidade sou também o Eu que tem todas as posses numa. Na unanimidade está a possibilidade do devir ao mesmo tempo atual; mas aí despontam contradições. Eu quero ‘ser’ o mesmo, aquele que sou, ser Eu unido na unidade de um mundo, na unidade da vida da vontade etc.” (Hua XXXIV, p. 360, nota 32).

da identidade do Eu pela persistência das metas e pela fidelidade às metas assumidas, e com isso é relacionada com a memória; a história pessoal de tomadas de posição é importante para compreender a individualidade do Eu, e para a constituição da sua pessoalidade. Por isso, Husserl fala da tendência à conservação, a preservação do ser, que acontece pela constituição de habitualidades nas decisões. O Eu não é um polo vazio, mas uma pessoa concreta, determinada na sua vida de Eu. Se as decisões e tomadas de posição do Eu, nas quais o Eu vive, fossem sempre diferentes, fragmentadas, não haveria identidade; a identidade pessoal se forma pelas tomadas de posição que duram, que se sedimentam e se tornam convicções habituais. “Ser como Eu, como pessoa, é, como vemos, ser persistindo num modo próprio, até pessoal, e ser o mesmo nas mudanças” (Hua XXIX, 365). A unificação do Eu como pessoa é estreitamente ligada ao tema da teleologia. Ela é um aspecto importante da aspiração de fundo que Husserl encontra na vida da vontade, e sobre a qual são fundados todos os interesses e metas particulares. Assim como no campo do conhecimento, a aspiração de fundo é a de chegar à coisa mesma, na qual todos os aspectos da coisa, do objeto, são unificados e as contradições superadas na evidência do ser da coisa, assim também do ponto de vista da vida da vontade, que no fundo rege também a vontade do conhecimento, há um aspirar à unificação não só do mundo, mas do próprio Eu que por meio de todos os atos determina a si mesmo e não pode não ser sempre o mesmo. Assim como no campo do conhecimento, a verdade deve superar as contradições, o Eu, pressuposto na atividade de conhecer, também não pode ser em contradição consigo mesmo, nas suas múltiplas metas e tarefas. A unidade do mundo é na verdade fundada na unidade do Eu, sujeito de todos os atos pelos quais o mundo se constitui na sua unidade. A aspiração do Eu ao sempre novo, ao que vem, que é como um impulso de passar de uma meta a outra, infinitamente, que entrelaça as múltiplas tendências particulares, é ao mesmo tempo um tender ao fim que realize todas as aspirações e metas, que realize o Eu e lhe confira a unidade definitiva e que possa manter-se definitivamente. A vontade, no sentido mais originário, implica para além de todas as metas mais ou menos duradouras, particulares, este aspirar que unifica a vida

inteira, total, do Eu: “Aspiração universal à concordância. Vontade de ato dirigida à concordância [Einigkeit]” (Hua XXXV, p. 430, nota 1).

Em última instância a vida do Eu atravessa uma aspiração de chegar a uma unidade e unanimidade na multiplicidade de suas convicções, de tal modo que o Eu se torne um Eu que permanece fiel a si mesmo ou pode permanecer fiel, desde que não esteja disposto a mudar as suas convicções... (Hua IX, p. 214).

Neste sentido, ultimamente, para Husserl a vontade não é apenas um entre muitos modos de atividades conscientes, “mas uma forma especial e mais alta da atividade que, sob certas condições essenciais, que estão nas objetivações e no sentir pressupostos, pode entrar em cena por toda a parte” (Hua XXXI, p. 10). Neste sentido preciso, a vontade é uma determinação do Eu pessoal, ela explica em si o ser do Eu: as decisões e convicções do Eu determinam o seu ser. A unidade da vontade, na qual estão incluídas todas as operações intencionais da pessoa, é por isso a unidade do ser da subjetividade, da pessoa.

Todas as minhas intenções, intenções neste sentido primeiro [como “ter atualmente em vista, obter, obtendo ter uma posse”], no seu movimento formam uma unidade, não uma ao lado da outra, elas são todas raios da minha vontade unitária, do meu ser unitário. Eu, um e o mesmo Eu, sou nesta vontade, na multiplicidade de uma única orientação da vontade, o Eu uno da vontade. [...] Todas as vontades positivas singulares têm a sua unidade na unanimidade [Einstimmigkeit], na qual eu sou sempre o mesmo Eu, o que permanece na pluralidade das vontades que realizo e que mantenho na realização (Hua VI, p. 470).¹⁸

Com isto, chegamos a um momento importante para o desenvolvimento do tema. De fato, a partir desta análise mais geral da

¹⁸ “[...] pelo que, porém, a realização não tem a atualidade no sentido de um ato como uma vivência particular. Esta é a realização no segundo sentido. A vontade, ter uma vontade uma, ser nesta vontade, não é o ato da vontade momentâneo, também cada ato é em si já o empenho ou a retomada de uma vontade que permanece, de um aspecto do Eu que permanece” (Hua VI, p. 470). Sobre o tema da vontade e sua relação com a unificação e individualidade do Eu e preservação do Eu verdadeiro. Cf. também NOOR, 1991, p. 137ss.

vontade como orientação para uma meta e da aspiração à unificação da vida, pode colocar-se a pergunta sobre qual é a meta derradeira ou mais autêntica da vida da pessoa, que pode revelar o sentido ou *telos* de toda a aspiração da vida da consciência e da humanidade, e descobrir a “teleologia escondida” da humanidade. Husserl se pergunta explicitamente sobre uma meta final que faz a unidade do Eu e da sua vida, num dos manuscritos ainda não publicados em que analisa a continuidade e a unidade do ato intencional através de vários períodos de interrupção:

A unidade última de todos os atos num Eu como o seu realizador. Em que modo atravessa a „vida“ de um Eu, em geral de um Eu humano – uma intenção universal de nível superior? Problemas novos: como se caracteriza a unidade de uma vida do Eu – através de todos os períodos despertos? E a unidade desta vida ordenada àquela de todos os homens, através de todas as vidas individuais (Ms. B III 9, 25a).

No manuscrito citado, a pergunta de Husserl permanece sem resposta, contudo, penso que seja possível concluir algo sobre isto a partir de outros escritos.

II

Husserl desenvolveu em várias obras e, portanto, relacionada a diferentes aspectos da fenomenologia, a diferença entre a vida ingênua, natural e a vida orientada para a clareza e evidência. Assim, na vida científica, que corresponde à aspiração à verdade, o conhecimento ultimamente fundado das coisas, a ciência radical das origens capaz de fornecer justificação para todas as outras ciências, é a filosofia. Ela responde às mais altas necessidades teóricas do homem¹⁹. Husserl a chama também de “omnisciência” [Allwissenheit], e certamente neste sentido ela não é realizável pelo filósofo singular, mas pela comunidade de filósofos,

¹⁹ Segundo Husserl, a filosofia é uma tarefa, uma meta formulada – descoberta interiormente e conscientemente posta – pelos filósofos e realizando-se através deles na história. A partir da sua fundação originária entre os gregos e em toda a sua história, ela tem “uma forma [Form] comum, que exposta poderia ser assim expressada: ‘Ciência do universo dos entes enquanto ciência para todo o ‘racional’, para todo aquele que pensa na episteme pura, que conduz à criação do conhecimento definitivo do mundo’” (Hua XXIX, p. 405).

num progresso infinito; ela é uma ideia no infinito, que motiva a pesquisa pessoal do filósofo como a sua meta derradeira que orienta toda a sua vida, como o *telos*. Husserl se exprime assim num complemento à obra *Erste Philosophie*, intitulado “Meditação sobre a ideia de uma vida individual e comunitária na absoluta auto-responsabilidade”: “filosofia, unidade absoluta de todo o saber, como o *τέλος*, como a ideia final absoluta, à qual aspirando todas as realizações são orientadas” (Hua, VIII, p. 196). O saber radical, justificado, é em última instância para Husserl questão de liberdade e responsabilidade do homem; por sua essência – por ser capaz de conhecer e por ser livre – e em última instância pela sua vocação interior, por causa da teleologia, como veremos – o homem é capaz de ser responsável, nisto está a sua dignidade, como deixa compreender a seguinte expressão: “A mais alta dignidade da autenticidade, da capacidade da responsabilidade que alcança radicalidade” (Hua XVII, p. 283)²⁰. Por ser capaz de responsabilidade, o homem é como que chamado à responsabilidade, a se justificar radicalmente na sua vida no mundo e na comunidade. É esta ideia da filosofia e da sua tarefa que enquanto *telos*, polo unitário, une interiormente filósofos numa comunidade e orienta a história da filosofia²¹.

Com isso, porém, tocamos um outro aspecto da pergunta sobre a meta da vida humana, nomeadamente a sua relação com a vontade enquanto decisão e posição de metas. Ao falar, no escrito *Philosophie als strenge Wissenschaft*, da filosofia como tendo desde o seu início a pretensão de ser uma ciência rigorosa que satisfaz a mais alta necessidade teórica da humanidade, Husserl adiciona também que ela desde o início pretendeu possibilitar uma vida ético-religiosa orientada pela pura razão

²⁰ Guillermo Hoyos Vásquez, na bela obra *Intentionalität als Verantwortlichkeit*, mostra a relação entre a aspiração à verdade que orienta originariamente já a intencionalidade, e a capacidade de responsabilidade do homem, ligando-a sobretudo com a teleologia da história. “O significado desta compreensão da teleologia, sobre a qual Husserl indaga até os níveis mais profundos da constituição na síntese passiva, é a apresentação da referência originária da verdade na capacidade originária da subjetividade, que tanto na gênese passiva como na ativa se comprova na sua capacidade de responsabilidade universal e absoluta” (VÁSQUEZ, 1976, p. 11).

²¹ “O *telos* existe a partir do filósofo fundador originário – ele existe enquanto compreendido, enquanto assumido apoditicamente pelos outros e sempre de novo outros – ele faz a unidade interior, especial, da comunidade total [Allgemeinschaft] de todos os filósofos na unidade da história. Ele é identicamente o mesmo, a mesma ideia-tarefa em todos eles, o pólo idêntico ideal, para o qual estão orientados e unidos num *διάθεσις* absoluto” (Hua XXIX, p. 411).

(Hua XXV, p. 3). O saber filosófico teórico pode, pois, segundo Husserl, orientar também a vida prática do homem para a clareza e assim para a liberdade. Husserl, assim também no campo da vontade, distingue entre a vida ingênua da vontade e uma vida certa de normas, conscienciosa. Esta não significa apenas realizar atos com consciência da sua verdade, da autenticidade ou veracidade da intenção; também na vida ingênua podem ser realizados tais atos, uma vez que também a evidência pode ter diferentes níveis. Para a vida regulada radicalmente pela razão, não é suficiente a reflexão sobre as próprias metas e caminhos para as realizar, que o homem faz espontaneamente, talvez esporadicamente, motivado pela vontade de ser bem sucedido – uma das características do modo de ser humano, segundo Husserl – frente a insucessos na realização de metas pretendidas, a fim de esclarecer o que foi obscuro numa determinada meta e na ação²². Isto é ainda um modo ingênuo de viver que não corresponde à aspiração humana fundamental; na assunção não radicalmente esclarecida das metas, o homem permanece encoberto para si mesmo.

Antes, a vida da vontade conscienciosa significa viver “na vontade de pensar, valorizar e querer ajuizadamente, e de acordo com isso ter convicções originárias, aquisições originárias a partir da razão verdadeira” (Hua XXXVII, p. 248). A vontade ou a decisão da verdade e autenticidade, a vontade de viver orientado pela razão é, portanto, fundamental.

²² “O Homem é sempre já sujeito de interesses práticos e tem, sobretudo quando funda interesses novos (se coloca novas metas, que tornando-se habituais são a partir de agora próprias a ele como seus interesses), atrás de si sempre já uma tradição infinita, e a partir dela sempre já um mundo circundante com um aspecto tradicional, mas pode frequentemente, na realização dos interesses que a cada vez se apresentam, abandonar-se ao método habitual desta realização. A atividade originariamente livre, mais ou menos completa na formação das intenções [Vorhaben] e suas realizações, muda-se numa “cega” passividade, nas situações semelhantes deve deixar-se levar a agir quase instintivamente. Mas isto leva frequentemente à falência das intenções, em geral o deixar-se andar assim é novamente a “razão” [Vernunft]. O falimento enquanto a possibilidade prevista motiva a livre intervenção providente, nomeadamente uma reflexão livre, uma orientação da vontade [Willungsrichtung] habitual de trazer à evidência as intenções, esclarecendo-as e, obviamente, a sua referência à situação frequentemente apercebida somente vagamente, que portanto deve ser esclarecida junto. Viver como Eu maduro, desperto no seu mundo-circundante respectivo, não é apenas viver de qualquer modo, mas querer viver com bom êxito [gelingend]. Ao este querer-viver e poder-viver serve como elemento fundamental o conhecimento” (Hua XXIX, p. 383-384).

Na vida da vontade, tanto ativa quanto passiva, as intencionalidades da esfera de valorações e de conhecimento se entrelaçam²³, e a vontade humana é a vontade racional, orientada para as metas que reconhece como devidas. Deste modo, apenas a vida científica é aquela que se caracteriza propriamente pela ausência de conhecimentos ingênuos e a vontade consequente de conhecimento normatizado.

Contudo, Husserl insere aqui um alargamento importante: o conhecimento científico é apenas um dos aspectos ou interesses do cientista; já a própria valorização da verdade científica, embora possa ser evidente e verdadeira, pode, contudo, ser ingênua, no sentido de não ser interrogada a normatividade deste valorizar. O cientista é, além disso, homem, cuja vida tem muitas dimensões que têm pouco a ver com os interesses científicos, e em muitas esferas extracientíficas ele pode viver ingenuamente. Pertence, porém, à essência do homem a “característica maravilhosa” de poder haver uma autonormatização, uma orientação de toda a vida para a justiça que ultrapassa todos os interesses particulares e especiais, como por exemplo o da profissão. E, além disso, na vida a partir da razão não se trata apenas da extensão da aplicação da razão para a totalidade da vida, mas também da intensidade. O cientista, por exemplo, não aspira apenas à verdade, mas a uma teoria sistêmica universal e ao sistema melhor. O melhor é o inimigo do bom, diz Husserl, e é o melhor aquilo que deve ser procurado pela razão, porque ele absorve em si todos os bens menores e as revela como praticamente menos valorosos. Se consideramos agora o homem na sua “profissão universal”, então a profissão do homem “não deve ser nenhuma outra do que a de ser homem, o homem mais pleno, mais autêntico, o mais verdadeiro” (Hua XXXVII, p. 251-252). Esta é, em última instância, a meta da vida humana: tornar-se o melhor homem possível, alcançar na própria pessoa, na própria individualidade, a maior perfeição possível²⁴. O

²³ “Toda a vida se realiza num sentido mais largo na aspiração e é neste aspecto prática, ela se realiza como a vida de impulsos passivamente ou como a vida própria da vontade ativamente nos atos do Eu, pelo que porém, de ambos os lados e nas misturas constantes as intencionalidades da esfera do valorar e de conhecimento são fundantes” (Hua XXXVII, p. 248).

²⁴ “Cada um de nós diz: Eu – eu quero viver a minha vida inteira, a partir de agora, em todos os seus atos e com todo o seu conteúdo de vivência, de tal modo, que ela seja a minha melhor possível vida; o meu melhor possível, isto significa o melhor possível que eu posso.

homem pode reconhecer em si mesmo uma distinção entre dois modos de ser e de viver humano: o seu viver natural, o que ele atualmente é, e o que procura no seu agir e no seu desenvolver-se, a ideia do seu Eu verdadeiro, daquilo que deveria ser, mas ainda não é. A ideia do homem verdadeiro e autêntico, porém, não é para Husserl, sobretudo nos seus textos tardios, uma ideia geral, ela é em cada pessoa individual e implica que o homem pode desenvolver-se apenas de tal modo, “que ele na ação por iniciativa própria [selbsttätiger] enquanto Eu livre procura para si a sua ideia, até a descobrir e apreender, e que a partir de então transforma a si mesmo no sentido deste seu Eu verdadeiro, quer formar novamente a si mesmo de acordo com ele” (Hua XXXVII, p. 240). A isto corresponde a vontade, segundo Husserl, de regular claramente a própria vida individual, na sua infinitude, de acordo com esta vida como o dever absoluto²⁵.

Ora, em que consiste esta perfeição e autenticidade e como pode o Eu chegar a sua compreensão?

A reflexão sobre o ser da pessoa, que alcança a profundidade a partir da qual as convicções e decisões mais próprias e autênticas podem ser realizadas, a partir da qual as metas autênticas podem ser desencobertas e postas conscientemente, é feita, segundo Husserl, somente pela filosofia, precisamente pela autorreflexão fenomenológica do filósofo. Apenas pela mudança radical da atitude ingênua para a realização da *epoché* de todos os interesses e metas espontaneamente postas e seguidas, é descoberta a subjetividade operante em todos os atos, o sujeito da vontade, e com isso o ser do Eu pessoal, autêntico.²⁶ O filósofo pode refletir, assim, radicalmente apenas sobre o seu próprio ser e a partir de si mesmo alcançar

Esta é para mim a vida devida e absolutamente devida. O dever é o correlato do querer, e isto de um querer racional, o que é devido é a verdade da vontade” (Hua XXXVII, p. 252).

²⁵ A partir desta ideia absolutamente pessoal e individual do Eu que eu devo tornar-me, há contudo um caminho para a comunidade e universalidade, como veremos adiante.

²⁶ “Porém, a nossa inteira autêntica, própria vida do Eu, na qual estas metas estão fundadas e conservadas na validade duradoura através de múltiplas mudanças [...] – esta vida permanece completamente escondida para aquele que é ingenuamente dedicado aos seus interesses. Permanece assim para nós, até que aprendamos a realizar mudança total da atitude, a total virada temática para a subjetividade operante enquanto tal. Apenas nela vemos aquilo que antes, na ingenuidade cotidiana da vida, nunca foi visto, o que faz o nosso ser-Eu pessoal autêntico, próprio, enquanto o ser da vida que funda o ser duradouro em atos pessoais e que intenciona pessoalmente” (Hua XXIX, p. 370-371).

a universalidade, e isto é ao mesmo tempo, para Husserl, uma exigência ética de responsabilidade em todas as dimensões da vida. Num belo trecho de um complemento a *Erste Philosophie*, Husserl exprime isto:

Se agora nos recordamos do que no início foi dito sobre a universalidade, com a qual a filosofia abraça todos os tipos de operações da subjetividade, então é claro que esta idéia da auto-responsabilidade absoluta – uma responsabilidade pela verdade plena e absoluta – à qual um sujeito filosofante é submetido, deve ter um significado mais profundo. Se consideramos que todo o fazer, querer e sentir humano pode tornar-se objeto de ciências, nas quais se torna tema teórico, e se consideramos adiante que este conhecimento teórico pode imediatamente experimentar uma mudança normativa, segundo a qual se torna regra para uma práxis etc., então compreendemos que a filosofia – enquanto ciência universal, chamada a ser a fonte originária, da qual todas as ciências tiram a sua justificação última – compreendemos que uma tal filosofia não pode ser nenhum passatempo da humanidade, que uma vida filosófica deve ser compreendida como uma vida totalmente a partir da auto-responsabilidade: o sujeito individual pessoal, enquanto sujeito da vida pessoal, quer em toda a sua vida, em toda a sua práxis decidir-se livremente verdadeiramente, isto é de tal modo, que em cada tempo pode responder pela razão da sua decisão diante de si mesmo (Hua VIII, p. 197).

Husserl explica o *telos*, ou a meta autêntica que orienta primeiramente a vida subjetiva, como a aspiração ao ser verdadeiro e autêntico, como ideia de uma perfeição absoluta infinita, da existência própria verdadeira e autêntica²⁷. Esta ideia, como já foi dito, é a ideia do próprio Eu pessoal e individual, da sua verdade e autenticidade, que cada pessoa pode descobrir apenas em profundidade de si mesma como o ideal para o qual aspira mais intimamente, como brotando do núcleo mais íntimo

²⁷ “Ideia de uma existência [Dasein], a mais perfeita no progresso infinito, que supera as contradições necessárias da existência [Dasein] e através disto eleva-se no acordo consigo mesmo ao ser verdadeiro, uma existência [Dasein] que se renova para a verdade (“renovação”, homem novo 1. Na vontade desperta da autenticidade, 2. Na vontade de querer viver segundo a idéia do progresso, de querer ser como homem novo na eterna renovação, repetindo-se sempre de novo)” (Hua XV, p. 379).

da pessoa, isto é, do seu Eu mais verdadeiro que é neste sentido o mais pessoal. A subjetividade transcendental, que pela reflexão pode descobrir em si mesma esta aspiração como o seu *telos*, pode também decidir-se livremente e conscientemente para a vida que realiza esta ideia. A decisão para este valor, isto é, para a realização da ideia do meu Eu mais pessoal, é aquele projeto ético individual que é o fundamento mais profundo da individualidade e identidade pessoal do Eu (MELLE, 1991, p. 131), e ao mesmo tempo o caminho para a realização da sua unidade mais profunda. Esta é uma unidade teleológica, diz Husserl (Hua XXXV, p. 430, nota 1), o Eu a descobre como a sua vocação mais profunda e autêntica, aquela a que é chamado pessoalmente e irredutivelmente.

O caminho para a sua descoberta e realização é ainda a crítica radical, apodítica, que deve ser uma autocrítica, ou seja, a crítica radical do Eu pessoal²⁸. Nela, em última instância, se unifica a vida do Eu num sentido novo: unificam-se as dimensões teórica e prática da razão, da verdade, da vida²⁹. Ela é ao mesmo tempo orientação da vontade para a verdade definitiva e, com isso, a decisão para a formação de si mesmo de acordo com esta verdade, o que apenas torna possível aquela ideia de mim

²⁸ “A crítica apodítica é o meio da produção da verdade enquanto definitividade. A verdade apodítica é apenas uma outra palavra para a definitividade. Isto não diz outro que: a crítica é o meio de formar a mim mesmo de única forma possível, na qual posso permanecer fiel a mim mesmo, na qual não posso colocar-me e chegar numa situação de tornar-me infiel a mim mesmo, o que é claramente um ideal. [...] O Eu conscientemente orientado para a verdade universal e correlativamente orientado para si mesmo, para a auto-formação do Eu que pode permanecer sempre fiel a si mesmo, pode sempre ser de acordo consigo mesmo. A verdade universal, porém, não é um feixe de verdades sem conexão, teóricas e práticas. Assim teríamos com maior razão um Eu multicolorido sem unidade. Chegamos, portanto, a uma unidade teleológica, como o é uma ciência universal e uma práxis universal que está sob uma meta superior. [...] Apenas a orientação da vontade da minha vida à verdade e autenticidade universal me garante uma vida que posso viver com unanimemente satisfatória, e torna possível para mim ser ou tornar-me um Eu que é uno consigo mesmo, permanece fiel a si mesmo, pode ser idêntico consigo mesmo enquanto pessoa, unidade de uma personalidade nunca rompida” (Hua XXXV, p. 430-431, nota 1).

²⁹ Noor fala da ideia da concordância de validade nos campos teórico, axiológico e prático, como a própria manifestação da razão, que torna possível a afirmação da pessoa, da comunidade; a vontade desta concordância é a vontade da razão, a ela está ligada a ideia da autonomia da pessoa, no pensamento de Husserl. Cf. NOOR, 1991, p. 138-139.

mesmo à qual posso permanecer fiel definitivamente. Esta autorreflexão, autocrítica e decisão universais mais altas são éticas; são uma autoformação que opera a partir das fontes da verdade e autenticidade e forma uma vida nova e verdadeira (Hua VIII, p. 155). Husserl chama esta autoconsideração de “εποχή ética universal” (Hua VIII, p. 319), e ela tem uma universalidade totalmente diferente da *epoché* fenomenológica:

Ela diz respeito a todas e cada uma das validades, que estavam em jogo nos atos pessoais da minha vida até agora. [...] Ela diz respeito originariamente a todos os atos que se referem ao dever absoluto e ao que neste respeito é relevante no campo prático universal (Hua VIII, p. 319).

Com este novo tipo da *epoché*, o fenomenólogo ganha uma nova visão sobre toda a sua vida, que não é apenas teórica, mas prática, ética. Trata-se, portanto, na *epoché* ou decisão ética, de reflexão e decisão sob o ponto de vista de valores absolutos e do dever absoluto, trata-se de confrontar-se com o valor absoluto que é absolutamente pessoal, como vimos, de confrontar-se com a infinitude da sua exigência, e de decidir a vida a partir dela. Husserl distingue, pois, entre os valores relativos e os absolutos. Sobre isto muito poderia ser dito, mas para os fins deste trabalho posso apenas esclarecer que o valor ou dever absoluto é para Husserl aquele ao qual a subjetividade, na reflexão universal a partir de si mesma, não pode renunciar sem renunciar com isto a si mesma; são aqueles valores que neste sentido absolutamente devem ser metas da vontade, pessoais e ao mesmo tempo compreendidas como metas válidas para todos. O seu ser é ideal que surge necessariamente a partir da vontade, como uma exigência da vontade que o Eu descobre em si mesmo como a sua obrigação pessoal³⁰. Num outro manuscrito Husserl esclarece, como já foi mencionado, que

³⁰ “Também ideais são seres, porém a partir do fato de eu decidir por eles, como os meus ideais, que não são um belo que eu gozo, mas um belo que eu na infinitude da sua idéia *devo querer*, ou: eles são através do fato de eu os experimentar como os que correspondem a mim, que me são exigidos como um dever absoluto. Aqui surge um ser ideal a partir da vontade, não a partir de uma arbitrariedade, mas de um Eu pessoal como uma exigência absoluta da vontade, sem a qual ele não pode ser, à qual ele não pode renunciar sem renunciar a si mesmo” (Ms. E III 1, 3b-4a).

os valores, e assim também o valor e o dever absoluto, são em última instância referidos a pessoas³¹.

No interior da sua ética de valores, mas também, sobretudo, ao pensar em teleologia, Husserl distingue entre valores hedonísticos ou sensíveis, cuja origem é prazer ou o apetecer, as emoções sensíveis – estes valores e bens são impessoais – e os valores superiores, espirituais, que são valores de pessoa e referidos sempre a pessoas; a origem destes é amor no sentido preciso da palavra, e eles implicam uma renúncia do prazer, ou a entrega³². Há, no fundo, um único dever absoluto que abarca ou realiza todos, e este é amor. Diz Husserl:

Todo o agir, todo o mirar é referido aos valores e, no fim, na medida em que é um agir absoluto, aos valores absolutos, isto são valores de pessoas e para pessoas. Finalmente tem tudo de fato valor apenas em relação às pessoas e valor absoluto em relação ao seu dever absoluto. Toda a verdade de valor é referida a pessoas, que se realizam no amor por elas, se elevam à ‘perfeição’. A vida no dever absoluto é uma vida no amor puro que se dilata e cumpre, e viver assim é uma vida beata, não uma vida no gozo, mas vida no espírito e na verdade (Ms. A V 21, 14b).

Apenas a decisão por esta meta mais alta, que é o amor – e a sua práxis correspondente – pode realizar no Eu, na vida subjetiva, a unificação à qual ela tende em todas as esferas do ser. Apenas a vida a partir de amor é a vida que realiza a subjetividade humana enquanto pessoa; viver a partir de amor é viver autenticamente, a partir do seu núcleo pessoal e único. Por isso, o dever absoluto coincide com o amor. O que é exigido de mim por causa do amor pessoal – exigência que encontro profundamente em

³¹ Para Husserl, também o tema autêntico da ciência universal é em última instância o homem, a humanidade, referida ao seu mundo ambiente. Cf. Ms. A V 21, 72a.

³² “Valores hedonísticos têm a sua origem no prazer, em última instância em emoções sensíveis, e eles se realizam cada vez no prazer. Todo o aspirar de os produzir é o aspirar de eventualmente preparar ou possibilitar praticamente um tipo de prazer. Os valores da pessoa [...], como todos os valores especificamente “espirituais”, brotam de fontes totalmente diferentes, das fontes de amor no sentido preciso. Nisto, o prazer do amor [Liebesgenuss] [...] é uma contradição. O amor – amando apaixonar-se pelo outro, viver no outro, unir-se com o outro, absolutamente não é hedonístico, embora funde alegria, alegria “elevada” (Hua XV, p. 406).

mim mesmo, cuja realização coincide com o meu Eu pessoal verdadeiro – não pode ser arbitrariamente submetido à escolha, é incomensurável e incomparável com outros valores. Por isso, o amor é também dever mais íntimo e pessoal, chamado e vocação pessoal e neste sentido dever absoluto.³³

O Eu autêntico ama, amando está dedicado à sua meta autêntica e a sua preocupação [Sorge] é uma preocupação de amor. A vida autêntica é vida totalmente no amor, que por isso equivalentemente se chama vida no dever absoluto; o que quero, denomino também com as palavras “o que devo”. Sigo uma exigência. Aqui sigo aquilo que totalmente pessoalmente me intima, e isto não é nada outro do que aquilo que eu amo no sentido mais profundo, o que no sentido mais profundo propriamente quero. A partir de mim mesmo e puramente a partir de mim mesmo não posso querer outro do que aquilo que eu absolutamente pessoalmente amo; amor é o voltar-se do Eu àquilo que o atrai absolutamente individualmente, enquanto este Eu, e isto, se o tiver conseguido, seria para ele realização (Ms. A V 21, 90a).

A subjetividade decidida para o amor, para a perfeição maior é, como já mencionado, decidida para um fim infinito, no sentido de um fim não realizável completamente uma vez para sempre. Esta é a decisão para a eternidade, nas palavras de Husserl. Esta é a vontade no sentido próprio³⁴. O homem vive na infinitude, diz Husserl ainda, porque nada de finito o pode realizar definitivamente e plenamente; a infinitude é por isso o seu

³³ Em relação a outros valores objetivos Husserl diz que há uma hierarquia entre eles, no sentido de que os valores superiores realizam em si os inferiores e estes podem por isso ser substituídos. Quanto aos valores absolutos, não há comparação entre eles e não podem ser substituídos entre si; a não possibilidade de realização do valor absoluto pode ser apenas um sacrifício deste, renúncia, justificável unicamente em função de um outro valor absoluto. Assim, por exemplo, para mãe o filho é valor absoluto que não pode ser substituído por nenhum outro. “O bem ao qual se renuncia, que se sacrifica, permanece um valor de amor, um valor para mim, e enquanto individualidade pessoal estou em conflito comigo mesmo numa escolha deste tipo; ao sacrificar um bem, sacrifico a mim mesmo; e a dor do sacrifício é insuperável. Cada superior bem de amor para mim é superior por causa do sacrifício” (Ms. A V 21 81a).

³⁴ “A vontade no Eu verdadeiro e numa comunidade verdadeira, numa humanidade verdadeira, é vontade no sentido “próprio”, decisão [Entschlossenheit] para o fim absoluto enquanto reconhecido realizado na sua forma logicizada [logifizierten]. O fim na sua reconhecida eternidade, infinitude. A decisão, a vontade da infinitude, da eternidade” (Hua XV, p. 379).

horizonte de vida constante, e ela implica um progredir constante, um elevar-se “*in infinitum*” de um ao outro valor e sua realização (Hua XV, p. 405). Mas a eternidade está implicada nas decisões e atos pessoais ainda de um modo diferente, segundo Husserl: enquanto a unificação da vida do Eu implica também a preservação do Eu no seu ser verdadeiro, fidelidade às decisões tomadas, isto exige do Eu – para que esta fidelidade seja possível, para que ela seja em função do seu ser autêntico – que o Eu faça decisões que possam ser mantidas para sempre, ou seja, decisões autênticas, para eternidade, ou em vista da eternidade³⁵.

Contudo, o homem na sua facticidade – que pertence, contudo, à sua essência –, na sua falta da liberdade ética, também reconhece que a infinitude da exigência ética implica sempre a imperfeição atual. Por isso, Husserl afirma: “Eu posso apenas tornar-me bom e não ser-bom, e eu posso tornar-me bom apenas no querer-tornar-me-bom” (Ms. E III 1, 3b). As contradições e divisões pessoais, o decair do caminho em direção à meta, são parte da vida pessoal. Contudo, “a vontade do acordo” (Hua XXXIV, p. 366), da unidade, portanto da preservação do Eu pessoal, é a aspiração que rege toda a vida intencional. Por ela se constitui a identidade pessoal (BEJARANO, 2005, p. 315ss). A sua realização radical implica uma renovação, uma autocrítica ética do ponto de vista da exigência absoluta, como vimos. A autorreflexão radical, em níveis sempre mais altos, é uma condição para isto.

Ora, isto deve ser ainda completado. A subjetividade transcendental, na sua autoconstituição, implica necessariamente o mundo, e com ele outros homens, a intersubjetividade³⁶. Isto pode ser claramente compreendido já

³⁵ Neste sentido, Husserl escreve em *Erste Philosophie*: “Um cientista sabe-se membro de uma comunidade contínua sem fim, o seu produto não é propriedade meramente sua e de alguns acidentalmente co-interessados. Trata-se de uma verdade que deve continuar a valer na aprovação e compreensão de todos os cientistas futuros – para toda a eternidade. A vocação da vida do cientista vale a produção de valores ‘eternos’, que devem resistir a toda crítica possível de gerações futuras. Cada cientista futuro é igualmente interessado na autenticidade da verdade, que está na sua sempre igual acessibilidade [Erzielbarkeit] originária e necessária” (Hua VIII, p. 204).

³⁶ “Subjetividade transcendental sendo na forma a ela necessária da mundanidade [Weltlichkeit], portanto na forma de uma humanidade que quer formar a si mesma e com

a partir da consideração da intencionalidade do conhecimento, e vale tanto mais se levamos em consideração a pressuposição necessária do mundo da vida e da vida prática nele³⁷. O processo do devir, autoconstituição da subjetividade é ao mesmo tempo a constituição do mundo e de uma comunidade. Por isso, a decisão ética significa a decisão de agir no mundo de um determinado modo ou, do ponto de vista transcendental, de constituir um mundo tal no qual os valores mais dignos sejam realizados, vividos.

Não pertence necessariamente a isto que o homem, ultimamente consciente de um nível mais alto, que aspira ao encontro da humanidade ‘autêntica’ [...] para isto concebe a idéia de um mundo teleologicamente verdadeiro, com homens autênticos (no sentido ideal) como homens verdadeiros, e reconhece esta idéia como telos infinito necessário do seu mundo de experiência que nele se constitui [...], que portanto necessariamente deve ser e em relação ao qual todo o mundo temporário – o mundo circundante universal de homens cada vez presentes (ou sujeitos transcendentais) – seria aproximação. Mas o ideal teleológico ‘mundo’, isto é, transcendental, este ideal da subjetividade concretamente constituinte é temporalizado; ele é uma idéia, no entanto, de uma comunidade intersubjetiva ‘absolutamente perfeita’ [...], porém encontrando-se totalmente no infinito. Todas as aproximações possíveis no estágio da [já] desperta consciência da meta da humanidade autêntica (autoconsciência do telos ‘Eu enquanto Eu autêntico’, e assim para a humanidade), são o progredir através da liberdade (Ms. E III 1, 3a).

A noção do ser verdadeiro ou autêntico se alarga, com isso, para o ser da humanidade verdadeira e autêntica e para um mundo que seja de acordo com este ideal, um mundo no qual os valores mais altos possam ser vividos e realizados. Estes são a humanidade e o mundo éticos³⁸. Também

isso formar o seu mundo em mundo verdadeiro, “sem contradição” (Hua XV, p. 378).

³⁷ “A existência [Dasein] humana singular, enquanto surgindo generativamente e transcorrendo no nexo generativo, não conhece nenhuma vida isolada, operativa; cada intenção e fazer do homem singular tem no seu horizonte outros, co-sujeitos e suas intenções e fazeres reais e possíveis” (Hua XXIX, p. 382).

³⁸ “Portanto, um novo mundo, um novo mundo verdadeiro e uma nova humanidade

neste sentido, a meta encontra-se no infinito, implica um processo e um progresso intersubjetivo infinito. Isto significa também um aprofundamento da noção da unificação que está relacionada à meta autêntica da vontade – em última instância, a unificação pessoal é uma aproximação da unificação mais exigente, a dos homens numa comunidade ética.³⁹ A exigência da unificação e do acordo não é apenas uma questão da vida pessoal, mas está intrinsecamente relacionada com a intersubjetividade e com o mundo comum. De fato, já a coerência do conhecimento objetivo, verdadeiro, do mundo pressupõe um acordo intersubjetivo, no sentido de concordância das percepções e dos juízos, a unanimidade [Einstimmigkeit]. O ser objetivo, verdadeiro, do mundo é o ser para todos. Por isso, Husserl diz que o acordo pessoal é possível apenas em comunidade, e isto não significa apenas uma justaposição de vontades individuais, mas a assunção, por parte de cada um, do aspirar de outro, de todos, como a minha responsabilidade pessoal.

Eu posso chegar à unanimidade [Einstimmigkeit] apenas numa comunidade com o outro [...], na qual cada um, pessoalmente aspirando à unanimidade como um Eu, aspira à unanimidade comigo e eu com ele. A comum-unanimidade não é a soma de unanimidades pessoais separadas, mas é apenas possível numa intenção (vontade) constante, na qual eu, aspirando à minha própria unanimidade, assumo pessoalmente [ichlich] a de todos os outros, a faço “meu próprio problema” e vice versa (Hua XXXIV, p. 362-363).

Cada homem que reconhece a exigência de tal meta, reconhece-se “funcionário” da humanidade inteira. Neste sentido, é interessante a afirmação de Husserl de que a responsabilidade pessoal diz respeito a toda humanidade, ou seja: quem reflete sobre si mesmo reconhece que deve responder por todos os outros na medida em que interage na vida com eles;

verdadeira devem devir [...]. A verdadeira humanidade seria uma humanidade puramente ética e o mundo verdadeiro seria um mundo ético verdadeiro. Ele o é, porém, quando também cada vez é um mundo verdadeiro também sob aspecto lógico e estético” (Hua XXXVII, p. 318).

³⁹ “Idéia da perfeição infinita, idéia do ser perfeito singular subjetivo no interior de uma comunidade [Allgemeinschaft] intersubjetiva infinitamente perfeita” (Hua XV, p. 379).

e isto significa, segundo as palavras de Husserl, ter que responder também pela responsabilidade dos outros.

A auto-responsabilidade do único, que se sabe membro e funcionário da comunidade, [...] encerra consigo uma responsabilidade pela própria comunidade. Minha auto-responsabilidade estende-se dentro de todos os outros (e eventualmente em responsabilidades deles), com os quais colaboro ou sobre os quais ajo ou quero agir, e vice versa. Cada um é co-responsável por cada sua decisão e ato e pelos de todos os outros, embora em medida variável: quanto eu de algum modo poderia agir, ajo ou pude agir, sobre ele ou num plural social, sobre uma maioria ou totalidade, tanto posso e devo responder. Por outro lado, nesta ligação real ou possível, pertence à minha auto-responsabilidade que eu devo chamar também os outros a esta responsabilidade... (Hua VIII, p. 197-198).

Isto é particularmente incisivo quando levamos em consideração que o acordo ou unanimidade não é apenas a do conhecimento objetivo, mas da vida ética que, contudo, pressupõe de algum modo o conhecimento verdadeiro do mundo. Esta unificação certamente é uma meta no infinito, ela, porém, com o seu horizonte presente e futuro infinito, motiva as decisões e o agir no presente⁴⁰.

Que esta responsabilidade pelos outros e pela comunidade significa o amor – que o amor ao próximo, segundo Husserl, está implicado no amor por si mesmo e que por isso a procura de preservar o próprio ser significa ao mesmo tempo a cura pelo outro, deixa compreender-se claramente a partir das seguintes palavras de Husserl:

⁴⁰ “A subjetividade transcendental pode ser apenas enquanto realizando suas possibilidades – aquelas possibilidades, nas quais ela se constitui ativamente numa identidade, que é por sua vez uma idéia, um pólo e um sistema-pólo. Correlativamente, a constituição de um mundo idêntico humanizado enquanto idéia no progresso infinito. O homem, a humanidade, apenas é na vontade de ser, de ser verdadeiro enquanto pessoa autêntica. A fenomenologia torna evidente que a humanidade tem uma essência absoluta, que ela pode descobrir sendo puramente em si para si, e que é no seu próprio ser apenas como horizonte, isto é, enquanto sendo nas suas possibilidades” (Ms. A V 22, 18a).

Pois assim como para mim o outro está presente [vorhanden], para o Eu está presente o Tu, assim também a meta individual de procurar a si mesmo e de, chegando à clareza sobre si mesmo, realizá-lo em si, contém de certa maneira necessariamente a meta de procurar o outro e de ajudar praticamente ao outro a chegar ao seu si mesmo verdadeiro; isto, porém, apenas através dele mesmo e através do seu procurar-a-si-mesmo e formar-a-si-mesmo. Com outras palavras, na meta do amor próprio verdadeiro enquanto procura amorosa e criação despertada de si mesmo verdadeiro, está inclusa a meta do amor verdadeiro ao próximo, que serve ajudando ao próximo no seu procurar-a-si-próprio e formar-novamente-a-si-próprio (Hua XXXVII, p. 240-241).

III

O ser da subjetividade é um processo de constituição – ou também de renovação, como Husserl diz – de si mesmo – “A auto-constituição da subjetividade transcendental enquanto ser orientado no Infinito para ‘Plenitude’, para a verdadeira auto-conservação” (Hua XV, p. 378)⁴¹. Este processo é essencialmente voluntário, e com isto se torna compreensível o significado do alargamento da noção da vontade como caracterizando a totalidade da vida da consciência. A vontade pode de algum modo ser compreendida como implicada nas aspirações passivas da intencionalidade, e em todos os atos do conhecimento e da constituição do mundo; no seu

⁴¹ Na *Krisis*, Husserl se exprime de modo semelhante sobre o ser como um devir em direção à formação da pessoa ética, na sua correlação com a comunidade: “Razão é o específico do homem, enquanto ser [Wesen] que vive em atividades e habitualidades pessoais. Esta vida, enquanto pessoal, é um constante devir numa constante intencionalidade do desenvolvimento. O que nesta vida devém é a própria pessoa. O seu ser é sempre devir [Werden], e isto na correlação de ser singular-pessoal e comunidade-pessoal [gemeinschaftspersonalen] vale para ambos, para o homem e para a humanidade unitária. A vida pessoal humana percorre em níveis de auto-reflexão e auto-responsabilidade, a partir dos atos desta forma singulares, ocasionais, até o nível da auto-reflexão e auto-responsabilidade universais, e até a compreensão consciente da ideia da autonomia, da ideia de uma decisão da vontade de formar a própria vida pessoal total na unidade sintética de uma vida na auto-responsabilidade universal; correlativamente, de formar a si mesmo num Eu verdadeiro, livre, autônomo, que procura realizar a razão que lhe é inata, a aspiração de permanecer fiel a si mesmo, de poder permanecer idêntico consigo mesmo enquanto Eu da razão; isto, porém, na correlação inseparável para pessoas singulares e comunidades, em função da sua ligação imediata e mediata em todos os interesses – ligados em acordo e contradição – e na necessidade de fazer chegar à realização sempre mais perfeita a razão individual apenas enquanto comunitário-pessoal, e vice versa” (Hua VI, p. 272-273).

nível mais alto, porém, a vontade é a decisão livre para a meta mais alta da vida, para o valor mais alto que determina a totalidade da vida pessoal, e que é a formação de si mesmo como pessoa, enquanto coerente consigo mesmo e em comunhão com a comunidade.

Podemos agora concluir algo a respeito da teleologia, retomando as afirmações de Husserl de que a teleologia é primeiramente a teleologia do ser da subjetividade transcendental. O ser da subjetividade, precisamente quando esta é orientada conscientemente para a ideia da sua realização no infinito, para o seu *telos*, quando este se torna a sua meta pessoal, é o “ser no sentido da vontade” (Hua XV, p. 381)⁴², e a teleologia é a sua forma ontológica, diz Husserl:

Esta tendência de desenvolvimento [Entwicklungszug] e processo de desenvolvimento é ordenado enquanto função na tendência universal da unidade [Einheitszug] e tendência do desenvolvimento da teleologia, que constitui o ser universal da subjetividade transcendental enquanto forma ontológica (Hua XV, p. 378).

Isto, contudo, exige ulteriores esclarecimentos. Ser é um processo teleológico da subjetividade que tem no seu horizonte toda a humanidade e é, portanto, de algum modo, relacionado ao ser da intersubjetividade transcendental. A intersubjetividade está sempre no horizonte da subjetividade transcendental; já o eidos do Eu implica em si eideticamente a humanidade e as suas implicações mútuas. Ora, ser é, como vemos, ser no sentido da vontade. Talvez aqui o alargamento da noção da vontade para todas as dimensões da consciência alcance o seu sentido mais profundo. Ser é o ser orientado, da vontade, para a sua meta, para o seu *telos*, é o tender da vontade para a sua meta. A vontade, sobre a qual o *telos* “age” como motivo, como aspiração, como a sua tendência e seu fim, tem um horizonte latente que, pela descoberta na reflexão e pela decisão pessoal, pode tornar-se vontade patente, ou desperta, a decisão no sentido próprio

⁴² “Ser tem aqui o sentido da existência [Dasein] transcendental, da existência [Dasein] de uma subjetividade (da personalidade individual concreta na sua vida), que sendo, vive na vontade de ser em autenticidade, no acordo sem contradições. Isto é ser no sentido da vontade [Sein im Sinn des Willens]” (Hua XV, p. 381).

pelo ser verdadeiro. Isto significa que o *telos* é desencoberto e assumido, tornado patente, ele reúne em si e unifica todos os outros objetivos.

Este processo teleológico, o processo de ser da intersubjetividade transcendental, traz em si uma universal – primeiramente nos sujeitos singulares escura – “vontade de viver”, ou melhor, vontade do ser verdadeiro (talvez possamos dizer, a vontade respectiva na sua forma patente, tem um “horizonte de vontade” latente). No desenvolvimento, ela se torna patente primeiramente no sujeito singular, ou a partir do horizonte aberto-vazio, não-formado, torna-se um formado, o homem despertado no seu transcendental, nele desperta o horizonte da autêntica humanidade. Nele se encontra esta idéia enquanto formada pré-ontologicamente, como aquela, que no desenvolvimento ulterior através da reflexão na figura da ontologia conserva a forma científica e enquanto idéia ontológica pode tornar-se dominante para a vontade, que tem deste modo a sua meta explícita, respectivamente a explícita forma da meta, a forma do objetivo da totalidade de todos os objetivos individuais e supra-individuais (intersubjetivos, omni-humanos) (Hua XV, p. 378-379).

Este horizonte latente pode ser compreendido, por um lado, como a implicação intencional da intersubjetividade transcendental – da humanidade autêntica, portanto da ideia da humanidade infinitamente perfeita da qual faço parte no infinito e à qual estou chamado a participar como o seu realizador – na subjetividade transcendental; ou, a implicação do fim, do ideal da humanidade perfeita. Esta implicação é primeiramente latente, obscura – uma obscura vontade de viver, nas palavras de Husserl, mas ela assume, na vida plenamente desperta, a forma explícita, pessoal, do meu objetivo que reúne todos os objetivos; é uma vontade metafísica, vontade com uma função transcendental de ser a motriz, a mola propulsora da vida intencional – “vontade universal transcendental”⁴³. A vontade transcendental universal desperta é, nas palavras de Husserl, “o despertar da Omnisubjetividade” na subjetividade, como um alargamento universal da vontade. Ela é o tornar-se desperto da teleologia, como a forma do ser

⁴³ O sentido da verdade [Wahrheitssinn] que vive nela, é nela vontade universal transcendental escondida, (a vontade “metafísica” de ser) e nela se torna vontade desperta nos graus de vigília, no alargamento singular e extensivo-intensivo (Hua XV, p. 379).

da subjetividade (Hua XV, p. 380) ou, como podemos também dizer, a forma do seu devir.⁴⁴ Para Husserl, como já vimos, há um entrelaçamento teleológico entre o indivíduo e a comunidade; a comunidade pois, não é apenas uma soma de indivíduos, mas uma unidade de nível superior, que tem o seu próprio ser e a sua própria ideia teleológica. O *telos* individual não apenas não pode ser em contradição com a vida e a meta mais alta da comunidade, mas as vontades pessoais são chamadas a unir-se na comunidade de vontade, o *telos* individual realiza o *telos* da comunidade e vice versa, a teleologia universal torna-se um momento do *telos* individual, quando ela se torna consciente, esclarecida e assumida pelos indivíduos (MELLE, 1991, p. 133). A realidade do ser da intersubjetividade transcendental, o seu ser real na subjetividade individual, é possível apenas na forma da vontade de ser, na forma do poder ser voluntário (Hua XV, p. 381). Este é, portanto, o ser no sentido da vontade. Com isso, a humanidade no seu ser histórico, no seu processo de desenvolvimento histórico, que é um desenvolvimento teleológico, pode ser pensada⁴⁵.

⁴⁴ Esclarecer este conceito, a meu ver difícil, de *Allsubjektivität*, ultrapassa o objetivo deste trabalho. Husserl o menciona num texto complementar da *Krisis*, chamando-o também de omni-comunidade [*Allgemeinschaft*], Nós-Todo [*Wir-All*]; o conceito está relacionado à questão da constituição do mundo, num processo não somente subjetivo, mas intersubjetivo. A Omni-subjetividade, a totalidade das subjetividades transcendentais, tem como correlato o mundo; a sua forma é a temporalidade intersubjetiva. De fato, a questão de uma unidade mais alta, superior à subjetividade transcendental, surge a partir da questão da constituição do tempo objetivo que não pode ser constituído unicamente numa subjetividade transcendental singular, pois implica todos os fluxos subjetivos de vivência. “Observada totalmente, a Omni-subjetividade transcendental é totalidade sendo absolutamente, um absoluto que é na sua forma de essência um ‘ens a se’, pelo que este ‘ens’ é a totalidade de entia singulares transcendentais, nomeadamente de entia, que a seu modo têm novamente a forma ‘ens a se’. Este ser-‘a-se’ significa, que ela é ao mesmo tempo constituinte e constituída, como constituindo-se a si mesma. Deste modo também o tempo é forma desta totalidade, que dá posição a cada sujeito singular, sem a qual ele é impensável (já que é pensável unicamente na Totalidade), pertence-lhe necessariamente como à auto-constituição” (Hua XXIX, p. 80-81). Penso que não se deve confundir este conceito com o *Allbewusstsein* e do *Monadennull*, que será por Husserl relacionado a Deus.

⁴⁵ Cf. LO, 2002, p. 196. Bejarano (2005) identifica o horizonte latente da vontade e do *telos*. Assim como a vontade, segundo este autor, uma vez compreendida na sua universalidade, age em níveis diferentes da vida da consciência – na passividade, na constituição do mundo pelo conhecimento, na decisão pessoal a respeito da própria existência, - assim também a teleologia. Penso que esta identificação sem mais não se sustenta. *Telos* não é o próprio horizonte, mas o que a partir do horizonte da vontade a motiva, impulsiona, dá força, orienta.

Ora, um passo ulterior e, a meu ver, decisivo para a compreensão da teleologia, é feito por Husserl ao se perguntar pela origem deste *telos* que é descoberto no horizonte do ser da subjetividade. A subjetividade pode, pois, conscientemente e livremente pôr as metas para a própria ação e para a totalidade da vida, mas não pode pôr arbitrariamente o *telos*, a aspiração originária que descobre em si, a tendência à unificação da sua vida pessoal com a de todos os homens, tendência ao Infinito e ao absoluto como o desenvolvimento e a renovação em direção à perfeição ética de amor e a responsabilidade para a realização desta aspiração⁴⁶. A exigência do esclarecimento último da origem da teleologia coloca Husserl, assim, perante a pergunta sobre Deus. As suas afirmações a respeito disso não estão ausentes de problemas, que não podem ser abordados aqui⁴⁷, mas é necessário apenas apontar para a orientação que assumem as suas investigações a respeito desta questão. Ele diz explicitamente que a vontade universal absoluta que vive em todos os sujeitos transcendentais é a vontade divina (Hua XV, p. 381) e em vários contextos afirma que Deus governa o mundo (Hua VIII, p. 258). Deus deve ser pensado como

a fonte de todo o ser e o princípio de todos os desenvolvimentos no mundo, princípio da constituição de um mundo de acordo com as leis, orientado para os valores, realizando os valores. Através do meu coração, através da pulsação da minha vida vai a vida divina, o amor de Deus e o amor do mundo (A V 21, 47a). O amor divino, que vive em todos aqueles que amam no sentido puro, que amam a si mesmos e o próximo (Ms. A V 21, 19a).

Estas conclusões, contudo, não podem ser tomadas, a meu ver, como resolvendo para o autor de modo fácil a questão do sentido. Nos escritos do último período da vida de Husserl, nomeadamente depois da

⁴⁶ Isto é particularmente evidente na argumentação de Husserl, que não pôde ser abordada aqui, sobre a presença da teleologia na dimensão passiva da vida da subjetividade, na temporalização do fluxo originário, nos instintos, no Factum da subjetividade com todo o seu material hylético, pressuposto na vida ativa do Eu livre e consciente, como o seu pré-ser... A teleologia é num sentido anterior ao Eu, embora ela pressuponha o seu *Factum*. “Com este estado de coisas, diz Husserl, pode se dizer que esta teleologia, com a sua facticidade originária, tenha o seu fundamento em Deus?” (Hua XV, p. 385).

⁴⁷ Estes problemas dizem respeito, a meu ver, principalmente à questão da transcendência ou imanência de Deus no ser da subjetividade ou intersubjetividade, e isto talvez seja devido ao perigo nunca definitivamente resolvido do idealismo no pensamento de Husserl.

primeira guerra mundial e, sobretudo, nos anos 1930 – período histórico que foi difícil para a Europa, para a Alemanha e pessoalmente para Husserl que certamente não pôde não sentir-se apelado pela situação do seu povo – encontramos reflexões que revelam uma dolorosa confrontação com a questão do mal, do sofrimento e da morte, da desnaturação do povo, do acaso e aparente irracionalidade do destino. Através disso, a questão do sentido, e com isso da teleologia e da vontade, assumem aspectos novos. Para que a vida humana no mundo, que aparece ser irracional por causa do sofrimento e do mal, seja possível, é necessário que tudo tenha um sentido, que tudo seja em última instância orientado para o sentido, isto é, para um bem definitivo; é necessário que o mundo seja um mundo em que haja teleologia e em que Deus governe a história através dos atos livres dos homens em direção ao Bem. Para que a vida humana seja possível – isto quer dizer, para que a vida possa ser racionalmente conduzida, decidida, para que o amor possa ser optado e permanecer o valor mais alto num mundo em que tudo parece ser contrário ao amor, diz Husserl. A questão do sentido é em si mesma, em última instância, uma questão da decisão pessoal; para que esta decisão possa ser feita, é necessária a fé. A própria fé em Deus que garante sentido humano ao mundo e à história é uma exigência para a possibilidade da vida racional e sensata no mundo, a exigência absoluta e mais alta, diz Husserl.

Mas, como isto pode ser compreendido de outro modo do que sob a ideia de Deus? De que outro modo, do que de que através de todo o Eu e vida do Eu, através de toda a consciência reina uma teleologia [...] de modo semelhante como um ente pessoal nas suas exigências pessoais nas almas – eu posso apenas ser feliz, eu posso apenas sê-lo em todo o sofrimento, infelicidade, em toda a irracionalidade do meu mundo circundante, se acredito, que Deus é e que este mundo seja um mundo de Deus, e quero com toda a força da minha alma segurar o dever absoluto, e isto é em si um querer absoluto, então devo absolutamente crer, que Ele seja. A fé é a exigência absoluta e mais alta (Ms. A V 21, 15b).⁴⁸

⁴⁸ “O mundo deve ter um ‘sentido’, em todo o destino do homem singular e do povo deve estar um sentido unitário e compreensível. A filosofia deve construir o sentido em relação à irracionalidade do fato. Este é irracionalidade frente à racionalidade teórica [...]. O que deve ser acreditado, para que o mundo possa ainda ter um sentido, para que nele a vida humana possa permanecer razoável. O conteúdo da fé jamais é justificável através do conhecimento ‘teórico’, mas a fé é justificável [begründbar] a partir do motivo de uma possível vida racional prática” (Ms. A V 21, 21b).

A fé é a exigência mais alta, porque de algum modo torna possível todas as outras opções. Deus não conduz o mundo para um fim feliz da história, segundo Husserl, mecanicamente ou espontaneamente, como uma força exterior à própria consciência livre das pessoas; os homens são irredutivelmente livres, enquanto ainda têm alguma possibilidade prática de agir e de decidir sobre a sua própria vida, por isso eles mesmos decidem sobre o seu fim e sentido.⁴⁹ O indivíduo permanece por isso ultimamente responsável pela afirmação e realização do sentido. A fé na existência da teleologia que tem fundamento em Deus é a decisão pessoal necessária frente à exigência do sentido e da possibilidade da vida humana livre e ética num mundo em que tudo parece ocorrer de forma contrária ao bem e ao amor, é o que deve ser criado para que haja o sentido humano. Apenas a partir da fé se pode compreender e reconhecer a teleologia.

Apenas sob a pressuposição desta fé a minha vida ganha um sentido-fim e pode permanecer mantida de modo razoável, e conserva a força de impulso e o valor que aumenta necessariamente. Apenas assim

⁴⁹ “A ordem moral do mundo – isto significa: o Eu se sabe livre, na medida em que tem cada vez seu campo de possibilidades práticas, ou melhor, na medida em que pode decidir-se, ali onde está convencido que tem estas e estas possibilidades práticas” (Ms A V 21, 80a).” Como sempre, uma vez podem desmoronar todas as esperanças, pode chegar a morte [...] a humanidade pode abandonar o verdadeiro, decair para o animal, ou para a pior degeneração, pode desmoronar tudo o que lhe dá valor para nós – eu vivo, tenho ainda um horizonte de vida, tenho ainda possibilidades do fazer autêntico, embora ao lado de acasos irracionais que pertencem a cada momento futuro como possibilidades abertas, agora como indeterminadas, imprevisíveis. | Eu vivo como devo, faço o que tenho agora a fazer, cumpro a ordem da hora. Não desvio o olhar destes não-sentidos, levo os conscientemente em consideração, ao olhar para eles assumo-os e os aceito no meu ‘Eu quero’; não obstante eles, faço o que posso e exclusivamente o que devo. Não significa isto: sacrifício conscientemente a fê bonita na cegueira irrefletida para o destino, e com isso o bem mais alto que era para mim o mundo, enquanto deveria ser tornado mais belo através de mim, e para nós todos, enquanto o mundo de beleza. | Ou melhor: reconheço como aparência a meta prática universal, que para mim até agora valia como a meta da vida humana autêntica – e contudo: não abduco do autêntico, quero permanecer fiel a mim mesmo, e nisto está: eu quero viver de tal modo, como se a meta ainda fosse possibilidade prática. Ela não pode ser mais para mim a meta na sua infinitude. Mas eu sou e nós somos, e na atualidade da nossa vida permanece o horizonte da vida como legítimo, mesmo que antecipação indeterminada. Nisso temos um percurso de desenvolvimento humano vivo e a ele dedicamos a nossa força, até onde ele alcança, enquanto possibilidade prática para o reconhecer e depois para realizá-lo conscientemente: no nosso amor” (Ms. A V 21, 91a-91b).

há experiência teleológica e argumentação teleológica a respeito de uma teleologia de mundo: para poder reconhecer o reinar de Deus, devo já acreditar em Deus. Para poder acreditar em mim e no meu Eu verdadeiro e no desenvolvimento em direção a ele, devo acreditar em Deus e na medida em que o faço, vejo a condução divina, o conselho de Deus, a solicitação divina na minha vida (Ms. A V 21, 24b-25a).

A unificação da vida pessoal, a descoberta do Eu pessoal mais verdadeiro, a partir do qual posso reconhecer e também realizar o amor como a exigência pessoal absoluta para que haja sentido na minha vida e na vida da humanidade, é apenas possível a partir da fé no sentido do mundo em Deus. Por isso o indivíduo, sabendo se responsável pelo sentido do mundo, deve decidir pela fé e pelo sentido, precisamente frente à irracionalidade da história e frente ao sofrimento, por causa do destino comum da humanidade, pela realização do sentido não apenas na sua vida pessoal, mas na vida da humanidade, pela qual deve responder. Pois frente à exigência da realização do sentido no meio dos acontecimentos sem sentido, o Eu sabe que apenas os seus atos podem fazer este sentido acontecer e superar o mal.

Conta-se sobre mim, sobre cada orientação boa em mim, sobre cada ato livre se conta. Nada é perdido, nunca estou perdido, e sobretudo a minha loucura [Wahnsinn], a minha morte, sobretudo a degeneração transitória do meu povo e o seu colapso, etc. Nada nisto é puro não-sentido, mas é o pressuposto para um bem mais alto. Tudo tem o seu bem, tudo serve, porém, tudo conta sobre mim e sobre cada um de nós, para que afirmemos a sua existência, mas neguemos o seu dever-ser e vivemos na fé, de que o nosso agir livre positivo na vocação tenha a força, no proceder sem-fim da vida humana, de superar o mal do mundo (Ms. A V 21, 98a).

Neste sentido, a fé pode ser compreendida como a própria força divina no homem e a vida da vontade de uma pessoa que decida a própria vida e personalidade de tal modo, é a vida em que Deus pode ser reconhecido no mundo.

Eu vivo, eu devo poder viver, eu posso viver apenas na esperança, eu posso viver verdadeiramente apenas na vocação e na esperança que a pressupõe. A vida é o que é, enquanto vida da vontade, não é um mero fato no mundo, mas o mundo precede a minha vida e nele a minha vontade é motivada nas suas orientações de vontade necessárias. As condições de possibilidade de uma vontade unitária, na qual estou e posso ser unificado, nunca podem ser renunciadas [aufgeben]. Não creio arbitrariamente, mas creio a partir da necessidade de ser Eu e membro da humanidade, de ser frente a meu mundo circundante respectivo como um voluntariamente-ativo [wollend-tätiger]. Não posso nada outro que crer e, no descobrimento de mim mesmo e do mundo, crer universalmente. A fé é força divina. Enquanto vivo na fé e vivo na orientação à minha vocação, vive em mim a força divina. Destino, portanto tribulação, produz a fé, e nela a superação do destino, mas juntamente com isso também superação da mundanidade mais baixa. Sobretudo onde a vida é vida no amor, no aspirar do amor, no aspirar para o que é devido e o que é acessível através do próprio amor, ali ela é “mundana”, na medida em que se desvia das forças da irracionalidade (Ms. A V 21, 89b).

A fé é, segundo as palavras de Husserl, a condição de possibilidade de uma vontade unitária. Se foi dito no início que a vontade tem um caráter criador, é precisamente na decisão pessoal pela fé, pelo amor e pelo sentido e na dedicação da vida à sua realização, não obstante as contradições e sem-sentido do mal, é precisamente nesta decisão que a vontade parece revelar a sua força mais criativa e mais potente, abrindo para a humanidade uma temporalidade, um futuro em que o Bem se realiza, no meio das tribulações do mal no presente. E precisamente nesta decisão, parece para Husserl também realizar-se a teleologia: a pessoa pode realizar a sua verdade, a sua vocação, que é a de contribuir para realização do sentido na humanidade. A decisão pela fé pode ser interpretada também como aceitação da vocação pessoal e única, da parte da subjetividade, a aceitação do modo pessoal da realização da responsabilidade pelo destino do mundo, a qual o Eu pode reconhecer-se chamado, na sua consciência pessoal e íntima, sabendo que não é ele mesmo a origem desta vocação.

Se podemos agora concluir esta interpretação da teleologia, podemos dizer que o *telos* está latentemente presente no ser da subjetividade, no seu ser da vontade, como aspiração fundamental à perfeição infinita que se torna explícito pela decisão filosófica, ética, da renovação para o ser verdadeiro e autêntico, para o amor. A teleologia do ser não se realiza espontaneamente e mecanicamente, não opera de fora da subjetividade, mas se realiza através da decisão pessoal e livre do Eu – que se torna autêntico e livre precisamente ao assumir em si esta aspiração como a sua meta pessoal. A fé na existência e realização do sentido em Deus, a fé na possibilidade da realização do bem não obstante o mal e a contradição presente, a aceitação da vocação pessoal a contribuir para a realização do sentido no mundo, é uma condição de possibilidade para esta opção pessoal, por isto ela é a primeira exigência, e neste sentido a mais alta. Nela a vontade ultimamente é unificada.

Resta, a meu ver, a pergunta pela condição de possibilidade da fé, ou seja, a partir de textos mencionados aqui não se pode esclarecer como a subjetividade pode crer nas situações desumanas de mal e sofrimento. A presença do *telos* no ser da subjetividade, a teleologia do ser, portanto, é um modo de abertura do ser ao Infinito que esclarece o sentido. A vontade como fé, como a opção gratuita pelo amor, é certamente um modo de o Infinito, Deus, revelar-se no ser da subjetividade. Seria possível esclarecer esta relação entre ser e Infinito ainda mais originariamente, como tornando possível a decisão da vontade subjetiva? Provavelmente a decisão da subjetividade não é absolutamente o primeiro momento desta relação, mesmo na subjetividade. Aliás, Husserl fala da subjetividade transcendental como um fato absoluto que encerra em si, na sua própria facticidade, já a teleologia; a vontade pode realizar o *telos*, mas ela mesma também já está encerrada e tornada possível pela mesma realidade que é a origem da teleologia. Esta seria a pergunta pelo sentido último do ser na sua relação com o Infinito. Além disso, o que deve ser a filosofia, na forma da *époche* radical ética e, portanto, não mais teórica, mas prática, o colocar-se pessoal perante o Infinito, para que a opção pessoal pelo sentido seja possível? Na verdade, esta mudança radical, esta reflexão radical, não poderá ser filosofia no sentido tradicional, pois ela significa colocar-se inteiramente

diante do Infinito do amor de Deus. Husserl talvez não consiga exprimir isto em termos que sejam radicalmente diferentes da sua orientação inicial, até a fé que condiciona o sentido é uma fé filosófica. Para Husserl, toda filosofia autêntica deve desembocar na teologia. A partir daqui coloca-se, a meu ver, a pergunta sobre a relação entre subjetividade e Deus.

Referências

BEJARANO, Julio C. Vargas. *Phänomenologie des Willens. Seine Struktur, sein Ursprung und seine Funktion in Husserls Denken*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2005.

CARR, David; LOTZ, Christian (Org.). *Subjektivität – Verantwortung – Wahrheit. Neue Aspekte der Phänomenologie Edmund Husserls*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002.

FINK, Eugen. Die Spätphilosophie Husserls in der Freiburger Zeit“. In: _____. *Edmund Husserl (1859-1959)*, La Haye: Martinus Nijhoff, 1959, p. 99 – 115.

GOTO, Hiroshi. *Der Begriff der Person in der Phänomenologie Edmund Husserls. Ein Interpretationsversuch der Husserlschen Phänomenologie als Ethik im Hinblick auf den Begriff der Habitualität*. Würzburg: Königshausen&Neumann, 2004.

HOHL, Hubert. *Lebenswelt und Geschichte. Grundzüge der Spätphilosophie E. Husserls*. Freiburg-München: Karl Alber, 1962.

HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo. *Intentionalität als Verantwortlichkeit. Geschichtsteleologie und Teleologie der Intentionalität bei Husserl*. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1976.

HUSSERL, Edmund. *Aktive Synthesen: Aus der Vorlesung ‘Transzendente Logik’ 1920/21 Ergänzungsband zu ‘Analysen zur passiven Synthesis’* (Husserliana XXXI) Roland Breeur (Hrsg.). The Hague, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2000.

_____. *Analysen zur passiven Synthesis. Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten, 1918-1926*. (Husserliana XI). Margot Fleischer (Hrsg.). The Hague, Netherlands: Martinus Nijhoff, 1966.

_____. *Aufsätze und Vorträge. 1911-1921. Mit ergänzenden Texten* (Husserliana XXV). Thomas Nenon and Hans Rainer Sepp (Hrsg.). The Hague, Netherlands: Martinus Nijhoff, 1986.

_____. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie* (Husserliana VI). Walter Biemel (Hrsg.). The Hague, Netherlands: Martinus Nijhoff, 1976.

_____. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Ergänzungsband. Texte aus dem Nachlass 1934-1937* (Husserliana XXIX). Reinhold N. Smid (Hrsg.). The Hague, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1992.

_____. *Einleitung in die Ethik. Vorlesungen Sommersemester 1920 und 1924* (Husserliana XXXVII). Henning Peucker (Hrsg.). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004.

_____. *Einleitung in die Philosophie. Vorlesungen 1922/23* (Husserliana XXXV). Berndt Goossens (Hrsg.). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2002.

_____. *Erste Philosophie (1923/4). Zweiter Teil: Theorie der phänomenologischen Reduktion* (Husserliana VIII). Rudolf Boehm (Hrsg.). The Hague, Netherlands: Martinus Nijhoff, 1959.

_____. *Formale and transzendente Logik. Versuch einer Kritik der logischen Vernunft.* (Husserliana XVII). Paul Janssen (Hrsg.). The Hague, Netherlands: Martinus Nijhoff, 1974.

_____. *Phänomenologische Psychologie. Vorlesungen Sommersemester. 1925* (Husserliana IX). Walter Biemel (Hrsg.). The Hague, Netherlands: Martinus Nijhoff, 1968.

_____. *Vorlesungen über Ethik und Wertlehre. 1908-1914* (Husserliana XXVIII). Ullrich Melle (Org.). The Hague, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1988.

_____. *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlass. Dritter Teil. 1929-35* (Husserliana XV). Iso Kern (Hrsg.). The Hague, Netherlands: Martinus Nijhoff, 1973.

_____. *Zur phänomenologischen Reduktion. Texte aus dem Nachlass (1926-1935)* (Husserliana XXXIV). Sebastian Luft (Hrsg.). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2002.

_____. Manuscritos não publicados: Ms. A V 21, Ms. A VI 34, Ms. B III 9, Ms. E III 1.

MELLE, Ullrich. “Husserls Phänomenologie des Willens”, *Tijdschrift voor Filosofie*, Leuven, v. 54, n. 2, p. 280-304, Jun. 1992,

_____. “The Development of Husserl’s ethics”, in: *Études phénoménologiques*, n. 13-14, Louvain, vol.7, 1991, p. 115-135.

NOOR, Ashraf. Individualité et Volonté“, in *Études phénoménologiques*, Louvain: vol.7, n. 13-14, 1991, p. 137-164.

SILES i BORRÀS, Joaquim. *The Ethics of Husserl’s Phenomenology. Responsibility and Ethical Life*. London, New York: Continuum, 2010.

STRASSER, Stephan. “Das Gottesproblem in der Spätphilosophie Edmund Husserls“, *Philosophisches Jahrbuch*, München, v. 67, p. 130 – 142, 1958,.

STRASSER, Stephan. „Der Gott der Monadenalls. Gedanken zum Gottesproblem in der Spätphilosophie Husserls“, *Perspektiven der Philosophie*, Amsterdam, v. 4, p. 361 – 377, 1978.

Data de registro:01/10/2011

Data de aceite:28/03/2012

RESENHA

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Editora Alínea, 2011. 265 p.

*Vilson Aparecido da Mata **

A resenha intenta contribuir para a divulgação das reflexões a respeito do papel que ocupa a educação na obra de Marx e Engels, seu desvelamento, esclarecimento e sua relação com a educação na atualidade. O livro *Educação e ensino na obra de Marx e Engels* é a publicação de uma parte da tese de livre docência de José Claudinei Lombardi, intitulada *Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels*. O livro ora resenhado está organizado em seis capítulos, sendo eles: 1. *Iluminismo e enciclopedismo: luzes, progresso e revolução*; 2. *Minhas referências de análise: as balizas do marxismo*; 3. *A Categoria modo de produção e o princípio da união entre ensino e trabalho*; 4. *Análise marxiana sobre educação no modo capitalista de produção*; 5. *Trabalho e instrução das crianças trabalhadoras*; 6. *Marx e Engels: fundamentos da proposta pedagógica comunista*. Ao final, o autor apresenta suas considerações finais.

Deve-se destacar que o autor é doutor em Educação (área de concentração em Filosofia e História da Educação) pela UNICAMP e livre docente em História da Educação. Atualmente é professor livre docente da Universidade Estadual de Campinas, na Faculdade de Educação, e coordenador executivo do grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), sendo também membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação. É autor de diversos artigos publicados em revistas científicas e de livros, ora como organizador, ora como autor, tendo também escrito diversas apresentações e prefácios em obras de dezenas de autores.

* Docente da Universidade Federal do Paraná. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: vdamata@hotmail.com

Respeitando diferentes posicionamentos entre autores da educação, o objetivo desta resenha é apresentar uma contribuição para o debate do papel da educação na obra de Marx e Engels. Para tanto, desde o início, Lombardi deixa já clara a tese que permeia todo o texto: a educação não pode ser analisada sem levar em consideração que ela é parte integrante da sociedade e que é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida. Por este motivo, o autor inicia seu primeiro capítulo (*Iluminismo e enciclopedismo: luzes, progresso e revolução*), retomando a longa transição do feudalismo ao capitalismo, apresentando as principais posições filosóficas e científicas que tomaram corpo no período. Esta breve apresentação é o plano sobre o qual se contextualizam as posições marxianas e engelsianas sobre a sociedade capitalista. Lombardi reitera, primeiramente, que as complexas questões filosóficas nem sempre se apresentaram como polos opostos apenas (empiristas *versus* racionalistas), mas que há, a partir da Renascença, uma retomada de embates da filosofia clássica grega e que os posicionamentos tornam-se inevitavelmente mais amplos.

O contexto, descrito pelo autor, do Iluminismo, da Revolução Francesa e das contradições engendradas naquele processo histórico, levam à reflexão das contradições entre as classes e frações de classe do modo capitalista de produção. Assim, a oposição entre o liberalismo burguês, de um lado, e o socialismo, de outro, marca a contradição entre duas maneiras de pensar a sociedade. Este desenvolvimento leva o autor a analisar, apoiando-se em Hobsbawun, os primeiros socialistas utópicos clássicos (Saint-Simon e Owen), chegando à descrição das três posições que aglutinam os movimentos e lutas proletárias: socialismo, anarquismo e comunismo. Começando pelo socialismo, o autor explica que, apesar de sua pluralidade, de modo geral tem por base a administração coletiva dos meios de produção e de distribuição de bens e serviços. Como movimento heterodoxo, o anarquismo não privilegia nenhum autor, sendo capaz de tolerar variações. A explicação das obras e das ideias dos autores anarquistas, embora sucinta, dá esclarecimento sobre as principais reivindicações e preocupações dos anarquistas, salientando semelhanças e diferenças com a concepção comunista. O comunismo, na explicação de Lombardi, ganha morfologia de movimento político teoricamente mais sólido com as manifestações dos tecelões de Lyon e da Silésia. “Como um

movimento político, o *comunismo* foi sendo construído na radicalização do movimento proletário e fermentou particularmente na ala esquerda da *Liga dos Proscritos* “[...]” (p. 50). Este movimento ganha matizes mais e mais revolucionárias e se transforma, em 1846, na *Liga dos Justos*, que, por sua vez, manteve ligações com outras ligas na Europa a partir da França. Quando muda-se para a Inglaterra, passa a se chamar *Associação Cultural dos Operários Alemães*, transformando-se em centro de agitação comunista e liderada por Weitling. É nessa época que Engels entra em contato com a Liga dos Justos e, através de Engels, Marx também se aproxima da liga. Já com a participação de Marx e Engels, a Liga dos Justos passou a chamar-se *Liga dos Comunistas*, ficando, os dois jovens alemães, com a responsabilidade de escrever o manifesto dessa nova liga, que deu origem, em 1848, ao *Manifesto Comunista (Manifest der Kommunistischen Partei)*.

No segundo capítulo *Minhas referências de análise: as balizas do marxismo*, Lombardi pretende explicitar sua posição como análise a partir e no interior do marxismo. Esclarece a importância da obra de Marx e Engels, explicando, ao mesmo tempo, que a construção de uma perspectiva materialista, dialética e histórica não se esgota nas elaborações marxianas e engelsianas, mas é um processo em construção. Por outro lado, alerta para as tentativas de desvios e revisão, que, embora pretendam guardar relação de proximidade com o marxismo, possuem existência própria.

A partir da tese de que os homens são produtos das circunstâncias materiais e da educação e que a prática educativa é efetivada de maneira tal que o próprio educador precisa ser educado, o autor traz à tona a questão da *práxis revolucionária*, que modifica o mundo existente, mas a partir do conhecimento, da produção teórica, da filosofia em conjunto com o fazer prático. Nesta descrição de suas referências de análise, Lombardi visita as categorias marxianas e engelsianas centrais na análise da educação: a revolução, que é mudança qualitativa e profunda da sociedade e não pode ser confundida com revisões e reformas simplesmente; a luta de classes como motor da história e uma interessantíssima reflexão sobre a violência como parteira da história. A partir da descrição dessas categorias, conclui, a partir de Marx, que uma revolução só é possível pela existência de uma classe com um caráter universal e que, ao se emancipar, emancipe toda a humanidade, uma classe forjada pela sociedade capitalista, mas que

promova a radical revolução da ordem social existente. Ao final do capítulo, Lombardi, esclarece que a educação não pode ser discutida abstratamente, mas no contexto em que surge e se desenvolve, o que implica compreender que a proposta pedagógica, ou o projeto educacional da burguesia e do proletariado são contrários, opostos, uma vez que no contexto da sociedade capitalista, a questão da luta de classes leva a incontestáveis contradições entre as proposições de educação e qualificação profissional, expressando o próprio movimento contraditório da história e das lutas de classe.

No terceiro capítulo *A categoria modo de produção e o princípio da união entre ensino e trabalho*, Lombardi explora a categoria modo de produção como categoria central de análise. Primeiramente, apresenta sua compreensão da categoria modo de produção para, em seguida, articular a relação desta com a educação.

Sobre a perspectiva marxista e a educação, Lombardi marca sua oposição às concepções que entendem a educação como uma ideia que paira sobre a cabeça dos homens, iluminando-lhes o destino. A educação, numa perspectiva marxista, deve ser analisada como um campo da atividade humana construído conforme as condições objetivas que correspondem ao desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, historicamente construídas pelos homens e, com isso, a elaboração de uma crítica profunda da sociedade burguesa e das condições contraditórias do modo de produção capitalista, possibilitando a elaboração de premissas gerais para a “educação do futuro”. “Essa educação deveria incluir formação geral e formação científica necessária à compreensão de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, iniciar as crianças e jovens no manejo de ferramentas dos diversos ramos industriais” (p. 105).

Como prosseguimento dessas questões, no quarto capítulo do livro *Análise marxiana sobre educação e modo capitalista de produção*, Lombardi entende que a problemática educacional é integrante do quadro teórico de análise do processo de subordinação do trabalho ao capital na obra de Marx. Empreende então uma análise das diferentes formas históricas de acumulação capitalista, da acumulação primitiva até a maquinaria e a grande indústria, demonstrando, em cores fortes, os efeitos da industrialização sobre o corpo e o intelecto não só dos trabalhadores adultos, como também e principalmente, das crianças, uma vez que a

exploração do trabalho infantil foi amplamente aplicada pelo capitalismo.

Muito embora não seja este o eixo central do livro, Lombardi elabora uma revisão dos textos de Marx e Engels a respeito da exploração da força de trabalho infantil bastante interessante, destacando suas devassas consequências. Nesta senda, o autor desvenda as condições menos que humanas do trabalho infantil e a total falta de estrutura da escola, que aprofunda a divisão técnica do trabalho entre aqueles que planejam a produção e aqueles que devem alimentar as máquinas. O trabalhador foi transformado em autômato, em complemento vivo para um mecanismo morto. Lombardi reflete sobre a educação como sendo um tema ideológico e politicamente apreciado pela burguesia no contexto da total separação entre trabalho manual e intelectual, uma vez que dá lugar à proposição enfática de educação profissional. Contraditoriamente, as péssimas condições e organização escolares criam o perfeito cenário para que a instrução, ginástica e trabalho manual sejam conjugados. O princípio produtivo da indústria moderna fez aperfeiçoar a ciência e a tecnologia, posto que, para ela, nenhum processo de produção é definitivo ou eterno, por isso, é revolucionária na medida em que necessita transformar constantemente os processos produtivos. Esta é a base sobre a qual uma educação politécnica e omnilateral pode e deve emergir. A educação do futuro precisa germinar das condições e das limitações impostas pela forma unilateral e moral da educação burguesa, para daí superar a divisão do trabalho a partir da tomada do poder político. Com isso, Lombardi encerra este extenso capítulo, lembrando que não se trata de uma perspectiva ingênua, mas do resultado de uma análise que leva em conta a charlatanice daquilo que se convencionou denominar de formação profissional que, *mutatis mutandi*, permanece como charlatanice nos cursos de reciclagem e qualificação profissionais da atualidade.

O capítulo cinco *Trabalho e instrução das crianças trabalhadoras* inicia com um esclarecimento acerca da posição de Marx sobre o trabalho infantil: para o autor alemão, o trabalho infantil na indústria era uma tendência irreversível, não era desejável, mas a indústria capitalista não poderia prescindir dessa categoria de trabalhadores. A questão central deste capítulo é esclarecer que o problema não está no trabalho como categoria ontológica, mas na exploração capitalista do trabalho que se constitui em

abominação. Uma das expressões dessa exploração do trabalho é o fato de que a moderna indústria, ao empregar crianças, diminuía substancialmente seus gastos com força de trabalho. “Estabelecia-se um círculo vicioso, pelo qual os baixos salários pagos às crianças conduziam à diminuição do salário do adulto e estes, por sua vez, levavam à necessidade de os pais fazerem seus filhos trabalhar” (p. 167). Assim, a utilização do trabalho infantil contribuiu para o rebaixamento do salário e o aprofundamento da exploração da mais-valia.

Ao fim de dramática exposição das condições menos que humanas às quais as crianças eram submetidas sob o tacho do capitalismo, Lombardi descreve a legislação fabril e a regulamentação do trabalho infantil na Inglaterra, seguindo as obras de Engels e de Marx. Destacando a devastação intelectual que o trabalho semiescravo da fábrica promove. Tal situação obriga o parlamento inglês a estabelecer o ensino primário obrigatório que, no entanto, não se concretiza a não ser muito precariamente, como comprovam os relatos dos inspetores de fábrica. É importante registrar, entretanto, que a época em que Marx e Engels elaboram suas bem documentadas análises, a segunda metade do século XIX, é também a época em que se estabelecem as primeiras regulamentações quanto à escola primária pública, gratuita e obrigatória. Seguindo Luzuriaga, Lombardi descreve a trajetória da constituição da educação como instrumento de formação do Estado Nação moderno. Em longa citação de Engels, apresenta-se o estado de degeneração intelectual das crianças operárias. Nessa longa citação (p. 207-209), Engels enfatiza a ignorância da classe e a impossibilidade de acesso à cultura “[...] por temor da burguesia que concede a cultura conforme seu próprio interesse” (p. 209).

No contexto da superexploração do trabalho infantil, não havia tempo disponível para as crianças dedicarem-se aos estudos, ao mesmo tempo, nem as leis que tornaram o ensino primário obrigatório eram cumpridas, nem os investimentos em estrutura e formação dos professores eram minimamente suficientes. Raras foram as exceções em que industriais proporcionavam condições mais humanas de trabalho, alojamento e instrução para as crianças. De maneira geral, este capítulo expõe as sérias deficiências da formação dos trabalhadores ocasionada pela formação muito deficiente dos professores, normalmente trabalhadores afastados e

semianalfabetos e até mesmo ex-detentos que só encontravam na função de mestre a possibilidade de exercer uma atividade remunerada. Além do mais, as instalações escolares eram absolutamente insalubres. Finalizando o capítulo, Lombardi destaca que as análises de Marx e Engels acerca das condições da fábrica e da escola formam a base sobre a qual edificam o pensamento sobre a educação do futuro, que seria pública, obrigatória, gratuita e laica e na qual se efetivaria a indissolúvel união entre trabalho e educação, com a superação do ensino meramente técnico por um ensino politécnico.

Em seu capítulo sexto *Marx e Engels: fundamentos da proposta pedagógica comunista*, Lombardi se propõe sintetizar e articular as principais observações de Marx e Engels em direção a uma educação comunista e formação integral do homem. O pressuposto é de que essa educação seja pública e gratuita, que o trabalho infantil seja erradicado e que a educação seja combinada com a produção material. Frisa também que em Marx não há uma negação pura e simples da educação burguesa, mas uma proposta de superação dela. A educação não pode nem deve desprezar o trabalho, mas deve contribuir para a superação da exploração do trabalho. Para tanto, três aspectos devem ser observados: a formação intelectual, a formação corporal e a formação tecnológica. O Estado deve elaborar regulamentações, mas, para não se tornar mais uma medida de controle do aparato burguês, não cabe a ele intervir nas questões educacionais, bem como reprimir iniciativas encetadas pela educação, que deve ser livre e laica, gratuita e sem interferência político-ideológica, contribuindo assim para tornar a ciência em verdadeiro instrumento de emancipação humana e não mais em instrumento de dominação de classe.

Finalizando o livro, Lombardi reafirma a simplicidade da tese que o motivou: “a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material” (p. 235). Esta tese confirma-se como o fio condutor do livro e deixa claro que a educação é uma das dimensões das relações historicamente estabelecidas pelos homens e, particularmente, no modo capitalista de produção e as relações entre classes e frações de classe. Lombardi elenca quatro aspectos que julga os principais a uma pedagogia marxista: 1. A defesa da educação pública (estatal), gratuita, laica, obrigatória e universal para todas as crianças; uma conquista do movimento socialista amplamente incorporada ao ideário e à legislação

burgueses; 2. A combinação da educação intelectual com a produção material, ou, na formulação de Marx: a combinação de instrução, ginástica e trabalho produtivo, com o objetivo de superação da diferença entre trabalho intelectual e trabalho manual; 3. A educação deve ser o veículo de desenvolvimento integral do homem. A partir do processo educacional, todas as necessidades devem emergir; “a busca pela sobrevivência, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com os outros homens, a autorrealização e a autocriação” (p. 237); 4. A modificação das relações no interior da escola, da competição para a cooperação e para o apoio mútuo. Tal mudança pressupõe “[...] uma relação biunívoca e reciprocamente enriquecedora entre professor e aluno e uma relação mais aberta entre a escola e a sociedade” (p. 237).

Como instituição historicamente determinada, articulada à existência humana, a educação pode ir além da mera reprodução burguesa e vincular-se plenamente à edificação de uma sociedade sem classes. Diante do atual desenvolvimento e integração dos conhecimentos científicos e tecnológicos aos processos produtivos, o papel da educação na reprodução social e seu potencial revolucionário, faz-se necessário um debate amplo sobre a inserção da educação no quadro atual de apologia do fragmentário e do particular, do subjetivo e do irracional. Para Lombardi, diante de tal quadro não podemos ficar na defensiva, mas devemos “[...] resgatar as armas teóricas de um ponto de vista que vislumbra a materialidade, a totalidade histórico-social, a objetividade e a racionalidade revolucionária” (p. 239). É com a transformação radical da sociedade que um mundo verdadeiramente humano pode ser construído, e essa é uma tarefa do comunismo, ou, do compromisso com uma sociedade sem a opressão, sem as classes, igualitária e sem Estado. Neste processo, cabe ao educador comunista realizar uma radical crítica à sociedade burguesa e organizar uma prática educativa que possibilite o saber produzido historicamente a cada pessoa no mundo.

Finalizando esta resenha, a leitura do livro de José Claudinei Lombardi nos leva a refletir que existem objetivos que não podem ser alcançados por nossa geração e que há objetivos na luta pela transformação radical da sociedade que cabem à nossa geração. Nosso papel é identificar, a partir de uma rigorosa análise da conjuntura, qual o papel da nossa geração, quais funções nos foram legadas pelas gerações passadas e

as quais deveremos legar para as próximas. A mudança na direção do desenvolvimento societário da humanidade não pode ser deixada à mercê de sua própria sorte, pois o modo capitalista de produção é autofágico e, se deixado à própria sorte, terminará apenas com o extermínio de cada ser vivo sobre o planeta. A mudança dessa direção deve ser pautada pela racionalidade revolucionária que acumulará as armas críticas que levarão à concretização das condições materiais de uma mudança que se sustente e que acene para um futuro melhor do que o presente.

Data de registro:03/01/2012

Data de aceite:31/10/2012

RESENHA

RUSS, Jacqueline. **Os métodos em filosofia**. Tradução de Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Vozes, 2010. 256p.

Gustavo Piovezan*

Discutir métodos em filosofia não é algo comumente promovido em cursos de graduação. O filosofar, tal como se faz na academia, exige um tipo de escrita e linguagem próprias, uma técnica. Os empecilhos que os alunos enfrentam é uma realidade que muitos professores verificam em salas de aula e avaliações, sobretudo nos primeiros anos de curso. Em geral, as dificuldades manifestam-se tanto na escrita da dissertação filosófica, como no comentário filosófico. Tais dificuldades, entretanto, são sanadas com o auxílio do método – que ensina ou indica possibilidades ao estudante – criando um percurso a ser efetuado para a elaboração, o desenvolvimento e a solução de um determinado problema. Assim, em Filosofia, o método apresentar-se-ia como uma proposta reflexiva e não dogmática ante um fenômeno observado no ensino e cuja importância é vital para a sobrevivência do filosofar: *a reflexão e a escrita filosóficas*.

Motivada por esse problema, Jacqueline Russ escreveu a obra *Les méthodes en philosophie*, traduzido para o português em 2010 sob o título de *Os métodos em filosofia*. É interessante destacar que a obra foi composta com base na docência efetuada pela autora na França. Deste modo, semelhante aos manuais didáticos, o texto de Russ faz uma apresentação daquilo que seria uma teoria do método em filosofia, fornecendo, inclusive, técnicas de pesquisa e escrita filosóficas. Para tanto, fundamenta-se no pensamento de Descartes, Hegel e, por fim, na teoria retórica.

Em Descartes, o método da análise e síntese é evocado como meio para se pensar conceitos filosóficos. Deste modo, o encadeamento lógico torna-se evidente, apresentando o caráter demonstrativo do texto. Em

* Doutorando em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: gpiovezan@gmail.com

Hegel, por sua vez, a dialética e a ideia de totalidade são apresentadas como mecanismos de leitura e de escrita. A tríade tese-antítese-síntese torna-se recurso para análise de um tema, um conceito ou uma teoria. Aqui, a noção de totalidade tem capital importância, uma vez que ela permite mostrar a relevância do conceito e configurar a estrutura teórica de uma obra com vistas à totalidade do pensamento autoral. Dito em outras palavras, o modo como um conceito se encontra em determinada obra e sua relação com outros conceitos são evidenciados por meio da negatividade e unificados com a síntese.

Por fim, o terceiro pilar da estrutura metodológica em filosofia firmar-se-ia na Retórica. A Retórica é, por excelência, o método filosófico e nela descobrimos um arsenal técnico capaz de fornecer elementos que permitam a construção de um texto belo. O fato é: em filosofia argumenta-se de modo sistemático e racional. Uma vez que o objeto da retórica consiste no estudo da expressão e do significado dos argumentos, tal técnica vem ao encontro do estudante como meio prático de análise e escrita textuais.

Assim, munido de uma teoria da argumentação estruturada na reflexão teórica do método, o sujeito que se dedica à filosofia pode iniciar o ato filosófico da escrita, isto é, o próximo passo é a exposição das técnicas de escrita. Para isso, Russ dedica-se, separadamente, aos tipos específicos de redação: a dissertação e o comentário, analisando-os em momentos distintos. Em Filosofia, tais tipologias textuais diferem, em natureza, da tipologia das Letras. A dissertação tem um caráter demonstrativo-argumentativo, é rigorosa e metódica. O comentário, por sua vez, é analítico, sistemático e visa à totalidade teórica. Neste sentido, tanto a dissertação quanto o comentário adquirem um tom polissêmico e restrito.

À dissertação Russ dedica mais tempo. Ela deve ser analítica. A começar pelo enunciado, o qual é de suma importância para a delimitação e reflexão sobre o tema a ser escrito. Há diferentes tipos de enunciados e os resultados de sua análise contribuem no direcionamento da reflexão, no levantamento de ideias e na construção de argumentos. À medida que a análise metódica prossegue, o enunciado transforma-se em problema: os conceitos e as ideias correlatos, os argumentos contrários, os exemplos e outros aspectos envolvidos na reflexão sobre o enunciado são evocados ao pensamento. Esses aspectos estruturais da leitura, interpretação e crítica ao enunciado

são investigados (em termos retórico/dialético/analítico) e, possivelmente, solucionados – com exceção, talvez, nos casos céticos – na argumentação.

Na dissertação, a subjetividade manifesta-se materialmente na escrita, no estilo e na forma dos argumentos. Este fato pode ser verificado em reflexões sobre conjunções de conceitos, por exemplo: no enunciado “verdade e poder”. Em dissertações com enunciados desse tipo observa-se, geralmente, uma reflexão livre e pessoal permeada por uma problematização conceitual. O enunciado delimita o tema, a análise metódica erige o problema, prossegue-se, então, à solução – em termos retóricos, aqui, todos os argumentos pelo exemplo, bem como analogias e metáforas mostram o caráter subjetivo do *ethos*, uma vez que as figuras retóricas são montadas com base na experiência vivida e na erudição do escritor.

De modo geral, o exemplo acima é apenas um em meio a uma série de tipos de enunciados passíveis da investigação filosófica. A cada tipo de enunciado, Russ apresenta suas principais características, explorando cada um. Ao mesmo tempo, fornece elementos técnicos que proporcionam leitura e escrita específicas à atividade filosófica de nossa cultura ocidental – no Brasil, fortemente marcada pela influência francesa.

A outra tipologia textual, o comentário, segue os mesmos princípios filosóficos. Entretanto, difere da dissertação no que diz respeito à elaboração da matéria final. Enquanto a dissertação trabalha aspectos, noções, conceitos, ideias, o comentário visa o pensamento autoral em si. Russ diz que este tipo textual firma a escola da fidelidade ao pensamento do autor. Aqui, a compreensão do eu pensante é desmembrada e reintegrada em contato com a história. Os resultados e análises mostram a coerência interna da obra, mas também contradições, além de explicarem, em certo sentido, posições hermenêuticas contrárias e, até mesmo, escolas de pensamento no estudo de uma teoria, um filósofo ou um movimento filosófico.

No comentário há um princípio que deve ser seguido: o filósofo tem uma estrutura fundante por meio da qual seu pensamento segue em ordem lógica. Neste sentido, o texto se finda em si. As figuras de retórica ao mesmo tempo constroem argumentos e são estruturadas em normas gramaticais. A estrutura gramatical, por sua vez, faz desabrochar uma ordem no texto, o leitor-estudante percebe, então, que há um movimento, há uma mecânica que faz funcionar o motor da teoria: os conceitos, conectados entre si,

podem ser percebidos em conjunto, por meio da linguagem materializada nas palavras. Assim, estrutura gramatical e ordem são imprescindíveis para a compreensão e confecção do comentário. Da mesma forma que na dissertação, no comentário existem diferentes modos de se abordar o pensamento filosófico no ato da reflexão e da escrita.

Por fim, Russ finda sua obra em um ato defensivo. Afirma que o método tem caráter flexível e não é universal. É complicado pensar em um método em filosofia. Um método pressupõe um modo único de pensar e, neste sentido, retira o caráter subjetivo e negativo que a filosofia impõe à realidade. Entretanto, há nos periódicos e livros especializados um modo acadêmico de se refletir filosoficamente. Este modo encontra-se, ainda que introdutoriamente, expresso na obra de Jacqueline Russ.

Como um início de reflexão sobre o modo como se faz filosofia nas universidades – e conseqüentemente nas escolas – a obra fornece elementos preciosos que permitem ao aluno caminhar nas estruturas do pensamento. Este caminho torna-se pessoal à medida que ele se mescla com nossa história na construção dos textos. É um bom texto para um exercício comum a todos e a todas que se dedicam à Filosofia: a escrita.

Data de registro:22/06/2012

Data de aceite:03/10/2013

FORMAS DE DISTRIBUIÇÃO:

1. Permutas com periódicos nacionais
2. Permutas com periódicos internacionais
3. Doações nacionais
4. Doações internacionais

PERMUTAS NACIONAIS

1. **Acta Científica. Instituto Adventista de Ensino. São Paulo – SP.**
2. **Ágora Filosófica.** Universidade Católica de Pernambuco; Biblioteca Central. Recife – PE
3. **Aisthe: revista de estética. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.**
4. **Anais de Filosofia.** Universidade Federal de São João Del Rei. São João Del Rei – MG.
5. **Análise & Síntese.** Faculdade São Bento da Bahia. Salvador, BA.
6. **Analytica.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seminário Filosofia da Linguagem. Rio de Janeiro – RJ.
7. **Anos 90.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Porto Alegre – RS.
8. **Aprender: caderno de filosofia e psicologia da educação.** Universidade Estadual do Sudoeste. Vitória da Conquista – BA.
9. **Arius.** Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades. Campina Grande – PB.
10. **Bolema.** Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Departamento de Matemática. Rio Claro – SP.
11. **Boletim Paulista de Geografia.** Associação dos Geógrafos Brasileiros. Seção Regional de São Paulo. São Paulo – SP.
12. **Caderno de Educação.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Biblioteca da Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
13. **Caderno de Filosofia.** Instituto Salesiano de Filosofia. Recife – PE.
14. **Caderno de Filosofia e Ciências Humanas.** UNICENTRO Newton Paiva. Belo Horizonte – MG.
15. **Caderno de Pesquisa Discente.** Centro Universitário Ritter dos Reis. Canoas – RS.
16. **Cadernos ANDES.** Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Brasília – DF.
17. **Cadernos de Campo.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudo. Nietzsche. São Paulo – SP.

18. **Cadernos de Ciências Sociais.** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG.
19. **Cadernos de Educação.** Universidade de Cuiabá. Cuiabá – MT.
20. **Cadernos de Educação.** Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. Pelotas – RS.
21. **Cadernos de Estudos Sociais.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
22. **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.
23. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
24. **Cadernos de Tradução.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
25. **Cadernos IPPUR/UFRJ.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional. Rio de Janeiro – RJ.
26. **Cadernos Nietzsche.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
27. **Cadernos Pedagógicos e Culturais.** Fundação Brasileira de Educação. Niterói – RJ.
28. **Cadernos Pet Filosofia.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
29. **Cênica.** Laboratório do Ator. Campinas – SP.
30. **Ciência & Educação.** Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru – SP.
31. **Ciência & Trópico.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
32. **Ciência e Cultura.** Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. São Paulo – SP.
33. **Cognitio.** Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP.

34. **Coletânea.** Faculdade São Bento. Rio de Janeiro – RJ.
35. **Comunicarte.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
36. **Conjectura.** Universidade de Caxias Do Sul. Caxias do Sul – RS.
37. **Consciência.** Centro Pastoral Educacional e Assistencial Dom Carlos. Palmas – PR.
38. **Dialogia.** Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo – SP.
39. **Direito & Paz.** Centro UNISAL; Biblioteca. Lorena – SP.
40. **Discurso.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências. Humanas. Departamento de Filosofia. São Paulo – SP.
41. **Dois Pontos.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
42. **Eccos.** Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo – SP.
43. **Ecos Revista.** Universidade Católica de Pelotas. Escola de Comunicação Social. Pelotas – RS.
44. **Educação & Mudança.** Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão. Anápolis – GO.
45. **Educação.** EDIPUCRS - Pont. Univ. Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.
46. **Educação e Pesquisa.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo – SP.
47. **Educação e Realidade.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre – RS.
48. **Educação em Debate.** Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – CE.
49. **Educação em Foco.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG.
50. **Educação em Foco.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora – MG.
51. **Educação em Questão.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. Natal – RN.
52. **Educação em Revista.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
53. **Educação UNISINOS.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo – RS.

54. **Educação: revista do Centro de Educação.** Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS.
55. **Educar em Revista.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
56. **Educativa.** Universidade Católica de Goiás. Goiânia – GO.
57. **Em Aberto.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
58. **Entretextos.** Universidade Estadual de Londrina. Londrina – PR.
59. **Ensaio.** Revista de Pesquisa em Educação em Ciências. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. BH – MG.
60. **Episteme.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Grupo Interdisciplinar em Filosofia e História das Ciências. Porto Alegre – RS.
61. **Espaço Pedagógico.** Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo – RS.
62. **Espaço.** Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro – RJ.
63. **Espaços da Escola.** Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí – RS.
64. **Estudos Avançados.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados. São Paulo – SP.
65. **Estudos de Psicologia.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
66. **Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo – SP.
67. **Estudos Filosóficos.** Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del Rei – MG.
68. **Estudos Portugueses e Africanos.** Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas – SP.
69. **Estudos Teológicos.** Escola Superior de Teologia. São Leopoldo – RS.
70. **Ethica.** Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro – RJ.
71. **Ética & Filosofia Política.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Instituto de Ciências Humanas e Letras. Departamento de Filosofia. Juiz de Fora – MG.

72. **Filosofia UNISINOS.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo – RS.
73. **Fórum Crítico da Educação.** Instituto Superior de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro – RJ.
74. **Fragmentos de Cultura.** Universidade Católica de Goiás. Goiânia – GO.
75. **Gestão em Ação.** Universidade Federal da Bahia. Salvador – BA.
76. **Grifos.** Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Chapecó – SC.
77. **História da Educação.** Universidade Federal de Pelotas. Pelotas – RS.
78. **Humanas.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.
79. **Humanidades.** Universidade de Brasília. Brasília – DF.
80. **Humanistas.** Universidade Federal do Pará. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Belém – PA.
81. **Hypnos.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP.
82. **Ícone.** UNITRI Centro Universitário do Triângulo. Uberlândia – MG.
83. **Ide.** Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo. São Paulo – SP.
84. **Idéias.** Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas – SP.
85. **Ilha do Desterro.** Universidade Federal de Santa Catarina. Biblioteca. Florianópolis – SC.
86. **Impulso.** Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba – SP.
87. **Inter Ação.** Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Goiânia – GO.
88. **InterAÇÕES; cultura e comunidade.** Faculdade Católica de Uberlândia. Uberlândia – MG.
89. **Interações: estudos e pesquisas em psicologia.** Universidade São Marcos. São Paulo – SP.
90. **Interface.** Universidade Estadual Paulista. Fundação UNI Botucatu. Botucatu – SP.
91. **Intermeio: revista do Mestrado em Educação.** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS.

92. **Kriterion.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte – MG.
93. **Leitura: Teoria e Prática.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Biblioteca. Campinas – SP.
94. **Leopoldianum.** Universidade Católica de Santos. Santos – SP.
95. **Linhas Críticas.** Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília – DF.
96. **Logos.** Universidade Luterana do Brasil. Canoas – RS.
97. **Lugar comum.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.
98. **Lumen Veritatis.** Faculdade Aautos do Evangelho. São Paulo – SP.
99. **Manuscrito.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
100. **Matraga.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.
101. **Mimesis.** Universidade do Sagrado Coração. Bauru – SP.
102. **Momento.** Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Departamento de Educação e Ciências do Comportamento. Rio Grande do Sul – RS.
103. **Movimento.** Universidade Federal Fluminense. Niterói – RJ.
104. **Multiciência.** Associação das Escolas Reunidas. São Carlos – SP.
105. **Numen.** Revista de Estudos e Pesquisa da Religião. Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião. Juiz de Fora – MG.
106. **Paradoxa.** Universidade Salgado de Oliveira. São Gonçalo – RJ.
107. **Perspectiva Filosófica.** Universidade Federal de Pernambuco. Departamento de Filosofia. Recife – PE.
108. **Philosophica.** Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão – SE.
109. **Presença Filosófica.** Sociedade Brasileira de Filósofos Católicos. Rio de Janeiro – RJ.
110. **Principia.** Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Epistemologia e Lógica. Florianópolis – SC.
111. **Princípios.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Filosofia. Natal – RN.

112. **Prismas da Educação.** Instituto Superior de Educação La Salle. Niterói – RJ.
113. **Proposta.** Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional. Rio de Janeiro – RJ.
114. **Psicologia em Estudo.** Universidade Estadual de Maringá. Maringá – PR.
115. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia. Brasília – DF.
116. **Psicologia: Teoria e Prática.** Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo – SP.
117. **Psychê.** Universidade São Marcos. São Paulo – SP.
118. **Quaestio.** Universidade de Sorocaba. Sorocaba – SP.
119. **Reflexão.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
120. **Reflexão e Ação.** Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul – RS.
121. **Relações Humanas.** São Bernardo do Campo – SP.
122. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
123. **Revista Brasileira de Estudos Políticos.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Direito. Belo Horizonte – MG.
124. **Revista Brasileira de Filosofia.** Instituto Brasileiro de Filosofia. São Paulo – SP.
125. **Revista Brasileira de Musicoterapia.** União Brasileira das Associações de Musicoterapia. Rio de Janeiro – RJ.
126. **Revista da Academia Nacional de Musica.** Academia Nacional de Musica. Rio de Janeiro – RJ.
127. **Revista da Escola de Enfermagem da USP.** Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem. São Paulo – SP.
128. **Revista da FAGED.** Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador – BA.
129. **Revista da Faculdade de Educação.** Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres – MT.
130. **Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência.** Museu de Astronomia e Ciências Afins. Rio de Janeiro - RJ.

131. **Revista de Comunicação.** Agora Comunicação Integrada. Rio de Janeiro – RJ.
132. **Revista de Divulgação Cultural.** Fundação Universidade Regional de Blumenau. Blumenau – SC.
133. **Revista de Educação AEC.** Associação de Educação Católica do Brasil. Brasília – DF.
134. **Revista de Educação do COGEIME.** Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação. São Paulo – SP.
135. **Revista de Educação Pública.** Universidade Federal do Mato Grosso. Curso de Mestrado em Educação Pública. Cuiabá – MT.
136. **Revista de Estudos Universitários.** Universidade de Sorocaba. Sorocaba – SP.
137. **Revista de Extensão.** Universidade Federal da Paraíba. Pró-Reitoria para Assuntos Comunitários. João Pessoa – PB.
138. **Revista de Extensão e Pesquisa em Educação e Saúde.** Universidade Estadual Paulista. Marília. – SP.
139. **Revista de Filosofia.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Biblioteca Central – Setor de Intercâmbio. Curitiba – PR.
140. **Revista de Informação Legislativa.** Senado Federal. Brasília – DF.
141. **Revista de Nutrição.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
142. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo – SP.
143. **Revista Econômica do Nordeste.** Banco do Nordeste do Brasil. Fortaleza – CE.
144. **Revista Educação Especial.** Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS.
145. **Revista Filosofazer.** Instituto Superior de Filosofia Berthier. Passo Fundo – RS.
146. **Revista Filosófica Brasileira.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Rio de Janeiro – RJ.
147. **Revista Latino-Americana de Enfermagem.** Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto – SP.

148. **Revista Pedagógica.** Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Chapecó – SC.
149. **Revista Tecnologia da Informação.** Taguatinga – DF.
150. **Rhema.** Instituto Teológico Arquidiocesano Santo Antonio – ITASA. Juiz de Fora – MG.
151. **Saúde, Sexo e Educação.** IBMR - Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação. Rio de Janeiro – RJ.
152. **Scintilla.** Revista de Filosofia e Mística Medieval. Campo Largo – PR.
153. **Sementes cadernos de pesquisa.** Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA.
154. **Serie-Estudos.** Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande – MS.
155. **Signos.** UNIVATES. Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior. Lajeado – RS.
156. **Síntese.** Faculdade de Filosofia da Companhia de Jesus. Belo Horizonte – MG.
157. **Sitientibus.** Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana – BA.
158. **Sociedade em Debate.** Universidade Católica de Pelotas. Escola de Serviço Social. Pelotas – RS.
159. **Sofia: Revista de Filosofia.** Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES.
160. **Studium: Revista de Filosofia.** Instituto Salesiano de Filosofia. Biblioteca. Recife – PE.
161. **Symposium.** Universidade Católica de Pernambuco. Biblioteca Central. Recife – PE.
162. **Tabulae.** Faculdade Vicentina. Curitiba, PR.
163. **Tempo da Ciência.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Toledo – PR.
164. **Tempo e Presença.** Koinonia. Rio de Janeiro – RJ.
165. **Teocomunicação.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.
166. **Teoria e Prática da Educação.** Universidade Estadual de Maringá. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Maringá – PR.

167. **Terra e Cultura.** Centro Universitário Filadélfia. Londrina – PR.
168. **Thot.** Associação Palas Athena do Brasil. São Paulo – SP.
169. **Tópicos Educacionais.** Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. Recife – PE.
170. **Tradução & Comunicação.** Centro Universitário Ibero-Americano. São Paulo – SP.
171. **Transformação.** Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília – SP.
172. **Universidade e Sociedade.** Universidade Estadual de Maringá. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Maringá – PR.
173. **Zetetike.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas – SP.

PERMUTAS INTERNACIONAIS

1. **Acontecimiento.** Instituto Emmanuel Mounier. Madrid, Espanha.
2. **Allgemeine Zeitschrift für Philosophie.** Universität Hildesheim, Institut für Philosophie. Stuttgart, Alemanha.
3. **Anales del Seminario de Historia de la Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
4. **Análise Social.** Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
5. **Analogia Filosófica; Revista de filosofia.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
6. **Anamnesis: Revista de Teologia.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
7. **Anthropos.** Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda. Los Teques, Venezuela.
8. **Arquipélago.** Série Filosofia. Universidade dos Açores. Açores, Portugal.
9. **Boletín.** CINTERFOR. Montevideo, Uruguai.
10. **Brasilien Dialog.** Institut Für Brasilienkunde. Mettingen, Alemanha.
11. **Chakana.** Missio Missionswissenschaftliches Institut Missio. Aachen, Deutschland.
12. **Colonial Latin American historical review: CLAHR.** University of New Mexico. Albuquerque, Novo México.
13. **Communication & Cognition.** Ghent, Belgium.
14. **Communio: Commentari Internationales de Ecclesia et Theologia.** Sevilla, Espanha.
15. **Concordia: internationale zeitschrift für philosophie.** Lateinamerikareferat. Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. Postfach, Aachen.
16. **Contextos.** Universidad de León. León, Espanha.
17. **Contrastes: revista interdisciplinar de filosofía.** Universidad de Málaga. Málaga, Espanha.
18. **Convivium.** Universitat de Barcelona. Barcelona, Espanha.
19. **Crítica.** Instituto de Investigaciones Filosóficas - UNAM. México, DF.

20. **Cuadernos Hispanoamericanos.** Agencia Espanola de Cooperacion Internacional. Madrid, Espanha.
21. **Cuadernos Salmantinos de Filosofia.** Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca, Espanha.
22. **Cuadernos sobre Vico.** Universidad de Sevilla. Sevilla, Espanha.
23. **Cultura.** Revista de Historia e Teoria das Idéias. Universidade Nova de Lisboa, Centro de Historia da Cultura. Lisboa, Portugal.
24. **Deutschland.** Deutschland, Frankfurter Societaets-Druckerei GmbH. Frankfurt, Germany.
25. **Dialectica.** Universidad Pedagogica Experimental Libertador. Rubio-Tachira, Venezuela.
26. **Dialógica.** Centro de Informacion y Documentacion; Instituto Pedagogico de Maracay. Maracay, Venezuela.
27. **Dialogo Cientifico.** Zentrum fur Wissenschaftliche Kommunikation Mit Ibero-America, Centro de Comunicacion Cientifica. Tubingen, Alemanha.
28. **Dialogo Filosofico.** Dialogo Filosofico. Madrid, Espanha.
29. **Diálogo Político.** Fundación Konrad Adenauer. Buenos Aires, Argentina.
30. **Diánoia.** Anuario de Filosofia. Instituto de Investigaciones Filosóficas – UNAM. México, DF.
31. **Discusiones Filosóficas.** Universidade de Caldas. Manizales, Colômbia.
32. **Disenso.** Disenso. Buenos Aires, Argentina.
33. **Docencia.** Universidad Autonoma de Guadalajara. Guadalajara, Mexico.
34. **Educacion.** Zentrum fur Wissenschaftliche Kommunikation Mit Ibero-America. Centro de Comunicacion Cientifica. Tubingen, Alemanha.
35. **Educación.** Universidad de Costa Rica, Sistema de Bibliotecas, Documentacion e Informacion; Unidad de Selección y Adquisiciones - Seccion de Canje. San José, Costa Rica.
36. **Education In Science.** Association For Science Education. Hatfield, Inglaterra.

37. **El Ciervo.** Publicaciones de El Ciervo AS. Barcelona, Espanha.
38. **Espacios En Blanco: Serie Indagaciones.** Universidad Nacional del Centro de la Provincia De Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
39. **Espiritu.** Instituto Filosofico de Balmesiana. Barcelona, Espanha.
40. **Estudios Filosóficos.** Instituto Superior de Filosofia de Valladolid. Valladolid, Espanha.
41. **Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe.** Universidad de Tel Aviv, Escuela de Historia. Tel Aviv, Israel.
42. **Ethos.** Instituto de Filosofia Practica. Buenos Aires, Argentina.
43. **Extramuros.** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educacion; Sistema de Bibliotecas. Santiago de Chile, Chile.
44. **Florensia.** Bollettino del Centro Internazionale di Studi Gioachimiti. Florensia, Italia.
45. **Graswurzel Revolution.** GWR-Vertrieb. Nettersheim, Alemanha.
46. **Harvard Educational Review.** Cambridge, MA, Estados Unidos.
47. **Hipsipila: revista cultural de la Universidad de Caldas.** Universidad de Caldas. Manizales, Colombia.
48. **Horizons philosophiques.** College Edouar-Montpetit. Quebec, Canadá.
49. **Huellas: revista de la Universidad del Norte.** Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
50. **Iberoamericana.** Ibero-amerikanisches Institut. Berlin, Alemanha.
51. **Idea: Revista de la facultad de ciencias humanas.** Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.
52. **Ideas y Valores.** Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
53. **Ila Latina.** Ila Zeitschrift der. Bonn, Deutschland.
54. **Ila.** Informationsstelle Lateinamerika. Bonn, Deutschland.
55. **Impacts.** Université catholique de l'Ouest. Angers, França.
56. **In Itinere.** Universidad Fasta. Mar del Plata, Argentina.
57. **Inovação.** Ministerio da Educação. Instituto de Inovação Educacional . Lisboa, Portugal.
58. **International Review of Education.** Unesco Institute for Education. Hamburg, Germany.

59. **Intersticios.** Universidad Intercontinental. Tlalpan, México.
60. **Isegoría.** Instituto de Filosofía. Madrid, Espanha.
61. **Isidorianum.** Centro de Estudios Teologicos de Sevilla. Sevilla, Espanha.
62. **Journal of Indian Council of Philosophical Research.** Indian Council of Philosophical Research. New Delhi, India.
63. **Journal of the Faculty of Letters.** University of Tokyo. Tokyo, Japão.
64. **Journal of Third World Studies.** Association of Third World Studies. Americus, Georgia, EUA.
65. **Letras de Deusto.** Universidad de Deusto. Bilbao, Espanha.
66. **Logos: anales del Seminario de Metafísica.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
67. **Logos.** Universidad La Salle. Mexico, D.F.
68. **Luso-Brazilian Review.** Luso-Brazilian review. Madison, WI.
69. **Matière P'esprit.** Universite de Mons-Hainaut. Mons, Belgica.
70. **Miscelánea Comillas.** Universidad Pontificia Comillas. Madrid, Espanha.
71. **New Frontiers in Education.** New Delhi, India.
72. **Noein.** Revista de la Fundación Decus. La Plata, Argentina.
73. **Paedagogica Historica.** Universiteit Gent. Gent, Belgica.
74. **Paradigma.** Centro de Investigaciones Educativas Paradigma. Maracay, Venezuela.
75. **Pensamiento; revista de investigación e información filosófica.** Libreria Borja. Barcelona, Espanha.
76. **Perficit.** Colegio San Estanislao. Salamanca, Espanha.
77. **Perfiles Educativos.** Universidad Nacional Autonoma De Mexico. Mexico, D.F.
78. **Primary Science Review.** Association For Science Education. Hatfield, Inglaterra.
79. **Psychology.** Bowling Green. Ohio, EUA.
80. **Quest Philosophical Discussions.** Quest. Eelde, Netherlands.
81. **Relaciones.** Colegio de Michoacán. Michoacán, México.
82. **Relea: Revista Latinoamericana de estudios avanzados.** Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Economicas Y Sociales. Caracas, Venezuela.

83. **Religión y Cultura.** Religión y cultura. Madrid, Espanha.
84. **Review.** Fernand Braudel Center. Binghamton, N. Y.
85. **Revista Agustiniana.** Revista agustiniana. Madrid, Espanha.
86. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** Coimbra, Portugal.
87. **Revista Cubana de Educación Superior.** Universidad de la Habana. La Habana, Cuba.
88. **Revista da Faculdade de Letras.** Universidade do Porto. Porto, Portugal.
89. **Revista de Ciências Humanas.** Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colômbia.
90. **Revista de Educação.** Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
91. **Revista de Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
92. **Revista de Filosofía.** Universidad del Zulia, Centro de Estudios Filosóficos Adolfo García Díaz. Maracaibo, Venezuela.
93. **Revista de Filosofía.** Universidad Iberoamericana. Mexico, D.F.
94. **Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica.** Universidad de Costa Rica. San Jose, Costa Rica.
95. **Revista de Historia das Idéias.** Instituto de Historia e Teoria das Idéias. Coimbra, Portugal.
96. **Revista de Orientacion Educacional.** Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educacion. Valparaiso, Chile.
97. **Revista de Pedagogia.** Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
98. **Revista Educacion y Pedagogia.** Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, Colombia.
99. **Revista Española de Pedagogía.** Instituto Europeu de Iniciativas Educativas. Madrid, Espanha.
100. **Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe.** CEDLA Library. Amsterdam, The Netherlands.
101. **Revista Filosofica de Coimbra.** Universidade de Coimbra. Porto, Portugal.
102. **Revista Historia de la Educacion Latinoamericana.** Sociedad de Historia de la Educacion Latinoamericana. Boyacá, Colombia.

103. **Revista Interamericana de Educación de Adultos.** CREFAL – Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Michoacán, México.
104. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación.** Universidad Intercontinental, Facultad de Psicología. Tlalpan, México.
105. **Revista Interdisciplinaria Extensiones.** Universidad Intercontinental. Tlalpan, México.
106. **Revista Irice.** Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Rosário, Argentina.
107. **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho. Braga, Portugal.
108. **Revista Portuguesa de Filosofia.** Universidade Católica Portuguesa. Braga, Portugal.
109. **Revue des Sciences de L' Éducation.** FCAR-CRSH. Quebec, Canada.
110. **Revue Internationale de Philosophie.** Université Libre de Bruxelles. Bruxelles, Bélgica.
111. **Sabernovohispano: anuario del Centro de Estudios Novohispanos.** Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas, Mexico.
112. **Saber y Tiempo.** Asociación Biblioteca José Babini. Buenos Aires, Argentina.
113. **Salesianum.** Universita Pontificia Salesiana. Roma, Italia.
114. **Sapere Aude.** Universidad Autonoma de Zacatecas. Zacatecas, México.
115. **Schede medievali.** Oficina di Studi Medievali. Palermo, Italia.
116. **School Science Review.** Association For Science Education. Hatfield, Inglaterra.
117. **Segni e Comprensione.** Dipartimento di Filosofia. Università degli Studi. Lecce, Itália.
118. **Studi di Estetica.** Bologna, Itália.
119. **Studi Sciacchiani.** Studi Editorial di Cultura. Genova, Itália.
120. **Suplemento antropológico.** Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Asunción, Paraguai.
121. **Synaxis.** Catania, Itália.

122. **Synthesis Philosophica.** Filozofski Fakultet. Zagreb, Croasia.
123. **Taula.** (quaderns de pensament). Universitat de les Illes Balears. Palma, Illes Balears, Espanha.
124. **Teoria de la educación.** Universidad de Salamanca. Salamanca, Espanha.
125. **Theoria.** Universidad del País Vasco. San Sebastián, Espanha.
126. **Topicos.** Cadernos Brasil-Alemanha. Bonn, Deutschland.
127. **Tópicos: Revista de Filosofia.** Universidad Panamericana. Mexico, D.F.
128. **Universidades.** Union de Universidades de America Latina. Coyoacan, Mexico.
129. **Universitas Philosophica.** Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Filosofía. Bogotá, Colombia.
130. **Utopía y Praxis Latinoamericana.** Universidad del Zulia. Consejo de Desarrollo Científico. Maracaibo, Venezuela.
131. **Varona.** Instituto Superior Pedagogico Enrique J. Varona. Ciudad de la Habana, Cuba.
132. **Vela Mayor.** Anaya Educacion. Madrid, Espanha.
133. **Vocês.** Universidad Intercontinental. Escuela de Teología. Tlalpan, México.
134. **Volubilis: Revista de Pensamiento.** Centro Asociado de la Uned. Melilla, Espanha.
135. **Yachay.** Universidad Católica Boliviana. Cochabamba, Bolivia.
136. **Zeitschrift fur Kritische Theorie.** Zuklampen Verlag. Luneburg, Alemanha.
137. **Zona Abierta.** Editorial Pablo Iglesias. Madrid, Espanha.

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

DOAÇÕES INTERNACIONAIS

Academia Colombiana de Investigacion 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 Antropologia Filosofica y Cultural
Buenos Aires – Argentina

FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales
Buenos Aires - Argentina

CNRS – INIST – Departement Ressources Documentaires
Vandoeuvre-lès-Nancy – France

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

MAISON DES SCIENCES DE L’HOMME
Paris – França

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

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Córdoba – Argentina

INDEXAÇÃO EM REPERTÓRIOS

Artigos publicados em “Educação e Filosofia” são repertoriados no:

1. Repertoire Bibliographique de la Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)
3. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
4. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
5. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org)
6. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
7. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
9. Bibliografia Brasileira de Educação/INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ)
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
11. DIADORIM – “Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras” – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle/1/90>).

Artikel, die in “Educação e Filosofia” erscheinen, werden aufgenommen in dem:

1. Repertoire Bibliographique de la Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)
3. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio,

- U.S.A. (www.philinfo.org)
4. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
 5. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org)
 6. IRESIE – Banco de Datos sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
 7. LATINDEIX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
 8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
 9. Bibliografia Brasileira de Educação/INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ)
 10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
 11. DIADORIM – “Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras” – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle1/90>).

Articles appearing in “Educação e Filosofia” are indexed in the:

1. Repertoire Bibliographique de la Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)
3. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
4. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
5. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org)
6. IRESIE – Banco de Datos sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
7. LATINDEIX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)

8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
9. Bibliografia Brasileira de Educação/INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ)
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
11. DIADORIM – “Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras” – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle/1/90>).

Articles publiés dans la revue “Educação e Filosofia” sont repertoriés dans le:

1. Repertoire Bibliographique de la Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)
3. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
4. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
5. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org)
6. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
7. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
9. Bibliografia Brasileira de Educação/INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ)
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
11. DIADORIM – “Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras” – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle/1/90>).

NORMAS PARA ENVIO DE COLABORAÇÕES

Natureza das Colaborações

Educação e Filosofia aceita para publicação trabalhos originais de autores brasileiros e estrangeiros nas áreas de Educação e Filosofia, que serão destinados às seções de artigos, debates, entrevistas, comunicações, documentos, notícias de pesquisa, resenhas, resumos de teses e de dissertações. Traduções serão eventualmente solicitadas ou aceitas pelo Conselho Editorial.

Idiomas

Educação e Filosofia publica em português, alemão, espanhol, francês, inglês e italiano.

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) co-autor(es), com a descrição da ocupação e vinculação profissional atual; a informação da qualificação acadêmica mais alta e a descrição da instituição na qual a obteve; o endereço completo para contato, conforme exemplo abaixo:

Exemplo: A Questão Paradigmática da Pesquisa em Filosofia da Educação. Antônio Gomes da Silva, Professor de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Endereço: Rua Afonso Pena, nº 20, apto. 102, Bairro Brasil, Uberlândia, Minas Gerais. CEP:22.222.222. Telefone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail:antonio.gomes@udi.com.br

Apresentação dos originais

A submissão será feita na página eletrônica da Revista no seguinte endereço: www.seer.ufu.br.

O texto deverá ser encaminhado sem a identificação do autor ou dos autores, feito em uma versão recente do programa Word for Windows.

O texto deve ser configurado em formato A4, com entrelinhas duplo, alinhamento justificado e fonte com corpo 12.

Os textos deverão conter resumos, um na língua de origem e outro em inglês e/ou francês, cada qual com no mínimo 50 e no máximo 150 palavras. Além disso, indicar três a cinco palavras-chave na língua de origem do texto e sua tradução em inglês e/ou francês, conforme o caso.

Extensão máxima dos originais: artigos, entrevistas, documentos e traduções/30 páginas; debates e comunicações/15 páginas; notícias de pesquisa e resenhas/08 páginas; resumos de dissertações e de teses/ 01 página. É vedado que o autor submeta um texto concomitantemente 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.

Notas de Rodapé

As notas de rodapé, caso utilizadas, deverão ser numeradas e inseridas pelo Word for Windows e aparecer no pé de página.

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.

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

Caixa Postal 593

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

Campus Santa Mônica

38400-902 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil

Página na Internet: www.seer.ufu.br

Correio Eletrônico: revedfil@ufu.br

Telefone: (55) (34) 3239-4252

Fax: (55) (34) 3239-4252

Exceções e casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Editorial

NORMS FOR SUBMISSIONS

Kind of Submissions

Educação e Filosofia/ Education and Philosophy accept for publication original works by Brazilian and foreign authors in the areas of Education and Philosophy, which will be directed to the sections of articles, debates, interviews, documents, reports on research, extended reports, summaries of theses and dissertations. Translations may be requested or accepted by the Editorial Board.

Languages

Educação e Filosofia publishes in Portuguese, German, Spanish, French, English and Italian.

Identification of author(s)

The main electronic file should bring no identification nor indirect clues that can lead to recognition of the author(s).

In a separate electronic file – Step 4. Upload supplementary files –, contributors should give the following information: the title of the work, full name of the author or authors, with a description of profession occupation and current institutional connection, the highest academic qualification and its corresponding university, as well as complete address for contact, following the example below:

Example: The Paradigmatic Question of Research in Philosophy of Education. Antonio Gomes da Silva. Professor of Philosophy of Education in the Faculty of Education at the Federal University of Uberlândia. Doctor of Education: History and Philosophy of Education from the Pontifical Catholic University of São Paulo. Address: 20 Afonso Pena St., apt. 102, Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. Postal Code: 22.222.222. Telephone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail: antonio.gomes@udi.com.br

Presentation of originals

Material for publication should be sent by electronic means in the site www.seer.ufu.br. The main file should contain only the originals, with no identification of the author or authors. The text must be presented in a recent version of the program *Word for Windows* and configured as A4 paper page size, double-spaced, justified margins and type font size 12. The texts should bring summaries, one in the original language and another

in English and/or French, each having a minimum of 50 and maximum of 150 words. Authors should also point out from three to five key words in the original language and in the translation in English and/or French, as may be the case.

Originals should have a maximum extension of: 30 pages for articles, interviews, documents and translations; 15 pages for debates and information; 8 pages for reports on research and extended reports; 1 page for summaries of dissertations and theses.

It is prohibited for an author to submit a text to Revista Educação e Filosofia and to another periodical at the same time under penalty of non-acceptance of future contributions.

Illustrations

Illustrations (photos, tables and graphs), when absolutely indispensable, should be of good quality, preferentially in black and white, accompanied by respective captions.

Ethics and research with human beings

Foreign contributors who bring results of their own researches in which human beings had been employed are expected to follow the norms and regulations concerning research ethics of the country where they work and live in. In the case of collective papers, this stand for the main author.

Bibliographic references

Should contain at least the authors and texts cited in the work and presented at the end of the text in alphabetical order, following the current norms of ABNT or other coherent system recognized by the international scientific community. Collaborations that do not contain such bibliographical references or that present them in an incorrect form will not be considered for examination and publication.

Footnotes

Footnotes, when used, should be numbered and inserted by *Word for Windows* and appear at the foot of the page.

Evaluation of texts

Originals will be evaluated anonymously by specialists, whose judgment will be immediately communicated to the author(s). Rejected originals will

not be returned. All material destined for publication delivered and already approved by the magazine, will not be able to be withdrawn by the author without previous authorization by the Editorial Board.

Copyright and legal responsibility

The authors appearing in **Education and Philosophy** are the owners of their copyrights and are allowed to publish the same texts in another journal, under the condition of mentioning the reference to our original issue. Our Journal and its publisher are exempt of legal responsibility for the content of the texts, which falls to the author(s).

Complementary issues

Contributors will receive free of charge two copies for each issue containing their article. This amount of free copies is the same when two or more persons figure as co-authors of one text.

Contacts

Originals should be delivered by mail to:

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

Caixa Postal 593

Av. João Naves de Ávila, 2160, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38408-100 - Uberlândia - Minas Gerais - Brasil

Internet page: www.seer.ufu.br

E-mail: revedfil@ufu.br

Telephone: (55) (34) 3239-4252

Fax: (55) (34) 3239-4252

Exceptional situations and omissions will be decided by the Editorial Board

NORMES POUR ENVOYER DES COLLABORATIONS

Nature des collaborations

La Revue Éducation et Philosophie accepte pour publication des travaux originaux d'auteurs brésiliens et étrangers dans les domaines de l'éducation et de la philosophie sous forme d'articles, de débats, d'interviews, de communications, de documents, de recherches novatrices, de comptes rendus, de résumés de thèses, d'abrégés d'auteurs et de dissertations. Le comité de rédaction, accepte ou demande, éventuellement, des traductions.

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 (à 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 à 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 Antonio GOMES DA SILVA – professeur de philosophie de l'éducation du cours de pédagogie de l'Université de Parisdocteur en philosophie de l'Éducation par l'Université de Paris IV – Paris- Fr.

Adresse complète: 22, 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 : antonio.gomes@gmail.com.

Présentation des originaux

L'envoi des textes se fait à l'adresse de la Revue Éducation et Philosophie : www.seer.ufu.br.

Le texte doit être envoyé sans l'identification de l'auteur saisi 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.

En complément, il doit être accompagné de deux résumés: l'un en langue d'origine et l'autre en langue étrangère, au choix, dont le nombre de mots oscillera entre 50 et 150 chacun en indiquant 3 à 5 mots clés.

Longueur maximale des travaux: Les articles, interviews, documents et traductions sont limités à 30 pages, pour les débats et les communications 15 pages, pour les recherches innovatrices, les comptes rendus et les résumés ou abrégés 8 pages et pour les résumés de dissertations ou de thèses, 1 page.

La Revue Education et Philosophie exige exclusivité pour l'évaluation des travaux que lui sont présentés. L'auteur ne doit pas, à la fois, les envoyer à un autre périodique. S'il y a irrespect à 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 à propos des êtres humains, devront respecter les normes étiques en vigueur du pays où se situe l'institution à 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 à 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 à jour par WORDS FOR WINDOWS.

Évaluation des textes

Les textes seront évalués, anonymement, par des spécialistes dont le rapport sera, immédiatement, communiqué à 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 à deux exemplaires du numéro respectif de la revue *Éducation et Philosophie* indépendamment du nombre d'auteurs.

Contact

Université Fédérale d'Uberlândia

Revue *Éducation et Philosophie*

Boîte Postale – 593

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

Campus Santa Mônica

38400-902 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil

Page sur L' Internet: www.seer.ufu.br

Adresse électronique: revedfil@ufu.br

Téléphone: (55) (34) 3239-4252

Fax: (55) (34) 3239-4252

Les exceptions seront considérées et résolues par le Conseil d'Édition.



Composer
GRÁFICA E EDITORA

Diagramação - Impressão - Acabamento

Av. Segismundo Pereira, 145 - B. Santa Mônica
Uberlândia - MG - Fone: (34) 3236-8611
www.composer.com.br

REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

TERMO DE ASSINATURA DE REVISTA PARA O PERÍODO DE 201_____ A 201_____.

NOME:.....CPF:.....

ENDEREÇO:.....

CIDADE:.....UF:.....E-mail:.....

CEP:.....TELEFONE:.....

INSTITUIÇÃO À QUAL ESTÁ VINCULADO(A):

FUNÇÃO EXERCIDA:.....

FORMA DE PAGAMENTO

| Assinatura no País | Assinatura no Exterior |
|--|--|
| Cheque Nominal ou Guia de Recolhimento da União - GRU simples, que poderá ser encontrada no site: www.stn.fazenda.gov.br utilizando as seguintes informações: Código Unidade: 154043 Código Gestão: 15260 Código Recolhimento: 288187 Número de Referência: 0525 1 ano - 2 n°s R\$25,00 2 anos - 4 n°s R\$40,00 | Guia de Recolhimento da União - GRU simples, que poderá ser encontrada no site: www.stn.fazenda.gov.br utilizando as seguintes informações: Código Unidade: 154043 Código Gestão: 15260 Código Recolhimento: 288187 Número de Referência: 0525 1 ano - 2 n°s US\$ 15,00 2 anos - 4 n°s US\$ 25,00 |

Assinatura 01 ano permite a aquisição de + 2 exemplares como cortesia.

Assinatura 02 anos permite a aquisição de + 4 exemplares como cortesia.

Assinatura por 04 anos permite a aquisição de + 8 exemplares como cortesia.

FAÇA AQUI O SEU PEDIDO (N° AVULSO E/OU ASSINATURA)

| NÚMERO | QT. | PREÇO | NÚMERO | QT. | PREÇO | NÚMERO | QT. | PREÇO |
|--------|-----|-----------------|--------|-----|-----------------|--------|-----|-------|
| 01 | | Edição Esgotada | 21/22 | | Edição Esgotada | 42 | | 15,00 |
| 02 | | Edição Esgotada | 23 | | 10,00 | 43 | | 15,00 |
| 03 | | 10,00 | 24 | | Edição Esgotada | 44 | | 15,00 |
| 04 | | 10,00 | 25 | | 10,00 | 45 | | 15,00 |
| 05/06 | | Edição Esgotada | 26 | | 10,00 | 46 | | 15,00 |
| 07 | | Edição Esgotada | 27/28 | | 10,00 | 47 | | 15,00 |
| 08 | | 10,00 | 29 | | 15,00 | 48 | | 15,00 |
| 09 | | 10,00 | 30 | | 15,00 | 49 | | 15,00 |
| 10/11 | | 10,00 | 31 | | 15,00 | 50 | | 15,00 |
| 12 | | 10,00 | 32 | | 15,00 | 51 | | 15,00 |
| 13 | | 10,00 | 33 | | 15,00 | 52 | | 15,00 |
| 14 | | 10,00 | 34 | | 15,00 | 53 | | 15,00 |
| 15 | | 10,00 | 35/36 | | 15,00 | 54 | | 15,00 |
| 16 | | 10,00 | 37 | | 15,00 | Esp. | | 15,00 |
| 17 | | 10,00 | 38 | | 15,00 | 55 | | 15,00 |
| 18 | | 10,00 | 39 | | 15,00 | 56 | | 15,00 |
| 19 | | 10,00 | 40 | | 15,00 | Esp. | | 15,00 |
| 20 | | 10,00 | 41 | | 15,00 | | | |

VALOR TOTAL DO PEDIDO: R\$ _____ DATA: ____/____/____

Números referentes à assinatura: _____ Cortesias escolhidas: _____

Assinante: _____ Revista Educ. e Filos. _____

ENDEREÇO PARA PEDIDO:

Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica

Revista "Educação e Filosofia"

Bloco U - Sala 131 - 38400-902 - Uberlândia - MG - Brasil

TeleFax: (34) 3239.4252 - Email: revedfil@ufu.br - Home page: www.seer.ufu.br/index.php/educacaoefilosofia

Importante: Após o pagamento bancário favor nos enviar o comprovante por correio ou fax.

