

SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

2010

SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINA DE
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

ISSN 1984-3879

Natal – RN / 2010

SABERES, Natal – RN, v. 1, n.4, jun 2010

Editor Gerente

Antonio Basílio Novaes Thomaz de Menezes

Editores

Eduardo Pellejero
Jorge dos Santos Lima

Editoração Eletrônica

Jorge dos Santos Lima
Patrick Cesar Alves Terrematte

Normalização e Revisão Gramatical

Andrea Cassandra Virgulino Figueira
Efigênia Lima Santos
Helena Maria da Silva Barroso
Maria da Conceição Queiroz Maia

Conselho Científico

Ângela Maria Paiva Cruz (UFRN)
Antônio Carlos Pinheiro (UFPB)
Cláudio Ferreira Costa (UFRN)
Daniel Alves Durante (UFRN)
Davide Scarso (Univ. Nova de Lisboa)
Glenn W. Erickson (UFRN)
Jaci Menezes (UFBA)
Jadson Fernando Garcia Gonçalves (UFPA)
José Caselas (Univ. de Lisboa)
José Luis Câmara Leme (Univ. Nova de Lisboa)
José Willington Germano (UFRN)
Juan Adolfo Bonaccini (UFRN)
Marlúcia Menezes de Paiva (UFRN)
Michael Löwy (CNRS)
Roberto Machado (UFRJ)
Sandra Mora Corazza (UFRGS)
Scarlett Marton (USP)
Silvio Gallo (UNICAMP)
Sylvio Gadelha (UFC)
Vanessa Brito (Univ. Nova de Lisboa)
Walter Omar Kohan (UERJ)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
---------------------------	----

EDUCAÇÃO

José João Neves Barbosa Vicente EDUCAÇÃO E TOTALITARISMO	07
--	----

Noelma Cavalcante de Sousa e Antonio Basílio Novaes Thomaz de Menezes O PODER DISCIPLINAR: UMA LEITURA EM VIGIAR E PUNIR	18
--	----

Rejane Margarete Schaefer Kalsing EDUCAÇÃO E HISTÓRIA EM KANT, ALGUNS ENTRELAÇAMENTOS?	36
--	----

Thaline L. Ribeiro Fontenele O CONCEITO DE EDUCAÇÃO NA FILOSOFIA MORAL DE ALASDAIR MACINTYRE	48
--	----

FILOSOFIA

Ana Rafaella Pereira Melo MATEMÁTICA ENQUANTO CIÊNCIA INTERMEDIÁRIA NA <i>REPÚBLICA</i> DE PLATÃO	65
---	----

Deniz Nicolay O ENGAÑO DE DIOTIMA	75
---	----

Everton da Silva Rocha MORTE VOLUNTÁRIA E IMORTALIDADE, DUAS FACES DO DESEJO EM TORNO DA MORTE NO PENSAMENTO DE EPICURO	82
---	----

Ivanaldo Santos NIETZSCHE E A LINGUAGEM	89
---	----

Jorge dos Santos Lima COMENTÁRIOS SOBRE A <i>COISA</i> DE HEIDEGGER	96
---	----

Julio Cesar Rodrigues Pereira

**O MECANICISMO COMO PONTO DE PARTIDA DO ATEÍSMO: UMA
DISCUSSÃO COM RENÉ DESCARTES103**

Martinho Antônio Bittencourt de Castro

**TRÊS MOMENTOS DA FILOSOFIA DA LUZ: AL-KINDI, GROSSETESTE E
LEIBNIZ..... 121**

RESENHAS

Márcio Venício Barbosa

***A postulação da realidade, de Eduardo Pellejero* 140**

APRESENTAÇÃO

A SABERES é uma Revista de publicação científica, com caráter interdisciplinar, vinculada ao Grupo de Pesquisa Fundamentos da Educação e Práticas Culturais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em colaboração com outros Grupos de Pesquisa. Seu objetivo é divulgar as pesquisas desenvolvidas nas áreas de Filosofia e de Educação por membros da comunidade de pesquisa em geral.

<http://www.cchla.ufrn.br/saberes>

EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E TOTALITARISMO

José João Neves Barbosa Vicente*

Resumo:

O artigo discute a questão da educação apontando os rastros de ideologias totalitárias impregnados em suas práticas, através de objetivos e métodos de procedimentos que mais refletem as intenções e interesses dos educadores esquecendo, assim, os educandos. Ações que, no fundo, criam indivíduos semelhantes aos súditos dos regimes totalitários: funcionam, mas não pensam.

Palavras – chave: Totalitarismo. Educação. Educadores. Educandos.

EDUCATION AND TOTALITARIANISM

Abstract:

The article discusses the issue of education, pointing out the traces of totalitarian ideologies steeped in its practice through goals and methods that will more reflect the intentions and interests of educators, thereby disregarding the students. Actions that, in essence, create individuals similar to the subjects of totalitarian regimes: work, but do not think.

Key-words: Totalitarianism. Education. Educators. Students.

No século XX, um fenômeno político batizado de “totalitarismo”, um termo que apareceu pela primeira vez em 1925, inventado ao que parece por Mussolini e popularizado desde os anos 30, amplamente estudado por Arendt (1989, p.469) que o delimitou no tempo e no espaço: a ditadura do nacional-socialismo, a partir de 1938, e a ditadura bolchevista, a partir de 1930, assombrou o continente europeu, espaço onde tinha surgido a democracia. Na expressão de Touraine (1996, p.10), o fenômeno totalitário ou o ódio à democracia foi “A maior desgraça” experimentada no continente. Conseguiu fazer desaparecer como bem entendeu, qualquer espaço para a manifestação de uma liberdade individual ou tradição

* Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Professor de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB / CFP), Amargosa, Bahia - Brasil. E-mail: josebvicente@bol.com.br

cultural. Todo o tipo de ação autônoma dos atores sociais foi destruído pelo poder absoluto do Estado, devorou a sociedade civil, arrancou o indivíduo de seu meio, local ou religioso para ser mobilizado ao serviço do Estado, seja este leigo ou religioso. Destruiu também, todas as pertencas culturais do indivíduo, transformou a sociedade numa multidão de massa dócil à palavra e às ordens de um chefe. Destruí tudo e qualquer espaço público onde se debatem as escolhas.

Todas essas ações totalitárias tinham uma proposta “educativa” com objetivos claros: produzir cidadãos ideais que seguissem incondicionalmente as ordens do “Chefe”, ou em outros termos, educar os cidadãos para funcionar e não para pensar. Para isso, o totalitarismo libertou-se de tudo o que era capaz de oferecer-lhe resistência. Libertou-se da legalidade e se colocou acima de qualquer objetividade e estabilidade da lei positiva: o “Chefe” decidia o que era bom e prejudicial para o povo, inclusive, quem deveria morrer; libertou-se da realidade através da ideologia: expressão da vontade do “Chefe” que desprezava totalmente os fatos e as opiniões. A ideologia era o instrumento básico da explicação mobilizado para que ninguém jamais começasse a pensar, ou pelo menos, para tornar o pensamento dos indivíduos “impotente, irrelevante e sem influência para o sucesso ou fracasso do poder” (BAUMAN, 2000, p.94); por último, o totalitarismo libertou-se da pluralidade, ao exigir a unanimidade e não tolerar nenhum tipo de debate de opiniões.

Não há como negar hoje, a presença do totalitarismo “como uma ideologia (...) ainda entre nós” (MACRIDIS, 1982, p.199), como uma possibilidade inscrita na lógica do pensamento ocidental, um fenômeno potencialmente presente em tendências universais que dadas certas condições sociais, emerge dos subterrâneos da mente e converte-se em comportamento. No campo educacional essa ideologia encontra-se em plena atividade. Ou seja, na sua essência, a proposta educativa caminha a passos largos, para o mesmo rumo do sonho totalitário: produzir seres educados que agem, incondicionalmente, de acordo com a intenção e vontade dos seus educadores. Ou seja, a educação não permite, ou pelo menos, não tem permitido que o indivíduo desenvolva seu próprio pensamento, suas criatividade e suas propostas, mas que ele caminhe na direção apontada pelo seu educador. O processo todo funciona através de regras, normas e objetivos pré-estabelecidos a serem seguidos e atingidos, sem possibilidades mínimas de serem mudados. Na verdade, antes mesmo de se iniciar uma atividade, o educador já tem pronto os resultados.

Está claro, portanto, que as análises levadas a cabo neste artigo, centralizarão, fundamentalmente, no campo da escola e na relação educador/professor e educando/aluno. Nesse campo e nessa relação, as tendências totalitárias se manifestam através dos métodos e

objetivos pedagógicos traçados pelos educadores que começam com a elaboração e apresentação do plano de curso que, geralmente, tratam de assuntos e objetivos de interesse do educador e, raramente, dos assuntos e interesses dos educandos. Assim, o plano como um todo reflete, no fundo, uma autoridade aparente do educador, que ao longo da sua execução funcionará, basicamente, como imposição de idéias que transforma os educandos em uma massa sem iniciativa própria absolutamente apta à obediência, contrariando assim todo o sentido e finalidade da educação que tem como regra de ouro, possibilitar o indivíduo a pensar. Essa prática de impor aos outros o que eles devem apreender, característica essencial do processo educacional atual, típico do pensamento totalitário, conduz o indivíduo ao funcionamento, mas não ao pensar.

Um exemplo emblemático desse tipo de educação pode ser encontrado na pessoa de Adolf Eichmann, uma pessoa que aprendeu de forma exemplar a funcionar, mas não aprendeu, ou pelo menos não lhe foi permitido aprender a pensar, conforme relato de Arendt (1999). Eichmann tinha conhecimento, convicções, argumentos, em resumo, possuía um discurso que dava a supor a presença de uma vida interior; porém, apesar de não dar mostras de estupidez, suas afirmações revelam “total ausência de pensamento”. O criminoso de guerra não parecia monstruoso nem demoníaco, e sim uma pessoa qualquer; sua vida pessoal talvez não fosse “a de um criminoso”, mas era certamente a de um homem incapaz de pensar. Ele era, contudo, um sujeito, e mesmo, durante seu processo, um sujeito de direito; mas era-lhe impossível tomar consciência de seus atos e pensá-los como maus porque lhe era impossível captá-los sob uma luz diferente da sua, ou seja, foi educado para receber ordens, para funcionar e não para pensar. Se tivesse pensado uma vez, uma única vez, ele teria suspendido, parado talvez essa máquina administrativa de que se orgulhava tanto, composta por engrenagens contínuas de ordens, regras e procedimentos, que fazia dele o elo inconsciente de uma gestão que não tinha outro fim senão a morte.

No caso da instituição escolar, substitui-se a constituição do homem em sua humanidade ou, como dizia Kant (1970), em seu fim último pela função docente. Por sua vez, como afirmei em outro texto (2006), a função docente é reduzida aos procedimentos didáticos que são postos em prática, os quais, finalmente, degenerarão em procedimentos mecânicos. No entanto, para se entender melhor a “tendência totalitária” no campo educacional atual, como mencionado anteriormente, é mister buscar suas razões, ou melhor, suas raízes.

As teses “progressistas” de Dewey expressas primeiro em uma série de artigos de 1886 a 1902, condensam sua experiência na escola da Universidade de Chicago, da qual havia feito um laboratório; ele não reconhecia mais na escola um lugar de estudos específico, e sim

um centro social que devia organizar as atividades do grupo de alunos segundo modelo da “sociedade democrática”. Ainda que ele, no prefácio do seu tratado *School of tomorrow* (1931), invoque Platão e Rousseau, que nunca viram na escola um modelo de experimentação democrática, suas teorias consistem em identificar a educação escolar e a adaptação social para melhor poder satisfazer as aspirações igualitárias. Dewey tem, de fato, uma verdadeira fé na realidade democrática que deve ser construída muito cedo, a partir do interior, nessa sociedade reduzida que é a escola, recusando toda a realidade exterior.

A idéia central da pedagogia de Dewey equivale a assimilar a ação educativa, orientada para fins e sancionada por resultados, ao processo vital da consciência individual, ligada à “consciência social da raça” (DEWEY, 1940, p. 226-227). O processo comanda aqui rigorosamente o fim, a tal ponto que os resultados particulares só têm “valor ultimo” se vierem alimentar o ciclo infinito dos “processos em curso”. Isso quer dizer muito simplesmente submeter a educação à vida nas suas diversas manifestações biológicas e sociais.

Entende-se doravante que a educação deve introduzir-se no mundo da vida, no duplo sentido biológico e social do termo, sendo a vida assimilada ao ciclo dos processos que garantem a permanência do desenvolvimento ontogenético e filogenético da espécie humana. Essa sofisma naturalista leva a que a famosa fórmula de Dewey *learning by doing* (“aprender fazendo”) seja interpretada como *learning by living* (“aprender vivendo”), mas não como *learning by thinking* (“aprender pensando”). Resulta desse postulado de equivalência entre educação e vida, vida e processos, que a educação será concebida como um processo vital infinito formado por procedimentos de ensino que só remetem a si mesmos e não a uma fonte externa. Assim como a ética e a política modernas, a educação dá aqui sua guinada procedimental e inverte a relação natural das coisas. Durkheime já havia proposto em *Les règles de la méthode sociologique* (1975), substituir o conceito de “finalidade” pelo conceito de “função”, para descrever o papel efetivo que uma instituição desempenha na sociedade.

A inversão pedagógica, acompanhada por um recurso incessante às ciências da educação que devem coroar essas práticas, já não situa o saber nos conteúdos substanciais a ensinar ao aluno, mas nos métodos formais que se fecham em seus próprios procedimentos. Inventam siglas, que dependem, como todas as siglas, de um processo de etiquetagem e não de uma reflexão criadora de sentido. Isso equivale a um parcelamento dos conteúdos de pensamento e a uma fragmentação da inteligência dos alunos. Essa prática significa centrar a pedagogia em objetivos. Isto é centrar a educação no sujeito que os visa, ocultando os conteúdos reais do saber, os quais, de sua parte, são indiferentes às intenções subjetivas e aos

processos objetivos, em razão de sua autonomia. A preocupação procedimental das ciências da educação, ligada ao processo dissociador do entendimento, substituem o fim ideal da pedagogia por um conjunto de objetivos virtuais que impõem aos diversos autores, professores e alunos, o comportamento adequado. Isso significa dissolver o homem.

Esse tipo de pedagogia que instrumentaliza o sujeito em uma série de procedimentos regulados pelo pedagogo e, por meio dele, pelos procedimentos analíticos das ciências nas quais ele se apóia, provem diretamente do behaviorismo de Watson no começo do século XX. Sabe-se que essa psicologia do comportamento, contemporânea do taylorismo na indústria, se desenvolveu a partir de experimentos em psicologia animal: o comportamento é definido como a resposta observável do sujeito a uma dada série de estímulos, os quais, por sua vez, são construídos pelo experimentador segundo uma série de processos analíticos.

Não estamos mais no mundo do pensamento nem no mundo do conhecimento, e sim no laboratório experimental das condutas, as quais se exprimem unicamente em termos de funcionamento e pertencem, por isso, à função pedagógica. O comportamento do aluno doravante é determinado em última instância por um funcionamento correto ou incorreto, cujo sentido é inútil procurar, visto que, na linha de Durkheime (1975), a função deve substituir a finalidade, quer dizer, a significação dos nossos atos. Para dizê-lo mais claramente, o “sentido” de um ato pedagógico, por exemplo, o sentido que o aluno descobre lendo um poema, indo além do poema ao refletir sobre seus próprios sentimentos, escapa a forma de procedimento didático.

Reduzir, portanto, a educação, ainda que reforçada pelo espartilho das ciências humanas, sociais e naturais, a uma pedagogia dos objetivos, significa reduzir o ensino a um mosaico de procedimentos parcelares que em contrapartida parcelam seus utilizadores. Um objetivo é, com efeito, uma capacidade física ou intelectual que não pode ser diretamente observada, uma vez que ele é projetado no futuro, mas que induz no presente comportamentos observáveis e mensuráveis. Para observar corretamente esses comportamentos e dar-lhes uma medida adequada, é preciso decompô-los e hierarquizá-los submetendo o ator, neste caso o aluno, a uma série determinada de procedimentos analíticos. O círculo pedagógico que define os procedimentos por meio de objetivos a atingir e os objetivos por meio de procedimentos a utilizar, chega necessariamente à constituição de um sujeito procedimental privado de qualquer horizonte de significação.

As práticas da pedagogia por objetivos, portanto, não passam de espelhos embaçados ou de chamas mortas incapazes de iluminar a alma do aluno. São incapazes de apreciar o pensamento e de enriquecer os conhecimentos do aluno. O recurso aos novos métodos

pedagógicos, invocado insistentemente para se opor ao peso dos conteúdos do ensino, tende, necessariamente, a encerrar o indivíduo em uma instrumentalização psicológica, pedagógica e estatística que apenas conhece as regras internas de seu funcionamento. A apreciação dos objetivos pedagógicos e dos resultados subjetivos dos alunos se reduz cada vez mais a um simples controle da conformidade com os procedimentos implementados e com os objetivos definidos de maneira completamente exterior às condições do ensino; quer dizer, se reduz ao conformismo intelectual e social.

Essa prática, portanto, é limitada, isso para não dizer perigosa. Nesse processo todo, o professor é um emissor que codifica uma mensagem, o aluno um receptor que decodifica a mensagem, os conhecimentos não são um saber dotado de significação substancial e sim uma informação ligada a um fluxo máximo transmitido pelo canal de comunicação, e o ensino não é um esforço de pensamento crítico e sim uma soma indeterminada de informações de que é preciso apoderar-se. Isso explica, certamente, o motivo pelo qual o aluno fica mudo, não pensa e não é criativo. Afinal, ele foi reduzido a um sujeito – receptor de informações definido em termos formais, sem a menor alusão aos conhecimentos reais que ele poderia adquirir, ao espírito crítico que deveria desenvolver ou despertar e ao exercício pessoal de um pensamento que se encontra preso, sob uma avalanche de siglas. Não há escapatória, o próprio de uma função, mesmo qualificada de pedagógica, é funcionar, e o funcionamento nunca pode substituir o pensamento no homem.

Pensar não é “funcionar”, ou seja, conduzir sua ação segundo uma série de procedimentos previamente definidos. O tipo de pedagogia mencionado encaixa perfeitamente numa educação totalitária, ou melhor dizendo, numa “não educação”. De deriva em deriva e de processos em procedimentos, a pedagogia moderna deixou de julgar o aluno pelo pensamento e deixou de apreciar seus conhecimentos em virtude do domínio sobre eles. Ela estabelece, em um rosário contínuo, “avaliações somativas”, “notas”, ou “avaliações formativas”, “apreciações”, que escondem o processo de aprendizagem sem se interessar pelo conteúdo real do ensino e, evidentemente, por aquilo que o aluno sente pensativo perante esses métodos que o submetem ao conformismo pedagógico. Não se deve aceitar em nenhuma circunstância, a redução do pensamento do aluno a um funcionamento. Os procedimentos não podem tomar primazia sobre os conhecimentos reais dos alunos e sobre a finalidade ideal da educação.

Essa educação funcional, comandada por um jogo de procedimentos sociais, econômicos e políticos que se introduzem na escola, permanece alheia ao tempo próprio do pensamento. Restringindo-se à esfera pragmática em detrimento da exigência prática da

educação, os objetivos da pedagogia procedimental privam de todo fim, e de todo sentido, os alunos que não sabem por que vão à escola e que não têm nenhuma abertura para aquilo que os ultrapassa. É como bem nos lembra Kant, um fim é uma idéia da razão que, pela excelência de sua perfeição, comanda a experiência em vez de submeter-se a ela. Definir a educação pelos objetivos talvez seja uma atitude pedagogicamente correta, ao menos para as sociedades contemporâneas que fizeram da utilidade um novo deus; nem por isso é uma atitude sensata. A correção é uma qualidade do comportamento que se inscreve nos procedimentos necessários para atingir um determinado objetivo; o sentido nunca é uma questão de procedimento.

Sacrifica-se o sentido da educação submetendo o aluno aos métodos de controle denominados, como no caso de uma carteira de ações, “avaliação” e que os gestores da pedagogia que persistem em seu ser, isto é, na gestão, estão sempre avaliando, o que é a melhor maneira de se gerir a si mesmo. Avaliar não é educar: é dar um preço ao resultado de um procedimento conforme a utilidade social, medido segundo as exigências dos avaliadores. Quanto às exigências do pensamento, parece-me não dizerem respeito às normas ministeriais.

É preciso cuidado, como mencionei em outro espaço (2008), para que o sentido da educação, não seja encoberto pelos interesses imediatos do Estado, da sociedade e do professor. Educar não significa integrar o sujeito nesta ou naquela comunidade nacional, profissional ou religiosa, mas despertá-lo para a comunidade humana, transcendente às épocas e às fronteiras. O seu conteúdo é o saber, que não é nem um saber-fazer, nem uma crença, mas compreender. Algo cujo caráter essencial é a reversibilidade. Isso não é um hábito e nem um saber de cor, é um compreender o que se sabe, para escapar a toda ordem temporal. Compreendemos um raciocínio, como mencionou Descartes (1977), quando podemos percorrer, nos dois sentidos, suas longas cadeias de razões. Portanto, o sujeito só poderá conhecer e agir se começar primeiro a aprender a pensar, a fim de conseguir progressivamente pensar aquilo que aprende.

A educação está presente quando se tem em vista o homem e não o técnico, o profissional, o cidadão, o crente... ou seja, o sujeito a ser educado, não deve ser entendido como condição para a materialização futura da vontade ou das metas pré – estabelecidas pelo “educador”. Por isso não há necessidade de se cultivar, na educação, a idéia de uma autoridade (entendida não apenas como o poder de fazer-se obedecer, mas o fato de dar-se esse poder, por legítimo, seja que a pessoa que o exerça o detenha em função de papel, tarefa, ou missão por cumprir, seja que o deva à sua superioridade, à sua ascendência, a seu prestígio) que faz dela uma relação vertical. É claro que existem teorias que pretendem justificar a autoridade, minimizando o seu impacto pela “intenção” que a anima, e a fundam na abnegação e no

domínio de si, ou na caridade, como Laberthonnière (1935), mas não passam no teste. O que se percebe, é que o próprio fim ou o sentido da educação é contradito pelos meios empregados para alcançá-lo. Às vezes é bom observar a própria palavra educação que, do latim, como mostrei em outro trabalho (2009), proíbe que ela seja tomada no sentido já descrito. Pois, ela originou da raiz “e” que quer dizer “para fora” e de “ducere” que quer dizer “conduzir” ou “trazer”. Assim, ela significa de um modo simples e direto, revelar o que está dentro. Educar, portanto, não quer dizer “encher alguém de”, mas “permitir que ele seja”.

O indivíduo deve ser entendido em sua própria virtude. Educar não é fabricar homens segundo modelo comum, é na sua forma mais simples e primitiva, liberar, em cada indivíduo, aquilo que o impede de ser ele mesmo, permitir-lhe realizar-se segundo seu gênio singular. O homem exige ser educado, mas não admite uma educação qualquer, apenas uma educação para si próprio, afinal, ele é um fim e não um meio. E como ensinou Kant (1968), a educação é uma elevação espiritual em direção a um fim transcendente. Em Roma, por exemplo, o pai legitimava o filho no dia do dies lustricus (dia da purificação) levantando-o do chão (tollere filium) e segurando-o no alto; ele marcava com esse gesto público sua intenção de educá-lo para fazer dele um homem. Se ainda quisermos evitar que o homem sucumba a seus desejos deixando livre curso a um certo grau de barbárie, é necessário acostumá-lo bem cedo a submeter-se às prescrições da razão. Não basta domar o homem, treiná-lo ou instruí-lo mecanicamente, importa prioritariamente que ele aprenda a pensar. A educação é uma orientação imanente à humanidade que permite a cada um de nós encontrar o lugar certo no mundo.

Quem educa deve respeitar a forma imanente de cada educando. Educação deve permitir, necessariamente, a cada indivíduo encontrar seu estilo; ser ele mesmo, para além da espontaneidade incoerente, para além das normas prontas e acabadas e dos lugares-comuns; ser ele mesmo, assimilando o que cada cultura oferece de verdadeiramente humano e recusar, inclusive, a educação conformista e anárquica que propõe limite susceptível de ser atingido de uma vez por todas, bloqueando, assim, o sujeito.

No processo educacional, o indivíduo não deve ser entendido ou reduzido a uma tábula rasa sobre a qual o “educador” tudo pode, e onde ele se apresenta como um engenheiro que vai trabalhar a matéria inerte. O educador, também, não é o “ministro da natureza”, com a missão de “impedir o homem social de ser inteiramente artificial” conforme as palavras de Rousseau (1951, p. 393). O indivíduo a ser “educado”, deve ser entendido e admitido tal como é. Assim, ele poderá mudar, “progredir” e, finalmente, aceitar os outros. A mudança ocorre quando ele descobre que o seu “eu”, tal como é, é plenamente aceito. O educador apenas deve, conforme as

palavras de C. Roger (1968, p. 133), “ajudá-lo a triunfar de suas inibições para que ele possa ser ele mesmo”. Assim, em vez de criar conformistas e revoltados, a educação possibilitará o “aparecimento” de criadores numa época necessitada de criatividade, mas que parece insistir em não reconhecer o pensamento que exige do homem a excelência da criação em detrimento do mundo social da produção.

A educação precisa ser vista definitivamente como “negócio” dos educandos. Ou seja, centrada no instruir-se e, não, no instruir. Deste modo, o educador não deve falar sozinho, proibindo objeções e perguntas. Ser dogmático é confessar a própria fraqueza; não deve outorgar aos alunos o direito de palavra, ficando bem entendido que eles podem ter razão com ele, não contra ele. Quando o educador não admite correr o risco de não ter razão, de admitir outro ponto de vista, de aparecer desgastado pelos hábitos, ele corre o risco de abafar, de extinguir no aluno, o pensamento, o gênio. Quem não admite correr o risco de ser ensinado, não deve ensinar. O educador não é aquele que está acima do educando, é aquele que está com ele. Não é por acaso que J. Holt (1966) ensinou que é impossível uma verdadeira educação enquanto pensamos e acreditamos que é nosso dever e nosso direito impor aos alunos o que eles devem aprender.

De um modo geral, quando se entende a educação como dever de apontar ao outro o que ele deve aprender, o educador é sempre tentado, de uma forma contundente, a encontrar sua “superioridade” na própria “inferioridade” do indivíduo que ele educa. Assim, a educação vira arma, ou seja, o conhecimento dos indivíduos e dos meios de instruí-los, é, também, o que permite dominá-los, manejá-los. Todavia, uma coisa é certa e é preciso ser dita: como um meio, esse entendimento sobre a educação não é ameaçador. Na verdade, o grande perigo está em transformá-lo como fim. Deste modo, o educador se rebaixa ao nível do anunciante publicitário, unicamente interessado em “vender”, sem se interessar, de modo algum, pela qualidade daquilo que vende. Apresenta-se como homem competente para “vender”, por exemplo, matemática, história, ética, inglês, física, geografia etc, mas se recusa tenazmente a refletir sobre o que ensina. Quando se acostuma com uma técnica, de repente, ela se torna rotina; quando se acostuma com uma ciência qualquer, de repente, ela se torna dogmática. Talvez essas são as razões pelas quais os considerados como maiores teóricos da educação raramente fizeram dela um ofício (Montaigne, Rousseau, Montessori, Dewey), e aqueles que foram educadores de ofício, começaram pela revolta contra ela (Makarenko, Freinet).

A educação, portanto, deve permitir, necessariamente, que o homem pense. Pois, o pensamento é o hiato que permite ao sujeito suspender uma ação, interromper um processo, estabelecer uma ruptura numa rede tecida de desejos e carências, necessidade e submissão, que

é o fluxo contínuo da vida. O pensamento permite ao homem olhar a si próprio, como sendo a cada instante, um começo absoluto, um initium. Só o pensamento tem o poder de interromper o encadeamento da vida animal. Nunca se deve esquecer: o homem possui, como ensinou Schiller (1992), uma disposição eterna para atualizar o infinito do possível, o que nada mais é, no começo de cada uma de suas ações, que tomar consciência de sua liberdade. Essa disposição eterna não deve ser dispensada e nem ignorada por nenhum tipo de educação, mas despertada. Por isso, antes de educar é preciso colocar a pergunta radical: que é o homem para que deva ser educado?

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. *Eichmann em Jerusalém*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BAUMAN, Z. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

DESCARTES, R. *Discours de la méthode*. Paris: Gallimard, 1977.

DEWEY, J. *Schools of tomorrow*. New York: Putman, 1931.

_____. *The philosopher of the common man*. New York: Putman, 1931.

DURKHEIM, E. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Gallimard, 1975.

KANT, I. *Grundlegung zur metaphysik der sitten*. Berlim: Akademie Verlag, 1970.

_____. *Über pädagogik*. Berlim: Akademie Verlag, 1968.

HOLT, J. *Parents et maitres devant l'échec scolaire*. Tournaim: Costerman, 1966.

LABERTHONNIÈRE, L. *Théorie de l'éducation*. Paris: Vrin, 1935.

MACRIDIS, R. *Ideologias políticas contemporâneas*. Brasília: UnB, 1982.

ROGERS, C. *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin, 1961

ROUSSEAU, J-J. *Emile ou de l'éducation*. **Paris**: Garnier, 1951.

SCHILLER, F. *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*. Paris: Aubier, 1992.

TORAINÉ, A. *O que é democracia?* Tradução de Guilherme Teixeira. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

VICENTE, J.J.N. *Reflexões e posicionamentos*. Goiânia: Ed. Vieira, 2009.

_____. Sentido da educação. *Revista Facer*, Rubiataba, v.7, n°.1, p. 105, fev. 2008.

_____. A educação funcional. *Revista Facer*, Rubiataba, v.3, n°.3, p. 93, fev. 2006.

O PODER DISCIPLINAR UMA LEITURA EM VIGIAR E PUNIR

Noelma Cavalcante de Sousa*
Antonio Basílio Novaes Thomaz de Meneses**

Resumo :

O artigo trata da analítica do poder em Michel Foucault como tema de investigação filosófica. Tematiza a concepção de poder disciplinar a partir das práticas sociais e jurídicas, apontando para a relação entre poder e saber. Aborda os principais aspectos do poder disciplinar. Enfatiza a disciplina como forma do poder disciplinar para controlar e fazer funcionar a sociedade. Avalia as modalidades do poder e a sua mudança da época clássica para a modernidade. Mostra os deslocamentos e as técnicas do poder no século XVII e XVIII. Apresenta a passagem do exercício do poder sobre o corpo do indivíduo, para o corpo espécie. Trata do controle social da Sociedade Disciplinar. Apresenta o Panóptico no qual a relação de poder é de sujeição constante do indivíduo e demonstra que o panoptismo constitui-se um poder produtor de um saber que regula a vida dos indivíduos.

Palavras-chave: Poder. Disciplina. Panóptico. Controle.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata da noção de poder disciplinar presente na obra *Vigiar e Punir* de Michel Foucault. Tal temática assume significativa importância por contribuir para a compreensão de que as relações sociais são constituídas por relações de poder. Neste sentido, trata-se de um estudo da obra que envolve o aspecto da relação poder/ saber da noção de poder disciplinar.

Sendo assim, o objetivo desse estudo é fazer uma análise do poder em *Vigiar e Punir*, a partir das formas históricas do poder analisadas por Foucault.

O texto divide-se em três capítulos. O primeiro trata da concepção de poder disciplinar no pensamento de Foucault, a partir das práticas sociais e jurídicas que constituem

* Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e em Serviço Social pela Universidade Potiguar (UNP), Natal – Brasil. E-mail: noelmacavalcante@yahoo.com.br.

** Doutor em Educação e Professor de Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte – Brasil. E-mail: gpfe@cchla.ufrn.br.

a história das prisões. O segundo aborda os principais aspectos do poder disciplinar: a punição, a docilização dos corpos, o adestramento e o panoptismo. No terceiro capítulo denominado “O poder disciplinar e suas práticas disciplinares”, privilegia-se a análise da disciplina como forma do poder disciplinar, bem como suas características de disciplinar e corrigir e a sua importância para o bom funcionamento da sociedade.

Nesse sentido, em *Vigiar e Punir*, Foucault trata do tema da “Sociedade Disciplinar”, implantada a partir dos séculos XVII e XVIII, consistindo em um sistema de controle social através de várias técnicas.

Até meados do século XIX, exerceu-se o poder sobre o corpo. Contudo, a pena não mais se centralizava no suplício como técnica de sofrimento, agora o objeto de punição, passou a ser a perda de um bem ou de um direito. Com isso, a transformação das formas punitivas dos suplícios, deu lugar a uma suavidade dos castigos, ocorrendo o deslocamento da punição sobre o corpo, implicando em um novo regime de poder, em um emaranhado de saberes, técnicas e discursos científicos, que se formam e se entrelaçam com a prática do poder de punir. Sendo assim, o regime de poder disciplinar produz saberes que estrategicamente vai servir de mecanismo para moldar o comportamento dos indivíduos. Desse modo, os espaços a serem construídos são determinados por modelos que possibilitam o vigiar dos indivíduos para controlá-los, e para discipliná-los. Foucault (2005) apresenta a idéia do Panóptico em que a relação de poder é de uma sujeição constante do indivíduo.

2 A NOÇÃO DE PODER EM MICHEL FOUCAULT

Este capítulo trata da analítica do poder em Michel Foucault como tema de investigação filosófica.

Na análise de Godinho (1995) há quatro tipos de poder disseminados nas distintas instituições: o poder econômico, sob a forma do salário como pagamento da força de trabalho; o poder político em que uns dão ordens sobre outros; e existe também o poder judiciário, em que alguns, podem julgar e punir infrações, tais como: incapacidade, irresponsabilidade, entre outros. Por fim, esse autor ressalta o poder epistemológico, que extrai dos indivíduos um saber, um conhecimento sobre estes indivíduos já submetidos ao olhar e controlados por estes diferentes poderes.

Conforme analisa Machado (*apud* GODINHO, 1995, p.67), na concepção

foucaultiana, o poder “tem uma existência própria e formas específicas ao nível mais elementar”. Assim, Foucault (2005) analisa as formas históricas do poder, a partir das suas práticas presentes dos séculos XVI ao XVIII. Uma de suas preocupações é “não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, [...]” (FOUCAULT, 1998, p.183). Desse modo, o poder deve ser estudado a partir das técnicas e táticas de dominação, pois, para Foucault (2005) o poder não existe, o que existe são as práticas ou relações de poder que se estabelecem na sociedade. Dessa forma, ele é próprio do funcionamento da sociedade. Para Godinho (1995, p.68):

Na concepção foucaultiana de poder, existem poderes disseminados em toda a estrutura social por intermédio de uma rede de dispositivos da qual ninguém, nada escapa. O poder único não existe, mas, sim, práticas de poder, [...] o poder não é algo que se possui, mas algo que se exerce, [...].

Sendo assim, o poder é algo que funciona estabelecendo relações. Foucault (2005) afirma que os efeitos de dominação exercidos pelo poder não devem ser atribuídos a uma apropriação, mas a táticas, a técnicas, a funcionamentos. Em outras palavras, o poder não se constitui privilégio da classe dominante, mas expressa o conjunto das posições estratégicas utilizadas por esta classe, e que pode ser manifestado e às vezes até reconduzido pelos dominados. Se o poder “[...] apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos [...] a nível do saber” (FOUCAULT, 1998, p.148).

2.1 PODER QUE PRODUZ SABER

Em *A Verdade e as Formas Jurídicas* Foucault (1996) o centro da discussão é que poder e saber estão diretamente implicados. Nessa obra percebe-se que existe uma relação entre poder e saber, ou seja, entre o poder político e o conhecimento. Foucault (1996, p.49) afirma que “Nas sociedades indo-européias [...], saber e poder eram exatamente correspondentes, correlatos, superpostos. Não podia haver saber sem poder”. Nesses termos,

pode-se dizer que não há relação de poder que não esteja intrinsecamente vinculada a um campo de saber. Do mesmo modo, que não há saber que não corresponda a um determinado poder. O poder está em todos os lugares permeando as relações que se estabelecem entre as práticas profissionais, nas quais o poder exerce-se a partir do conhecimento adquirido no campo dos saberes científicos, como, por exemplo, na Psiquiatria e Psicologia. Conforme Foucault (2005, p.27) “Temos antes que admitir que o poder produz saber [...]; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber”[...].

Foucault preocupou-se em analisar o surgimento dos saberes situando-os como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica, ou seja, como dispositivos de poder. Nessa ordem de entendimento, é “o poder-saber seus processos e as lutas que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento” (FOUCAULT, 2005, p. 27).

Partindo dessa premissa, Pereira (2003) ressalta que na *História da Loucura*, Foucault investiga com rigor o saber médico, a partir do discurso do médico e do louco. O médico considerava-se um profundo conhecedor da razão, e por isso, capaz de fazer com que os loucos se redimissem dos comportamentos inerentes à loucura, sendo, portanto, destinados à internação. Na análise de Pereira (2003, p.76), “é justamente na medicina como saber, e por isso discurso que se pode estabelecer os parâmetros rigorosos da delimitação do poder”. Nessa perspectiva, a loucura e a reclusão, permitiram a Foucault perceber a relação intrínseca entre o poder e a loucura. O poder passou a ser pensado a partir do conceito de exclusão e reclusão, e a prática médica contribuiu para outra forma de suplício, e para adestrar os corpos dos mendigos, loucos, desempregados. Conforme assinala Pereira (2003 p. 82-83):

[...] ao poder do médico em tomar decisões fundamentais sobre a vida do outro. É através do corpo que o poder em estado de força age sobre as mentes. [...] corpo submetido a um sistema de coerção moral onde o sujeito revela um sentido ontológico nulo e vazio [...].

Nesse horizonte, Pereira (2003) aponta que Foucault, buscou e avaliou criteriosamente os princípios do saber médico na época clássica para compreender o conteúdo do poder, investigando saberes e poderes no seio das contingências e do poder político institucional. E assim, este poder mantém o saber médico aprisionado nas “normatizações, nas leis e no conteúdo de um saber direcionado por um sentido moral” (PEREIRA, 2003, p.83).

Assim, Godinho (1995) aponta que o saber baseado na observação, a loucura no século XVI, por exemplo, foi responsável por saberes como a psiquiatria, a psicologia, e as ciências humanas em geral. Foram os psiquiatras e os pedagogos que ao observarem o comportamento dos loucos e das crianças, formularam leis e regulamentos para serem adotadas em hospitais psiquiátricos e escolas, e, por conseguinte, a forma de poder a ser exercida sobre internos e sobre os alunos.

3 O PODER EM VIGIAR E PUNIR

Continuando a analítica do poder em *Vigiar e Punir*, percebe-se que Michel Foucault (2005) faz uma análise histórico-filosófica sobre o poder em determinados contextos históricos. Para esta análise o filósofo francês centra seus estudos no sistema de punição presente desde a Idade Média. Foucault situa seu estudo percebendo a punição como uma função social complexa, na qual ele faz uma análise dos métodos punitivos como técnicas de poder, colocando a tecnologia do poder no princípio da humanização da penalidade e do conhecimento do homem.

Billouet (2003) afirma que no século XVIII, surge um clamor entre os juristas e entre os filósofos, no sentido de que mesmo o pior dos assassinos tenha respeitada sua humanidade, no que diz respeito aos castigos. A crítica ao suplício expressa a insatisfação com o poder absoluto do soberano. Note-se que Foucault (2005, p.24) analisa a transformação dos métodos de punição tendo como pressupostos “uma tecnologia política do corpo onde se poderia ler uma história comum das relações de poder e das relações de objeto.” Dessa forma, ele descreve algo em comum: a forma como o poder se efetiva, como se forma, qual o espaço e quais os dispositivos dos quais ele se utiliza. Billouet (2003, p.133), ressalta que:

Esses mecanismos que intensificam o poder e a produção diferem do funcionamento do poder real que bloqueava a intensidade das forças contrárias. Elas aparecem no momento em que as instituições disciplinares se multiplicam, a escola e as instituições de caridade permitem observar e controlar em profundidade a sociedade, [...].

Sendo assim, através da história da violência nas prisões Foucault (2005) mostra como os regimes de poder se efetivam não só na prisão, mas na escola, no hospital, na sociedade, por meio de mecanismos de vigilância e controle. A descrição de tais mecanismos tem como referência um domínio institucional (escola, hospital, prisão, quartel, entre outros), no qual o poder disciplinar é exercido por meio da norma produzida.

3.1 O PODER NO CONTEXTO DA OBRA

Em *Vigiar e Punir* Michel Foucault aborda a temática das relações do poder disciplinar, que expressam a forma como o poder era exercido na sociedade Moderna (século XVI e XVII). Foucault analisa em que medida o exercício do poder é visto como uma microfísica, cujas relações funcionam como exercício de poder e produção de saber.

Nessa ordem de compreensão, Pereira (2003, p.69) assinala que:

Ao estudar a concepção de Poder em Foucault, pode-se situá-lo em geral e verificar suas formulações presentes na obra e em todo o seu pensamento. Dos primeiros aos últimos textos, a prática da análise do Poder e das reflexões em torno do tema é uma constante nas formulações do filósofo.

Em outras palavras, a análise do poder e das reflexões em torno dessa temática caracteriza as obras de Foucault. Desse modo, ao analisar questões referentes à loucura, à sexualidade, ou a respeito das instituições, tais como: prisões, hospitais, escolas, quartéis ou asilos, Foucault sempre se preocupou com o poder.

Para Foucault, o poder se deslocou do soberano e passou a existir através da norma, e assim, deixou de estar centralizado em uma figura e espalhou-se pela sociedade nas instituições. Com isso, no século XVII, o Hospital Geral produziu uma nova modalidade de poder, transformou-se em uma instituição disciplinar, na qual a loucura passou a ser regida por leis autoritárias. O Hospital Geral não era simplesmente uma instituição na qual o médico situava-se como sujeito do conhecimento, e assumia a tarefa de resguardar a loucura. Pereira(2003, p.77) considera que:

[...] A prática médica em relação à loucura opera-se a partir dos quadros do pensamento marcadamente solipsista e racionalista da época, o que faz deste saber um saber cartesiano com forte viés empiricista e que facilmente se agrega ao sistema de poder político. E Foucault retrata o poder político [...] tornando essa representação conceitual do poder cada vez mais visível, cada vez mais entrelaçada.

Na Europa no século XVII, a internação passou a ser um movimento de reclusão e exclusão dos indivíduos, internando-se não só os loucos, mas também os pobres e os considerados vagabundos. São criadas as primeiras instituições disciplinares, nas quais todos aqueles que estavam à margem da sociedade, eram presos, e os loucos faziam parte desse grupo. Desta maneira, a prática médica se apresenta sob duas formas: o poder sobre o doente, e a representação do poder, ou seja, o médico, era um veículo do poder.

Vale ressaltar, que nesta época a Igreja aliou-se ao Estado em prol dessa nova modalidade de poder. E assim, a reclusão simbolizava a redenção da moral condenável, e a clausura do mal. O internamento tanto serviria para a reclusão dos loucos e para a punição dos vagabundos, quanto para a consolação dos pobres. Desse modo, a igreja exerceu o poder sobre os pobres, doentes e miseráveis que se submetiam aos mecanismos do poder.

4 O PODER DISCIPLINAR E SUAS PRÁTICAS DISCIPLINARES

Para Foucault (2005), a punição e a vigilância são mecanismos de poder utilizados para docilizar e adestrar as pessoas para que essas se adéquem às normas estabelecidas nas instituições. A vigilância é uma tecnologia de poder que incide sobre os corpos dos indivíduos, controlando seus gestos, suas atividades, sua aprendizagem, sua vida cotidiana.

Foucault (1997), afirma que nos séculos XVII e XVIII, o poder era, sobretudo, o direito de apreensão das coisas, do confisco do tempo, dos corpos e da vida, o qual tinha o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la. Este confisco passa a ser uma entre outras funções do poder, entre as quais se destacam a função de controle, de vigilância, de majoração e de organização das forças. Para o referido autor:

[...] O poder disciplinar é [...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”: ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] “Adestra” as multidões confusas [...] (FOUCAULT, 2005, p.143).

O poder disciplinar é fruto de transformações da sociedade burguesa, do deslocamento do poder soberano para o corpo social. A partir de então, o poder se exerceria, na forma de micropoderes ou de uma micropolítica. Tal poder se exerce sobre os corpos individuais por meio de exercícios especialmente direcionados para a ampliação de suas forças. Estes exercícios tinham como objetivo, o adestramento e a docilização dos corpos. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2005, p.118).

Assim, a partir da segunda metade do século XVIII, surgiu o poder disciplinar, o qual controlou a sociedade burguesa nascente. Surgiram também as disciplinas que garantiram a articulação harmoniosa da sociedade. Desse modo, a disciplina passou a controlar os indivíduos estabelecendo relações de poder reguladas pelas normas.

A disciplina executou a distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, utilizou-se de técnicas como, por exemplo, o grande encarceramento dos considerados vagabundos e dos miseráveis. No entanto, o corpo só terá utilidade se for produtivo e submisso. Essa sujeição é obtida através de um saber e de um controle que constituem o que Foucault chamou de uma tecnologia política do corpo, que para ele, trata-se de uma microfísica do poder. Essa nova anatomia política deve ser entendida, como:

[...] uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que [...] Circularam às vezes muito rápido (entre o exército e as escolas técnicas ou os colégios e liceus), às vezes lentamente e de maneira mais discreta (militarização insidiosa das grandes oficinas) [...] (FOUCAULT, 2005, p. 119).

Deste modo, o tempo é quantificado, o espaço medido, o corpo do operário, do aluno, do soldado, é disciplinado, medido em seus movimentos harmonizados dentro do movimento da

sociedade. A punição terá agora a função de corrigir os indivíduos para estabelecer relações de poder, como forma de controle para atender aos interesses da burguesia que necessita de corpos úteis, produtivos, disciplinados (FOUCAULT, 2005).

Na concepção foucaultiana, os dispositivos do poder disciplinar caracterizam-se pela minúcia e pelo detalhe. Nesse sentido, o corpo será submetido a uma forma de poder que irá desarticulá-lo e corrigi-lo através de uma nova mecânica do poder. As práticas disciplinares permitem o controle das operações dos corpos e a sujeição constante de suas forças, impondo-lhes uma relação de docilidade e utilidade. Foucault (2005, p.117) ressalta que “Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. [...] tratava-se ora de submissão e utilização, ora de funcionamento e de explicação: corpo útil [...]”. Essa forma de anatomia política ocorreu nos diferentes contextos históricos. O poder disciplinar adveio inicialmente nas escolas, nos hospitais, nos quartéis e foi aos poucos se disseminando em outras instituições. Foucault destaca algumas técnicas que contribuíram para a efetivação das disciplinas, conforme se mostrará a seguir.

4.1 A ARTE DAS DISTRIBUIÇÕES

Uma das principais características do poder disciplinar é a atenção das disciplinas sobre a distribuição dos indivíduos dentro do espaço. Conforme enuncia Foucault (2005), os procedimentos disciplinares ficam cada vez mais meticulosos. A partir de então, a disciplina irá determinar as distribuições do indivíduo no espaço por meio de técnicas, como, por exemplo, o princípio de clausura e a fila. Tais técnicas são aplicadas em escolas, quartéis, hospitais e fábricas, permitindo observar e vigiar o indivíduo no espaço físico onde cada um se localiza. Dessa forma, a clausura facilita o sistema de vigilância e controle entre os indivíduos.

A “clausura” consiste em estabelecer a organização no espaço físico. Na escola, por exemplo, há salas determinadas para cada tipo de atividade, uma ficha com a matrícula do aluno, que indicará sua entrada na escola, seu desempenho escolar. Uma série de detalhes que localiza o indivíduo e toda sua trajetória no espaço escolar, fazendo-se uma forma de vigilância sem se olhar diretamente o indivíduo.

O princípio do quadriculamento, conforme Godinho (1995) permite controlar a presença e/ou ausência da pessoa. Também permite vigiar o comportamento de cada uma. Tal

procedimento visa conhecer para dominar e dominar para utilizar. Nesse aspecto, o “quadriculamento” permite controlar a dinâmica e a rotina das instituições (entradas e saídas da instituição, execução das atividades, e ainda, evitar fugas, evasão escolar), situações que prejudicariam o bom funcionamento da instituição

As localizações funcionais seriam um meio de utilizar o espaço físico de uma forma que torne possível observar minuciosamente os indivíduos. Mas ao mesmo tempo, criar um espaço útil, que ofereça a privacidade, mas que permita sempre a vigilância constante sobre os indivíduos. Foucault (2005, p.123) analisa que:

A regra das localizações funcionais vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil.

Assim, o “quadriculamento” com suas técnicas de vigilância e controle, implica em uma divisão minuciosa de espaços em sub-espaços conforme o número de corpos. Com isso, o espaço deverá ser organizado de forma que priorize e privilegie as estratégias de vigilância e controle inerentes à instituição, seja escola, hospital, presídio, fábrica ou outra qualquer.

A fila configura outra técnica disciplinar. As fileiras transformam o espaço em que são individualizados os corpos de forma organizada e homogênea, em uma ordem que além de localizá-los, os distribuem no espaço de maneira que exista também uma relação com os outros, por exemplo, organizando-os por ordem de tamanho ou pela separação de meninos e meninas em duas filas. Um exemplo é o das classes em colégios jesuítas. Godinho (1995, p.85) assim observa: “Foucault toma a classe escolar para exemplificar [...] fila no pátio, corredor e sala; colocação obtida à cada prova ou tarefa; colocação obtida a cada semana, mês ou ano, alinhamento das classes pela idade; [...]”.

Nesse contexto, o aprendizado e a classificação serviam para impor a função e o desempenho de cada um. Foucault (2005) indica que o espaço escolar tornou-se uma classe homogênea na qual cada indivíduo compõe o todo, que é observado pelo mestre.

A partir do século XVIII, começa-se a formar a organização das fileiras para demarcar o indivíduo no espaço escolar. E assim, os alunos são separados por idade, desempenho, comportamento, variando sua posição conforme uma hierarquia marcada pelo

conhecimento ou capacidade do aluno. Conforme Foucault (2005, p.125):

[...] nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; [...] que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, [...]

A organização e a disposição do espaço nas escolas é uma técnica que determina um lugar a cada um, e auxilia o professor no funcionamento da aula em relação ao tempo. Através da divisão do espaço, possibilita uma hierarquização de vigilância e recompensa. Dessa forma, torna possível controlar todos os alunos, e ao mesmo tempo, quantificar as atividades desenvolvidas na sala de aula (FOUCAULT, 2005).

Outra característica do poder disciplinar é a organização de um espaço serial, que na análise de Foucault (2005, p.125) “foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar”, uma vez que ao determinar lugares individuais, possibilitou controlar “cada um e o trabalho simultâneo de todos”. Tudo isso alicerçado na vigilância constante, para assegurar a obediência dos alunos e a economia do tempo e dos gestos.

4.2 O CONTROLE DA ATIVIDADE

Para Michel Foucault, o controle da atividade implica em saber utilizar corretamente o tempo, estabelecendo horários rígidos de trabalho, sempre repetitivos e constantes. Trata-se de construir um tempo integralmente útil, sem desperdícios. Sendo assim, o horário constitui-se um importante mecanismo do poder disciplinar.

Foucault (2005) explica que o horário teve início em comunidades monásticas, e que se disseminou rapidamente. Os processos de regularização temporal, herdados das práticas religiosas, passaram a especificar e dividir o tempo, contando os quartos de hora, os minutos e segundos. Assim, associados à organização do espaço, é possível observar o controle do tempo que além de determinar atividades, regulamenta a rotina. Tudo isso ocorreu em função da necessidade da otimização do tempo nas fábricas, para que seja mais produtivo, e nas

escolas pela necessidade de bom comportamento dos alunos para uma melhor aprendizagem. Foucault (2005, p.130) observa que: “No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido”.

Portanto, é nesse controle do tempo e do espaço, exercido pelos procedimentos disciplinares, que funciona o poder disciplinar. Nessa condição disciplinar, o corpo, submetido às técnicas de vigilância e controle, foi gradativamente tornando-se um corpo dócil e útil. Desse modo, a função da disciplina difere da função do suplício, uma vez que este tortura e destrói o corpo, enquanto que a disciplina apropria-se do corpo, com a finalidade de tirar dele o máximo possível.

4.3 A ORGANIZAÇÃO DAS GÊNESES

Conforme Godinho (1995) as disciplinas produzem quatro processos de uma organização militar para entender como organizar o tempo, para se tornarem rentáveis e as disciplinas como forma de otimizar o tempo. A saber:

1º) Dividir a duração em segmentos, sucessivos ou paralelos,[...];2º) Organizar essas seqüências segundo um esquema analítico [...]; 3º) Finalizar esses segmentos temporais, fixar-lhes um termo marcado por uma prova,[...];4º) Estabelecer séries de séries; prescrever a cada um,[...] os exercícios que lhe convêm; [...] (FOUCAULT, 2005, p.133-134).

O tempo disciplinar era imposto sobre a prática pedagógica. Foucault tenta demonstrar como o poder se articula sobre o tempo por meio do controle de sua atualização. A colocação em série das atividades sucessivas, poderia, através do poder, controlar detalhadamente o tempo por meio da diferenciação, da correção e da eliminação com o intuito de caracterizar e utilizar o indivíduo conforme seu nível e sua acumulação de tempo e de atividade.

Godinho (1995, p.90) analisa que para Foucault as técnicas disciplinares “marcam a descoberta evolutiva em termos de gênese”. Ou seja,

As técnicas disciplinares, por sua vez, fazem emergir séries individuais: descoberta de uma evolução em termos de "gênese". Progresso das sociedades, gênese dos indivíduos, essas duas grandes "descobertas" do século XVIII são talvez correlatas das novas técnicas de poder e, mais precisamente, de uma nova maneira de gerir o tempo e torná-lo útil,[...] (FOUCAULT, 2005, p. 136).

Portanto, Foucault considera que esta seria uma das grandes descobertas do século XVIII, e que estaria relacionada às novas técnicas de poder: a uma nova maneira de gerir o tempo e torná-lo útil. Para ele o exercício seria a “técnica pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas” (FOUCAULT, 2005, p.136). Dessa forma, o exercício conseguiria direcionar o comportamento do indivíduo, em relação a outros indivíduos. Realizar-se-ia na “forma da continuidade e da coerção, um crescimento, uma observação, uma qualificação”(FOUCAULT, 2005, p.136). Ao que Godinho (1995, p. 91) acrescenta: “A continuidade e a coerção proporcionadas pelo exercício, efetuam um crescimento, uma observação e uma qualificação”. Assim, para Foucault, (2005, p. 138) a “disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente”. Por isso, essa exigência se expressou através do corpo como um elemento que poderia se articular com outros. Nesse momento o que importa é o lugar que o corpo ocupa, seria como uma peça de uma máquina. O corpo também serviria como uma peça de séries cronológicas. Tais peças teriam de se ajustar uma ao tempo das outras, com isso poderia se retirar uma maior quantidade de força até chegarem a um melhor resultado possível.

Foucault (2005) destaca outro dispositivo de poder - a “sanção normalizadora” – a qual funciona através de sanções medidas e de punições que se colocam como medidas de correção para os comportamentos desviantes, e que surge do exercício da disciplina a qual “traz consigo uma forma específica de punir, e que é apenas um modelo reduzido do tribunal” (FOUCAULT, 2005, p.149). O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios, e, portanto, deve ser essencialmente corretivo. A punição funciona como uma gratificação-sanção, e é esse sistema que vai incidir no processo de treinamento e de correção.

Para Michel Foucault o exame (2005, p.154)“É uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”. Em outras palavras, é uma forma prática de aplicar a vigilância e a punição. O exame é um procedimento que articula a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, permitindo avaliar o desempenho do indivíduo e sancioná-lo ou recompensá-

lo conforme o caso (bons e maus alunos). Ele liga certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder. Na escola é “uma verdadeira e constante troca de saberes; garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre” (FOUCAULT, 2005, p.155).

4.4 O PANOPTISMO

Na obra *Vigiar e Punir*, Michel Foucault tenta demonstrar a criação do panoptismo como sistema de vigilância e controle exercido sobre os presos, os operários das fábricas, e também, nas escolas e nos conventos. “O panoptismo é o princípio geral de uma nova ‘anatomia política’ cujo objeto e fim não são a relação de soberania, mas as relações de disciplina” (FOUCAULT, 2005, p.172). Desta forma, o referido autor observa a formação de uma sociedade disciplinar, nos séculos XVIII e XIX, a qual se expandiu até o início do século XX. Na sociedade disciplinar os indivíduos sentem-se controlados pela força do olhar, uma vez que no poder panóptico, o observador está permanentemente presente a observar e a vigiar os indivíduos. Sendo assim, Foucault (2005, p.169) considera que:

O Panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça.

O panóptico permitiu aperfeiçoar o exercício do poder no final do séc. XVIII. O poder disciplinar panóptico, por meio da visibilidade, da regulamentação minuciosa do tempo e na localização dos corpos no espaço, possibilitou o controle sobre os indivíduos vigiados, de forma a torná-los dóceis e úteis à sociedade, instaurando, dessa forma, uma nova tecnologia do poder.

Para Billouet, (2003), o panoptismo possibilita uma sujeição concreta mediante uma relação fictícia. O panóptico foi desenvolvido a partir do “princípio de que o poder devia ser visível e inverificável” (FOUCAULT 2005, p.167). Desse modo, o detento sempre teria

diante dos olhos a figura da torre central de onde será espionado, ao mesmo tempo em que não saberia se está sendo observado, deveria ter a certeza de que poderá sê-lo. Com isso, não seria necessário recorrer à força para obter dos indivíduos o bom comportamento, por exemplo, “o louco à calma, o operário ao trabalho, o estudante à aplicação, o doente à observação das recomendações” (BILLOUET, 2003, p. 133).

Na análise de Godinho (1995) o panoptismo constitui-se uma forma de poder que vai produzir o exame, um saber de vigilância que regula a vida dos indivíduos e se constitui a base do poder-saber que produzirá as ciências humanas. Assim sendo, este dispositivo tornou-se o protótipo dos sistemas sociais de controle e vigilância total presentes na atualidade. Foucault (1998, p.151) ressalta que, “[...] o exemplo da filantropia no início do século XIX: pessoas que vem se ocupar da vida dos outros, de sua saúde, da alimentação, da moradia. Mais tarde, desta função confusa saíram personagens, instituições, saberes.”

Nessa perspectiva, são estes e outros profissionais, dentre eles o médico, o professor e o pedagogo, que coordenam e executam as políticas sobre o corpo, do doente, do aluno, entre outros, instaurando-se uma bio-política da população. Assim, a constituição do biopoder, sua incidência sobre a vida, privilegia a preservação da vida, afastando-a dos eventuais perigos da morte.

Pode-se dizer que até o final do século XVII o poder sobre a vida se apresentava sob duas formas complementares: na idéia de corpo como máquina e no seu adestramento visando sua utilidade e docilidade. Já no século XVIII, o exercício do poder passou a incidir sobre o corpo-espécie. Com isso, o poder passou a ser exercido por meio dos mecanismos permanentes de vigilância e controle.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a leitura de *Vigiar e Punir* percebe-se que Michel Foucault faz uma análise das formas históricas do poder, a partir da Idade Média, século XVI a XVIII, no sentido de mostrar como se constituiu o poder disciplinar a partir das práticas de poder estabelecidas nas relações sociais.

No primeiro capítulo analisou-se a concepção de poder para Foucault, como uma estratégia posta em prática e que funciona em rede. Mostrou-se como o poder produz saber, e como à medida que o poder cria objetos de saber, acumula informações e as utiliza como

conhecimento que por sua vez, produz efeitos do poder, como, por exemplo, no século XVII, que se produziu a loucura, e no século XVIII surgiu o panoptismo.

Já no segundo capítulo tratou-se do poder soberano de fazer morrer. Poder legitimado por meio dos suplícios em praça pública. Essa prática penal oficializada pelo direito do soberano de fazer morrer e deixar viver perdurou até o século XVIII, quando surgiu outra forma prática de poder, cujo objetivo era corrigir comportamentos desviantes.

O terceiro capítulo mostrou o poder disciplinar com seus mecanismos e dispositivos disciplinares, entre eles o panóptico, os quais tinham por finalidade adestrar e docilizar os corpos dos operários, dos alunos, dos doentes e dos considerados prejudiciais ao funcionamento da sociedade. No entanto, apreendeu-se que para se tornarem dóceis e produtivos, esses indivíduos eram submetidos às tecnologias do poder, sendo confinados em celas, distribuídos em filas, obedecendo a uma hierarquia e a uma cronologia. Além disso, eram ainda avaliados por meio de exames, seleção, para enfim serem classificados, selecionados e recompensados de acordo com os seus méritos.

O Panóptico de Bentham é o modelo arquitetônico que sintetiza os novos dispositivos do poder disciplinar. Nele, a visibilidade é o traço característico, que permite o exercício anônimo do poder, o qual se exerce de maneira automática e desindividualizada. Os indivíduos, sujeitos a esse poder, são treinados e modificados em seus comportamentos.

Na sociedade disciplinar o observador está presente em tempo real a observar e a vigiar os indivíduos. Os indivíduos sentem-se controlados pela força penetrante do olhar, tornando-se assim “dóceis” e “úteis”. É nesse controle do tempo, do espaço, na vigilância invisível, no controle e vigilância imaginária exercida pelos procedimentos disciplinares que funciona o poder disciplinar. Nessa condição disciplinar, o corpo, submetido às técnicas de vigilância e controle, foi gradativamente tornando-se um corpo dócil e útil.

Na sociedade de controle Foucault define duas formas de poder: o poder disciplinar, que se aplica ao corpo por meio das técnicas de vigilância e das instituições punitivas; e o poder ao qual ele denomina de biopoder, que se exerce sobre a população. O conceito de biopoder proposto pelo autor trata-se do poder sobre a vida, constituído no poder empregado para controlar os corpos individuais e a população.

O poder disciplinar incide sobre o corpo, de forma a controlar suas forças, e a extrair desse corpo um aumento da força produtiva e, por outro lado, uma diminuição da força política. No século XVII precisava-se do corpo adestrado para operar a máquina a vapor. Nessa perspectiva, com a emergência da sociedade burguesa surgiu a necessidade de se

controlar a população. Desse modo, surgiram as políticas higienistas de controle sobre a vida - a biopolítica

Nos séculos XVII e XVIII apareceu a tecnologia disciplinar dos corpos. Tratava-se de um mecanismo de poder centrado no corpo individual. Os procedimentos e técnicas que o poder disciplinar exercia sobre os corpos, foram se deslocando do homem-corpo para o homem-espécie, ou seja, para a população. E assim, a partir da segunda metade do século XVIII apareceu uma nova tecnologia. Configura-se uma tecnologia que não exclui a disciplinar, mas que se aplica à multiplicidade dos homens como seres vivos, multiplicidade dos fenômenos como o nascimento, a doença, a morte, entre outros. Essa nova tecnologia, Foucault chamou de “biopolítica da espécie humana”.

Pode-se afirmar que os deslocamentos que ocorrem na dinâmica do poder, as técnicas do poder ocorridas nos séculos XVII, XVIII e XIX, e a passagem do exercício do poder sobre o corpo do indivíduo, para o corpo espécie, demarcaram o nascimento do biopoder. O poder se exerce e se estende até os seus limites, até a vida e a população. Assim, com a passagem do homem corpo para o homem espécie, o corpo não será mais alvo do adestramento, mas o corpo espécie, ou seja, a população será alvo do poder.

Diante do que foi exposto, percebe-se que esta foi a forma como na época moderna, não está mais em jogo o direito de vida e de morte sobre os indivíduos, da teoria clássica da soberania, que consistia no poder do soberano em fazer morrer e deixar viver. Com a tomada da vida como objeto de exercício do poder, a época moderna opõe ao velho direito de vida e morte da soberania: um poder de fazer viver e deixar morrer.

REFERÊNCIAS

BILLOUET, Pierre. *Foucault*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Ed. 1996.

_____. *História da sexualidade I: vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. Poder - corpo. In: *Microfísica do poder*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. Soberania e disciplina. In: *Microfísica do poder*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GODINHO, Eunice M^a. *Educação e Disciplina*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

MUCHAIL, Salma Tannus. A Trajetória de Michel Foucault. In: *Foucault, simplesmente: Textos Reunidos*. São Paulo: Loyola, 2004.

PEREIRA, Antonio. *A analítica do poder em Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REVEL, J. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

EDUCAÇÃO E HISTÓRIA EM KANT ALGUNS ENTRELAÇAMENTOS?

Rejane Margarete Schaefer Kalsing*

RESUMO:

Sobre a pedagogia, a mais conhecida obra do filósofo Immanuel Kant sobre o tema educação, é muitas vezes considerada uma obra do *suposto* período de senilidade do filósofo, por ter sido publicada um ano antes de sua morte, ou seja, em 1803. Contra este parecer, no entanto, depõe o fato da ocorrência de idéias similares, ao menos, senão repetição mesmo de certas ideias que ocorrem em sua filosofia da história, como, por exemplo, nas obras **Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita** e **Início conjectural da história humana**. Essas ideias são, entre outras, a evolução do ser humano da *animalidade à humanidade*; o fato de o ser humano não poder utilizar somente o *instinto*, necessitando extrair de si mesmo determinadas qualidades, através do exercício de sua razão; a *ideia de uma determinação da humanidade ou de um fim mais alto da humanidade*, que é a determinação moral. O objetivo do presente artigo é tratar das possíveis relações ou entrelaçamentos entre essas três obras.

Palavras-chave: animalidade-humanidade; razão; determinação moral da humanidade.

1 INTRODUÇÃO

Immanuel Kant é um dos mais eminentes filósofos de todos os tempos, em função, pode-se dizer, da sua imensa e profunda obra filosófica. É conhecido principalmente seu *sistema crítico*, que inclui as denominadas *três críticas* e diversas obras escritas dentro do chamado *período crítico* como, por exemplo, a *Fundamentação da metafísica dos costumes*. No entanto, há obras escritas, ou ao menos publicadas, posteriormente a esse período e que parecem ter relação, vinculação com o mesmo, ao menos com as obras práticas e, mais especificamente, com as relativas à ética, filosofia da história e filosofia política, por exemplo. Esse parece ser o caso de **Sobre a pedagogia**.

A obra **Sobre a pedagogia** não teve, e continua não tendo, no meio acadêmico a

* Mestra em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Doutoranda em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina / UFSC e Professora do Instituto Federal de Educação Catarinense, Concórdia, Santa Catarina – Brasil. E-mail: rejane.kalsing@yahoo.com.br.

atenção que merece. Isso deve, talvez, ao fato de ter sido publicada pela primeira vez em momento posterior ao chamado *período crítico* da filosofia kantiana, a saber, em 1803. E, em função disso, muitas vezes é considerada como uma obra de um *suposto* período de senilidade do filósofo. Além disso, outro fato que parece contribuir para isso é que foi publicada por um discípulo de Kant, denominado Theodor Rink, texto, o qual, entretanto, teria sido revisado por Kant antes da edição (conforme ROANI, 2007, 16, nota de rodapé nº 08) (conforme também KANT, 1996, p. 05, Prefácio à edição brasileira.).

No entanto, como nos chama a atenção Mário Nogueira de Oliveira a respeito das obras tardias, por assim dizer, de Kant,

o argumento de que os últimos escritos de Kant são frutos de um período de senilidade, junto à grande repercussão das obras anteriores à década de 1780, quase nos limitou a uma interpretação do pensamento ético de Kant em que estudos sobre antropologia, psicologia, biologia, *história*, educação ou qualquer outro de cunho empírico contribuía pouco nos trabalhos sobre a aplicabilidade de sua ética (OLIVEIRA, 2006, p. 69, *itálicos acrescentados*.).

De acordo com Oliveira, então, a obra **Sobre a pedagogia**, dentre outras, poderia ser incluída no conjunto do pensamento ético de Kant, isto é, ela parece ter vinculação com a sua ética, a qual muitas vezes é apenas compreendida como circunscrita ao que foi escrito e publicado por Kant dentro do período crítico. É a tal vinculação que se refere no início deste texto.

E essa compreensão mais ampla do pensamento ético de Kant, incluindo obras sobre antropologia, psicologia, biologia, história, educação, por exemplo, numa palavra, obras que possam ter um cunho mais empírico, está começando a ganhar corpo, por assim dizer, como novamente destaca Oliveira

em anos muito recentes contamos com alguns trabalhos que abordam a *história*, a antropologia e a pedagogia como constituintes de uma compreensão mais ampla da ética kantiana, apontando aí já os temas da formação moral e do caráter [cf. Munzel, 1999, Loudon, 2000, Banham, 2003, Wood, 1999] (Idem, *itálicos acrescentados*.).

Isso foi, de certa forma, um breve panorama apenas para minimamente contextualizar a obra

Sobre a pedagogia e tentar mostrar a sua relevância para a filosofia kantiana. O objetivo do presente artigo é tratar das possíveis relações ou entrelaçamentos entre essa obra e algumas outras, da filosofia da história de Kant, como, por exemplo, **Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita** e **Início conjectural da história humana**.

2 AS TRÊS PARTES DA EDUCAÇÃO PARA KANT

Kant inicia **Sobre a pedagogia** com a frase “o ser humano é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, Päd, AA 09: 441, KANT, 1996, p. 11). Isso significa, entre outras coisas, que o ser humano não nasce pronto. Ou, de uma outra forma, como diz Celso de Moraes Pinheiro, “com isso, Kant mostra que o processo de educação cabe, inteiramente, ao homem, e apenas a ele” (PINHEIRO, 2007, p. 33).

E, por *educação* propriamente, continua ele, “[...] entende-se o *cuidado* de sua infância (a conservação, o trato), a *disciplina* e a *instrução* com a formação” (KANT, 1996, p. 11, *grifos acrescentados*). O *cuidado* seria “[...] as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças” (Idem). O cuidado é algo que, de certa forma, os animais não precisam, já que eles, “[...] logo que começam a sentir alguma [força], usam as próprias forças com regularidade, isto é, de tal maneira que não se prejudicam a si mesmos” (Idem).

“A disciplina transforma a animalidade em humanidade” (Idem.). Ela é o tratamento através do qual se tira do ser humano a sua selvageria (conforme KANT, 1996, p. 12.), pois “a selvageria consiste na independência de qualquer lei” (Ibidem p. 12.). Portanto, a disciplina consiste em submeter o ser humano às leis da humanidade e, conseqüentemente, aos preceitos da razão (conforme KANT, 1996, p. 12-13.), para que ele não siga “[...] imediatamente cada um de seus caprichos” (Ibidem, p. 13.).

Já a última parte, a *instrução*, é entendida também, pode-se dizer, como *formação* e como *cultura* (conforme OLIVEIRA, 2004, p. 456, conforme também OLIVEIRA, 2006, p. 74, conforme também ROANI, 2007, p. 19.) e se refere tanto à “[...] formação geral da humanidade para além da animalidade na raça humana” (OLIVEIRA, 2004, p. 456) quanto a “[...] processos educacionais mais específicos dirigidos a grupos particulares assim como a indivíduos” (Idem).

3 A DISCIPLINA

3.1 DISCIPLINA: A TRANSFORMAÇÃO DA ANIMALIDADE EM HUMANIDADE

3.1.1 A TRANSIÇÃO DA ANIMALIDADE EM HUMANIDADE NA OBRA *IDÉIA DE UMA HISTÓRIA UNIVERSAL DE UM PONTO DE VISTA COSMOPOLITA*

Focalizar-se-á neste texto apenas a *introdução* da obra, pelo fato de se entender que esta contém elementos suficientes para o objetivo do texto. E deter-se-á, em primeiro lugar, o aspecto *disciplina*, especificamente, pelo fato de este conter relações com as obras citadas na introdução do presente texto e que são **Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita e Início conjectural da história humana**.

Como já visto, Kant afirma a respeito da *disciplina* em **Sobre a pedagogia** que ela “transforma a animalidade em humanidade” (KANT, 1996, p. 11, *itálicos acrescentados*). Essa transição, essa passagem requer, como diz Pinheiro, “[...] que possamos desenvolver em nós mesmos a humanidade, estabelecendo princípios bons, disciplinando nossas tentações, enfim, reconhecendo o primado da razão sobre o instinto” (PINHEIRO, 2007, p. 40).

A ideia da *passagem*, por assim dizer, *da animalidade à humanidade* já ocorre em algumas obras anteriores à **Sobre a pedagogia**, como, por exemplo, **Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**, publicada em 1784 (conforme KANT, 1986, p. 09, nota de rodapé nº 01 do tradutor.). Essa obra trata da “[...] história da liberdade em seu *desdobramento* [...]” (KANT, 2009, p. 157, *itálicos acrescentados*), ou do “[...] *desdobramento da história* do agir humano [...]” (Idem, *itálicos acrescentados*). Lá, na denominada **Sétima Proposição**, Kant entende que se pode aceitar que a natureza segue “[...] um curso regular para conduzir a nossa espécie aos poucos *de um grau inferior de animalidade até o grau supremo de humanidade* [...]” (KANT, 1986, p. 18, *itálicos acrescentados*).

Desse modo, através da observação da história da liberdade em seu desdobramento, isto é, do desdobramento da história humana, Kant entende que se pode perceber nela um *curso regular*, ou um “[...] fio condutor [...]” (Ibidem, p. 10.), que conduziria a espécie

humana do grau inferior da animalidade para o grau supremo da humanidade. Essa passagem da animalidade à humanidade poderia ser percebida, portanto, na história, mais propriamente no decurso da história humana.

Entretanto, diferentemente de **Sobre a pedagogia**, nessa obra, o que operaria a transição da animalidade à humanidade não é propriamente a disciplina e sim o que Kant denomina de “[...] *insociável sociabilidade* [...]” (Ibidem, p. 13.), o antagonismo presente na espécie humana, que é então o meio que a natureza utiliza para realizar esse propósito (conforme KANT, 1986, p. 13). Esse antagonismo consiste na tendência dos seres humanos a entrar em sociedade que está ligada a uma oposição geral que ameaça constantemente dissolver essa sociedade (conforme KANT, 1986, p. 13.).

Portanto, essa *tensão* (conforme TERRA, 1986, p. 52), pode-se dizer, entre a tendência de entrar em sociedade e a oposição a essa mesma sociedade é o que impele a espécie humana ao progresso, no entender de Kant e, assim, a faz caminhar do grau inferior da animalidade para o grau supremo da humanidade.

3.1.2 A TRANSIÇÃO DA ANIMALIDADE EM HUMANIDADE NA OBRA *INÍCIO CONJECTURAL DA HISTÓRIA HUMANA*

A ideia da *transição da animalidade à humanidade* também ocorre na obra intitulada **Início conjectural da história humana**. Esta obra, “escrita em 1785, embora publicada em 1786 (conforme AK vol. X, p. 393)” (FACKENHEIM, 1956/1957, p. 382, nota de rodapé nº 3.), trata, por assim, dizer, da “[...] história do *primeiro* desenvolvimento da liberdade [...]” (KANT, 2009, p. 157. *Itálicos acrescentados.*), ou seja, do *primeiro início* da história humana (conforme KANT, 2009, p. 157.) e nela Kant apresenta a teoria dos *primeiros passos da razão*, que seria propriamente o início do desenvolvimento da razão.

E, assim, após conjecturar sobre o *primeiro* desenvolvimento da liberdade, já a caminho da conclusão dessa obra, Kant afirma que

a partir dessa apresentação da primeira história da humanidade resulta o seguinte: a saída do homem da sua primeira morada, representada por meio da razão como o paraíso, foi *a passagem da rudeza de uma criatura meramente animal para a humanidade*, foi *a passagem das andadeiras do*

instinto para a condução da razão, em outras palavras, foi a passagem do estado de tutela da natureza para o estado de liberdade (KANT, 2009, p. 161, *itálicos acrescentados*.)

A apresentação da primeira história da humanidade, mais propriamente das conjecturas sobre ela, é, *grosso modo*, a apresentação dos *primeiros passos da razão*, isto é, do início do desenvolvimento da razão e tal coisa significaria a *saída do ser humano de sua primeira morada*. Morada essa representada pela razão como o *paraíso terrestre*.

Assim, a saída do suposto paraíso, ou seja, o início do desenvolvimento da razão, ou ainda os seus *primeiros passos* designam a *caminhada* da espécie humana, da rudeza animal para a humanidade, a transição do guia do instinto pelo guia da razão, o transição do estado de tutela da natureza pelo o estado de liberdade. Pelas palavras de Valerio Rohden, “é pela *razão* que o homem deixa o suposto paraíso terrestre, passando da rudeza à humanidade, trocando o guia do instinto pelo da razão, o tutoramento da natureza pelo estado de liberdade” (ROHDEN, 1994, p. 105, *itálicos acrescentados*.)

Mas o que operaria a transição da animalidade à humanidade na obra **Início conjectural da história humana**? Novamente não é a disciplina, como na obra **Sobre a pedagogia**. Nessa obra, parece ser possível afirmar que é a razão propriamente dita. Pois, é através da razão que o ser humano se despede sua primeira morada. É a razão quem impulsiona o ser humano a sair desse estado que ele considera um paraíso e o impele para o mundo, para que, dessa forma, desenvolva as suas capacidades e passe assim da animalidade à humanidade.

É através do que Kant denomina de primeiros passos da razão que o ser humano sai do suposto paraíso terrestre. E essa saída significou, no entender de Kant, a passagem da rudeza de uma criatura meramente animal para a humanidade, numa palavra, a transição da animalidade à humanidade.

3.2 A QUESTÃO DO INSTINTO X RAZÃO

Ainda tratando de disciplina, na *introdução* da obra, porém enfocando agora a questão do instinto, Kant vai afirmar que “um animal é por seu próprio instinto tudo aquilo que pode ser [...]. Mas, o homem tem necessidade de sua própria razão. Não tem instinto, e

precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta” (KANT, 1996, p. 11-12). De acordo com isso, o ser humano deve extrair de si mesmo as suas normas, a sua conduta, o seu projeto de vida. Numa palavra, tem de criar por si mesmo a sua conduta, o projeto da mesma. A sua conduta não se encontra pronta, tem de ser produzida por ele mesmo.

Já um animal, ao contrário, tudo que é necessário para a sua sobrevivência, lhe é fornecido pelo instinto. O instinto o leva a ser tudo o que pode ser. O instinto é determinante em toda a sua existência, pois o animal utiliza apenas o instinto para agir (conforme PINHEIRO, 2007, p. 40-41). “Ao afirmar que o homem não possui instintos, Kant está mostrando que a determinação existencial e prática do homem não é como a dos animais, ou seja, os homens necessitam de sua razão para o estabelecimento das ações” (Ibidem, p. 41).

Mas essa razão não está pronta, ela tem de ser desenvolvida. É do que trata, por exemplo, a obra **Início conjectural da história humana**, isto é, o desenvolvimento da razão. Na introdução da obra, Kant, conjecturando a respeito do primeiro ser humano, afirma que “inicialmente, o novato precisou ser conduzido *somente* pelo instinto, essa **voz de Deus** a que obedecem todos os animais” (KANT, 2009, p. 158, **negritos de Kant, itálicos acrescentados**). Quer dizer com isso que, no princípio, o ser humano também agia somente pelo instinto, teve de ser conduzido por ele antes de iniciar propriamente o desenvolvimento de sua razão; antes de começar a dar os *primeiros passos da razão* (conforme KANT, 1992, p. 71). Porém, na medida em que ia desenvolvendo a razão, ia também o ser humano abandonando o guia do instinto, como é demonstrado ao longo da obra.

Já na obra **Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**, diferentemente, Kant observa que

como em geral os homens em seus esforços não procedem *apenas instintivamente*, como os animais, nem tampouco como razoáveis cidadãos do mundo, segundo um plano preestabelecido, uma história planificada (como é, de alguma forma, a das abelhas e dos castores) parece ser impossível” (KANT, 1986, p. 10, *itálicos acrescentados*).

Aqui, ou seja, já no *desdobramento da história do agir humano*, não mais no primeiro início da história humana, Kant assevera que o ser humano não age *apenas* de forma instintiva, como os animais e nem também como um razoável cidadão do mundo. Ele já não age mais somente pelo instinto, como antes, leia-se como no primeiro início da história humana, mas nem, também, apenas de forma racional.

Procurando-se fazer um *arremate* das três obras sobre o que foi colocado brevemente a respeito do instinto, pode-se dizer que, *inicialmente*, ou seja, na história do *primeiro* desenvolvimento da liberdade ou no *primeiro início* da história humana, o ser humano foi conduzido somente pelo instinto.

Ainda nessa obra, mas após aprender a desenvolver sua razão, o ser humano foi abandonando o instinto, mas sem nunca o largar completamente. Pois, como se viu na obra que pode ser vista como a sequência da primeira, por tratar do *desdobramento da história do agir humano* e não mais de seu início, o ser humano não age nem *apenas* de forma instintiva, nem apenas de forma racional. Age, portanto, das duas formas. Utiliza tanto o instinto quanto a razão no seu proceder.

Na obra **Sobre a pedagogia**, como já visto, Kant afirma que o ser humano tem necessidade de sua própria razão e não tem instinto. Ou seja, o ser humano precisa de sua razão para estabelecer suas ações, para estabelecer sua conduta. Pois “a natureza pode nos fornecer um certo número de respostas, mas não a totalidade [...]” (PINHEIRO, 2007, p. 41). Totalidade esta que o ser humano vai ter de encontrar por si mesmo, pode-se dizer.

3.3 O SER HUMANO TEM DE EXTRAIR TUDO DE SI MESMO

Portanto, o ser humano não nasce pronto e não tem todas as respostas de que necessita para viver. E, assim, prossegue Kant em **Sobre a pedagogia**, “a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem à humanidade” (KANT, 1996, p. 12).

Também na obra **Ideia**, Kant reitera tal coisa quando diz que “a natureza quis que o homem tirasse inteiramente de si tudo que ultrapassa a ordenação mecânica de sua existência animal [...], *livre do instinto, por meio da própria razão*” (KANT, 1986, p. 12, *itálicos acrescentados*). Logo adiante, arremata dizendo que,

tendo dado ao homem a *razão* e a *liberdade da vontade* que nela se funda, a natureza forneceu um claro indício de seu propósito quanto à maneira de dotá-lo. *Ele não deveria ser guiado pelo instinto, ou ser provido e ensinado pelo conhecimento inato; ele deveria, antes, tirar tudo de si mesmo* (KANT, 1986, p. 12, *itálicos acrescentados*).

Desse modo, o ser humano tem de extrair de si mesmo e de forma gradual as suas disposições naturais e com suas próprias forças, ou seja, por meio da própria razão. Não deve ser guiado pelo instinto e sim por sua própria razão. Kant entende que o ser humano tem de *extrair tudo de si mesmo* porque é como se a natureza quisesse que ele se elevasse por si mesmo, “[...] por meio de seu trabalho *da máxima rudeza à máxima destreza e à perfeição interna do modo de pensar [...]*” (Idem, *itálicos acrescentados*.).

3.4 A DISCIPLINA E A SUA RELAÇÃO COM A DETERMINAÇÃO DO SER HUMANO: A HUMANIDADE

Kant, dando prosseguimento ao texto, relacionará novamente disciplina e humanidade em **Sobre a pedagogia**. Desta vez, a disciplina está implicada com o que Kant denomina de a *determinação do ser humano*. Por suas palavras, “a disciplina impede que o ser humano se afaste, através de seus impulsos animais, de sua determinação, a humanidade” (Kant, Päd., AA 09: 442. KANT, 1996, p. 12.). Ou seja, nesse momento, disciplina tem implicação com o que Kant chama de a *determinação do ser humano*, a saber, a humanidade. Aqui ela impede que o ser humano se desvie de sua determinação, ou mais alto fim, talvez possa se dizer, isto é, da humanidade.

Mais adiante, ele vinculará a arte da educação com a consecução desse fim ou dessa determinação. Por suas próprias palavras, “a arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser **raciocinada**, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que essa possa conseguir o seu destino” (Ibidem, p. 22, **negritos de Kant**.).

3.5 A METÁFORA DA ÁRVORE: COMPARAÇÃO ENTRE DISCIPLINA E UNIAO CIVIL

Em pelo menos mais uma passagem da *Introdução* de **Sobre a pedagogia**, Kant parece se referir à disciplina ou ela parece estar envolvida. Comentando a respeito da educação dos príncipes, aos quais também se deve fazer *resistência* (conforme KANT, 1996,

p. 24.), Kant exemplifica dizendo que, “uma árvore que permanece isolada no meio do campo não cresce direito e expande longos galhos; pelo contrário, aquela que cresce no meio de uma floresta cresce ereta por causa da resistência que lhe opõem as outras árvores, e, assim, busca por cima o ar e o sol” (Idem.).

Como Kant entende a disciplina enquanto algo que deve *conter* o ser humano (conforme KANT, 1996, p. 12.) “[...] de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido” (Idem.) e também como o *tratamento* através do qual se tira do ser humano a sua selvageria (conforme KANT, 1996, p. 12.), lembrando que “a selvageria consiste na independência de qualquer lei” (Idem.), parece ser possível perceber na metáfora, por assim dizer, da árvore, que Kant também esteja se referindo à disciplina. Além disso, a disciplina também consiste, como já visto, em submeter o ser humano às leis da humanidade e, conseqüentemente, aos preceitos da razão (conforme KANT, 1996, p. 12-13.). Portanto, parece que metáfora da árvore pode ser aplicada ou relacionada ao que Kant entende por disciplina em **Sobre a pedagogia**.

Porém, essa *passagem da árvore* também ocorre na obra **Ideia**. Lá, referindo-se propriamente à *união civil*, que seria, grosso modo, a possibilidade de a liberdade de um coexistir com a liberdade dos outros, Kant diz que

apenas sob um tal *cerco*, como o é a *união civil*, as mesmas inclinações produzem o melhor efeito: assim como as *árvores* num bosque, procurando roubar umas às outras o ar e o sol, impelem-se a buscá-los acima de si, e desse modo obtêm um crescimento belo e apumado, as que, ao contrário, isoladas e em liberdade, lançam os galhos a seu bel-prazer, crescem mutiladas, sinuosas e encurvadas (Ibidem, p. 15, *itálicos acrescentados*).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apenas a título de algumas considerações finais, quer-se enfatizar que se procurou mostrar, de forma breve, algumas vinculações entre a obra **Sobre a pedagogia** e **Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita e Início conjectural da história humana**.

Sobre a pedagogia, o maior texto de Kant sobre o *tema da educação*, como diz

Mário Nogueira de Oliveira (conforme OLIVEIRA, 2006, p. 71), é muitas vezes considerada uma obra do *suposto* período de senilidade do filósofo, por ter sido publicada um ano antes de sua morte, em 1803. Porém, como se procurou mostrar ao longo do texto, há certas ideias que nela ocorrem que já ocorreram em outras obras do filósofo, em especial as de sua filosofia da história, como, por exemplo, **Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita** e **Início conjectural da história humana**. Essas ideias dizem respeito à passagem do ser humano da *animalidade à humanidade*; ao fato de o ser humano não poder utilizar somente o *instinto*, necessitando extrair de si mesmo determinadas qualidades, através do exercício de sua razão; à *ideia de uma determinação da humanidade ou de um fim mais alto da humanidade*, que é a determinação moral. Foi o que se procurou mostrar.

REFERÊNCIAS

Livros:

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. (Tradução de Francisco Cock Fontanella: *Über Pädagogik*). UNIMEP: Piracicaba, 1996.

PINHEIRO, Celso de Moraes. *Kant e a educação: reflexões filosóficas*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2007.

Capítulos de livro:

KANT, Immanuel. Comienzo presunto de la historia humana. In: *Filosofía de la historia*. (Prólogo e tradução de Eugenio Ímaz). México: Fondo de Cultura Económica, 1992, (Colección Popular: 147), p. 67-93.

_____. *Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. (tradução de Rodrigo Naves e Ricardo Terra). São Paulo: Brasiliense, 1986, (Coleção Elogio da Filosofia).

TERRA, Ricardo. Algumas questões sobre a filosofia da história em Kant. *Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. (tradução de Rodrigo Naves e Ricardo Terra). São Paulo: Brasiliense, 1986, (Coleção Elogio da Filosofia), p. 43-74.

Revistas:

FACKENHEIM, Emil L. von. Kant's Concept of History. *Kant Studien*, v. 48, 1956/1957, p. 381-398.

KANT, Immanuel. Início conjectural da história humana. (tradução de Joel Thiago Klein). *ethic@*: Florianópolis, v. 08, n. 1, Junho/2009, p. 157-168.

OLIVEIRA, Mário Nogueira de. Para inspirar confiança: considerações sobre a formação moral em Kant. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 29 (1): 69-77, 2006.

_____. A educação na ética kantiana. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, nº 3: 447-460, 2004.

ROANI, Alcione Roberto. A formação do caráter e da autonomia na filosofia da educação de Kant. *Revista de Ciências Humanas*, Frederico Westphalen, v. 8, nº 11: 13-30, Dez 2007.

ROHDEN, Valério. Sociabilidade legal uma ligação entre direito e humanidade na 3ª Crítica de Kant. *Analytica*, Rio de Janeiro, v. 1, nº 2, p. 97-106, 1994.

SANTOS, Robinson dos. Educação moral e civilização cosmopolita: atualidade da filosofia prática de Kant. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 41/4, 2007, p. 01-10.

O CONCEITO DE EDUCAÇÃO NA FILOSOFIA MORAL DE ALASDAIR MACINTYRE

Thaline L. Ribeiro Fontenele*

Resumo:

A pesquisa bibliográfica procurou sintetizar o papel e os objetivos da educação desenvolvida na filosofia moral macintyreana. MacIntyre, ao constatar que a sociedade contemporânea tem passado por um sério problema de desordem moral, onde as ações dos sujeitos estão totalmente desvinculadas de uma base teórica e critérios impessoais, propõe uma Educação Moral nas escolas e universidades para construir critérios e valores para o agir humano, na medida em que, a educação tem como função essencial preparar os indivíduos para uma vida ética, uma vida dentro de uma comunidade que precisa de sujeitos com papéis e funções sociais estabelecidas e claro, com autonomia de pensamento. Apresentando uma educação moral voltada para as virtudes, que engloba a prática, a narrativa de vida singular do sujeito e a tradição. Com um plano de estudos que prioriza estes três pontos e reafirma os objetivos da educação e a função dos professores, MacIntyre inicia uma reflexão da vida como um todo e de seu significado, ressaltando a importância de uma vida ética, e fazendo com que os membros de uma comunidade sejam instruídos para agirem com liberdade, vontade e consciência de sua responsabilidade moral.

Palavras-chave: Educação. Filosofia. Alasdair MacIntyre.

1 INTRODUÇÃO

Em obras mais recentes de MacIntyre, como *Depois da Virtude*(2001), *Tres versiones rivales de la Ética*(1992), e no artigo como *La Idea de una comunidad ilustrada*(1991), e a entrevista com J. Dunne(2002) é possível perceber que ao tratar das categorias centrais da ética das virtudes, MacIntyre transmite um conceito de educação, com papel e objetivos, que para ele tem relação direta com a obtenção das virtudes. Por isso, o estudo aqui propõe analisar suas obras para poder contextualizar o papel e os objetivos da educação formulados na filosofia de MacIntyre, procurando com essa teorização repensar a atividade educacional no âmbito tanto dos professores, quanto das instituições, e da

* Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Mestranda em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba – Brasil. Email: thalinelrf@hotmail.com.

comunidade, reconceituando a educação vista nos termos atuais e procurando sair da atual crise em que ela se encontra.

2 A MORALIDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA VISTA POR MACINTYRE

O filósofo escocês Alasdair MacIntyre não procurou desenvolver de forma direta uma filosofia da educação, mas como em suas obras estava muito envolvido na formulação de uma Ética das virtudes, e conseqüentemente, com a moralidade, a educação adquire um papel fundamental numa comunidade, porque é exaltada em seu pensamento como uma maneira de instruir as pessoas a obterem as virtudes que lhe farão alcançar o bem último determinado no interior desta comunidade.

Ou seja, para MacIntyre, os seres humanos fazem parte de um contexto social, onde realizam diversos tipos de ações que estão interligadas entre si, e que trazem resultados tanto para o sujeito que as exerce, quanto para toda a comunidade em que este sujeito vive. Por isso, suas ações devem ter uma busca intencionada, com objetivos determinados, definidos por sua própria natureza, para que esses indivíduos possam desenvolver habilidades que tenham equilíbrio entre a razão e os desejos, e claro, que tenha em vista um reto fim. Por isso, MacIntyre propõe uma educação baseada nas virtudes.

A virtude é uma qualidade humana adquirida, cuja posse e exercício costuma nos capacitar a alcançar aqueles bens internos às práticas e cuja ausência nos impede, para todos os efeitos, de alcançar tais bens.(MacINTYRE, 2001, p.321)

MacIntyre propõe essa educação ao ver que a sociedade contemporânea como uma sociedade liberal está imersa num total estado de desordem moral, resultado da falta de valores morais que poderiam guiar as ações desse sujeito liberal. Quando um indivíduo não é mediado por uma tradição, e não possui mais um bem último para o seu agir, ele passa a assumir um ponto de vista neutro e a agir conforme o que lhe convêm e julga ser o melhor para si mesmo.

E por conta dessa desordem moral, a educação do caráter é deixada de lado, e os indivíduos acabam relacionando os bens superiores da vida aos produtos externos das

atividades que realizam como o dinheiro, a fama e o poder. Por essa razão, a moralidade ordenada praticamente desapareceu; e a cultura atual é marcada pela teoria emotivista, onde existe um eu emotivista caracterizado pela falta de critérios racionais de avaliação e julgamento, um eu que age por meio das emoções e desejos, um eu que pode adotar diversas posturas ou papéis sociais e criticá-las quando achar necessário, simplesmente por não pertencer a nenhuma postura, um eu que possui seu conjunto de atitudes e preferências, procurando realizá-las da maneira que lhe for melhor, enfim, um eu sem identidade.

Emotivismo é a doutrina segundo a qual todos os juízos valorativos e, mais especificamente, todos os juízos morais não passam de expressões de preferência, expressões de sentimento ou atitudes, na medida que são de caráter moral ou valorativo.(MacINTYRE, 2001, p.30)

A formação desse eu emotivista, assim como os problemas da teoria moral moderna aparecem claramente como produto do fracasso do projeto filosófico do Iluminismo. Projeto que teve início na modernidade, procurando oferecer uma justificativa racional para a moralidade, a partir de três objetivos independentes: um de caráter moral, outro de caráter filosófico; e por último, de caráter sócio-político. O objetivo filosófico foi dado como o mais importante e almejava formular princípios morais imparciais e universais que pudesse estar de acordo com qualquer agente racional, independente de sua concepção de vida boa. Como na prática isso não pôde ocorrer, por não levar em conta os outros aspectos sócio-históricos do sujeito, essa consequência acabou repercutindo sobre os outros dois objetivos, que permaneceram incompatíveis entre si, o que contribuiu bastante para o fortalecimento do individualismo que foi se instalando na sociedade contemporânea, repercutindo em atividades profissionais e situações sociais altamente específicas, derivadas de uma multiplicidade de tradições.

Em geral, os filósofos do projeto Iluminista procuraram tanto uma justificativa racional para as ações humanas, que esqueceram de elaborar uma moralidade que considerasse a natureza desse ser e as condições sócio-históricas dos indivíduos, deixando a natureza humana em segundo plano.

o projeto de oferecer uma justificativa racional da moralidade fracassara

decisivamente; e, daquele ponto em diante, a moralidade da nossa cultura predecessora – e, por conseguinte, da nossa própria cultura – carecia de fundamentos lógicos ou justificativas públicas e compartilhadas. (MacINTYRE, 2001, p.96)

O fracasso do projeto iluminista refletiu num sujeito moral que não possui mais liberdade e autoridade moral sobre o seu agir, já que não possui critérios e regras racionais para suas ações, e nem um fim último para qual possa se direcionar, um sujeito moral que muitas vezes faz uso de crenças que surgiram desse projeto iluminista apenas para defender seus desejos e vontades. Enfrentando problemas morais desconexos de uma teoria que dê significado a seu comportamento moral. Resultando numa sociedade sem nenhum envolvimento com a totalidade da vida, e com o bem do ser humano como tal, que para MacIntyre seria o fundamental para um agir do sujeito moral.

Os problemas da teoria moral moderna aparecem claramente como produto do fracasso do projeto do Iluminismo. Por um lado, o agente moral individual, liberto da hierarquia e da teologia, se vê e é visto pelos filósofos morais como soberano em sua autoridade moral. Por outro lado, as regras da moralidade que foram herdadas, embora parcialmente transformadas, precisam de um novo status, pois estão privadas de seu antigo caráter categórico como expressões de uma suprema lei divina. Se não é possível encontrar um novo status que torne racional o apelo a elas, recorrer a elas parecerá, de fato, mero instrumento do desejo e da vontade individuais. (MacINTYRE, 2001, p.115)

Firma-se assim uma comunidade fragmentada em todos os âmbitos da vida, causando uma perda da unidade de vida e ocasionando o caráter conflitivo da vida social e a incapacidade de viver as virtudes. Ao detectar esse estado de desordem moral, MacIntyre influenciado por uma concepção de moralidade aristotélica, recupera o conceito de comunidade, exaltando uma tradição com seu conjunto nuclear de crenças que constituem o bem humano, e tudo sendo proporcionado pela educação. Para chegar a esse processo, MacIntyre inicia sua abordagem apresentando conceitos fundamentais ao seu pensamento, iniciado a partir do seu conceito de prática.

Para MacIntyre, prática

é qualquer coerente e complexa atividade humana cooperativa e socialmente estabelecida, por meio da qual os bens internos a essa forma de atividade, e parcialmente dela definidores, tendo como consequência a ampliação sistemática dos poderes humanos para alcançar tal excelência, e dos fins e dos bens envolvidos.(MacINTYRE, 2001, p.316).

Ou seja, práticas são atividades determinadas e reconhecidas numa sociedade, que possuem bens tanto para o sujeito que a exerce quanto para a sociedade que faz parte, e que exige certos padrões para ser exercida. MacIntyre exemplifica afirmando que plantar não é uma prática, mas a agricultura é uma prática, assim como a arquitetura e outras atividades que possuem excelências e bens que estão no interior dessa atividade; a ação de plantar, ao contrário da agricultura, está a serviço da última, mas não tem um padrão a ser alcançado, ou mesmo, o ato em si não trará necessariamente benefícios para a sociedade, como a agricultura, que possui toda uma história, com padrões estabelecidos e de total importância para uma comunidade.

MacIntyre afirma que no exercício de práticas é possível obter dois tipos de bens: os bens externos, como prestígio, status, dinheiro; e os bens internos, que só podem ser obtidos no exercício dessa prática, e reconhecidos dentro dessa atividade. Normalmente, uma prática exige padrões de excelência e claro, obediência a certas normas, bem como a aquisição de bens, sujeitando o indivíduo que realiza essa atividade a certas atitudes, opções, preferências e gostos que definem essa prática. Já que ao assumir uma prática, o sujeito estará aceitando padrões já conquistados anteriormente, excluindo todas as análises subjetivas e emotivistas do juízo, porque se estará partindo de algo já estabelecido.

Uma prática implica padrões de excelência e obediência a normas, bem como a aquisição de bens. Ingressar numa prática é aceitar a autoridade desses padrões e a inadequação do meu próprio desempenho ao ser julgado por eles. É sujeitar minhas próprias atitudes, preferências e gostos aos padrões que atual e parcialmente definem a prática. As práticas, naturalmente, como acabo de salientar, têm uma história; jogos, ciências e artes, todas têm histórias. Assim, os padrões propriamente ditos não são imunes à crítica, porém, não podemos nos iniciar numa prática sem aceitar a autoridade dos melhores padrões até o momento alcançados. (MacINTYRE, 2001, p. 320)

E porque entender essa definição de prática? Esse conceito de prática será fundamental na

teoria da moralidade de MacIntyre, como na Educação, porque os bens internos obtidos nessa prática serão bens internos para toda a comunidade que participa dessa prática, sendo vantajosos para todos os outros sujeitos, enquanto que os bens externos só serão vantajosos para o sujeito que os obteve. Ou seja, uma atividade que tem uma excelência a ser alcançada deve ser exercida pelo sujeito de forma a trazer bens internos, que possam contribuir para a vida em comum no interior de uma comunidade, ordenando a vida moral em torno de um fim último comum e determinado.

Na definição de prática, MacIntyre mostra o quanto a tradição tem um papel fundamental na moralidade, porque uma tradição possui práticas que são e foram transmitidas durante a história. É por isso que MacIntyre afirma que um sujeito moral deve estar inserido em uma tradição, porque é na tradição que o sujeito reconhece ações realizadas anteriormente e pode agir de forma moral e adquirindo as virtudes necessárias para viver em comunidade, já que este sujeito estará partindo de sua vida cotidiana com um contexto histórico determinado, com valores estabelecidos e baseado na experiência vivida por outros seres humanos, fazendo com que o indivíduo se oriente a partir de outras práticas já realizadas, voltando-as para sua própria conduta e organizando assim, sua vida ética.

Uma tradição viva é, então, uma argumentação que se estende na história e é socialmente incorporada, e é uma argumentação, em parte, exatamente sobre os bens que constituem tal tradição. Dentro da tradição, a procura dos bens atravessa gerações, às vezes muitas gerações. Portanto, a procura individual do próprio bem é, em geral e caracteristicamente, realizada dentro de um contexto definido pelas tradições das quais a vida do indivíduo faz parte, e isso é verdadeiro com relação aos bens internos às práticas e também aos bens de uma única vida. (MACINTYRE, 2001, p.373-374)

Dessa forma, MacIntyre procura enfatizar a tradição da comunidade, apresentando uma narrativa linear para o sujeito moral, fazendo com que ele se reconheça como membro de sua comunidade e procurando alcançar um bem tanto para si mesmo, quanto para a pólis.

MacIntyre enfatiza a unidade de vida como algo fundamental para o sujeito, e claro, para o progresso da comunidade, porque ao narrar a sua vida, o sujeito passa a se ver como uma pessoa que possui uma história com papéis sociais e que todas as suas ações estão interligadas desde o seu nascimento até a sua morte, e que não se pode tratar sua vida como fatos separados ou desconexos entre si.

Ser o sujeito de uma narrativa que vai do nascimento até a morte é, comentei anteriormente, ser responsável pelos atos e experiências que compõem uma vida narrável. Isto é, estar aberto para ser chamado a fornecer certo tipo de explicação do que fez ou o que lhe aconteceu, ou o que testemunhou em algum momento da vida de alguém anterior ao momento da pergunta. (MACINTYRE, 2001,p.365-366)

Com uma narrativa singular, o sujeito reconhece sua identidade pessoal e se dá conta que ele é protagonista e responsável pelos atos de sua vida. Por isso, o filósofo enfatiza que é com um conjunto de virtudes que se pode fornecer uma vida significativa, permitindo uma ordem narrativa para uma vida individual, obtendo o aperfeiçoamento das ações humanas para alcançar um bem último para o sujeito e a comunidade à qual pertence.

3 O PAPEL E OS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO NA FILOSOFIA MORAL DE ALASDAIR MACINTYRE

MacIntyre começa a teorizar e explicar sobre educação a partir dos conceitos abordados anteriormente como prática, tradição e narrativa de vida, principalmente quando ele detecta o estado de desordem moral da sociedade contemporânea, caracterizado por uma vida fragmentada, sem nenhuma narrativa linear de vida do sujeito. Propondo como solução para a saída desse estado, a elaboração de uma educação baseada nas virtudes, para que os membros de uma comunidade possam agir de forma a alcançar o bem último humano determinado no interior de uma comunidade.

MacIntyre destaca, então, uma educação voltada para uma vivência de valores éticos, com uma aprendizagem que o leve a exercer a prática das virtudes. Por meio de procedimentos educativos, o sujeito pode chegar a uma autonomia ética, proporcionando a integração social e moral desse indivíduo, afastando-o de uma postura individualista e isolada. A proposta de educação feita por MacIntyre é de uma educação moral que se refere à reflexão e a uma série de práticas que devem ser propostas às escolas e universidades durante o processo de formação geral e ampla, dos educandos, visando o aperfeiçoamento do ser humano em si.

Educação moral explicita idéias e comportamentos que devem fazer parte da vida de um sujeito, segundo critérios filosóficos em conjunto com elementos determinantes de uma cultura. Trata-se de uma proposta pedagógica específica, seja esta conduzida por um professor de uma disciplina própria ou por todos os demais professores. É uma prática baseada no ensino e aprendizagem de valores extraídos do que se possa entender por uma Ética. (LINS, 2007, p.61).

MacIntyre, tendo em vista o problema de moralidade enfrentado pela sociedade contemporânea, apresenta os dois objetivos para serem alcançados pelos professores e pela educação. O primeiro propósito consiste em direcionar o jovem de tal modo que possa adaptar-se a um determinado trabalho e função social. O segundo propósito seria o de ensinar os jovens a pensar por si mesmos, fazendo com que eles adquiram independência mental. Os dois objetivos são incompatíveis entre si, mas não impossíveis de serem realizados; eles vão depender das condições internas da comunidade para que eles possam ser concretizados num mesmo sistema educativo, e claro, serem objetivos e metas das pessoas que não só fazem parte dessa comunidade, mas que também a representam para que possam ser realizados.

El primero está entre los propósitos de casi toda acción educativa em casi todas partes: consiste em conformar al (a la joven) de tal modo que pueda adaptarse a determinado rol y función social que exija relevo. El segundo propósito deriva, em su forma más específica, de la cultura de la Ilustración del siglo XVIII, aunque tiene, claro está, sus antecedentes. Es el propósito de enseñar a los jóvenes a pensar por si mismos, a adquirir independencia mental, a ser ilustrados al modo como Kant entendió “La ilustración”.(MacINTYRE, 1991, p.325)

Segundo MacIntyre, as atuais condições e circunstâncias enfrentadas anulam a realização dos objetivos propostos. É perceptível que as escolas estão distantes desse fim enumerado por MacIntyre, pois não têm recebido recursos necessários para seu desenvolvimento e têm sido influenciadas a se engajarem em atividades cuja medida é a produtividade, o que acaba distanciando o aluno de um modo de vida ética. Para MacIntyre, um sujeito que recebe uma educação baseada nestes dois objetivos enumerados passa a questionar sobre a ordem econômica e social, questões como: compreender quais bens estão em jogo na atividade ou prática que pretende ou vai executar, e se essa atividade pode ser vista não só como um bem

para o sujeito, mas como um bem comum.

Que estos dos proyectos totales son incompatibles, que el êxito de uno va ligado al fracaso seguro del outro, no es uma tesis conceptual inoportuna. No estoy proponiendo que el concepto a ser adiestrado a pensar por uno mismo pueda necesariamente tener aplicación solo cuando se anula el concepto de ser adaptado a asumir su rol em la vida social, o viceversa. Porque definiendo que, bajo ciertos tipos de condición social o cultural, ambos conceptos pueden hallar aplicación bajo uno y el mismo sistema educativo. Pero también defenderé que, por circunstancias especiales, concretamente las modernas sociedades e culturas de la post-Ilustración anulam actualmente las condiciones que hacen posible tal coexistência.(MacINTYRE, 1991, p. 326)

Para o filósofo, nas escolas e universidades haverá também a aplicação da noção de prática, narrativa e tradição. Primeiro, MacIntyre apresenta estes conceitos afirmando que o ensino não é uma prática, mas um conjunto de habilidades que está a serviço de uma prática. Por exemplo, a Filosofia quando ensinada não é uma prática, mas um conjunto de habilidades que estará a serviço de uma prática filosófica. Ou seja, ensinar não possui bens próprios como existem numa prática, mas contribui para a realização dessa prática, estando a serviço dela.

Mesmo o ensino não sendo uma prática, a atividade educacional (ensino) continuará tendo sua importância, mas só terá sentido dentro de outras práticas, das quais ela faz parte. Utilizando o exemplo da disciplina de Filosofia, ela como ensino faz parte de uma atividade filosófica, mas como ensino não produz bens próprios, bens que resultariam do ato de filosofar.

Voltando aos objetivos enumerados por MacIntyre sobre a Educação, um outro propósito enumerado por ele, seria o de colocar os estudantes para pensarem de forma independente. Para que isso ocorra é preciso que esses estudantes se reconheçam numa narrativa e passem a compreendê-la, para que possam questionar sobre sua vida ou como podem alcançar os bens próprios de uma atividade para chegar a excelência, identificando a sua própria narrativa e reconhecendo que fazem parte de uma tradição, tradição com valores e bens alcançados até agora por meio de uma prática.

Hoje, nos currículos escolares e acadêmicos, as disciplinas estão bastante divididas e distintas, cada disciplina tem estado muito especialista, de tal forma que, ao estudante fica difícil de saber o que tem apreendido e até mesmo de resolver questões da disciplina e conseqüentemente, da sua vida como um todo. A ausência de uma unidade entre as disciplinas afasta o aluno de uma narrativa histórica e dos padrões formulados anteriormente. Por isso, a

integração das disciplinas e até mesmo o estudo das disciplinas difíceis são importantes para que o aluno se reconheça na sua própria narrativa, vendo que não só a sua vida está relacionada a outros fatores, mas que elas fazem parte de um todo, evitando tratar a escola como algo separado da vida do aluno.

MacIntyre aborda o currículo dessas instituições, porque o currículo acabou sofrendo grandes conseqüências decorrentes do fracasso do projeto iluminista, e também porque é através desse currículo que o sujeito será orientado de forma a desenvolver as suas capacidades para que possa alcançar a excelência de acordo com a atividade humana que pretende realizar. De maneira direta, MacIntyre não propõe uma reforma curricular, mas sim, uma forma de educação que possa recuperar a comunidade, e o conceito de tradição, e conseqüentemente, para que isso ocorra é preciso que a educação ofereça textos ou obras que façam com que os estudantes identifiquem os modos de vida numa comunidade, assim como costumes, valores, ou mesmo, conhecer as explicações sobre o mundo, através de outros povos ou períodos históricos.

Considerando estes aspectos, MacIntyre acaba apresentando um currículo escolar, com disciplinas como matemática, língua e literatura correspondente ao seu país, uma outra língua estrangeira, história, ciência experimental, física e química para entender a explicação dos movimentos planetários e, claro, físicos, que ocorrem no seu ambiente de vida; assim como o ensino das artes visuais, para que elas possam adquirir sensibilidade e conhecimento pelas pinturas e obras artísticas, aprendendo também a desenhar e pintar, assim como a ouvir, com uma disciplina de música, práticas esportivas, atividades também como a mecânica, construção, informática, ou seja, atividades que irão contribuir para o seu desenvolvimento humano e que facilitarão sua vida no futuro introduzindo-os desde já numa investigação moral acerca da vida boa.

The test of curriculum is what our children become, not only in the workplace but in being able to think about themselves and their society imaginatively and constructively, able to use the resources provided by the past in order to envisage and implement new possibilities.(MacINTYRE, 2002, p.15).

É preciso ensinar não só o que é preciso aprender dentro de uma disciplina em particular, não só o que seria necessário para um especialista saber, mas o que será importante para tomar decisões individuais e coletivas, o que seria apropriado para que este indivíduo possa se

desenvolver e progredir. O que for ensinado tem que ser ensinado dentro de um processo, no qual, este sujeito entenda, que o conteúdo apresentado está diariamente na sua vida.

4 O PAPEL DA UNIVERSIDADE

As universidades, como instituições educativas provenientes de toda essa tradição fracassada sofrem, assim como as outras instituições, este mesmo tipo de fragmentação, e tornam-se as principais responsáveis pela expansão desse Emotivismo e pela falta de justificativa racional do agir humano. MacIntyre define as Universidades como palcos de debates, com discussões mascaradas, onde professores e estudantes, assim como na sociedade emotivista em que vivem, utilizam de argumentos em seus discursos que são totalmente incoerentes com suas ações e com o contexto histórico-cultural que pertencem, excluindo qualquer tipo de comprometimento moral, e conseqüentemente, a realização de uma pesquisa acadêmica e de uma interação de atividades entre a Universidade e a comunidade.

MacIntyre define a universidade contemporânea como uma universidade liberal, que prega a neutralidade de pensamentos e ações, uma ilusória liberdade diante da forma de agir dos membros, e claro, que educa seus estudantes para os objetivos do mercado, objetivos que visam o consumo e alcance de bens individuais e quantitativos. Ele conclui que, devido a tentativa frustrada de não obter acordo racional entre os membros de sua comunidade, a universidade passou a tratar a própria racionalidade como algo irrelevante, assumindo apenas a função de proporcionar para uma parcela mínima da comunidade, certificados ou saberes específicos para que possam alcançar cargos ou atividades que lhe proporcionem bens externos, como dinheiro e status.

Para MacIntyre, além da universidade carregar os fins da educação, como incitar o sujeito a pensar por si próprio, e prepará-lo para exercer uma profissão, a universidade tem o papel também de elaborar os critérios e as concepções de justificação racional que possam guiar as atividades humanas, ou seja, a universidade será responsável tanto por formular os conceitos que são emitidos numa comunidade, quanto por orientar as outras instituições para cumprir suas funções e claro, formar os profissionais que atuarão nessa comunidade. Mas, se a universidade continuar tão fragmentada, a educação só servirá para produzir especialistas, sem nenhum tipo de compromisso com a vida e seu bem último.

Si se le priva de la posibilidad de transmitir esta cosmovisión racional unificadora y de organizar em torno a ella los debates de la sociedad, la misión de la Universidad se reduce a la educación vocacional- que por outro lado puede aprenderse em la vida profesional directamente-o, a la posesión de uma cultura general, cuya adquisición bien puede ser auto-didacta a través de los libros o del multi-media. Em cualquier caso, la Universidad se vê privada de argumentos para legitimar su existência.(ARRIOLA, 2000, p.123)

Para que a universidade volte a realizar suas funções é preciso desprezar essa falsa neutralidade declarada pelo liberalismo. Para isso, é necessário desde cedo, inserir os estudantes num corpo de teorias e crenças que tem se desenvolvido ou se desenvolveu historicamente, fazendo com que eles se familiarizem com os fatos e noções acerca da realidade, através de uma tradição, para que eles possam ser introduzidos numa investigação acerca do bem humano.

Es indudable, por outro lado que para potenciar sus posibilidades de influir em la sociedad, la Universidad debe empezar por ella misma; por la creación de um ethos congruente y sistemático que informe a sus estructuras operativas, a las diversas facultades y a los múltiples saberes que se articulan em el curriculum de cada disciplina. Incluso lê compete impulsar um nuevo modelo de saber directivo acorde a la tradición humanista. Se trata entonces más bien de delinear el ideal humano al que la Universidad debiera aspirar y no de uma reforma curricular.(ARRIOLA, 2000, p.175)

O filósofo estipula nas Universidades um plano de estudos ordenado e estruturado com materiais, temas e obras clássicas, objetivando mostrar o que foi feito em culturas passadas, reconhecendo a existência de conflitos nessas culturas e fazendo a devida relação entre elas. Colocando a universidade, não como um espaço neutro ou de possíveis acordos, mas como um lugar de desacordos obrigatórios, realizando encontros sistemáticos dos pontos de vista rivais interessados por uma justificação moral e teológica, tendo como nova responsabilidade, enquanto instituição de ensino superior, introduzir os alunos nesse conflito. Dessa forma, a universidade garantirá o debate entre essas tradições, sem deixar que ocorram esses simulacros, como discussões, ou mesmo, não permitindo que o membro dessa comunidade se isole cada vez mais em seus próprios objetivos.

En definitiva, la Universidad que MacIntyre propone no tiene el objetivo de limitar los intercambios de ideas ni de imponer una forma de vida. Por el contrario, su interés puede caracterizarse como el fomento de la libertad de educadores y educandos, libertad no obstante, que nace del compromiso y no de la ruptura.(ARRIOLA, 2000, p.224)

E os professores, teriam o papel de organizar esses debates, como representantes de um ponto de vista particular, seriam responsáveis por fazerem avançar essas investigações dentro da posição que defendem, articulando com outros pareceres rivais e mostrando tanto o que está equivocado no parecer oposto à luz do seu ponto de vista, quanto estando apto a julgar o que é posto em seu ponto de vista, frente ao que é questionado pelo ponto de vista rival.

“El desarrollo de la racionalidad de los educandos – es la razón principal por la que se constituyó dicha comunidad. Ese fin, parece sugerir MacIntyre, únicamente puede lograrse si cada profesor hace de su disciplina un campo de entrenamiento, un taller artesanal en el que el educando pueda descubrir em la excelência propia de cada actividad la misma jerarquía de bienes conducentes a um idêntico fin.”(ARRIOLA, 2000, p.213)

Os professores teriam uma nova função, a de organizadores desses conflitos, tornando a universidade uma arena de conflitos sistemáticos, que reconhece a existência de desacordos morais e teológicos. Dessa forma, as universidades reassumiriam sua posição na comunidade. Para MacIntyre, essa nova função das universidades produziria uma série de universidades rivais, cada uma com suas próprias investigações morais, cada uma seguindo seus próprios códigos para dar continuidade a sua pesquisa racional.

MacIntyre não só objetiva a produção de universidades de pareceres rivais, com seu próprio campo de pesquisa, como também enfatiza a importância da existência de escolas com suas próprias tradições, já que existem diferentes concepções culturais e religiosas numa mesma comunidade. Só que no plano de estudos, a escola deveria não só focar seu ensino para os bens dessa tradição, mas que os alunos possam entender as disciplinas na visão de todas as outras tradições, compreendendo como cada tradição é entendida, inclusive a sua, pelas tradições rivais, aprendendo a questionar sobre a validade dos bens de todas as tradições existentes.

Dessa forma, MacIntyre vai procurando solucionar o problema de moralidade da

sociedade contemporânea através de procedimentos educativos. Primeiro, reconhecendo a ausência de uma moralidade; depois, verificando que a cultura presente é resultado de diversas posturas e pensamentos de diferentes épocas e por último, enfatizando a importância de uma educação voltada para as virtudes que possa formular critérios de justificação moral, e que proporcione a continuidade da pesquisa racional para refutar e validar os conceitos e as concepções do contexto vivido.

5 CONCLUSÃO

MacIntyre apresenta o papel e os objetivos da Educação a partir de sua filosofia moral, ao constatar que a sociedade contemporânea tem passado por um sério problema de desordem moral, onde as ações dos sujeitos dessa sociedade estão totalmente desvinculados de uma base teórica e de critérios impessoais que justifiquem seu comportamento. O que contribui para estes indivíduos agirem de maneira individualista, egoísta e passional, utilizando de argumentos que dão vazão às suas vontades e preferências sem nenhuma preocupação com o bem comum. Ele conclui que a educação seria de fundamental importância para a reestruturação dessa sociedade, oferecendo valores morais que guiem as ações dos membros no interior de uma comunidade.

MacIntyre relata que a vida moral hoje está de certa forma imprevisível, os sujeitos agem sem nenhuma fundamentação e sem nenhuma responsabilidade moral, muitas vezes se justificando com um código pessoal de ações e proibições. O filósofo constata que os discursos e debates realizados numa comunidade contemporânea, não passam de simulacros ou fantasias de que alguma questão possa ser resolvida no campo moral, já que as próprias pessoas que estão envolvidas nesses debates participam sem intenções de resolver esses conflitos morais, mas sim, de manipularem seus membros com uma linguagem que na verdade não possui nenhum sentido ou significado para o contexto atual. Enfim, os debates servem hoje, apenas de emoção, para um público que assiste sem perspectiva alguma de solução moral.

A partir dessa observação da ausência de moralidade, MacIntyre propõe uma Educação Moral nas escolas e universidades, podendo com isso, construir critérios e valores para o agir humano, na medida que, a educação tem como função essencial preparar os indivíduos para uma vida ética, uma vida dentro de uma comunidade que precisa de sujeitos

com papéis e funções sociais estabelecidas e claro, com autonomia de pensamento.

Por isso, MacIntyre apresenta uma educação moral voltada para as virtudes, que engloba a prática, a narrativa de vida singular do sujeito e a tradição. As práticas, porque, fazem parte da vida social dos seres humanos e são reveladas no comportamento das pessoas, assim, um sujeito virtuoso estaria capacitado a alcançar tanto as virtudes que são definidas no interior dessa prática, quanto os bens internos, que também só podem ser obtidos numa prática. A narrativa de vida, porque apresenta ao sujeito a totalidade de sua vida, que todos os aspectos de sua vida, seja trabalho, lazer, família e vida pública não podem ser vistos ou tratados separadamente.

Valorizar a narrativa de vida de um sujeito é tornar suas ações inteligíveis e compreensíveis, é também encontrar o lugar de um sujeito singular numa narrativa linear e no contexto histórico-social pertencente, procurando alcançar um conhecimento cada vez maior de si mesmo e do bem que almeja alcançar. E a tradição, porque tanto a prática quanto a narrativa de um sujeito singular estão inseridos numa história maior que possui valores e bens transmitidos por gerações e que dão à prática e à narrativa um contexto histórico necessário para fundamentar, questionar e refutar as ações humanas, oferecendo condições para o estabelecimento de uma vida ética e significativa.

Com um plano de estudos que prioriza estes três pontos e reafirma os objetivos da educação e a função dos professores, MacIntyre inicia uma reflexão da vida como um todo e de seu significado, ressaltando a importância de uma vida ética, e fazendo com que os membros de uma comunidade sejam instruídos para agirem com liberdade, vontade e consciência de sua responsabilidade moral.

REFERÊNCIAS

ARRIOLA, Claudia Ruiz. *Tradicón, Universidad y Virtud*. Filosofía de la Educación superior en Alasdair MacIntyre. Navarra: EUNSA, 2000. (Colección Filosófica, nº153).

DUNNE, J.; MacINTYRE, A. Alasdair MacIntyre on Education. In Dialogue with Joseph Dunne. Oxford: *Journal of Philosophy of Education*, vol.36, n.01, 2002, P.19.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. *Educação moral na perspectiva de Alasdair MacIntyre*. Rio de Janeiro: ACCESS, 2007.

MacINTYRE, A. *Animales Racionales y Dependientes*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2001.

_____. *Depois da virtude*. São Paulo: Edusc, 2001.

_____. *Justiça de quem? Qual racionalidade?*. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. La Idea de una comunidad ilustrada. *Revista Analogía*, 1991, p.324-342.

_____. *Tres versiones rivales de la ética*. Madrid: Rialp, 1992.

<http://www.cchla.ufrn.br/saberes>

FILOSOFIA

MATEMÁTICA ENQUANTO CIÊNCIA INTERMEDIÁRIA NA *REPÚBLICA* DE PLATÃO

Ana Rafaella Pereira Melo*

Resumo:

A matemática é considerada por Platão na *República*, uma ciência que auxilia ou impulsiona o filósofo em direção ao conhecimento supremo, que é a ciência do Bem, própria da dialética. Seu caráter profundamente especulativo e abstrato dá a ela possibilidade de trabalhar o pensamento com complexidade, motivando dessa forma a alma a procurar pelo conhecimento da totalidade dos objetos, as coisas em si mesmas. Mas a matemática ainda sim não pode ser considerada uma ciência elevada, tal como o é a dialética, conservando a sua posição num nível ainda inferior a ela, o que lhe concede o título de ciência intermediária. Qual é, portanto, a causa da impossibilidade da matemática ascender ao nível de ciência elevada? O que a deixa inferior à dialética? O presente artigo tem como objetivo o esclarecimento dessa questão, tendo em vistas o estudo de passagens do livro *A República*.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática. *República*. Platão.

MATHEMATICS AS INTERMEDIATE SCIENCE ON *REPUBLIC* OF PLATO

Abstract:

Mathematics is considered by Plato in the *Republic*, a science that assists or promotes the philosopher toward the supreme knowledge, which is the science of the Good, the dialectic itself. His character profoundly speculative and abstract gives her the opportunity to work with complex thinking, thus motivating the soul to seek the knowledge of all objects, things in themselves. But the math but still can not be considered a science high, as is the dialectic, while maintaining his position at a level still below it, which gives it the title of intermediate science. So what is the cause of the impossibility of mathematics through to the level of high science? What makes less than the dialectic? This article aims to clarify this issue, having seen the study of passages from the book where the theme is developed.

KEY-WORDS: Math. Intermediate Science. *Republic*. Plato.

Na procura das ciências que devem instruir o filósofo, que por ventura se tornará o

* Mestranda em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba – Brasil, rafaella.miau@gmail.com.

governante do estado ideal buscado por Sócrates na *República*, temos que essa instrução corresponde a uma ascensão e conhecimento plenos de uma ciência específica e mais elevada. Supõe-se, pois, que seja a ciência do Bem a mais elevada. A relação do Bem em si mesmo para com a alma é a de mostrar a verdade das coisas, mostrar as coisas em si mesmas. O Bem “[...] difunde a luz da verdade sobre os objetos do conhecimento e confere ao sujeito conhecedor o poder de conhecer.” Por isso ela é princípio da ciência da verdade, por isso ela é a ciência mais elevada, pois dá as coisas conhecíveis, a possibilidade de serem conhecidas e unifica os múltiplos no uno. Ele auxilia, pois, a ciência, ao fazer dela possível de ser apreendida enquanto verdade pelo sujeito conhecedor.

As ciências que impulsionam e auxiliam o filósofo em direção à apreensão da ciência mesma do Bem são específicas; são disciplinas que possuem um alto grau de abstração, e seu rigor lógico constitui um arquétipo privilegiado do modelo de ciência que Platão quer instituir. Dentre as ciências selecionadas está a matemática como a que mais se aproxima da dialética e a que melhor prepara o homem para ela. Em 523 B, Platão afirma ser a matemática capaz de elevar ao ser, e conduzir naturalmente à pura inteligência, pois impele a alma à especulações acerca de seu objeto, que são os números, objetos tais que apresentam-se sempre confusos e pedindo por conjeturas mais complexas do entendimento. A unidade, assim como os outros objetos de mesma natureza, suscita o pensamento, a fim de que este compreenda melhor o que é de fato aquilo. São coisas que se mostram como uma coisa e seu contrário, não sendo evidentes por si mesmas e aquilo que não é evidente por si mesmo pede deliberação.

[...] se a visão da unidade oferece sempre alguma contradição, de sorte que não pareça mais unidade do que multiplicidade, será necessário então, um juiz para decidir; a alma fica forçosamente embaraçada e, despertando nela o entendimento, é compelida a pesquisar e a indagar o que pode ser a unidade em si; assim, a percepção da unidade é das que conduzem e voltam a alma à contemplação do ser. (524d)

A matemática começa a partir daí a ser considerada prelúdio para a ciência da dialética, por induzir a alma ao puro pensar. Mas, depois de toda uma apologia em torno da matemática, elevando-a ao patamar de condutora da alma à contemplação do ser, o que a impede, então, de ser considerada uma ciência também elevada, dado que seus objetos de conhecimento possuem características de natureza inteligível e elevam a alma à contemplação do ser em si mesmo? O que mantém a matemática na condição de ciência intermediária, como é

considerada na instrução do filósofo? Essa é a questão a que esse trabalho se propõe a responder, a partir de uma análise dos trechos específicos da *República*, livro VI e VII em que se desenvolvem críticas em torno da ciência da matemática.

A resposta para esse questionamento parece ser clara e sucinta nas palavras de Platão:

Sócrates — Sem dúvida, compreenderás mais facilmente depois de ouvires o que vou dizer. Sabes, penso eu, que aqueles que se dedicam à geometria, à aritmética ou às outras ciências do mesmo gênero pressupõem o par e o ímpar, as figuras, três espécies de ângulos e outras coisas da mesma família para cada pesquisa diferente; que, tendo pressuposto essas coisas como se as conhecessem, não se dignam a dar a razão delas nem a si próprios nem aos outros, considerando que elas são evidentes para todos; que, finalmente, a partir daí, deduzem o que se segue e acabam por alcançar, de forma conseqüente, a demonstração que tinham em vista.

Glauco — Sei isso perfeitamente.

Sócrates — Então sabes também que eles utilizam figuras visíveis e raciocinam sobre elas pensando não nessas mesmas figuras, mas nos originais que elas reproduzem. Os seus raciocínios baseiam-se no quadrado em si mesmo e na diagonal em si mesma, e não naquela diagonal que traçam; o mesmo vale para todas as outras figuras. Todas essas figuras que modelam ou desenharam, que produzem sombras e os seus reflexos nas águas, eles se utilizam como tantas outras imagens, para tentar ver esses objetos em si mesmos, que, de outro modo, só podem ser percebidos pelo pensamento.

Glauco — É verdade. (510d-511a)

Os matemáticos “supõem” (υποθετωμενοι) os objetos de seus estudos _ números, figuras geométricas, ângulos, etc. _ tomando essas *suposições* como perfeitamente claras e evidentes para todo mundo e, portanto, sem necessidade de qualquer “explicação” ou “justificação” (λογω ο) ulterior; não elaboram todo um sistema que os levarão a compreender a plenitude dos objetos postos em questão, fazendo-os de seu completo entendimento, tornando seu conhecimento sobre eles infalível e irrefutável; e, a partir dessas suposições não postas em análise, se encaminham, através de uma seqüência de deduções lógicas coerentes, em direção à conclusão (τελευτηνω) desejada se servindo, nesse processo, de imagens e figuras sensíveis para **representar** os objetos de natureza inteligível com que trabalham. Dessa maneira, supondo suas hipóteses como auto-evidentes, não as explicam, não procuram o saber delas, deixando-as fora do âmbito do conhecimento verdadeiro por permanecerem somente como suposições sem explicações que as fundamentem. Os matemáticos assumem a existência de seus objetos, fundamentando-se em hipóteses sem antes prova-las.

(Λογον διδοναι). Esse é o método de que se utilizam os matemáticos para extrair suas conclusões.

Platão compara o modo de proceder da matemática com o modo de proceder da dialética, onde esta parte também de hipóteses, mas não as tratam como **princípios** de uma dedução. Tratam-nas realmente como hipóteses, isto é, como pontos de partida ou de apoio para, no sentido inverso, remontar em direção, não mais a algo simplesmente *suposto*, mas ao princípio mesmo de tudo, o princípio não-hipotético (αφρχην; ανφ υποθω ετων). Atingido esse princípio, o dialético, extraindo as conseqüências decorrentes dele, só então se encaminha para conclusão, sem, no entanto, servir-se, nesse processo nem no anterior, de imagens ou de figuras sensíveis como os matemáticos, mas unicamente das *idéias* (ειδεσιν εσιν) das quais partem e nas quais chegam. O dialético, tratando suas hipóteses como tais, pretende a partir dela chegar a um princípio, etapa por etapa, e esse princípio estará isento de dúvidas, não mais podendo ser *hipotetizado* de nenhuma maneira. A partir desse princípio que foi firmado através da sistematização proveniente de uma hipótese é que agora, o dialético se encaminhará para a última conclusão, sem fazer uso de imagens em nenhum período desse sistema. O que ele se utiliza são sempre as Idéias, enquanto princípio e enquanto fim.

Adam James nos apresenta uma comparação breve entre o método da dialética e o método dos matemáticos, no que concerne ao uso de hipóteses:

Toward this, the dialectician travels, starting from υποθεσεις. He may begin, for example, by assuming the “just”. In such a case, he assumes that his definition of “just” is correct, i.e. corresponding exactly to the Idea of JUST. But whereas, the arithmetician treats his υποθεσεις as an ultimate truth, and proceeds deductively to a conclusion, making use of sensible images by way of illustration, the dialectician treats his hypotheses as purely provisional, testing, revising, rejecting, reconstructing, and gradually ascending step by step to the first principle of all, without employing any sensible objects to illustrate his reasoning. The one gives no account for his υποθεσεις; the other not only does, but must do so, just because he is a dialectician.¹

De acordo com James, o dialético trata suas hipóteses de maneira provisória, testando, revisando, rejeitando passo a passo até que se chegue a um princípio, sem fazer nenhum uso de imagens sensíveis para isso. Os matemáticos não constroem suas hipóteses dessa forma,

¹ Adam JAMES. **The Republic of Plato**, pág . 67.

tratando-as desde o princípio como verdadeiras, deduzindo suas conclusões delas, e fazendo uso de imagens em seu trajeto.

O matemático, portanto, propõe um objetivo que, para alcançá-lo, fundamenta toda a sua argumentação numa hipótese que não justifica nem para si mesmo, nem para ninguém, por considerá-las por si mesmas claras e evidentes, sem necessidade de especulações. Essa hipótese não obteria a qualidade de irrefutável, não-hipotético, como um princípio deve pressupor, de acordo com Platão. Por não ser trabalhada por uma sistematização de idéias até que se estabelecesse um princípio isento de dúvidas, a hipótese dos matemáticos se torna incerta e destituída do devido valor. Eis aí a impossibilidade da matemática assumir o patamar de ciência elevada, assim como a dialética, além de também a matemática se valer de figuras observadas no mundo sensível, que por vezes se valem, para representar os objetos de seu estudo, que são, por natureza, dotados de características inteligíveis. Em que sentido, então, princípios auto-evidentes e indemonstráveis para os matemáticos permanecem, do ponto de vista de Platão, como sendo simples hipóteses, dado que para os próprios matemáticos de sua época, tais princípios não necessitavam de maiores explanações do que as que elas por si mesmas evidenciavam?

Não devemos pensar que Platão está querendo chamar aqui atenção para o fato de que os matemáticos não buscavam remontar até os princípios primeiros de suas respectivas ciências. O que está em jogo é antes, que Platão não reconhece nos princípios matemáticos, as características que ele exige para todo aquele que, do ponto de vista filosófico, se pretende princípio. As características que os matemáticos assumem para um princípio são insuficientes ao que Platão vem a considerar como necessário para que determinado princípio seja válido, fazendo com que esses princípios da matemática ainda permaneçam, segundo ele, com características próprias a uma hipótese. Uma hipótese, entretanto, é definida numa posição bastante inferior do que um princípio.

Τιθημι, ou seja, *supor* numa tradução mais específica, também pode vir a significar no contexto das obras de Platão, *por, colocar, firmar, assentar, estabelecer*, embora não haja uma análise específica do termo no interior dos diálogos. A palavra *por*, tem caráter experimental e provisório no que concerne a estabelecer uma afirmação a partir da qual se desenvolverá uma argumentação; é um ponto de partida de pensamentos e raciocínios. Quem *supõe* uma proposição tem conhecimento da possibilidade de essa vir a ser descartada ou refutada no decorrer do desencadeamento do raciocínio, se assim for necessário, dado que não possui valor de verdade definido. É apenas uma suposição. Uma sentença é posta experimentalmente até que outra tome seu lugar por mostrar-se mais verdadeira, e essa

verdade tem relação com a participação do objeto na Idéia, até que a Idéia mesma, que é o fim a que se propõe o dialético, seja apreendida. Logo, essa proposição posta não é irrefutável de início, possui mais um caráter de crença até mesmo simulada, se for de interesse na discussão. O verbo de que decorre a palavra Τιθημι, o υποτιθεμαι traz, antes de tudo, a noção de colocar uma proposição como começo de um processo de pensamento no sentido de raciocinar com base nisso. No sentido de extrair conseqüências da proposição posta como hipótese, ou de se rejeitar as proposições tidas como inconsistentes com ela, com o objetivo de se construir um sistemático, ou pelo menos consistente, corpo de proposições. Isso não retira da proposição suposta a importância de guiar o argumento e o pensamento como sendo um alicerce em que várias vezes retoma-se para orientar a discussão, pois dela constitui parte relativamente sólida.

De acordo com essas noções sobre a palavra usada por Platão quando menciona as hipóteses matemáticas, o Τιθημι, elas não estão sendo devidamente trabalhadas para que bem fundamentem e justifiquem os princípios das quais partem e as noções aonde querem chegar. Sendo as hipóteses proposições com caráter de crença e refutáveis, estas necessitam explicitamente de uma justificação que as suportem ou uma substituição por uma proposição com valor de verdade determinado. Uma hipótese que tem caráter experimental e provisório não deve ser levada adiante sem maiores considerações e conhecimento a seu respeito. Porém, através dos testemunhos de Aristóteles, nos *Segundos Analíticos*, e dos testemunhos de Euclides em seus *Elementos*, podemos concluir que entre os matemáticos havia uma distinção clara entre os termos hipóteses, que eram também considerados como provisórios e aproximativos, e axiomas, de caráter evidente e indemonstrável. Eles também estabeleciam para as hipóteses a provisoriedade. Ao julgar pelo conhecimento e admiração do filósofo Platão com relação à matemática, não é coerente concluir que ele desconhecia as distinções terminológicas determinadas pelos próprios geometras da época. Talvez, o que Platão pretendia de fato, com essa crítica, era uma extensão do uso do termo *hipótese* para além das fronteiras estabelecidas pelas disciplinas matemáticas.

De acordo com Suzanne Mansion, o mau uso que os matemáticos fazem de suas hipóteses, ou melhor, a inferioridade sugerida por Platão ao procedimento cognitivo utilizado pelos matemáticos ao supor suas proposições, se dá em virtude da natureza dos objetos matemáticos. Na passagem 509d, as duas características mencionadas a respeito da matemática, a saber, que ela não se encaminha em direção a um princípio e faz uso de imagens em seus raciocínios, estariam intimamente ligadas. Ela não poderia atingir um princípio **porque** seus objetos em si mesmos se mesclam a essas imagens que buscam em

seus raciocínios, que são de natureza sensível, atribuindo dessa maneira a esses objetos, o estatuto de intermediários. Platão, na passagem da Linha Dividida, alinha os objetos da matemática numa classe diferente das Idéias puras.

Sócrates — Vê agora como deve ser dividido o mundo inteligível .

Glauco — Como?

Sócrates — **Na primeira parte desse segmento**, a alma, utilizando as imagens dos objetos que no segmento precedente eram os originais, é obrigada a estabelecer suas análises partindo de hipóteses, seguindo um caminho que a leva, não a um princípio, mas a conclusão. **No segundo segmento**, a alma parte da hipótese para chegar ao princípio absoluto, sem lançar mão das imagens, como no caso anterior, e desenvolve a sua análise servindo-se unicamente das idéias. (509d)

De acordo com Suzanne, a única coisa que falta para que o conhecimento matemático se torne verdadeiramente um conhecimento, é um fundamento independente, que não seja meramente hipotético, apesar de que na passagem 509, ele não se refira claramente a distinção de natureza entre os objetos, como faz na linha que corresponde ao mundo sensível, mas isso está necessariamente intrínseco. Por que então, ele faria também uma distinção na linha dividida do mundo inteligível? Não seria necessariamente porque os objetos de uma parte são distintos dos objetos da outra parte de alguma maneira? Uma sugestão é que os objetos matemáticos teriam em sua natureza algo de espacial ou quantitativo que não os permitem ter a clareza das formas em si mesmas devido as mesclas com objetos de natureza confusa e incerta do vir a ser. Poderíamos assim concluir que, como as relações entre as noções matemáticas são também de ordem espacial ou quantitativa e não apenas lógicas, o matemático, na demonstração de suas hipóteses, tem que se apoiar não apenas em seu rigor dedutivo, mas também em imagens que complementariam essa mesma dedução por seus objetos possuírem em suas naturezas, alguns elementos sensíveis, inseridas no espaço e tempo.

De acordo com Giovanni Reale, os números matemáticos são objetos que possuem tanto características do inteligível quanto do sensível, e dessa forma, estão no meio entre os entes ideais e os entes sensíveis ($\mu\epsilon\tau\alpha\lambda\epsilon\upsilon$). Em comparação com a doutrina dos Números Ideais que o autor propõe ao desenvolver seus estudos acerca da tradição indireta de Platão, os números matemáticos divergem desse primeiro porque podem ser submetidos a operações, e dessa maneira são múltiplos, pois numa mesma operação, aparecem muitos objetos iguais (números, triângulos, quadrados) e constituem meras representações dos números ideais, que

são unos, de caráter estritamente metafísicos e inoperáveis, não se misturam. Teríamos, portanto, as Idéias- Números e os números matemáticos com os quais os matemáticos trabalham ao desenvolverem seus teoremas. De acordo com Aristóteles, tais entes divergem porque uns são unos e individuais e os outros existem muitos semelhantes.

Ademais, Platão afirma que, junto aos sensíveis e às Formas, existem os entes matemáticos intermediários entre uns e outras, os quais diferem dos sensíveis porque imóveis e eternos, e diferem das Formas porque existem muitos semelhantes, enquanto cada forma é apenas uma e individual.²

Os números matemáticos possuem tanto um caráter fundamental das Formas, pois são eternos e imutáveis, já que participam da “triangularidade”, que é objeto de intuição intelectual, que do ponto de vista do devir, constituem uma certa perfeição, quanto também constituem representações, já que as operações aritméticas implicam muitos números iguais e as operações e demonstrações geométricas implicam numerosas figuras iguais e múltiplas que são variações da mesma essência³, manifestando-se dessa maneira através de muitos semelhantes, mantendo também um caráter da realidade dos múltiplos. Sua característica ambígua, portanto, seria a causa da intermediariedade da matemática e da divisão da linha da realidade inteligível, já que os números matemáticos não podem ser admitidos como puramente intelectivos. A natureza mista desses entes intermediários define, assim como afirmava Suzanne Mansion, o mau uso das hipóteses utilizadas para o desenvolvimento das demonstrações aritméticas e geométricas. O importante papel cognoscitivo que Platão atribuía à matemática está no fato da possibilidade que esses objetos dessa ciência nos apresentam para conhecer a realidade, já que através deles podemos observar características dos dois níveis do conhecimento, a saber, a compreensão sensível, apreendida pela percepção e a compreensão mediada pelo intelecto, fornecendo um ótimo ponto de partida para tal. De acordo com Reale, “[...] Platão não matematizou a metafísica, ao contrário, fundou metafisicamente e, conseqüentemente, utilizou em chave analógica a matemática”.⁴

Em suma, os princípios matemáticos não podem ser considerados princípios de primeira ordem. A matemática se mantém na posição de ciência intermediária porque seus objetos, além de serem de natureza mista, não podem constituir princípios eles mesmos, do

² ARISTÓTELES. *Metafísica*. A 6, 987b 14-18.

³ Giovanni REALE. *Para Uma Nova Interpretação de Platão*. Pág. 174.

⁴ REALE. Pág. 176.

ponto de vista da teoria platônica do conhecer, já que conhecer é sair plenamente da esfera dos múltiplos, ascendendo à unicidade de cada ser. Se na metáfora da linha dividida, que divide também a esfera do inteligível, se faz porque os entes ali inseridos divergem por natureza, pode ser compreendida como tendo as Idéias superiores aos objetos da outra parte da linha, então os objetos matemáticos não podem assumir o estatuto de ciência elevada, permanecendo, como afirmado na *República* e por Reale, na condição de ciência que conduza ao conhecimento verdadeiro. Se os “princípios” matemáticos têm, por sua vez, seus “princípios” nas *Idéias* que lhes correspondem, isso significa, então, que eles já não seriam “primeiros”, mas “derivados”. De modo que se pode entender, agora, por que Platão os chama de “hipóteses”: enquanto “derivados”, do ponto de vista filosófico, eles teriam o mesmo estatuto conjectural, provisório e aproximativo que Platão reconhece, de maneira geral, em sua concepção de hipóteses. Platão não critica, portanto, os matemáticos por não darem as razões de seus “princípios”, mas aponta somente que eles não podem jamais considera-los e afirmá-los como sendo princípios, pois estes não estão (nem podem estar) aptos a serem justificáveis a ponto de oferecerem de fato, um princípio, do ponto de vista filosófico, que é o princípio que ele estritamente considera como válido. A matemática permanece com o estatuto de propedêuticas à dialética, com um caráter relevante no que concerne à apreensão do conhecimento, já que proporciona entendimento sob as duas formas do conhecer, que são a compreensão do vir-a-ser e a compreensão intermediada unicamente pelo intelecto.

REFERÊNCIAS

ADAM JAMES, *The Republic of Plato*, 2ª Ed., Cambridge Univ. Press, 1965.

ARISTÓTELES. *Metafísica-Volume II*. Giovanni Reale, São Paulo, Edições Loyola, 2001.

JORDÃO. Alexandre. *Matemática e Conhecimento na República de Platão*. PUC- Rio. 2007.

MCLARTY. Colin. *Mathematical Platonism Versus Gathering the Dead: What's Socrates teaches Glaucon*, *Philosophia Mathematica (III)*, 13 (2005), 115 – 34.

REALE, Giovanni. *Para Uma Nova Interpretação de Platão*. São Paulo, Edições Loyola,

2004.

PLATÃO. *República*. Tradução por J. Guinsburg. Difusão Européia do Livro, São Paulo, 2005.

O ENGANO DE DIOTIMA

Deniz Nicolay*

Resumo:

Este pequeno texto trata dos múltiplos significados discursivos presentes no *Banquete* de Platão. Entre as falas dos convivas sobre a natureza de *Eros*, atenta para àquela proferida pelo ilustre personagem platônico: Sócrates. Esse apenas reproduz a fala da sacerdotisa Diotima e sua concepção de arte poética. Tal concepção procura fugir da embriaguez dionisíaca e da tradição homérica, pois ambas tem sua afirmação numa cultura oral e no menosprezo pelo discurso racional. Entretanto, o palco de *Eros* é o palco das paixões e, mesmo que o erotismo do corpo não as manifeste, uma erótica do texto percorre o *Banquete*.

Palavras-chave: Discurso. Poesía. Filosofia.

The mistake of Diotima

Abstract:

This small text to treat of the multiples meanings speeches presents in the *Banquet* of Platão. Amongst the speech of the friends about nature of *Eros*, to pay attention to that pronounce for the famous person platonic: Sócrates. That only to reproduce the speech of priestess Diotima and his conception of art poetic. Such conception seek to flee of the Dionysian drunkenness and of Homeric tradition, then both to hold his affirmation one the oral culture and in the disdain for rational speech. However, the scene of *Eros* is the scene of the passions and, even if the eroticism of the corp she isn't to express, an erotic of text to across the *Banquet*.

Kew-words: Speech. Poetry. Philosophy.

No *Banquete* de Platão existe uma tentativa muito clara de relegar a poesia de Homero e Hesíodo para o terreno esburacado do esquecimento. Entretanto, isso não significa uma forma de menosprezo ao conjunto de toda arte poética e, em especial, da tradição do *mythos* grego. Se os convivas do *Banquete* procuram falar, com propriedade, acerca das implicações do deus *Eros* na vida do indivíduo é para soerguer a prosa discursiva ao mesmo

* Mestre e Doutorando em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da disciplina de Fundamentos da Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Cêrro Largo, Rio Grande do Sul – Brasil. deniznicolay@yahoo.com.br.

patamar que a poesia. A prisão de *Eros* pelas teias do discurso é também a prisão do sonho e da magia, encantamentos cambiantes da velha mãe das musas: *Mnemosyne*. Abandonada pela erótica do corpo verbal, ela constitui virtude de velhas linguagens, petrificadas e em desuso por sua incoerência implícita. Linguagens estrangeiras como a retórica sofisticada ou como o coro ditirâmico, pois vozes estranhas ao *logos* oficial não devem ocupar as preocupações da nascente dialética socrática. Daí, alguns cuidados com o discurso: evitam-se a bebedeira e a música em demasia⁵. Mas negar Dionísio não seria negar os impulsos originários da própria vida? Seria suficiente encobrir com o manto de Apolo toda a pretensão do discurso?

A saída de Platão foi apelar para outra forma de registro, de reconstrução fidedigna do conhecimento, de costura precisa nos retalhos de um discurso. E, tudo isso, sem nenhum receio em afrontar Zeus na sua atribulada função de ser *o senhor da palavra e da ação*. A ação, na verdade, enquanto elemento ativo do pensamento se isola cada vez mais no conjunto das artes dramáticas, coreográficas. Em troca de seu acoplamento assistimos (no âmbito conceitual platônico) uma espécie de *re-ação* da subjetividade recalcada, na forma de uma *anámnese*, ou seja, é a resposta do mundo das reminiscências ao saber intuitivo dos poetas e dos heróis. O produto discursivo que, até então, consubstanciava-se na memória oral (haja vista as artimanhas dos sofistas) passa a exigir a evidência de caracteres letrados, de recursos estilísticos que se sobrepunham ao discurso anterior. Assim, Platão elege seus interlocutores e intersecciona a linguagem numa multiplicidade de pontos de vista. Então, *Eros* se alarga nas paixões particulares e na afetação de cada conviva do *Banquete* (Agaton, Eurixímaco, Pausânias, Fedro de Merrinote, Aristófanes, Alcibíades e, sobretudo, Sócrates). Mas seria possível um *logos* erotizado como a malícia de quem fala?

Ora, se Heráclito foi o responsável por destronar Zeus e colocar em seu lugar a força animadora do conflito eterno é porque o fluir é inerente à própria natureza do *Logos*. Nesse sentido, afirma Schüller: “o estrondo da luta em contraste com o silêncio dos que dormem opõe a vida à morte. Assim, o conflito é pai” (2001, p.235). Tudo devém como *Eros* e seus sortilégios. E é pelas velas do desejo, pela voz da *Sibila*, que procuramos adiar a morte para sobreviver na linguagem. Pois o prazer não pode estar excluído de todo discurso apaixonado; ao contrário, ele provoca a procriação de linhas que se deslindam de outras linhas, até constituir o corpo-texto como uma imagem invertida da nudez erotizada de seu autor. Todavia, urge tocar num problema essencial do *Banquete*: o da autoria. Assim como a relação

⁵ Os convivas alegam que beberam em excesso no dia anterior, na apresentação da tragédia de Agaton. Por isso, durante o banquete, combinam certo comedimento na bebida. Em seguida, também expulsam o flautista do ambiente, pois o som importunava os ilustres personagens. Tudo isso, depois de Dionísio ser eleito o juiz da querela (entre Sócrates e Agaton). Cf. PLATÃO. *O Banquete*. Porto Alegre: L&PM, 2009, p.31,32.

estabelecida entre Erasta e Erômeno na sociedade dos nobres gregos, também a relação erótica entre autor e texto deve embaralhar o leitor, tendo em vista a origem das muitas paixões que compõem o texto⁶. O autor desfaz-se nos diálogos como um ocaso singular do corpo que se fez obra. Ele cede ao jovem leitor às primícias de seus amores, sendo ele próprio um ausente presente, sobretudo, estrangeiro frente aos olhos do jovem. Mas é o falar cotidiano que lhes aproxima, a sedução das palavras que lhes coloca em harmonia de pensamento e, portanto, deve-se dar atenção a arte da escuta como primeiro princípio de todo processo de investigação do conhecimento.

Sabemos que Apolodoro é o narrador e que um companheiro preside sua inventiva discursiva, porém não sabemos qual dos discursos assumirá a posição central do *Banquete*. Isso, no entanto, é pura matéria do teatro platônico, estratégia para conduzir o leitor aos certames da dialética socrática. Uma vez que Sócrates, na seqüência das falas, é um dos últimos a falar, comportando-se como alguém que vê, ouve e nada sabe. No seu discurso recusa o trabalho com conceitos para representá-los na figura de uma personagem viva, Diotima. O corpo da sacerdotisa é lugar de passagem, de transferência das idéias informes para a regularidade da expressão apolínea. Por isso, simbolicamente é o que está além da linguagem falocêntrica dos convivas, de suas afirmações estanques que merece a verdadeira condição geradora do conhecimento. Desse modo, nada do que é dito sobre *Eros* se aproxima da fala de Diotima, pois essa tenta harmonizar os pares de opostos (belo x não-belo, bem x mal, masculino x feminino, amor x morte...) e, em certo sentido, prosa e poesia. Trata-se de uma poesia reinventada à luz do mundo das idéias, depurada de sua raiz mais profunda: o êxtase dionisíaco (ou o drama original das idéias platônicas). Na verdade, o que está em discussão entre os personagens, além da impessoalidade do discurso, é de como interpretar, decodificar ou, talvez, memorizar o significado de um texto. Nesse sentido, a voz de uma mulher sabe defini-lo melhor (a memória masculina é por demais presa ao sofrimento), pois ensina que os fluxos e as fendas são a grande razão da escrita. Diotima identifica *Eros* como um *Dêmon*, ou seja, entidade que se encontra entre um deus e um mortal, contestando a natureza puramente benéfica dessa entidade. Sua linguagem sensual, feminina, nos permite afirmar que Platão, nesse instante, reconcilia a poesia com a linguagem racional. Basta ver a concepção de Diotima: “(...) poesia é toda ação que promove a passagem do não-ser ao ser, de sorte que todas as atividades, no domínio de qualquer uma das artes, são poéticas. Todos os

⁶ Trata-se, no *Banquete*, do discurso de Fedro de Merrinote, cujo desenrolar explora o caráter dos sentimentos masculinos e femininos do deus *Eros*. Erômeno é um jovem que recebe a admiração de um Erasta (enamorado). Cf. nota (21) de Donaldo Schüller In: PLATÃO. *O Banquete*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

artífices são poetas” (Platão, 2009, p.99). Em contrapartida, isso pode significar uma tentativa de reducionismo da especificidade da arte poética, já que no discurso racional da *Pólis* Homero não tem vez.

Sem a inspiração dos deuses ou das musas, Platão percebe que é apenas o exercício da prática escrita do conhecimento, que será capaz de produzir crivos na posteridade, pois o homem sobrevive dos valores que interioriza e das recordações que o fazem lembrar daquilo que foi dito e escrito. E *Eros*, nesse caso (conforme a fala de Diotima) é a força intermediária que conduz esse homem pelas veredas do conhecimento, ou seja, o mesmo demônio do desejo carnal também é aquele que deseja saber. É preciso um gesto de amor para esculpir nas rochas da ignorância, extrair as algemas da caverna e fazê-las rodopiar como signos tardios da arte retórica. Por essa via, a dialética inteira padece de duas questões: É possível desejar o que está além de nossa visibilidade? Como erotizar um texto sem inibir seu impulso dionisíaco ou o quê fazer com aquilo que excede o texto? Nada de afirmações autoritárias como prováveis respostas. Retornamos ao *Banquete*.

Nos discursos dos convivas, todos equilibrados em suas digressões sobre a natureza de *Eros*, verificamos o gosto pela sonoridade dos peãs apolíneas, pelo autocontrole das emoções e pela precisão no uso com as palavras. Ainda assim, o discurso de Sócrates é o mais ingênuo porque não afirma nem nega nada. Ele apenas interpreta a fala de Diotima e oferece sua interpretação para os ouvidos dos outros intérpretes. Supomos, desse modo, um vazio inabalável dentro de uma fala mais rigorosa (*episteme*), mas é exatamente o indizível, a experiência de um não-saber, que coloca o ilustre personagem platônico na condição de guia sensível entre *Eros* e *Sophia*. O conhecimento é inesgotável e afirmar sua incompletude significa padecer dos mesmos males do corpo, quando este é apenas um canal para o plano físico e para os sentimentos que fazem da vida a mais bela comédia do possível. Talvez Sócrates, no próprio *Banquete*, tenha vacilado no consumo das beberagens e uma vertigem incontrolável o fizesse enrubescer frente ao sofista Agaton. Tal vacilo que, antes de tudo, é do próprio discurso deve ser chamado de Alcibíades⁷. Este irrompe portas à dentro na intenção de presentear o anfitrião e ser aceito entre os presentes. Mesmo que seu estado de consciência pudesse por em dúvida a real condição de proferir um discurso sobre *Eros*, ainda assim, fala sem temor das paixões. Alcibíades, portanto, significa a quebra do nexos seqüencial da linguagem, sua oscilação dionisíaca propriamente dita.

⁷ Alcibíades surge no *Banquete* absolutamente embriagado. Havia sido Erasta de Sócrates e por quem mantinha um desejo incontrolável. Ao vê-lo ao lado de Agaton, acusa-o de seduzir os mais jovens e belos com a intenção de torná-los dependentes de suas palavras. Rejeitado por Sócrates confessa: “ele se impôs, desprezou minha beleza, riu de mim” (Platão, 2009, p.129).

O estado de embriaguez está instaurado. A desordem dos convivas também é a desordem da racionalidade apolínea, de seu modo lógico e clarividente de entender a Verdade, o Belo. Aquilo que estava reprimido na erotização das palavras transfere-se para as confissões do corpo. Assim procede à fala de Alcibíades, confessando-se apaixonado pela maneira excepcional de Sócrates abordar seus interlocutores. Porém, a dialética socrática não se rende ao atrativo metafísico de uma linguagem sensual, poética, muito mais próxima de um universo onírico que do *logos* cotidiano. Mesmo que a força dessa linguagem invoque a feminilidade de um *Eros* indômito, uma excrescência do espírito sobre a máscara de Medusa, ela poderá não conduzir o amante para a direção mais apropriada. Se o caminho da Verdade, do Verdadeiro das idéias platônicas, passa pela transfiguração sexual do corpo-linguagem do discurso, ele também deve petrificar àqueles que não sabem reconhecer a arte acima da morte. Pois é a arte que regenera nossa ferida prometeica, anima a existência entre o humano e o divino, fazendo-nos reconhecer a grandiosidade do tempo. Sócrates recusa os encantos de Alcibíades porque conhece a justa medida do tempo e do pensamento. Afirma o Bem em si como critério da vontade e o seu discurso erótico está totalmente enredado por um aspecto ético da filosofia. Ainda assim, a busca incansável pela *essência* do conceito, inclusive em torno da noção de arte poética, nos parece uma forma de receio de proliferação da experiência residual dionisíaca, uma vez que nas bordas do texto ocultam-se detalhes obscuros desse *Belo* platônico. Disso, nobres da Ática não podem discorrer, falta-lhes certo grau de vulgaridade, um palavrório menos formal, ou seja, embeberem-se do ridículo. Portanto, é provável que Diotima tenha se enganado ao julgar a conciliação dos opostos uma tarefa de *Eros* e de seu poder gerativo.

Isso quer dizer que estar à espera de reminiscências num ponto fixado além da realidade é como reproduzir a catatonia do pensamento, enleado pela dança das categorias representacionais. Somente a arte do paradoxo, de divergir do sentido, integra um plano de tentativas que, antes de tudo, procura a efetiva atualização do pensamento e das idéias⁸. A julgar por suas conclusões, os discursos do *Banquete* revestem-se de fragmentos mitológicos e de metarrelatos do teatro grego, cujas narrativas visam reconstruir a experiência oral, linguagem não-oficial dos poetas vulgares. Mas a linguagem que procura o *Belo* da arte não vai a lugar algum, sem a má vontade que se efetiva nos jogos de expressão, tentativa de fugir de uma suposta essência transcendental. Existe, nesse sentido, por parte dos filósofos

⁸ Nesse sentido, destacam-se as análises de Michel Foucault em *Theatrum Philosophicum*, quando estuda as obras *Diferença e Repetição* e *Lógica do Sentido* de Gilles Deleuze. Observe-se a seguinte afirmação: “a inteligência não corresponde à estupidez: é a estupidez já vencida, a arte categorial de evitar o erro. O sábio é inteligente. Sem dúvida é o pensamento que enfrenta a estupidez, e é o filósofo que a olha” (Foucault, 2000, p.108, 109).

contemplativos, um ódio copioso e profundo pela matéria que afronta o exercício de fixar a palavra escrita como ilustração do conhecimento (a outra face de *Eros* nos parece mais interessante por deslocar as categorias platônicas). O que ocorre é que nos liames do conceito os componentes ordinários, vulgares, não podem ser enquadrados pelo raciocínio dialético. Diotima não pode ser a imagem invertida de Sócrates, pois caso contrário toda filosofia, desde Platão, não foi mais que imitação de fórmulas esgotadas. Se cada conceito, em seu tempo, é avivado pela capacidade de interlocução do intérprete, acreditamos que seja provável que em seu conteúdo exista uma relação íntima com a embriaguez dionisíaca. Ora, ser capaz de dizer o não-dito, o não-escrito, o não-pensado é partir da discordância originária de todo conceito e, no mínimo, uma atitude de perene suspeita deve compor os procedimentos daquele que penetra na sedução de *Eros*. Talvez Diotima devesse ter dito: *Ele não te ama, ele te odeia e te vencerá por tuas próprias fraquezas*.

Talvez devêssemos, ainda, submeter os diálogos, construídos pelas imagens do *Banquete*, ao espelho negro dos alquimistas, ou seja, a um fundo negro e indiferenciado, no qual os conceitos contam ainda por serem inventados. Porém, tudo remete ao tipo de questão proferida por Sócrates: *O que é o Belo?* Pois ela procura apenas pela definição, por certa fixação no terreno das idéias. As questões menores, marginais, abaladas pela embriaguez de Alcibíades (por exemplo) são eliminadas do interesse dos convivas. Tais questões como: *Quem? Quanto? Como? Onde? Quando?*⁹ Devem provocar a vertigem dos conceitos, uma vez que os subjugam ao critério de vulnerabilidade como toda criação humana. Ao mesmo tempo em que, elas próprias, são mais confiáveis para conduzir um discurso em torno da atualização das idéias. Sem dúvida, Diotima era uma sacerdotisa de Apolo e não prestava reverência ao filósofo Dionísio. Caso fosse, concordaria: *Esquecer também é viver*.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta: e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Um diálogo sobre os prazeres do sexo; Nietzsche, Freud e Marx*;

⁹ Essas questões compõem o chamado *Método da Dramatização*, definido por Deleuze como: “dinamismos, determinações espaço-temporais dinâmicas, pré-qualitativas e pré-extensivas, que tem “lugar” em sistemas intensivos onde se repartem diferenças em profundidade, que têm por “pacientes” sujeitos esboços, que tem por “função” atualizar idéias...” (2002, p.145).

Theatrum Philosophicum. São Paulo: Landy, 2000. Tradução: Jorge Lima Barreto e Maria Cristina Guimarães Cupertino.

PLATÃO. *O banquete*. Porto Alegre: L&PM, 2009. Tradução: Donaldo Schüler.

SCHÜLER, Donaldo. *Heráclito e seu (dis)curso*. Porto Alegre: L&PM, 2001.

MORTE VOLUNTÁRIA E IMORTALIDADE, DUAS FACES DO DESEJO EM TORNO DA MORTE NO PENSAMENTO DE EPICURO

Everton da Silva Rocha*

A busca deliberada pela morte ficou conhecida como suicídio, todavia não encontramos uma equivalência de sentidos nos textos dos pensadores gregos da antiguidade que justifiquem seu uso, por isso preferimos nos referir a essa ação como morte voluntária e assim evitar uma série de associações constituídas ao longo do tempo. Na carta a Meneceu Epicuro vai se contrapor a afirmação: “bom seria não ter nascido, mas uma vez nascido, transpor o mais depressa possível as portas do *Hades*”.¹⁰

Nessa passagem, o nascimento é tomado como um mal, melhor seria sequer ter nascido, o conselho do poeta vai além dessa constatação, levado as últimas consequências pode ser entendido como um chamado, um convite para abandonar a vida deliberadamente. O interessante dessa perspectiva é que a morte se torna o ato chave para realizar a libertação dessa prisão repleta de males que seria vida. O desejo de morrer faz oposição ao desejo de viver, revelando-se como expressão mais alta da negação da vida, visto que culmina em sua renúncia. Para Epicuro o homem que sustenta tal perspectiva, quando imbuído de firme convicção logo abandona a vida, pois já se encontra convencido que a morte é mais desejável. A expressão “cruzar as portas do *Hades* o mais rápido possível” traz ainda outro aspecto relevante, a alusão ao *Hades* pode ser tomada como uma referência a crença de continuar existindo de algum modo, mesmo após a morte, supondo o perecimento apenas do corpo e a continuidade da alma. Temos dois pontos distintos que serão examinados, partindo deles apontaremos alguns aspectos da perspectiva do pensamento de Epicuro diante da problemática da morte. O primeiro é o valor negativo atribuído a vida, agravado pela exortação do ato de morrer, enquanto o segundo indica uma apática expectativa de vida após a morte.

Inicialmente é necessário se deter à argumentação epicúrea contra a tese da morte

* Mestre e Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte – Brasil. E-mail: heyshura@hotmail.com.

¹⁰ Epicuro responderia aos que costumavam citar o poeta megárico, Teognis (570-485 a. c./versos 425-427). Em DIÓGENES LAÉRTIOS. X, 126.

voluntária, analisando de que maneira a investigação da natureza (*physiologia*¹¹) desconstrói essas ideias e sustenta uma posição oposta: a vida como tesouro inestimável e a mortalidade como algo natural. O atomismo epicúreo fundamenta a crença na mortalidade da alma, suas bases físicas promovem uma associação necessária entre o tema da corrupção e dissolução dos corpos e a natureza da alma. Um exame criterioso permite perceber um deslocamento do problema, partindo da *physiología* a dissolução de um corpo assume o caráter de mortalidade para a alma, trazendo uma série de reflexões em torno da física para o campo da ética. É por meio dessa conexão que o tema da dissolução se humaniza, tornando-se mortalidade humana. A alma possui uma *phýsis*, uma composição atômica, em outras palavras a *psyché* é um corpo (*sôma*), formado de átomos mais leves que os constituintes da carne (*sarkós*), espalhando-se por todo o composto/organismo (*atroísma*). O homem é um composto orgânico, concepção diferente em torno da alma, esta geralmente vista como substância oposta ao *sôma*. Para Epicuro a alma nada mais é que um corpo físico, basicamente diferente da carne por sua configuração atômica.

Um dos critérios usados para aferir as faculdades da alma é justamente o da morte! Quando um corpo morre, logo cessam a respiração e o calor desse corpo, o mesmo ocorre com a capacidade de movimento e a sensibilidade. A sensibilidade está atrelada à carne, aos órgãos, aos nervos, a estrutura do corpo. Daí decorre a dificuldade de pensar a capacidade de sentir separada desta estrutura carnal viva e perecível.

Para Epicuro tudo que for relativo ao bem e ao mal está nas sensações, prazer e dor respectivamente. Possibilitando a experiência humana, constituindo-a como modo de ser da *phýsis* humana. Epicuro sustentava a tese da mortalidade da alma e do corpo, conseqüentemente essa noção encerra o homem totalmente dentro dos limites da vida, excluindo a morte, pois esta para o sábio caracteriza-se pela completa ausência de sensações. Trazer o tema da morte voluntária para o centro do debate a cerca da mortalidade humana, problematizando, a partir da filosofia epicúrea, é de suma importância para delimitar a posição do sábio, diferenciando-a de outras atitudes diante da morte¹². O desejo pela morte voluntária vai ser criticado tomando como referência o lugar que o homem ocupa ao viver em conformidade com o conhecimento da natureza. Procurar a morte como remédio para os males da vida acaba se tornando uma renúncia, fruto do ódio e da ignorância que incide sobre o corpo de modo violento. Lucrécio (III, 75-80) em sua obra *Da Natureza* percebeu a raiz

¹¹ Expressão utilizada por Epicuro para designar a investigação ou estudo da natureza.

¹² A busca voluntária pela morte e a filosofia vez por outra cruzam seus caminhos. Como o caso de alguns registros que tratam das vidas de Demócrito e Anaxágoras.

desse mal:

Uns morrem por causa de estatuas e de glória do nome; e algumas vezes de tal maneira toma os homens por medo da morte, o ódio à vida e à luz que vêem, que a si próprios dão a morte com o triste coração, esquecidos de que a fonte dos cuidados é esse mesmo terror, que é ele que dificulta a virtude, que é ele que rompe os vínculos da amizade: em resumo, persuade-nos a derrubar a piedade.

Alguma vitória sobre as opiniões vazias, especialmente aquelas referentes ao tema da morte, pode se dar à medida que buscar a tranquilidade e a autarquia seja necessário para vencer a tendência impulsiva que o homem reflete em sua alma, instalando-se tão perigosamente que finda muitas vezes em conduzi-lo a morte, de maneira que a ignorância de sua condição culmina na chegada do fim por meio de suas próprias mãos. A busca pela morte pode ser entendida como um cálculo equivocado, que em seu erro induz a pensar que na vida existe um valor negativo, que se expressa por meio da dor, do sofrimento e da ausência de sentido no qual apenas a morte acaba se tornando um ato de significado operado por uma vontade. Nesse sentido, dar a morte a si próprio, seria uma escolha tanto quando oferece uma porta para um outro mundo ou dimensão, quanto é o mero acesso ao nada. Só é possível suicidar-se por intermédio de um ato da vontade que resulte em morte. Ou seja, é por ter em si o princípio do movimento que o homem pode antecipar e realizar sua própria morte, antes somente imaginada. Entretanto tal cálculo se fundamenta em um conceito vazio, tal conceito provoca um estado de humor que varia da melancolia a angústia e ao medo. Sabe-se que Epicuro sustenta que a vida é suportável mesmo em meio à dor física aguda, privilegiando a esfera da tranquilidade da alma. O sábio está consciente que o sofrimento extremo não dura muito tempo e que este cessando o prazer se manifestará.

O sábio configura uma exceção, por viver conforme a natureza, sua vontade não se move ao encontro do fim, principalmente por considerar a vida como desejável. É na atormentada alma do homem guiado pelos discursos vazios que o desejo pela morte torna-se intenso ao ponto de levá-lo ao ato. Muitas vezes a motivação reside na experiência constante de perturbações e dores que findam por tornar atraente a morte, que passa a ser vista como cessação dos males da vida. Esta relação que é tomada em análise por Epicuro é produto do entendimento da morte como um mal.

A liberdade seria para Epicuro tão radical ao ponto deste julgar aceitável o suicídio, deixando aquele que não é sábio livre para escolher tirar a vida, principalmente diante de certas condições? Existe uma passagem na qual Diôgenes Laértios (X, 126) atribui a Epicuro a seguinte afirmação:

O sábio não renuncia à vida nem teme a cessação da vida. Viver não o entendia, nem ele crê que a cessação da vida seja um mal. Da mesma forma que não escolhe nos alimentos apenas e simplesmente a porção maior, o sábio procura aproveitar o tempo mais agradável e não meramente o mais longo.

A postura do sábio é coerente com seu conhecimento da vida, o prazer por se configurar como bem natural faz da existência algo sempre desejável, por isso está imune ao tédio, a *physiologia* demonstrou que para aquele que possui a saúde da alma, o tempo e o prazer andam juntos. A posição de Epicuro é categórica: o homem que vive segundo a natureza não sofre das fantasias e paixões que conduzem à morte voluntária. Sêneca (*De Vita Beata*, XIX) expressou-se sobre esse tema da seguinte forma: “Diodoro, filósofo epicúreo, acaba de por fim a sua vida, voluntariamente; é acusado de ter agido contra os preceitos de Epicuro, matando-se a si mesmo”. Não há quanto ao modo epicúreo de encarar o suicídio, podemos resumir assim a posição daquele que voluntariamente procura a morte: “É absolutamente pequeno aquele para quem existem múltiplas razões para sair da vida.” (Sentença Vaticana 38. In: BOLLACK, 1975, pag. 477)

Aceitando que o átomo é o limite microcósmino da *physis*, sendo por isso imperecível e indivisível, fica evidente que todos os corpos estão fadados a dissolução e a transitoriedade. Para o homem a finitude chega sobre a sombra da morte, acidente natural inequívoco e que para a maioria de nós está associada a angústia e ao temor, esse tipo de disposição gera no homem uma ruptura com a natureza, uma espécie de descontentamento fundamental com a vida. Esse descontentamento parece produzir-se em consequência da distancia do homem em relação à natureza, daí o surgimento de uma desarmonia na alma, que irreconhecível para si mesma perde a perspectiva da segurança e tranquilidade diante da morte, oscilando em encará-la ora como a cessação dos males, ora como o mais apavorante deles.

A noção de duração ilimitada do tempo para a alma humana, traz consigo a legitimidade imaginária do desejo de imortalidade, tornada possível na esfera discursiva, a

imortalidade surge como desfrute perpétuo do bem e da felicidade. Epicuro faz oposição radical a essas ideias, ao defender a finitude de todos os compostos, tanto os vivos quanto dos inanimados. A desagregação é o fim de todos os corpos, dos mundos e da alma, esta conseqüentemente terá outra modalidade de relação com o tempo e com o bem, que precisará ser desenvolvida com profundidade para que se possa compreender a natureza da morte no pensamento epicúreo.

Não seria apropriado, dentro da perspectiva da *physiologia*, pensar que existe uma tendência natural no homem de buscar a continuidade da vida e conseqüentemente do prazer. O desejo de imortalidade é considerado insensato e condenado a insatisfação e a falta permanente, por isso deve ser completamente eliminado. A falta não significa liberdade, mas alienação em relação à outra coisa. A alma do insensato costuma esquecer, enquanto a do sábio guarda lembrança dos prazeres passados, prova de reconhecimento e gratidão pelo que se foi e pelas escolhas feitas. Ela se coloca como imortal, não acredita que a morte irá interromper seu movimento em frente. Se a morte não é nada, a imortalidade também não. A alma do sábio vive o presente. A duração da vida não acrescenta nada no que concerne ao gozo do prazer e a felicidade do sábio ou do insensato:

A carne não admite limite algum ao prazer, nem é limitado o tempo necessário para proporcioná-lo. O espírito, entretanto, tendo atingido um entendimento racional do bem carnal supremo e seus limites, e tendo dissipado os temores relativos à eternidade, proporciona-nos a vida integral, e já não temos a necessidade de tempo infinito. Mas, o espírito não repele o prazer, nem, quando as circunstâncias começam a levar-nos ao termo da vida, aproxima-se de seu fim como se houvesse interrompido de algum modo a vida ótima. (DIÓGENES LAERTIOS, X, 145)

Os deuses não conheceriam nem crescimento nem declínio, sua forma e sua grandeza permanecem sempre os mesmos. Sua matéria renovando-se continuamente permite a manutenção de suas características e qualidade. Seriam, o bom êxito do acaso, sistemas perfeitamente equilibrados, que não teriam contato algum com sistemas perecíveis, existindo como compostos imperecíveis. O termo isonomia teria sido usado por Epicuro para referir-se a repartição equilibrada dos átomos, conhecida em grego como *antanaplerôsis* ou reocupação compensatória. Está em Cícero, *de natura deorum*. Sua condição é de *ataraxia* perfeita, portanto seriam vazios de toda dor e perturbação. Os sábios formam sociedade com os deuses.

Diferente da indestrutibilidade do átomo, a imortalidade dos deuses epicúreos é

conquistada a cada instante, seriam eternos por acidente, pois a coesão de todo *concilium* atômico é provisória. As causas físicas poderiam ser residência extramundana, constituição atômica particular e sempre renovável. A virtude e o conhecimento lhes daria o poder natural necessário para procurarem infalivelmente os elementos necessários para sua conservação.

Sendo os deuses imortais, incorruptíveis e perfeitamente felizes, jamais poderiam ser então responsáveis pelo governo do mundo e pelo destino e afazeres humanos. A relação com os deuses é desinteressada. Acreditar que com rituais os imortais poderiam concordar em nos favorecer significa pensar que podem ser persuadidos por nós. Isso não se adéqua a postura nobre que os epicúreos conferiam aos deuses, pois estes não podem ser identificados com nada que não remeta a incorruptibilidade e a beatitude. Ideias confirmadas na seguinte passagem:

Em primeiro lugar considera a divindade um ser vivo e feliz, de acordo com a noção de divindade impressa em nós pela natureza, e não lhes atribua coisa alguma estranha à imortalidade ou incompatível com a felicidade. Crê firmemente que a ela convém tudo que pode confirmar e não eliminar a sua bem-aventurança e imortalidade. Os deuses realmente existem, e o conhecimento de sua existência é manifesto. Mas eles não existem como a maioria crê, pois na verdade ela não os representa coerentemente com o que crê que eles sejam. Ímpio não quem elimina os deuses aceitos pela maioria, e sim quem aplica aos deuses as opiniões da maioria (DIÓGENES LAERTIOS, X, 123).

Consideremos ainda essa outra passagem, de grande expressão:

Deus ou quer impedir os males e não pode; ou quer e pode. Se quer e não pode, é impotente - o que é impossível em Deus. Se pode e não quer, é invejoso - o que, do mesmo modo, é contrário a Deus. Se nem quer nem pode, é invejoso e impotente, portanto nem mesmo é Deus. Se pode e quer, que é o único conveniente a Deus, de onde provém, então, a existência dos males? Por que não os impede? (USENER, fragmento 374)

A *ataraxia* constitui a felicidade dos deuses. Os deuses aparecem como modelos a serem imitados. Porque os deuses nos aparecem eles são, diriam os epicuristas. Os deuses têm uma consistência mais perceptível ao espírito. Recebemos simulacros dos deuses por meio da emissão de átomos ainda que sutis do corpo destes. Segundo Cícero, Epicuro seria o primeiro

filósofo que invocaria a universalidade da crença na existência de seres imortais, procurando tirar de seu fundamento totalmente subjetivo, certa teologia objetiva. A natureza traça em nós uma noção comum dos deuses. Existe amizade entre os deuses e os sábios, a medida que estes admiram a natureza e a maneira de ser daqueles. Os deuses podem servir de modelo de realização para o sábio, este quando vive em conformidade com a natureza pode rivalizar em felicidade com o próprio Zeus (Sentença Vaticana 33. In: BOLLACK, 1975, pag. 469).

REFERÊNCIAS

BOLLACK, Jean. *La pensée du plaisir, Épicure: textes moraux, commentaires*. Paris: Les Editions de Minuit, 1975.

DIÔGENES LAÉRTIOS. *Vida e doutrinas dos filósofos ilustres*. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília, UNB, 1988.

LUCRÉCIO. *Da natureza*. Trad. Agostinho da Silva. In: Epicuro, Lucrecio, Sêneca e Marco Aurélio. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

USENER, H. *Epicure*. Stuttgart: E. G. Teubner, 1966.

NIETZSCHE E A LINGUAGEM

Ivanaldo Santos*

Resumo:

O objetivo desse artigo é apresentar de forma introdutória a discussão realizada por Nietzsche sobre a linguagem. Para isso será apresentada de forma sucinta a crítica desse filósofo a verdade, o conceito que o mesmo desenvolveu sobre a linguagem e, por último, a discussão que ele realizou sobre a linguagem. Por fim, afirma-se que em Nietzsche a linguagem é o elemento essencial para a manutenção da vida humana. Em grande medida, a linguagem é doadora de vida ao homem. E isso acontece porque ela é capaz de mostrar ao homem que a vida não se limita a estabilidade e a ilusão criada pela verdade.

Palavras-Chave: Nietzsche. Verdade. Linguagem.

NIETZSCHE AND LANGUAGE

Abstract:

This paper aims to present an introductory discussion held by Nietzsche on language. Thus, it will be presented in a succinct way the criticism of this philosopher, the true as well as the concept that he developed on language and, finally, the discussion that he carried out on the language. Finally, he has argued that in Nietzsche's language is essential for the maintenance of human life. To a large extent, language is the giver of life to man. And that happens because it is able to show the man that life is not limited to stability and the illusion created by truth.

Key-words: Nietzsche. Truth. Language.

1 INTRODUÇÃO

* Doutor em estudos da linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Professor do Departamento de filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte - Brasil. E-mail: ivanaldosantos@yahoo.com.br.

Friedrich Nietzsche é um dos grandes filósofos contemporâneos. Ele conseguiu realizar uma profunda crítica a metafísica e, por conseguinte, a tradição filosófica ocidental. Após suas críticas a filosofia teve que repensar seus conceitos e sua história. Todavia, como salienta Rivera o “tema da linguagem atravessa com uma persistência significativa e peculiar as obras de Nietzsche. É assim porque o problema da linguagem e do seu poder está presente em toda a sua crítica à história da filosofia ocidental” (2004, p. 7).

De acordo com Araújo (2007, p. 89) a discussão que Nietzsche realizou sobre a linguagem influenciou importantes filósofos do século XX como, por exemplo, Heidegger, Foucault e Merleau-Ponty. Já Guervós demonstra que em Nietzsche existe uma profunda reflexão sobre a “relação entre dança, pensamento e linguagem” (2003, P. 83). Nietzsche foi o pré-cursor de muitas das reflexões sobre a linguagem que atravessaram o século XX. Conhecer sua perspectiva sobre a linguagem é, de certa forma, conhecer os fundamentos das discussões travadas neste século sobre a linguagem. É por isso que o objetivo desse artigo é apresentar de forma introdutória a discussão realizada por Nietzsche sobre a linguagem. Para isso será apresentada de forma sucinta a crítica desse filósofo a verdade, o conceito que o mesmo desenvolveu sobre a linguagem e, por último, a discussão sobre a linguagem.

2 NIETZSCHE E A CRÍTICA A VERDADE

Para iniciar a apresentação da discussão travada por Nietzsche é preciso passar rapidamente pela crítica que o mesmo realiza a verdade. Como enfatiza Braga no “projeto de transvalorização dos valores, Nietzsche ataca a pretensão da linguagem de ser veículo para a cristalização da verdade” (2003, p. 71). Ele questiona a necessidade que o homem possui de ter verdade, de alcançar a verdade. Em *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*, § 1, Nietzsche conceitua a verdade da seguinte forma:

As verdades são ilusões cuja origem está esquecida, metáforas que foram usadas e que perderam a sua força sensível, moedas nas quais se apagou a impressão e que desde agora não são mais consideradas como moedas de valor, mas como metal.

Para Nietzsche a verdade não passa de ilusão. E essa ilusão nasce, em grande medida, do

desejo humano de encontrar uma relação adequada entre a palavra e o objeto. Entretanto, ele afirma em *Considerações extemporâneas*, § 26, que o ser humano não possui domínio da palavra. A palavra é fugidia. Quando o homem pensa que dominou a palavra, ela já fugiu do seu controle. Por causa disso o homem nunca domina a palavra e, por conseguinte, nunca possui a verdade. O que o ser humano possui é uma crença sobre os objetos. O homem pensa que conhece as coisas em si mesmas. Sobre essa questão ele afirma, em *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*, § 1, “acreditamos saber algo das coisas em si mesmas, quando falamos de árvores, de cores, de neve e de flores e, entretanto, não possuímos nada mais que metáforas das coisas, que de nenhum modo correspondem às entidades originais”.

Para ele o que o homem unicamente possui é uma vontade de verdade, mas não a verdade em si. Essa vontade de verdade “decorre do sentimento do homem de basear a sua prática de vida em parâmetros estáveis, sólidos, negando, portanto, o caráter fundamental do mundo, ou seja, o seu estado de contínua transformação” (BITTENCOURT, 2005, p. 254). Dentro de uma realidade onde só existe transformação e mudança a linguagem não é uma ferramenta capaz de expressar a verdade. Na perspectiva nietzschiana só uma criatura, ao mesmo tempo, ingênua e arrogante como o ser humano pode acreditar que é possível existir a verdade.

Para Nietzsche a vontade de verdade é fruto da metafísica que nasceu na Grécia antiga com Sócrates e ao longo dos séculos foi propagada pelo Ocidente. Por isso, toda a história da metafísica é simultaneamente a história da busca do homem pela verdade. O problema é que a verdade não passa de pura ilusão. A verdade é uma ilusão que gerou outra ilusão, ou seja, a metafísica.

Segundo Nietzsche, em *Além do bem e do mal*, § 20, é por causa dessa dupla ilusão, isto é, a metafísica e a verdade, que o homem vive aprisionado pelo “encanto da gramática”. Esse encanto é a tentativa do homem encontrar uma similitude entre a palavra e o pensamento, entre a palavra e o objeto. É a constante ilusão humana de que a palavra pode representar perfeitamente o objeto e, com isso, ser possível descrever a realidade.

Entretanto, para Nietzsche jamais o homem encontrará essa similitude. E a causa disso é o fato da linguagem não se enquadrar dentro da vontade de verdade do homem. Ela ultrapassa todos os esquemas metafísicos criados pelos filósofos ao longo da história. A linguagem não pode ser aprisionada dentro de um conceito metafísico. É por esse motivo que a linguagem não pode ser verdade ou parte da verdade. Simultaneamente a linguagem é anterior e posterior a verdade.

3 O QUE É A LINGUAGEM?

Na *Gaia ciência*, § 354, Nietzsche afirma que a linguagem surgiu a partir da necessidade de conservação da existência humana. Ela se desenvolveu por meio do intelecto com o intuito de estabelecer a associação entre os homens. Neste caso, ela “não surgiu em função da verdade, ou com o fim de esclarecer a verdade” (RIVERA, 2004, p. 10).

Para Nietzsche a origem da linguagem não está ligada a verdade, a metafísica e a qualquer outra forma de cosmologia racional criada pela filosofia no Ocidente. Pelo contrário, todas essas concepções teóricas são formas de negação da linguagem. Toda a grande teoria criada pela filosofia para falar da linguagem não passa de uma forma de *não-falar*, ou seja, é uma impossibilidade de afirmar qualquer coisa sobre a linguagem. Sobre essa questão Araújo ressalta:

Em Nietzsche a linguagem surge de modo disperso e enigmático, no qual a pergunta sobre quem fala, tem como resposta: é a própria linguagem, a *significação não é obra de um sujeito*, não é possível que um sujeito detenha os códigos de significação. (ARAÚJO, 2007, p. 88, itálico no original).

Para ele a linguagem é um organismo vivo que não pode ser teorizado por um sujeito qualquer. Ela é um enigma, no qual o ser humano não pode decifrar. Resta ao homem apenas aceitá-la. A pergunta: o que é a linguagem?, não pode ser respondida com uma teoria, mas unicamente com a palavra *enigma*. É por causa disso que, para ele, só a linguagem pode falar da própria linguagem. Em sua essência a linguagem é enigma e qualquer teoria metafísica desenvolvida pelo homem “não pode representar a essência dos objetos” (BITTENCOURT, 2005, p. 252), mas apenas realiza comentários sobre a linguagem. Em hipótese alguma ela fala algo sobre a essência dos objetos.

4 NIETZSCHE E A LINGUAGEM

Para Nietzsche já que a metafísica e, por conseguinte, a pretensa verdade produto da filosofia não pode representar a essência dos objetos, então é necessário admitir que a linguagem não possui o poder de representar universalmente o homem, os objetos e a realidade. Se a linguagem possui algum tipo de universalidade, essa universalidade não é a mesma da metafísica. Trata-se de um tipo de universalidade que ainda não foi descoberta, e provavelmente nunca será, pela metafísica.

Em *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*, § 1, Nietzsche afirma que a linguagem é a “primeira metáfora”, ou seja, a linguagem é a metáfora que possibilita ao homem construir todas as coisas que estão dentro da sociedade (arte, ciência, religião, etc). Tudo que existe dentro da vida social é metáfora e, por conseguinte, interpretação. Em *Além do bem e do mal*, § 22, ele afirma que até as leis construídas pelos físicos são interpretações, logo também são metáforas.

Em Nietzsche a metáfora é uma forma – e talvez a única forma – do homem pelo menos apontar para novas possibilidades dentro da existência e da vida social. Já que não podemos saber exatamente o que é a essência dos objetos e não temos acesso à verdade, então não podemos saber o que realmente é a linguagem. Ela apresenta-se ao homem como metáfora, como enigma. Sendo assim, a metáfora é a única forma do homem pelo menos se aproximar da linguagem e, simultaneamente, poder construir e destruir objetos dentro da vida social. Com isso, a existência e a vida social só podem ser pensados enquanto metáforas. Neste sentido, se o homem deseja ter uma experiência com a linguagem, essa experiência só é possível mediante a metáfora.

Todavia, é necessário perguntar: se a perspectiva de Nietzsche está correta como explicar que o homem vê e conhece os mesmos objetos a séculos? Como explicar a estabilidade das coisas?

Para Nietzsche o homem utiliza o poder criador da linguagem, por meio da metáfora, para nomear os objetos e criar uma ilusão de estabilidade existencial e social. O homem olha para a história e vê a estabilidade, ou seja, durante séculos os objetos tiveram os mesmos nomes. Essa estabilidade ganhou mais força com o advento da verdade produzida pela metafísica. Entretanto, tudo isso é ilusão. De um lado, a ideia, ou melhor, a ilusão da estabilidade é necessária porque possibilita a convivência humana. Nietzsche sabe que o homem precisa da ilusão da estabilidade para poder experimentar a vida social. Do outro lado,

é preciso ir além da estabilidade, ou seja, é preciso transformar, modificar, a ilusória noção de estabilidade criada pelo homem. Essa transformação é preciso para que o homem possa sair da ilusão criada pela verdade. O homem é um ser da novidade, da diferença e da mudança. Ele não nasceu para a estabilidade e para o conformismo. Todas as coisas que o homem criou só foram possíveis graças à negação da estabilidade. Para ele é preciso romper com a ilusória estabilidade entre pensamento e palavra, entre pensamento e objeto. Por esse motivo a linguagem não é estabilidade, mas transformação e mudança.

A partir da perspectiva de que a linguagem não é estabilidade, mas transformação e mudança é possível afirmar que Nietzsche “manifesta uma considerável semelhança com a tese nominalista” (BITTENCOURT, 2005, p. 260), ou seja, a linguagem está intimamente ligada a experiência e as mudanças sócio-culturais. Para ele a existência de toda palavra e de toda construção linguística só é possível porque o homem é capaz de superar a ilusão da estabilidade, incluindo a estabilidade criada pela verdade, e aproveitar criativamente as mudanças sócio-culturais para nomear, por meio de metáforas, os objetos, os acontecimentos sociais e todas as demais coisas que estão na realidade.

Em *Assim falava Zarathustra*, III § 2, Nietzsche afirma que a palavra não é o instrumento metafísico que revela a essência e a verdade do objeto, mas unicamente o elemento capaz de fazer o homem se recriar constantemente. O destino do homem não é a verdade ou o conhecimento dos objetos. É preciso que o homem conheça os objetos para desfrutar da vida em comunidade, mas esse conhecimento não pode escravizá-lo. É por esse motivo que ele enfatiza que a linguagem, enquanto metáfora e nunca como verdade, é uma forma eficiente do ser humano expressar seu poder criador e, com isso, afirmar a vida. Neste sentido, a linguagem só pode ser comparada com a arte. Ambas se utilizam da mudança, da metáfora e do inesperado para poder criar coisas novas. Dessa forma, a linguagem é sempre a presentificação do novo. É a afirmação da vida contra toda a morte trazida pela estabilidade.

Por fim, afirma-se que Nietzsche vê a linguagem como o elemento essencial para a manutenção da vida humana. Em grande medida, a linguagem é doadora de vida ao homem. E isso acontece porque ela é capaz de mostrar ao homem que a vida não se limita a estabilidade e a ilusão criada pela verdade. A vida é e está além de toda estabilidade e de toda verdade. A linguagem é criação e novidade. E justamente por ser criação e novidade o homem jamais poderá construir um conhecimento filosófico apropriado para a mesma. A filosofia está condenada a estar sempre numa busca ilusória sobre o que é como funciona a linguagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês Lacerda. Subjetividade e linguagem são mutuamente excludentes? IN: *Princípios*, v. 14, n. 21, jan./jun. 2007, p. 83-103.

BITTENCOURT, Renato Nunes. A natureza da linguagem na filosofia de Nietzsche e suas convergências com o nominalismo. IN: DUTRA, L. H.; MORTARI, C. A. (Orgs.). *Epistemologia: Anais do IV Simpósio Internacional Principia*. Parte I. Florianópolis: NEL/UFSC, 2005.

GRAGA, Paula. A linguagem em Nietzsche: as palavras e os pensamentos. IN: *Cadernos Nietzsche*, n. 14, 2003, p. 71-82.

GUERVÓS, Luis Enrique de Santiago. Nos limites da linguagem: Nietzsche e a expressão vital da dança. IN: *Cadernos Nietzsche*, n. 14, 2003, p. 83-104.

NIETZSCHE, Fridrich. *Além do bem e do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. *Gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Assim falava Zaratustra*. Lisboa: Guimarães, 1973.

_____. *Obras incompletas*. 3 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

RIVERA, Silvia. Friedrich Nietzsche: metafísica, mitologia e linguagem. IN: *Cadernos Nietzsche*, n. 17, 2004, p. 7-14.

COMENTÁRIOS SOBRE A *COISA* DE HEIDEGGER

Jorge dos Santos Lima*

Resumo:

Em que consiste algumas afirmações que condenam a obra de Heidegger como textos altamente complicados de se estabelecer uma compreensão clara sobre os temas abordados? Este é o nosso problema principal estudado aqui e pretendemos apontar sua solução a partir do texto *A coisa* de Heidegger. Desse modo, na medida em que se evidencia, em alguns estudantes, dificuldades de compreensão de um dos textos de Heidegger, adotamos como objetivo comentar algumas de suas objeções à objetividade científica e apresetar uma linha interpretativa das idéias orientadoras de *A coisa*.

Palavras-chave: Comentários. *A coisa*. Heidegger.

“O texto de Heidegger é mesmo complexo”, esta foi à frase orientadora de um dos debates informais ocorrido entre alunos de uma disciplina de doutorado que envolvia a leitura e discussão sobre o texto *A coisa* de Heidegger. Mas em que consiste esse “complexo”? Defende-se, aqui, que a resposta está no texto mesmo de Heidegger. Nesse sentido, tenta-se encontrar essa resposta na medida em que se comenta algumas das idéias orientadoras de *A coisa*. O objetivo desta análise não é o estabelecimento de um estudo detalhado sobre diferenças de traduções¹³ ou de interpretações de “A coisa”, mas consiste simplesmente em duas etapas: 1) apresentar as idéias que orientam o texto; 2) entender porque muitos

* Mestre e Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte – Brasil. E-mail: prof.jorge@ufrnet.br.

¹³ Para expormos o que são, a nosso ver, essas idéias orientadoras, utilizamos três traduções. Demos prioridade à tradução espanhola de Eustaquio Barjau tendo como suporte, na escolha da definição dos termos, a tradução francesa de André Préau e a portuguesa de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Marcia Sá Cavalcante Schuback. A escolha acontece pelo fato do texto espanhol se apresentar como uma tradução mais compreensível e menos forçada do que as traduções portuguesas. Assim, colocamos alguns termos em confronto com as três traduções, principalmente com as de Préau e de Barjau, optando pela que melhor se apresentar segundo nosso modo de entender. Desde já, anotamos que o texto de Leão, Fogel e Schuback não será citado, mas servirá como ultimo recurso, caso necessário, na definição de alguns termos. Assim, todas as citações traduzidas, sem exceção, que sejam do texto em francês ou espanhol, são confrontadas e interpretadas criando uma tradução nossa. Como não é objetivo estabelecer uma crítica às traduções, utilizaremos livremente o requisito da subjetividade sem expormos críticas maiores aos termos confrontados. Esse confronto fica em aberto para ser desenvolvido em outros momentos. Faz bem salientar que nossa análise sobre *A Coisa*, um texto não tão novo na Filosofia, surge aqui no formato estilístico de um resumo expandido misturado com uma análise crítica a partir de considerações do autor. Assim, sem a preocupação com detalhes cronológicos e vida da obra e de Heidegger, o texto apresenta de início uma problema fora do texto *A coisa* para daí expor dinamicamente um resumo de algumas propostas de pensamento (idéias) da obra.

estudantes acham esse texto (e outros textos de Heidegger) complexo.

Heidegger começa seu escrito *A coisa* sem apresentar e sem questionar esse tema do título, antes, chama atenção para uma das conseqüências da tecnologia no século XX, isto é, para o encolhimento das distâncias promovidas pelo uso da tecnologia. Sustenta três argumentos: a) “A proximidade não consiste na distância”; b) o som de um rádio está perto, mas também está longe; c) “uma pequena distância não é próxima” (HEIDEGGER, 1994, p.1), assim como “uma grande distância não é também afastamento” (HEIDEGGER, 1958, p. 195)¹⁴. Desse modo, distingue “distância mínima” e “proximidade”¹⁵ ao enfatizar que a supressão da distância não é o mesmo que o aproximar-se das coisas.

Ao percebermos que “todas as coisas” (p. 195) estão perto, também sentimos que não estamos próximos delas. Pode surgir dessa “sem-distancia” (p. 195) um terrível acontecimento (a ativação da bomba atômica por exemplo), pois, vendo o que está ocorrendo em um lugar longe, podemos agir naquele lugar sem estarmos próximos dele. Em outros termos, tudo está presente, mas a proximidade está ausente. Se a proximidade está ausente, como podemos alcançar o que está próximo? Se há “ausência” como podemos falar de “proximidade”? Afinal, como podemos experimentar a essência da proximidade, seu ser?¹⁶ Heidegger percebe que para poder dizer algo sobre a “proximidade” é preciso refletir com grande acuidade. (HEIDEGGER, 1994, p.2)

O que se impõe de imediato nessa busca da proximidade é outra questão que também foge a qualquer imediatez. Essa outra questão trata daquilo “que está na proximidade” (p.2). O que está na proximidade são “as coisas”.

Agora Heidegger se volta para “a coisa”. O que é a coisa? Na tentativa de solucionar esse novo questionamento, utiliza a jarra como exemplo. Diz: “A jarra é uma coisa. O que é a jarra? Dizemos: um recipiente, algo que acolhe em si algo distinto dele” (p.2). A jarra como recipiente é uma coisa que acolhe em si mesmo algo diferente dela, assim, para Heidegger, a jarra não depende de alguém ou de algo, mas ela está em si e é autônoma. Ela não é uma coisa ou objeto no sentido kantiano (p.8), mas também não é uma forma no sentido de um modelo que se encontra suspensa quer seja no exterior ou interior do homem. A jarra, como

¹⁴ Aqui a tradução de Préau acrescenta algo que não consta na tradução de Barjau, mas que achamos conveniente citar para reforçar a compreensão da distinção entre “mínima distancia” e “proximidade”. Lembramos que é nossa a tradução do texto de Préau para a língua portuguesa, assim como todas as demais traduções para o português. Préau acrescenta: “ Grande distance n’est pas encore éloignement” (HEIDEGGER, 1958, p.195).

¹⁵ A palavra utilizada por Barjau é “cercania” e por Préau é “proximité”. Logo, demos preferência em português à palavra “proximidade”.

¹⁶ A tradução francesa emprega o termo “être” (HEIDEGGER, 1958, p. 196) que se traduz por “ser”, porém utilizaremos a tradução espanhola com o termo “esencia” (HEIDEGGER, 1994, p. 2) que traduzimos por “essência”.

recipiente, está aí independente de qualquer tentativa de apreensão.

A jarra é um recipiente. Como recipiente, diz Heidegger, é necessário levarmos em consideração sua fabricação. Quando feita de barro, o artesão fabrica a jarra da “terra escolhida e preparada” (p.2) para tal fim. Uma vez que a jarra é produzida ela pode ser tomada como “coisa e em modo algum como um mero objeto” (p.2). Sendo produzida, fato este que deve ser levado em consideração na busca da essência da proximidade, a jarra continua autônoma. O artesão nunca tem poder sobre sua fabricação, pois, o que ele faz é conduzir a jarra ao que lhe é próprio, a coisa jarra.

A autonomia leva a jarra a um “estar em si” como recipiente (p.2). Essa autonomia revela o que é a coisa em si? Revela a coisicidade da coisa? A autonomia e a fabricação ainda bloqueiam a possibilidade de se pensar a coisa na sua coisicidade porque pode ascender interpretações que se respaldam na objetividade. É necessário sentir e pensar diferente.

Com a produção surge um aspecto que não pode ser objetivado. No ato do artesão produzir, a jarra se mostra deixando-se ser produzida. O que é “mostrado” não é um “eidos” de Platão, pois não subsiste fora da coisa. Esse “mostrado” é o que é próprio da essência da jarra e, assim, não pode ser fabricado porque repousa na própria coisa. (p.3)

Nesse não fabricado, reside a coisicidade da coisa¹⁷. Depois de criticar toda a tradição filosófica que tem início em Platão (p. 3), Heidegger não se pergunta sobre o que faz a jarra ser jarra, mas sobre o que torna a jarra um recipiente e, por conseguinte, uma coisa. Assim, diz: “a coisicidade da jarra descansa no fato de que ela é como o recipiente” (p.3). Nesse momento ele se põe contra a tradição filosófica que se restringe em objetivar as coisas

¹⁷ “coisicidade” é geralmente o termo usado nas traduções, mas temos que compreender essa “coisicidade” não a partir do sufixo “-idade” uma vez que este é formador de substantivos abstratos a partir de adjetivos. Não se entenda “coisicidade” como “substantivo” pois assim poderíamos especular que essa “coisicidade” está voltada ao sujeito e é um conceito. Deve-se entender “coisicidade” não como um conceito, mas no sentido de “coisação” porque desse modo se mantém a força de uma ação verbal no seu perdurar da ação. Nesse sentido concordamos com Márcia Schuback (HEIDEGGER, 2008, p. 30) quando analisa a questão da tradução de *Dasein* em *Ser e Tempo*, ela diz: “O uso intensivo de *Anwesen* depois de *Ser e tempo* acompanha a busca de Heidegger de fazer aparecer a vitalidade do paradoxo da existência. Isto aparece na intensa verbalização-temporalização de palavras como *Wesen*, essência, *Welt*, mundo, *Nicht*, nada, *Ding*, coisa, onde essas palavras passam a ser usadas e a soar inusitadamente como verbo”. Entender “coisicidade” como substantivo é colocá-la na condição de conceito uma vez que este mantém em si um significado próprio estabelecido pelas relações com outros conceitos. Expor “coisicidade” como ação contínua que se realiza no seu ato de duração ou perduração, coloca essa “coisicidade” na condição de indefinido, mas que está sempre agindo na medida em que permanece na “coisa” como um campo aberto de possibilidades emanadas desse agir contínuo. Enquanto “coisicidade” como substantivo pode ainda ser lançado no contexto da linguagem metafísica, na medida em que metafísica pode ser entendida como um saber que define conceitos na sua relação sistemática dentro de um sistema de conceitos, interpretar “coisicidade” como “coisação” é uma postura que se insere fora dessa linguagem metafísica por manter-se enquanto uma ação no seu processo de duração, e neste caso, sem definição, o que foge de qualquer sistematicidade. Se Heidegger pretende apresentar uma filosofia fora da metafísica, é mais apropriado entender “coisicidade” como “coisação”. Portanto, por “coisicidade da coisa” entenda-se sempre “coisação da coisa”.

sem se preocupar com “as coisas como coisa”.

Observamos que o recipiente não consiste na matéria ou forma da qual a jarra é feita, mas em um algo que acolhe o derramado dentro da jarra. O que acolhe não são as paredes e o fundo, mas o vazio que se apossa do recipiente. Se pensarmos que a jarra é simplesmente jarra, uma jarra quebrada ainda é jarra, mas não é mais recipiente. E assim, ficaríamos limitados em objetivar a jarra. Olhar a jarra como recipiente, remete-nos a sentir a coisicidade da jarra. (p. 3). O recipiente, diz Heidegger, manifesta o vazio que há na jarra. Esse vazio apreende a coisicidade do recipiente. O artesão, no ato de produzir, não está modelando a jarra, mas modela o vazio que naquele momento encontra-se em processo de delimitação para acolher outro algo.

Porém, Heidegger pergunta, há realmente um vazio na jarra? A ciência demonstra que a jarra nunca está vazia, o que acontece é a substituição do ar por outro conteúdo. Na compreensão científica não há nem vazio e nem coisa no recipiente, a “coisa enquanto coisa é algo nulo. A coisicidade da coisa permanece oculta, olvidada” (p.4). Desse modo, o real estabelecido pela ciência não é o real da jarra. A ciência só consegue encontrar o que é representado como possível objeto dela. A coisicidade da coisa, e no caso em questão, da jarra, não é objeto da ciência. A “coisa” não pode ser encontrada pela linguagem científica. (p.4)

Neste momento daremos uma pausa para voltarmos à nossa primeira pergunta: “em que consiste esse ‘complexo’?” A complexidade do texto *A coisa* de Heidegger certamente se impõe a quem vive embrulhado na linguagem científica. Estudantes de doutorado estão necessariamente em preparação para a pesquisa segundo padrões científicos. O contexto que esses estudantes vivem é científico: são normas científicas que modelam a estrutura da escrita; é a estrutura curricular de seus Cursos que segue uma normatização e critérios de organização segundo padrões de objetividade; são professores, alunos e Cursos que recebem uma melhor qualificação de acordo com o bom desenvolvimento de suas “produções”; por fim, são as instituições que estão voltadas à formação de cientista e a promoção do avanço científico que se encarregam da formação de pesquisadores em filosofia. Como Heidegger em *A coisa* (e outros escritos) estabelece forte crítica ao modo de pensar filosofia segundo o estilo científico, podemos especular que o sentimento de complexidade sobre esse texto se deve ao fato de que nós, que enfatizamos essa complexidade, respiramos desde a graduação (ou desde a educação infantil) o ar da ciência. ¹⁸Em *A coisa* Heidegger faz mais que uma reflexão sobre “a coisa”,

¹⁸ Lembre-se que a educação sistemática começa com o processo de alfabetização. Sem a alfabetização mínima o indivíduo não pode desempenhar plenamente sua condição de cidadão. Assim, não pode usufruir plenamente

ele nos propõe outro modo de pensar filosoficamente. Encontrar a essência da coisa não é encontrar o que é a coisa. Correr no encontro dessa essência é perder-se no mundo revelado por ela. Assim, é possível supor acertadamente que Heidegger propõe o abandono da linguagem objetiva ao assumir uma linguagem que exclui o que é próprio do mundo da ciência. Portanto, O texto *A coisa* se desenvolve poeticamente, mas com uma poesia solta e livre em que os padrões científicos de clareza e objetividade se mantêm excluídos.

Como dizemos, ao questionar sobre a coisicidade da coisa Heidegger propõe a superação da ciência. É necessário que a ciência, já revelada na linguagem científica, seja descartada para que aquilo que ela oculta seja revelado. A “ coisa” está oculta pela ciência, mas nesse ocultamento ela pode revelar-se. Para a coisa se revelar é necessário extrair o que a oculta, assim, é necessário descartar a ciência. (p.4)

Após desconsiderar a ciência, Heidegger retoma a pergunta: “que é a coisa como coisa? [...] “Que é a proximidade?” (p.5). Nessa retomada lembra que como a coisicidade da coisa e a proximidade não podem ser compreendidas, elas podem ser experienciadas. Para experienciar a proximidade e a coisa é que “temos perguntado sobre a jarra que está na proximidade” (p.5). Pela ciência vimos a jarra como um recipiente sempre cheio, agora é preciso ver a jarra como um recipiente que acolhe algo em seu vazio.

Heidegger diz que “o vazio acolhe de modo duplo: tomando e retendo” (p.5). Este tomar e reter torna-se uma unidade no vazio do recipiente. Para confirmar o destino da jarra, essa unidade tem como fim o verter, ou seja, o inclinar para derramar aquilo que é acolhido. Esse verter, não é um simples derramar, é o próprio oferecer algo a alguém, é presentear. (p.5)

O acolher da jarra “desdobra sua essência”¹⁹ no despejar que é oferecido para beber. Dessa forma, o acolher necessita do vazio como também necessita daquilo que acolhe. Oferecer, portanto, é mais que derramar o acolhido. No oferecer, o caráter da jarra enquanto jarra desdobra sua essência. Só quando o duplo aspecto do acolhendo (tomando e retendo) se une ao vertendo é que se constitui a plena essência do oferecer.

O que é oferecido em uma jarra pode ser água ou vinho. Essa água ou esse vinho,

dos benefícios da vida social que está ordenada pelos padrões de objetividade e subjetividade científicos. Nesse contexto, apenas em nível de problematização, colocamos que o modo de expressão científica segue do menos alfabetizado por participação mesmo que deficiente no processo de alfabetização e, portanto, dos meios de produção industrial e científica, ao homem não alfabetizado por ser excluído dos benefícios concedidos unicamente aos alfabetizados. Em suma, concordamos com Heidegger que nossa vida está lançada no mar de princípios derivados do modo de vida científico.

¹⁹ Essa expressão “desdobra sua essência” é resultado do confronto da expressão da tradução de Préau com a tradução de Barjau. Préau escreve “le ‘contenir’ lui-même **déplie son être**” (Heidegger, 1958, p. 202. Grifo nosso), enquanto Barjau coloca simplesmente “el acoger mismo **esencia**” (Heidegger, 1994, p. 5. Grifo nosso). Assim, para facilitar o entendimento, achamos plausível reunir “**déplie**” com “essência” para passar a idéia de que a essência está em seu estado de brotação.

sempre segundo Heidegger, trazem consigo desde o orvalho que se debruça sobre a folha de uma videira, até a terra e montanhas por onde passam a água. A água e o vinho envolvem desde o arrancar do fruto até o cultuar dos deuses nos templos mais distantes do mundo. O recipiente, em seu vazio, que acolhe água ou vinho, reúne céu e terra, mortais e imortais. Cada um destes, em si, reúne todos os outros. O recipiente, portanto, envolve em uma unidade a totalidade das coisas na medida em que une contrários como céu e terra, mortais e divinos, numa quaternidade. No oferecer do que é derramado, todas as coisas se encontram em “única quaternidade”. (p.6)

O estilo poético filosófico de Heidegger trás a totalidade das coisas para ser experienciada como unidade através da jarra. Assim, a jarra é uma coisa igualmente ao que ela reúne (Heidegger, 1958, p.211). Nesse sentido, como a jarra é coisa por fazer coisa (Heidegger, 1994, p.9), a coisa é coisa por reunir em si a própria coisa.²⁰

Heidegger acredita ter indicado em que consiste a essência da jarra, mas antes, o esforço era para encontrar a essência da proximidade. Conseqüentemente, no encontro da essência da jarra se revela a essência da proximidade. Se a coisa reúne, e no instante da reunião retém a quaternidade, toma e retém em si, assim como também participa, a totalidade das coisas. Ao reunir, a coisa aproxima céu e terra, mortais e imortais, no seio da totalidade das coisas. Esse aproximar é a essência da proximidade. (p.9)

Heidegger começa o texto *A coisa* com a questão da tecnologia. Afirma que da tecnologia alcançamos a diminuição das distancias. Dessa diminuição, sobrevém o sentimento de ausência de proximidade a qual indica um questionar sobre as coisas. Para analisar a coisa, utiliza a jarra como recipiente. Da jarra como recipiente, chega ao vazio. Na análise do vazio do recipiente, coloca em debate a objetividade da ciência. A ciência é descartada para que a coisa se revele na sua coisicidade. Ao desconsiderar a ciência, Heidegger dar existência ao vazio que nos remete ao acolher. Assim, percebe o acolhido na ação dupla de tomar e reter do acolher. Nessa situação, o acolhido se realiza no oferecer, no presentear. O desdobrar da essência do presentear reúne em si céu e terra, mortais e imortais na unidade da quaternidade. Quaternidade que se define no seio da totalidade das coisas. Nessa reunião a jarra se realiza como coisa que é coisa na totalidade das coisas. Essa coisa que faz coisa revela o aproximar como essência da proximidade. (p. 9-11)

²⁰ A tradução francesa enfatiza o aspecto da jarra ser coisa por participar da coisa: “La cruche est une chose pour autant qu’elle rassemble” (Heidegger, 1958, p.211); enquanto o texto em espanhol nos remete a atividade da jarra se fazer coisa, na medida em que faz coisa: “La jarra es una cosa en la medida en que hace cosa” (Heidegger, 1994, p.9). Assim, optamos propor um texto nosso que permitisse enfatizar tanto a idéia da jarra ser coisa tal como aquilo que ela reúne, como a idéia de que nesse reunir, ela faz coisa e, nesse fazer, ela torna-se coisa.

Podemos dizer que Heidegger constrói seu texto com um questionamento que segue da proximidade até a proximidade da mesma forma de que a volta de um anel retorna para o lugar de onde se inicia ou como “um passo dado para trás que vai de um pensamento a outro” (p. 12) atento à unidade envolvente da totalidade das coisas.

Em suma, Heidegger termina seu escrito indicando o que poderia ser a resposta a sua pergunta sobre a essência da proximidade, porém, deixa em aberto a questão que se refere ao título de seu escrito. Resta ainda em suspenso a pergunta: “quando e como as coisas são coisas?” (p.11). Assim, voltando-se para o ponto inicial de onde começou a busca pela essência da proximidade ao questionar sobre o “quando” e o “como” da coisa, há uma nova abertura que ainda pretende se desenvolver pela volta do anel. Supomos, portanto, que a proposta para um pensar filosófico fora da linguagem objetiva da ciência é este andar pela volta do anel como um pensar que sempre se fecha, mas que sempre se mantém aberto. Um pensar em que qualquer ponto é seu início, seu desenvolvimento, seu fim e seu recomeço, pois, todas as coisas são sempre “modestas e de pouca monta” (p.12) na medida em que se lançam poeticamente na totalidade do mundo.

REFERÊNCIAS

HEIDEGGER, Martin. A coisa. In: _____. *Ensaaios e conferências*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. La chose. In: _____. *Essais et conférences*. Trad. André Préau. Paris: Gallimard, 1958.

HEIDEGGER, M. La cosa. In: _____. *Conferencias y artículos*. Trad. Eustaquio Barjau. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1994. Disponível em: <
http://www.heideggeriana.com.ar/textos/la_cosa.htm> Acesso em: 03 dez. 2009.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schubac. 3.ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

O MECANICISMO COMO PONTO DE PARTIDA DO ATEÍSMO UMA DISCUSSÃO COM RENÉ DESCARTES

Julio Cesar Rodrigues Pereira*

Resumo:

O presente texto tem por objetivo argumentar que o modelo mecanicista de universo que emerge da filosofia cartesiana lança, seminalmente, as bases para a fundamentação do argumento de que a realidade não só pode como deve ser pensada fazendo abstração da idéia de um Deus Criador. Nosso procedimento de exposição será o seguinte: em primeiro lugar iremos abordar a metafísica cartesiana enquanto ponto de partida do sistema; em seguida, apresentaremos o modelo mecanicista enquanto o tronco que brota dessa raiz. Na última parte de nossa exposição procuraremos mostrar como o mecanicismo cartesiano lança as bases iniciais que viabilizam a idéia de um universo sem Deus.

Palavras-chave: Descartes, Mecanicismo, Ateísmo.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Descartes abre as *Meditações* enunciando que Deus e a Alma são as duas principais questões a serem demonstradas pela razão filosófica. Sem essa demonstração nenhuma restrição moral nos seria permitido imputar aos infiéis: “(...) na medida em que se propõem muitas vezes, nesta vida, maiores recompensas aos vícios do que à virtude, poucas pessoas prefeririam o justo ao útil, se não fossem retidas pelo temor de Deus, ou pela expectativa de outra vida.”²¹; isso não significa que não se deva acreditar em Deus com base nas Escrituras e nas Escrituras porque obra de Deus, o problema é que, para um infiel, esse raciocínio seria um círculo vicioso. Além do mais, são as próprias Escrituras que nos afiançam ser o conhecimento de Deus tão cristalino pela razão que, mesmo os infiéis, não são desculpáveis

* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: virtujulio@hotmail.com.

²¹ DESCARTES, 1983 b, p. 75.

por não tê-lo, o que torna imperativo demonstrar como tal conhecimento é racionalmente possível. Quanto a Alma nos afirma que, “(...) as premissas das quais é possível concluir a imortalidade da alma dependem da explicação de toda a Física (...)”²²; ou seja, Descartes está a insinuar que, aceites os princípios de sua Metafísica, sua Física, por modus ponens, será uma necessidade, uma vez que se constitui no fundamento do argumento sobre a imortalidade da alma.

A primeira questão a ser considerada é que Descartes é um filósofo do século XVII, e define ‘Filosofia’ da seguinte maneira²³:

1. Conhecimento completo, isto é, todos os objetos da cultura humana que se proponham passíveis de enquadramento racional, fazem parte do estudo filosófico.
2. Isso é possível porque, apesar da pluralidade dos produtos culturais, esses se resolvem em princípios fundamentais comuns²⁴ dos quais são dedutíveis.
3. O conhecimento dos princípios e a dedução a partir desses é o que de mais próprio seria ‘filosofar’ o que é, pelo menos na sua pretensão, rigorosamente aristotélico²⁵.
4. Esses princípios são evidentes, não podendo objetivamente ser postos em dúvida, e suficientes, no sentido de permitirem a completa dedução da realidade.

2 EM BUSCA DE FUNDAMENTOS SEGUROS

Estabelecido o que é ‘Filosofia’, passemos então a filosofar. O bom senso nos diz Descartes é universalmente partilhado; ao contrário dos medievais que tem na fé cristã o parâmetro de fundamentação de suas pretensões de universalidade, Descartes buscará na subjetividade, tomada como um dado universal, a base de seu sistema. Nessa perspectiva, como explicar o erro? Tanto nos *Princípios* quanto nas *Meditações*, Descartes nos conta que desde criança nos habituamos a uma série de falsas opiniões sobre as quais alicerçamos nossas certezas. No *Discurso* vai além, questiona todos os conhecimentos que recebeu em sua formação e obtêm um resultado deprimente: “(...) nada se poderia imaginar tão estranho e tão

²² DESCARTES, 1983 b, p. 80.

²³ DESCARTES, 1997, p. 15-16.

²⁴ Cf.: DESCARTES, 1985, Regra I, p. 12.

²⁵ ARISTOTLE, 1996, 983a. Cf. também: CLARKE, 2005, p. 258-259.

pouco crível que algum filósofo já não houvesse dito (...).”²⁶, dessa maneira, se propõe a discutir os fundamentos sobre os quais tais conhecimentos estariam alicerçados²⁷ de modo a viabilizar uma base firme para a ciência²⁸.

Primeiramente são os sentidos que nos oferecem os objetos de conhecimento, contudo, nos enganam tanto frente aquilo que é imediatamente dado, quanto frente aos objetos mais distantes que por intermédio deles nos são apresentados. Mas como poderia eu me enganar que aqui estou tomando café e digitando esse texto? Devemos considerar que somos homens e, como tal, sonhamos. No momento em que sonhamos estamos igualmente certos que aquilo que ocorre de fato é real. Descartes admite, é claro, ser possível objetar que, mesmo no sonho temos imagens de árvores, pessoas, etc., que são reais, ou mesmo que não o fossem, se tivéssemos imagens completamente discrepantes da realidade, poderiam ser ditas composições arbitrárias dos dados sensoriais, e mais ainda, mesmo que nada disso fosse real, apresentariam cores, que se podem ser ditas subjetivas, pressupõem “(...) a natureza corpórea em geral, e sua extensão; juntamente com a figura das coisas extensas, sua quantidade, ou grandeza, e seu número; como também o lugar em que estão, o tempo que mede sua duração e outras coisas semelhantes.”²⁹. Por mais céticos que queiramos ser, parecem existir dados que estão para além de qualquer dúvida razoável... Extensão, duração, objetos da Aritmética e da Geometria pareceriam escapar da dúvida, pois quer acordado quer dormindo, $2 + 2 = 4$. Neste momento Descartes passa a radicalizar a dúvida, estendendo-a a matemática - o que até então poderia ser visto como uma dúvida cética passará a revelar o seu caráter metodológico³⁰ -, apresentando a proposição do gênio maligno³¹. Admitindo tal suposição, tudo que vejo, sinto, tudo que penso e infiro, é falso. Aparentemente, nada mais nos resta; mas esse não é o caso:

(...) enquanto eu queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, notando que essa verdade: *eu penso, logo existo*, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da

²⁶ DESCARTES, 1983 a, p. 36.

²⁷ DESCARTES, 1983 b, § 2, p. 85.

²⁸ DESCARTES, 1983 b, § 1, p. 85.

²⁹ DESCARTES, 1983 b, § 7, p. 87.

³⁰ Os intérpretes costumam demarcar nesse ponto as diferenças entre a ‘dúvida’ no *Discurso* e nas *Meditações*. Cf. RODIS-LEWIS, 1979, principalmente o Cap. I. Discutir tais sutilezas escapa aos nossos objetivos.

³¹ DESCARTES, 1983 b, § 11, p. 88.

Filosofia que procurava.³²

Cabe em primeiro lugar observar que o Cogito não é a conclusão de um silogismo³³ mas sim a intuição³⁴ de um primeiro princípio fundante que deverá ser evidente, necessário e suficiente de modo a viabilizar a dedução do restante do sistema.

De posse do Cogito, posso eu concluir que sou um homem? Não, pois se o homem é um animal racional, cumpriria se perguntar o que é ‘animal’ e o que é ‘racional’, como para definir cada um desses termos teríamos de nos valer de outros, cairíamos numa regressão ao infinito; o mesmo valeria para nos definirmos como sendo dotadas de corpo, mãos, etc.. “Mas o que sou eu, portanto? Uma coisa que pensa.”³⁵ O pensamento é, pois, a unidade fundamental. Tal constatação tem a vantagem de oferecer a Descartes um critério de verdade: “ (...) julguei poder tomar por regra geral que as coisas que concebemos mui clara e distintamente são todas verdadeiras (...).”³⁶ O problema é que este critério ainda nos deixa enclausurados no solipsismo, pois mesmo quando o aplicamos as matemáticas das quais julgávamos ter idéias claras e distintas, ainda será possível o Deus enganador; já o Cogito, mesmo em um erro matemático, se auto-implicaria.

Descobrimo-nos, portanto, como uma “coisa que pensa”. E o que pensamos? Imagens de objetos a que chamamos de ‘idéias’, e o ato de concebê-las, querê-las ou negá-las, chamadas de ‘vontades’, ou ‘juízos’. As idéias, enquanto consideradas em si mesmas, sem relacioná-las a um objeto, são sempre verdadeiras - Pégasus é verdadeiro enquanto o imagino como tal; da mesma maneira, as vontades são sempre verdadeiras, ‘gostaria de ter Pégasus’; é nos juízos que a questão do erro pode surgir³⁷.

³² DESCARTES, 1983 a, p. 46. Cabe observar que, para um positivista lógico, por exemplo, esta passagem ilustra de maneira lapidar os erros e a carência de sentido de toda a metafísica; cf.: CARNAP, 1981; AYER, 1971, principalmente Caps. I e II.

³³“Mas, quando percebemos que somos coisas pensantes, trata-se de uma primeira noção que não é extraída de nenhum silogismo; e quando alguém diz: *Penso, logo sou, ou existo*, ele não conclui sua existência de seu pensamento como pela força de algum silogismo, mas como uma coisa conhecida por si; ele a vê por simples inspeção do espírito. Como se evidencia do fato de que, se a deduzisse por meio do silogismo, deveria antes conhecer esta premissa maior: *Tudo o que pensa é ou existe*. Mas, ao contrário, esta lhe é ensinada por ele sentir em si próprio que não pode se dar que ele pense, caso não exista.”. DESCARTES, 1983 c, p. 158.

³⁴“Distinguimos, portanto, aqui, a intuição intelectual da dedução certa pelo fato de que, nesta, se concebe uma espécie de movimento ou sucessão e na outra, não; além disso, para a dedução não é necessário, como para a intuição, uma evidência atual, mas é antes à memória que, de certo modo vai buscar a sua certeza. Pelo que se pode dizer que estas proposições, que se concluem imediatamente a partir dos primeiros princípios, são conhecidas, de um ponto de vista diferente, ora por intuição, ora por dedução, mas que os primeiros princípios se conhecem somente por intuição, e, pelo contrário, as conclusões distantes só o podem ser por dedução.”. DESCARTES, 1985, Regra III, p. 21

³⁵ DESCARTES, 1983 b, § 9, p. 95.

³⁶ DESCARTES, 1983 a, p. 47, cf. também, DESCARTES, 1983 b, § 2, p. 99-100. Para uma análise dessa idéia, que vai além de nossos propósitos, cf.: PATTERSON, 2008.

³⁷ DESCARTES, 1983 b, § 9, p. 101.

Quanto a sua gênese, as idéias podem ser: inventadas, vindas de fora ou congênicas. Descartes questiona-se inicialmente sobre quais razões conduzem o senso comum a julgar que algumas idéias parecem vir de objetos externos sendo a esses semelhantes. “A primeira dessas razões é que me parece que isso é ensinado pela natureza; e a segunda, que experimento em mim próprio que essas idéias não dependem, de modo algum, de minha vontade (...).”³⁸. Quando se fala em ‘ensinado pela natureza’, Descartes quer significar certa inclinação imediata para *acreditar* em algo como verdadeiro, distinto, portanto de *conhecer* como verdadeiro; o Cogito, por exemplo, não é uma crença verdadeira mas um conhecimento verdadeiro, sua verdade repousa na evidência, já a inclinação imediata pode nos levar tanto ao verdadeiro quanto ao falso, isto é, aqui se está associando conhecimento a nossa capacidade de fundamentação positiva, o que não exclui, obviamente, a possibilidade de “acertarmos por acaso”, não se está a dizer que a natureza sempre nos engana, mas apenas que quer acertemos ou não, não nos dota a inclinação imediata de possibilidade de justificação. O senso comum não é, assim, um parâmetro aceitável para admitirmos como correta a postulação de que as idéias provêm de “fora” de nós. Da mesma maneira, afirmar que existe algo externo devido ao fato de que o comportamento dos objetos parece independe de nossa vontade não melhora muito as coisas, pois não só é possível que tenhamos alguma faculdade capaz de produzir idéias, sem que para tanto existam objetos que lhes correspondam, como também que, ainda que existam objetos que nos afetem, não se segue que as idéias que deles tenhamos lhes correspondam³⁹. Essa não parece ser a via adequada para a afirmação de uma realidade exterior.

Descartes propõe-nos outra via de acesso. Na medida em que as idéias são formas de pensar, não existem entre elas maiores distinções, mas se as considerarmos imagens de objetos, deveremos admitir não só diferenças, como também gradações; cumpre reconhecer mais perfeição na substância do que em seus acidentes, bem como mais perfeição na substância infinita do que nas substâncias finitas. Ora, se damos por suposto, como faz Descartes, o Princípio da Causalidade, o raciocínio que se segue parece ser inescapável: se a causa eficiente tem o mesmo nível de perfeição de seu efeito, pois se assim não o fosse não teríamos como explicar o “plus” presente no efeito, mas não na causa⁴⁰, o mais perfeito não poderá ser uma decorrência do menos perfeito; então, se for possível descobrir no Cogito alguma idéia da qual não possa ser ele o autor, “(...) daí decorre necessariamente que não

³⁸ DESCARTES, 1983 b, § 11, p. 102.

³⁹ DESCARTES, 1983 b, § 14, p. 103.

⁴⁰ Este enunciado é para Descartes tanto um postulado, quanto um axioma; cf.: DESCARTES, 1983 c, p. 170; DESCARTES, 1983 c, Axioma III, p. 172.

existo sozinho no mundo, mas que há ainda algo que existe e que é a causa dessa idéia; (...).”⁴¹, tal idéia obviamente será a de ‘Deus’ pois as demais podem ser fruto da combinação arbitrária sobre coisas corporais; quanto às qualidades, luz, cores, etc., “(...) encontram-se em meu pensamento com tanta obscuridade e confusão que ignoro mesmo se são verdadeiras ou falsas e somente aparentes (...).”⁴². Descartes reconhece que sobre coisas materiais tem idéias claras e distintas, essas, no entanto, podem ser resultado de uma inferência feita a partir do Cogito pois, se reconhecemos na pedra uma substância extensa isso pode ser decorrência do fato de sermos nós mesmos uma substância, em que pese não extensa mas sim pensante. Dessa forma, a única idéia que nos resta considerar como provinda ou não de nós será Deus. Mas o que é ‘Deus?’ “(...) uma substância infinita, eterna, imutável, independente, onisciente, onipotente e pela qual eu próprio e todas as coisas que são (se é verdade que há coisas que existem) foram criadas e produzidas.”⁴³; ora, é forçoso concluir que a idéia de uma substância infinita presente em nós, substâncias finitas, não pode por nós ter sido criada pois tem algo que nos falta; pelo mesmo motivo não pode ser resultado de uma contraposição frente ao que somos, porque nossa limitação revela uma falta que somente pode ser constatada enquanto tal na medida em que sabemos com anterioridade frente a quê somos deficientes. Mas como dizer que nós, substâncias finitas, temos uma idéia infinita, como afirmá-la compreensível enquanto tal? Cabe aqui distinguir duas partes nessa questão: uma coisa é reconhecer como verdadeira a idéia enquanto evidente, outra bem distinta é compreendê-la. A idéia de ‘Deus’ enfeixa uma infinidade de coisas que não podemos compreender completamente, porém, daí não se segue que não possamos compreendê-la parcialmente. Contudo, ao admitirmos a parcialidade de tal conhecimento, não nos seria permitido inferir que o infinito de Deus é apenas potencial e não atual? Obviamente que não, afinal de contas o próprio fato de reconhecermos a possibilidade permanente de potencial crescimento ao infinito pressupõe a idéia da completude realizada em ato. Todavia, se convém admitir que Descartes está fundado na causalidade, também é forçoso reconhecer que essa se refere à realidade objetiva da idéia de Deus, que se descobre como inata em virtude de não poder ter sido criada/inferida pelo Cogito. Descartes descobre

⁴¹ DESCARTES, 1983 b, § 18, p. 105.

⁴² DESCARTES, 1983 b, § 19, p. 106.

⁴³ DESCARTES, 1983 b, § 20, p. 107. Note-se que o Deus de Descartes não comporta componentes ético-antropológicos, surgirá apenas como o grande artífice da realidade. Pascal talvez tenha sido o primeiro a se dar conta disso: “O Deus dos cristãos não consiste simplesmente num Deus autor de verdades geométricas e da ordem dos elementos; essa é a porção dos pagãos e dos epicuristas. Não consiste somente num Deus que exerce a sua providência sobre a vida e os bens dos homens, para dar uma seqüência de anos felizes aos que o adoram; essa é a porção dos judeus. Mas o Deus de Abraão, o Deus de Isaac, o Deus de Jacó, o Deus dos cristãos, é um Deus de amor e consolação; é um Deus que enche a alma e o coração daqueles que o possuem (...).”. PASCAL, 1984, § 556, p. 174-175.

assim, mediante uma análise do Cogito, algo dele distinto.

O próximo passo é considerar “(...) se eu mesmo, que tenho essa idéia de Deus, poderia existir, no caso de não haver Deus. E, pergunto, de quem tirarei minha existência?”⁴⁴; se nada há de mais perfeito, nossa existência somente poderá ser consequência ou de nós mesmos ou de algo semelhante a nós em nível de imperfeição enquanto comparado a Deus. Fôssemos nós autores de nosso ser, teríamos nos feito do nada e sequer duvidaríamos, já que nos teríamos conferido todas as perfeições que reconhecemos presentes na idéia que temos de Deus. Por outro lado, admitir que existimos sem qualquer causa, significaria dizer que do fato de termos sido antes no tempo, não se segue que o sejamos agora, a não ser é claro que exista uma causa que nos crie e nos sustente em ato, pois para que algo se conserve necessita, no mínimo, do mesmo poder que o gerou. Todavia, deverá ser Deus? Não poderiam ser os nossos pais, ou algo de semelhante? Não, pois se for um Cogito semelhante a nós o mesmo raciocínio se aplicaria.... Deus será assim, uma idéia inata que um ser objetivamente existente e distinto nós nos imprimiu como uma espécie de “selo de qualidade”⁴⁵.

O terceiro argumento apresentado é o célebre argumento ontológico⁴⁶: Deus é perfeito, até porque se não fosse perfeito não seria Deus; sendo assim ele existe, pois um ser que é perfeito necessariamente deve existir, caso contrário lhe faltaria à perfeição da existência. Faz parte da essência de Deus sua existência. Da mesma maneira que faz parte da essência do triângulo sua medida ser igual à de dois ângulos retos, faz parte da essência de Deus sua existência. Poderíamos objetar a primeira vista que do fato de termos um conceito de triângulo não se segue sua existência real, ao que Descartes nos responde:

(...) há um sofisma escondido sob a aparência dessa objeção: pois pelo fato de que não posso conceber uma montanha sem vale não se segue que haja montanha alguma nem vale algum, mas somente que a montanha e o vale, quer existam quer não, não podem de maneira alguma ser separados um do outro; ao passo que, do simples fato de eu não poder conceber Deus sem existência, segue-se que a existência lhe é inseparável, e, portanto que existe verdadeiramente (...).⁴⁷

A montanha, o vale, o triângulo são possibilidades que se definem enquanto tais quer por

⁴⁴ DESCARTES, 1983 b, § 30, p. 109.

⁴⁵ DESCARTES, 1983 b, § 39, p. 112.

⁴⁶ Gavin Hyman defende que, ao negar qualquer especificidade ao conhecimento teológico, Descartes não só descontextualiza o argumento de Anselmo, como também inaugura o “framework” ateuista, já que não só traz Deus para o âmbito secular como “garantia” das coisas, como também o torna uma substância entre outras substâncias. Cf. HYMAN, 2007, p. 34 e segs.

⁴⁷ DESCARTES, 1983 b, § 08, p. 125.

terem 180°, quer por não poderem ser pensadas uma sem a outra, distintas, portanto de Deus que somente é possível pelo fato de ser necessário. Esse Deus se revela assim como uma realidade distinta e criadora, dotada de todas as perfeições e fonte de toda a verdade.

Se no ponto de partida das *Meditações* tínhamos apenas conjecturas inseguras, dispomos agora de duas verdades inabaláveis, sendo que a veracidade divina permitirá a Descartes “matar” o gênio maligno, isto é, a possibilidade do erro absoluto, restando a ele explicar o erro eventual. A *Meditação Quarta* se dedica a esse ponto, porém, no que se refere aos nossos objetivos basta apontarmos ser a vontade humana, ao julgar de forma precipitada, a fonte de todo o erro, o que absolve Deus e impõe a necessidade do permanente rigor metodológico - nunca é demais recordar a I Regra do *Discurso*⁴⁸.

Após examinarmos, ainda que de forma rápida, os argumentos de Descartes a propósito de Deus convêm frisar que o Deus que aqui surgiu deve ser enquadrado na seguinte perspectiva: Descartes é espectador do conflito Galileu - Igreja em que Galileu é condenado com base em heresia⁴⁹ - suas idéias científicas seriam uma afronta ao Deus cristão⁵⁰; dessa maneira, Descartes busca apresentar um Deus que não só não se contrapõe aos avanços da ciência, mas, principalmente, é condição de possibilidade da própria ciência moderna. O saber humano objetivo, enquanto fundado a partir da idéia de Deus, não terá qualquer significado negativo ou desviante, nem no que se refere a si mesmo, nem no que se refere ao conhecimento de um mundo criado por Deus e dotado de leis imutáveis. Antes de ser um obstáculo à razão, Deus se converte em estímulo para o desvelamento das verdades evidentes. É uma posição muito distinta daquela assumida explicitamente por Galileu.

Na Carta a Benedetto Castelli (21/12/1613) Galileu explica os equívocos da hermenêutica teológica:

⁴⁸ Com isso não estamos a dizer ser à vontade algo de pejorativo, quando mais não seja porque a dúvida é resultante de uma livre opção da vontade por assumi-la, DESCARTES, 1997, Primeira Parte, § 39, p. 41, mas apenas que por ser mais ampla que o entendimento pode nos conduzir a afirmar um juízo precipitado.

⁴⁹ Como resultado desse embate, Descartes inclusive se negou a publicar em vida seu texto *O Mundo*. A esse respeito é proveitosa a leitura da Introdução de Stephen Gaukroger a edição inglesa de *The World and Other Writings*.

⁵⁰ A propósito da polêmica Galileu-Igreja, REDONDI, 1991, propõe uma interpretação distinta da usual fundada no conflito Realismo X Instrumentalismo. Com base em material eclesial sobre o processo de Galileu, Redondi defende a idéia de que a Igreja teria ignorado a denúncia inicial a Galileu, feita pelo padre Oratio Grassi - o “Sarsi” ridicularizado no *Ensaíador*, que se referia a impossibilidade da transubstanciação se a realidade fosse apenas quantitativa, o que configuraria um pecado mortal, cuja única pena admissível seria a fogueira. De acordo com Redondi, para não ser forçada a condenar Galileu às chamas, a Igreja teria “negociado” a acusação junto aos jesuítas para transformá-la no pecado venial do heliocentrismo e, dessa forma, salvar a vida de Galileu. Tal interpretação é basicamente fundada em um documento de três páginas descoberto pelo autor na biblioteca do Vaticano. Correta ou não tal interpretação, vale a pena a leitura do texto de Redondi.

*(...) embora a Escritura não possa errar, podem, no entanto enganar-se os seus interpretes e expositores de várias maneiras. Uma delas, por exemplo, gravíssima e freqüente, seria quando querem insistir sempre no puro sentido literal (...) na Escritura se encontram muitas proposições falsas, quanto ao nu sentido das palavras, mas são colocadas dessa forma para acomodar-se à incapacidade da maioria numerosa do povo (...).*⁵¹

Para Galileu, apenas quando nos afastamos da literalidade bíblica é que podemos captá-la em seu sentido mais profundo, sentido que esse não se refere aos fatos da natureza; todavia, vai além, demarcando de maneira nítida os domínios da ciência frente à fé, sendo que nessa relação à Escritura não ocuparia nenhum papel significativo: "(...) parece-me que nas disputas em torno de fenômenos da natureza ela deveria estar reservada ao último lugar."⁵² Ciência e fé são realidades compatíveis apenas quando reconhecemos sua incomensurabilidade.

Sua ruptura com a tradição se apresenta de forma especialmente drástica no *Diálogo sobre os Dois Maiores Sistemas de Mundo*. De posse de um modelo matematizante de raciocínio, questiona o próprio âmago da física aristotélica. Partindo da análise do movimento, defende Galileu que esse é relação, o que pressupõe um referencial; dessa forma, um navio que sai de Florença frente a essa está em movimento, mas frente à carga que leva está em repouso. O movimento apenas se dá na relação que os objetos móveis estabelecem frente a outros que não estão. Isto hoje nos parece uma banalidade; o que tornaria este raciocínio tão distinto ou impensável para Aristóteles?

Aristóteles opera a partir do Cosmos; seus dois movimentos – natural e por violência – apontam para a idéia de que o repouso é o natural⁵³, o que significa dizer que o repouso e o movimento são noções mutuamente excludentes. Isto se dá porque devido à constituição dos corpos, o movimento representa uma alteração da constituição interna do corpo, é uma mudança de estado que altera a estrutura interna a partir de um agente exterior. O movimento será algo que não pode ser concebido sem uma causa. Implica também que o tipo de movimento de que um corpo é capaz é decorrência de sua constituição física. A Terra, cuja natureza consiste em ser atraída para o centro do mundo, é imóvel; sobre ela os corpos constituídos pelos quatro elementos buscam, mediante o movimento natural e violento, seu lugar estável, e os astros, constituídos de éter, giram eternamente.

Em Galileu as coisas se dão de maneira bem distinta. O movimento representa apenas a alteração de uma relação entre objetos, para os objetos é completamente indiferente,

⁵¹ PAGANI & LUCIANI, 1994, p. 38-39.

⁵² PAGANI & LUCIANI, 1994 p. 39.

⁵³ ALLAN, 1983, p. 49.

em nada afetando o seu ser; repouso e movimento não são estados, mas relações equivalentes, que não apresentam qualquer indício de sua estrutura interna particular. Definem-se um com relação ao outro. Dois carros a 100 Km/h, um frente ao outro estão parados, frente a um observador externo estático estão se movendo. “Dado que repouso e movimento retilíneo uniforme são equivalentes, podemos dizer que os corpos que partilham do mesmo movimento uniforme estão reciprocamente em repouso.”⁵⁴. Não há, como queria Aristóteles, uma distinção ontológica: o repouso nada tem de absoluto. Galileu aqui está introduzindo a idéia de que o movimento é apenas um problema de ponto de vista.

Galileu parece buscar o conflito⁵⁵, enquanto Descartes busca, estrategicamente, a harmonia de um consenso aparente.

3 O Mundo é um “Relógio Perfeito”

Assentada a realidade do Cogito e de Deus, “Só me resta agora examinar se existem coisas materiais (...).”⁵⁶, e fará isso mediante o aprofundamento das idéias adventícias. Começa constatando serem os objetos materiais no mínimo possíveis, pelo menos para a criação de Deus, na medida em que podem ser pensados sem contradição e que nossa faculdade de imaginar nos faz tomá-los como existentes. Aqui nos propõe distinguir entendimento e imaginação: podemos imaginar um triângulo e também concebê-lo intelectualmente, mas não podemos imaginar uma figura de mil lados, apesar de sermos capazes de concebê-la enquanto tal. A imaginação tem uma finitude demarcada pelos objetos que representa não sendo de modo algum necessária à natureza do Cogito, já que podemos pensá-lo sem ela, o que implicaria que parece depender de algo distinto do espírito, no caso os objetos corpóreos. Além dos triângulos e círculos, também imaginamos, menos distintamente é verdade, cores, sons, sabores, etc., que parecem ter chegado a nós pelos sentidos, o que apontaria para sua existência real distinta de nós. Ora, nas duas primeiras *Meditações* esse processo de inferência foi descartado pela dúvida o que nos levou ao Cogito e a Deus; porém, na medida em que imaginamos objetos distintos de nós e que esses nos afetam, muitas vezes sem que o queiramos, ou esses existem independentes de nós ou são idéias enviadas por Deus,

⁵⁴ HALL, 1988, p. 157.

⁵⁵ Cf.: FEYERABEND, 1991, p. 291 e ss.

⁵⁶ DESCARTES, 1983 b, § 01, p. 129.

“(…) não sendo Deus de modo algum enganador, é muito patente que ele não me envia essas idéias imediatamente por si mesmo, nem por intermédio de alguma criatura, na qual a realidade das idéias não esteja contida formalmente, mas apenas eminentemente.”⁵⁷, logo, esses objetos existem de maneira independente. Isso não significa que a concepção que deles temos lhes corresponda, mas aí entram a clareza e a distinção, bem como as demais regras metodológicas para nos auxiliar na empreitada do conhecimento pois “(…) do simples fato de que Deus não é enganador e que, por conseguinte, não permitiu que pudesse haver falsidade alguma nas minhas opiniões, que não me tivesse dado também alguma faculdade capaz de corrigi-la, (...)”⁵⁸. Dai-me uma alavanca e um ponto de apoio que moverei o mundo, teria dito Arquimedes, o ponto de apoio é Deus, e a alavanca são as idéias claras e distintas responderá Descartes. Todavia, o que é um conhecimento claro e distinto?

Chamamos conhecimento claro àquilo que é manifesto a um espírito atento: tal como dizemos ver claramente os objetos perante nós, os quais agem fortemente sobre os nossos olhos dispostos a fitá-los. E o conhecimento distinto é aquela apreensão de tal modo precisa e diferente de todas as outras que só compreende em si aquilo que aparece manifestamente àquele que a considera de modo adequado.⁵⁹

Dessa forma cabe perguntar: o que é percebido clara e distintamente nos objetos exteriores?

Cores, sons, sempre pressupõe objetos coloridos, barulhentos, etc., então percebemos objetos? Mas na medida em que esses devem ser distintos os percebemos enquanto corpos, isto é, como porções limitadas de matéria que são a substância desses atributos; porém, mesmo o corpo ‘edifício’, é apenas a configuração accidental de algo anterior que lhe é essencial, a saber, a *extensão*: “Com efeito, tudo quanto pode ser atribuído ao corpo pressupõe a extensão e não passa de uma dependência do que é extenso.”⁶⁰, o que significa dizer que, no mundo exterior, apenas a extensão pode ser concebida clara e distintamente, todo o resto são idéias subjetivas. O universo cartesiano comporta apenas três ordens de realidade: o pensamento, a extensão e Deus.

Passemos agora a uma breve análise da extensão: “(…) a natureza da matéria ou do corpo em geral não consiste em ser uma coisa dura, pesada ou colorida, ou que afeta os

⁵⁷ DESCARTES, 1983 b, § 20, p. 135.

⁵⁸ DESCARTES, 1983 b, § 21, p. 135.

⁵⁹ DESCARTES, 1997, Primeira Parte, § 45, p. 43

⁶⁰ DESCARTES, 1997, Primeira Parte, § 53, p. 46.

sentidos de qualquer outra maneira, mas que é apenas uma substância extensa em comprimento, largura e altura. (...).”⁶¹. Esse objeto distinto de nós chamado ‘extensão’ se caracterizaria por uma tridimensionalidade apenas racionalmente apreensível, mas não sensualmente perceptível de forma objetiva, o que faz com que o universo cartesiano seja completamente carente de quaisquer determinações qualitativas, tornando-o distinto tanto das concepções eruditas que o precedem, grega e medieval⁶², como também da nossa enquanto balizada pelo senso comum; Koyré é preciso nesse ponto: “O mundo de Descartes é um mundo matemático rigorosamente uniforme, um mundo de geometria reificada, sobre o qual as nossas idéias claras e distintas nos dão um conhecimento evidente e certo.”⁶³.

A identificação cartesiana entre matéria e extensão tem por consequência imediata a negação da existência do vácuo, do vazio⁶⁴; nesse sentido, quando dizemos que um copo está vazio, o estamos compreendendo como um objeto que foi feito para conter água e que, momentaneamente, não a contém, mas não que esteja vazio, pois de fato está cheio de ar; não teríamos, portanto na idéia de ‘vazio’ apenas uma impossibilidade física, mas sim essencial, já que seria uma espécie de “nada existente”, pois, se o espaço entre dois corpos distintos fosse o “nada”, e se a distância é uma propriedade da extensão, se nada houvesse entre ambos, eles se tocariam; dessa maneira os corpos não estão no espaço, como se esse fosse uma propriedade distinta deles, porém momentaneamente ocupada, mas sim os corpos estão entre outros corpos, estabelecendo entre si uma relação de repouso ou movimento, por exemplo, dependendo do referencial que adotamos.

Descartes está aqui sinalizando para uma direção bem semelhante à de Galileu, mas com algumas vantagens estratégicas. Ao defender a matematização da realidade, sem no entanto conseguir justificá-la⁶⁵, Galileu acaba por cair numa aporia: como matematizar uma realidade que é eminentemente qualitativa? A única forma seria pressupor categoricamente a estrutura matemática do real⁶⁶. O problema é que o físico Galileu não dispõe de argumentos

⁶¹ DESCARTES, 1997, Segunda Parte, § 04, p. 60-61.

⁶² Sobre os gregos cf: KOYRÉ, 1986, cap. I; VLASTOS, Gregory, 1987. A propósito da visão cristã: SÃO BOAVENTURA, 1988, p. 109; cf. também: BOEHNER & GILSON, principalmente o Livro Segundo, Cap. IV.

⁶³ KOYRÉ, s.d., p. 102.

⁶⁴ DESCARTES, 1997, Segunda Parte, § 16, p. 66.

⁶⁵ Galileu é um realista, apesar de não conseguir justificar o seu realismo. Sobre o realismo de Galileu, cf. MARICONDA, 2006, POPPER, s.d., principalmente Cap.III.

⁶⁶ “A Filosofia encontra-se escrita nesse grande livro que continuamente se abre perante nossos olhos (isto é, o universo), que não se pode compreender antes de entender a língua e conhecer os caracteres com os quais está escrito. Ele está escrito em língua matemática, os caracteres são triângulos, circunferências, e outras figuras geométricas, sem cujos meios é impossível entender humanamente as palavras; sem ele nós vagamos perdidos dentro de um obscuro labirinto.” GALILEU, 1983, p. 119. Nada mais antiaristotélico do que uma afirmação destas, basta compararmos, por exemplo, com este trecho da Metafísica: “The minute accuracy of

filosóficos para tal demonstração. Galileu poderia, no máximo, enunciar as vantagens da matematização partindo da eficácia dos resultados que viabiliza, mas aí o ponto de vista instrumentalista do Cardeal Belarmino não poderia ser desprezado⁶⁷. Descartes, por sua vez, chega a possibilidade da matematização como uma decorrência necessária de uma metafísica que tem no “bom Deus” seu corolário e sustentação⁶⁸, e o que é melhor, um Deus que criou uma realidade radicalmente materialista, cuja diferenciação se dará apenas a partir do movimento:

(...) só há uma matéria em todo o universo e só a conhecemos porque é extensa. Todas as propriedades que nela percebemos distintamente apenas se referem ao fato de poder ser dividida e movimentada segundo as suas partes e, por conseqüência, pode receber todas as afecções resultantes do movimento dessas partes.⁶⁹

Tal conclusão viabiliza um radical processo de uniformização: “(...) a Terra e os céus são feitos de uma mesma matéria e que, mesmo que houvesse uma infinidade de mundos, seriam todos feitos da mesma matéria”⁷⁰. Desaparecem os cinco elementos de Aristóteles, ou as inumeráveis esferas qualitativas dos céus medievais, a Terra e as estrelas são feitas de uma mesma matéria, sua distinção e precisão são de agora em diante uma questão de fato e não de ontologia - tudo aquilo que não for *res cogitans* ou Deus, é *res extensa*; o reino das qualidades é assim banido do campo do pensar objetivo e a *mathesis universalis* pode, finalmente, constituir a ciência admirável, tão esperançosamente antevista no inverno alemão de 1619.

4. Considerações Finais: Rumo ao Materialismo

mathematics is not to be demanded in all cases, but only in the case of things which have no matter. Hence method is not that of natural science; for presumably the whole of nature has matter. Hence we must inquire first what nature is: for thus we shall also see what natural science treats of (and whether it belongs to one science or to more to investigate the causes and the principles of things).” ARISTOTLE, 1996, 995a.

⁶⁷ Galileu admite conhecer perfeitamente as limitações que lhe foram impostas pelo Cardeal Belarmino. Cf.: PAGANI & LUCIANI, 1994, p. 133-134.

⁶⁸ Friedman percebe claramente o intento de Descartes nas *Meditações*: viabilizar, de maneira dissimulada, as condições de possibilidade do projeto de conhecimento que conduziu Galileu a Inquisição: “This interpretation of Descartes’s argument for the existence of matter in the *Sixth Meditation* was first presented in Friedman (1997); and, if it is correct, we are now in a position to see that the metaphysical foundation for physics contained in the *Meditations* is, above all, a foundation for the new ideal of scientific method first suggested by Galileo – according to which we use pure mathematics, in interaction with or applied to the deliverances of our senses, to analyze the actions of the causes of natural phenomena so as progressively to refine our scientific understanding of these phenomena.” FRIEDMAN, 2008, p. 81.

⁶⁹ DESCARTES, 1997, Segunda Parte, § 23, p. 69.

⁷⁰ DESCARTES, 1997, Segunda Parte, § 22, p. 68.

E quais serão os parâmetros dessa ciência? Em primeiro lugar é forçoso reconhecer que identificar matéria e extensão não apenas conduz a negação do vazio, mas também ao fato de que o mundo externo não pode ser dotado de quaisquer limites. Seria então infinito? Descartes prefere empregar o termo ‘indefinido’⁷¹, vejamos a razão dessa sutileza. Na *Meditação Terceira*, Deus nos surgiu como uma substância infinita, presente no Cogito como idéia inata nele impressa por seu Criador, não resultando portando de uma inferência por parte desse ser finito. Ora, isso significa que o Cogito constata Deus mas, na medida em que é finito, não pode abarcá-lo. Da mesma maneira não podemos abarcar a extensão, entretanto, podemos sempre, imaginá-la cada vez maior, portanto “(...) como só podemos imaginar uma extensão tão grande se ao mesmo tempo concebermos que possa haver outra ainda maior, diremos que a extensão das coisas possíveis é indefinida.”⁷², só podemos dizer que o Brasil é limitado ao sul pelo Chuí se soubermos que além dali existe o Uruguai; isto é, só reconhecemos um limite quando o ultrapassamos, como sempre se pode sempre imaginar um número maior de estrelas, essas são indefinidas... Por outro lado, como o mesmo não se dá com relação a Deus, somente esse pode ser dito ‘infinito’.

Essa extensão indefinida criada, objeto por excelência do conhecimento científico, deve ser analisada sob o prisma de seus mecanismos de funcionamento, e não sob o ponto de vista de suas finalidades; a ciência não examina “(...) os fins que Deus se propôs ao criar o mundo (...)” mas apenas “(...) o modo como puderam ser produzidas as coisas que aprendemos por intermédio dos sentidos.”⁷³, tendo sempre em mente que essa admirável estrutura foi criada por um ser perfeito e, conseqüentemente “(...) não devemos recelar enganarmo-nos quando imaginamos que suas obras são demasiado grandes, belas e perfeitas. Mas, por outro lado, devemos acautelarmo-nos quando supomos que essas obras contêm imperfeições ou limites dos quais não temos nenhum conhecimento certo (...).”⁷⁴. Ordem e harmonia racional é o que devemos esperar do “Mestre Relojoeiro do Universo”, pois na feliz observação de Koyré: “O Deus de um filósofo e o seu mundo correspondem-se sempre.”⁷⁵. Contudo, nesse mundo, o único vestígio que encontraremos do Criador será a imutabilidade das leis mecânicas que criou mas, em momento algum, será encontrado um sinal de que a

⁷¹ DESCARTES, 1997, Segunda Parte, § 21, p. 68.

⁷² DESCARTES, 1997, Primeira Parte, § 26, p. 37.

⁷³ DESCARTES, 1997, Primeira Parte, § 28, p. 37.

⁷⁴ DESCARTES, 1997, Terceira Parte, § 01, p. 93.

⁷⁵ KOYRÉ, s.d., p. 101.

estrutura dessa extensão indefinida tenha sido criada tendo o ser humano por telos⁷⁶.
Descartes é educadamente categórico a este respeito:

Ainda que, no que respeita aos costumes, seja um pensamento piedoso e bom acreditar que Deus fez todas as coisas para nós, para mais o amarmos e lhe agradecermos tantos benefícios; e ainda que em certo sentido isso seja verdadeiro, pois podemos usufruir de todas as coisas criadas (...), apesar de tudo não é de modo algum verossímil que as coisas tenham sido feitas para nós, como se esse fosse o fim de Deus ao criá-las. E seria impertinente e inadequado servir-se desta opinião para apoiar raciocínios da Física (...).⁷⁷

Pascal percebeu claramente essa pequena “trapaça” de Descartes: “Não posso perdoar Descartes: bem quisera ele, em toda a sua filosofia, passar sem Deus, mas não pôde evitar de fazê-lo dar um piparote para pôr o mundo em movimento; depois do que, não precisa mais de Deus.”⁷⁸. Dessa maneira, no mundo cartesiano não existem “sinais” da presença divina. Esse mundo de extensão indefinida somente pressuporá Deus como ponto de partida do movimento, que se compreende como translação de corpos.

Obviamente, no que tange as leis do movimento e na organização de uma física propriamente dita, Galileu foi superior a Descartes, mas em Galileu o binômio mecanicismo/matematização é uma proposta de modelo, e não um projeto metafísico. Em Descartes tal modelo é encarado como uma necessidade decorrente de uma metafísica. Uma metafísica aparentemente cristã que, todavia, abre espaço para um modelo de universo neutro. Um universo que apenas espera pela evolução da ciência, uma evolução que tem tudo para conduzir a redução de todas as realidades a essa extensão indefinida para, finalmente, tornar completamente desnecessário um deus criador e onipotente.

Descartes se deu conta dessa conseqüência? Era essa sua intenção? Não temos como saber disso, todavia o fato permanece: querendo ou não, Descartes não só foi o “pai” da Filosofia Moderna, foi também o “tataravô” de Richard Dawkins.

REFERÊNCIAS

⁷⁶ “O silêncio eterno desses espaços infinitos me apavora.”. PASCAL, 1984, § 206, p. 91.

⁷⁷ DESCARTES, 1997, Terceira Parte, § 03, p. 94.

⁷⁸ PASCAL, 1984, § 77, p. 57-58

ALLAN, D. J. *A Filosofia de Aristóteles*, tradução de Rui Gonçalo Amado, Lisboa, Editorial Presença, 1983.

ARISTOTLE, *Metaphysics*, tradução de W. D. Ross, London, Oxford University Press, 1996.

AYER, Alfred Julius. *Lenguaje, verdad y lógica*, tradução de Marcial Suárez, Barcelona, Martinez Roca, 1971.

BOEHNER, Philotheus & GILSON, Etienne. *História da Filosofia Cristã*, tradução de Raimundo Vier, Petrópolis, Vozes, 1991, 5^a ed.

CARNAP, Rudolf. “La Superacion de la Metafisica mediante el Análisis Lógico del Lenguaje”, IN: AYER, Alfred Julius (org.) *El Positivismo Lógico*, tradução de L. Aldama, México, Fondo de Cultura Económico, 2^a reimpressão, 1981.

CLARKE, Desmond M. *Descartes' philosophy of science and the scientific revolution*, IN: GOTTINGHAM, John (ed.) *The Cambridge Companion to Descartes*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005, 10th.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*, tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Junior, IN: Coleção Os Pensadores, São Paulo, Abril Cultural, 1983, 3^a ed. (a)

_____. *Meditações*, tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Junior, IN: Coleção Os Pensadores, São Paulo, Abril Cultural, 1983, 3^a ed. (b)

_____. *Objecções e Respostas*, tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Junior, IN: Coleção Os Pensadores, São Paulo, Abril Cultural, 1983, 3^a ed. (c)

_____. *Princípios da Filosofia*, tradução de João Gama, Lisboa, Edições 70, 1997.

_____. *Regras para a Direção do Espírito*, tradução de Artur Morão, Lisboa, Edições 70, 1985.

_____. *The World and Other Writings*, translated and edited by Stephen Gaukroger, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

FEYERABEND, Paul. “Galileu e a Tirania da Verdade”, tradução de Maria Georgina Segurado, IN: FEYERABEND, Paul. *Adeus à Razão*, Lisboa, Edições 70, 1991.

FRIEDMAN, Michael. “Descartes and Galileo: Copernicanism and the Metaphysical Foundations of Physics”, IN: BROUGHTON, Janet & CARRIERO, John (eds.) *A Companion to Descartes*, Oxford, Blackwell Publishing Ltd, 2008.

GALILEU. *O Ensaíador*, tradução de Helda Barraco, IN: Coleção Os Pensadores, São Paulo, Abril Cultural, 1983, 3ª ed.

_____. *Dialogues concerning two new sciences*, tradução de Henry Crew e Alfonso de Salvio, New York, Macmillan Company, 1914.

HALL, A. Ruppert. *A Revolução da Ciência: 1500-1750*, tradução de Maria Teresa Louro Pérez, Lisboa, Edições 70, 1988.

HYMAN, Gavin. “Atheism in Modern History”, IN: MARTIN, Michael (ed.) *The Cambridge Companion to Atheism*, Cambridge, Cambridge University Press, 2007.

KOYRÉ, Alexandre. “Na Alvorada da Ciência Clássica”, IN: KOYRÉ, Alexandre. *Estudos Galilaicos*, tradução de Nuno Ferreira da Fonseca, Lisboa, Dom Quixote, 1986.

_____. *Considerações sobre Descartes*, tradução de Helder Godinho, Lisboa, Editorial Presença, 1986.

_____. *Do Mundo Fechado ao Universo Infinito*, tradução de Jorge Pires, Lisboa, Gradiva, s.d.

MARICONDA, Pablo Rubén, “Galileu e a ciência moderna”, *Cadernos de Ciências Humanas – Especiaria*, v. 9, n.16, jul./dez., 2006, p. 267-292.

NORMORE, C. G. “Descartes and the Metaphysics of Extension”, IN: BROUGHTON, Janet & CARRIERO, John (eds.). *A Companion to Descartes*, Oxford, Blackwell Publishing, 2008.

PAGANI, Sérgio M. & LUCIANI, Antônio. (eds.) *Os Documentos do Processo de Galileu Galilei*, tradução de A. Angonese, Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

PASCAL, Blaise. *Pensamentos*, tradução de Sérgio Milliet, IN: Coleção Os Pensadores, São Paulo, Abril Cultural, 1984, 3ª ed.

PATTERSON, Sarah. “Clear and Distinct Perception”, IN: BROUGHTON, Janet & CARRIERO, John (eds.) *A Companion to Descartes*, Oxford, Blackwell Publishing Ltd, 2008.

POPPER, Karl R. *Conjectures and Refutations*, New York, Basic Books, 2ª ed., s.d.

REDONDI, Pietro. *Galileu Herético*, tradução de [Júlia Mainardi](#) São Paulo, Cia das Letras, 1991.

RODIS-LEWIS, Geneviève. *Descartes e o Racionalismo*, tradução de Jorge de Oliveira Baptista, Porto, RÉ S Editora, 1979.

SÂO BOAVENTURA, “Brevilóquio”, tradução de Luis Alberto De Boni - Jeronimo Jerkovic
IN: SÂO BOAVENTURA, *Escritos Filosófico-Teológicos, Volume I*, Porto Alegre, EDIPUCRS, 1998.

VLASTOS, Gregory. *O Universo de Platão*, tradução de Maria Luiza Monteiro Salles Coroa, Brasília, UNB, 1987.

TRÊS MOMENTOS DA FILOSOFIA DA LUZ AL-KINDI, GROSSETESTE E LEIBNIZ

Martinho Antônio Bittencourt de Castro*

Resumo:

Este texto procura mostrar como a tradição de estudos óticos de Al-Kindi e Grosseteste teve um impacto ambíguo sobre o pensamento de Leibniz. Ela foi inspiração provável para sua doutrina da diversificação derivada do perspectivismo espacial. Nesta tradição lugar temos igualmente a relação do comportamento da luz com a *lex parsimoniae*. Este conceito está relacionado com a criação do princípio da mínima ação por Leibniz. Mas por outro lado, a concepção de raios de luz e entidades refletoras (espelhos) parece estar em confronto direto com seu princípio central da incomunicabilidade das substâncias ("monadas sem janelas").

Palavras-chave: História das idéias. Metafísica da luz. Princípio de continuidade.

1 INTRODUÇÃO

Analisando a visão os atomistas propuseram a tese de que as formas das coisas partiam das coisas e se imprimiam nos olhos. Aristóteles formulou uma ideia semelhante: no *Da Alma 419a 12–22* ele postula que as formas dos objetos das percepções são impressas (ou atuadas) no ar que por sua vez impressiona os olhos. Este esquema estava igualmente presente nos neoplatonistas, entre os quais Proclo, para quem a imaginação - *phantasia* é concebida como meio ou a ligação intermediária entre os sentidos e o intelecto, pois ela espelha as imagens (as espécies) do mundo externo. E como, para Proclo, a imaginação não

*Doutor em Filosofia pela University of New South Wales
martinhocastro@hotmail.com
Rua Percy J. de Borba 380, Florianópolis, SC
Fone: 48- 32060700

podia ser separada de alguma forma de materialidade ou extensão, ele iguala a *phantasia* com a matéria dos objetos geométricos fazendo portanto sua ligação com a matemática (NIKULIN, 2002). Relacionada com esta problemática está ainda a concepção da quintessência de Aristóteles, que era concebida como a substância das estrelas. Na *Geração dos Animais* 736b, Aristóteles sugere que foi deste material que formou-se a cobertura da alma, o *pneuma*. Por outro lado, na *Metafísica*, H, 3 1043 a 35, ele diz que a alma é energia ou *energeia*. O estóicos ampliaram este esquema fazendo com que todo o espaço fosse permeado por um *pneuma* cósmico.

A partir deste conjunto de doutrinas e somando ainda os estudos matemáticos de Euclides, aparece uma linha de pesquisa, primeiramente no mundo árabe e mais tarde na Europa, que cria a tradição que podemos chamar de investigação filosófica da ótica. Neste artigo examinaremos alguns aspectos de dois pensadores representativos desta tradição, Al-Kindi e Grosseteste, e sua convergência com certas doutrinas de Leibniz.

2 AL-KINDI

Al-Kindi viveu em Bagdá entre 805 e 873 A.D. e é considerado o pai da filosofia islâmica. Seu pensamento influenciou quase diretamente os filósofos europeus medievais, Robert Grosseteste e Roger Bacon e igualmente figuras do Renascimento: Ficino, Bruno e Paracelso. A lista de trabalhos de Al-Kindi é grande mas centrar-me-ei sobre algumas partes do pequeno trabalho chamado *Sobre os raios: teoria de artes mágicas* (ou *De Radiis stellarum*). Nesse trabalho, o Al-Kindi trabalhou e organizou o material fornecido por Aristóteles, mas igualmente relacionou-o com a ciência de Euclides. Dos neoplatonistas Al-Kindi tomou a concepção de que este mundo é uma mera reflexão do reino superior, o reino intelectual. Tal reino é equivalente ao celestial (referido como a harmonia celestial) e conseqüentemente o chama de esfera sideral (do lat. *sider* - estrela). É dessa esfera que o mundo sensível (o mundo dos elementos) recebe o seu paradigma formal.

Al-Kindi nos apresenta um quadro onde cada indivíduo do mundo sensível está realizando o seu próprio processo de emanção, como as estrelas. A este respeito Al-Kindi (?/2003 p. 23) diz:

Assim, (...) o mundo dos elementos é uma imagem do mundo sideral... e é manifesto que cada coisa deste mundo, seja uma substância ou acidente, emite, a sua maneira, os raios como a origem, isto é, as estrelas. Se não fosse desta maneira este mundo não representaria inteiramente o mundo sideral.

Cada coisa é, pois, uma imagem do mundo sideral, explicando-se igualmente esta noção em termos de espelhos e da harmonia: “Inversamente, o estado de cada coisa individual deste mundo, conhecida totalmente, iria refletir o estado total da harmonia celeste como um espelho, pois cada coisa neste mundo é como uma imagem da harmonia universal.” (Al-KINDI, ?/2003, p. 23)

Da ótica de Euclides Al-Kindi adotou a teoria de que a emissão e a difusão da radiação da luz acontece de acordo com leis geométricas, sendo a regra mais básica a noção de que os raios seguem um trajeto retilinear. Para Al-Kindi a emanção de todas as substâncias é um determinado tipo de radiação de luz e conseqüentemente todos os eventos e transformações na realidade ocorrem de acordo com as leis da ótica. A ciência da ótica, indo além do mero estudo das leis da luz visível, torna-se a ciência paradigmática que compreende todas as transformações na natureza. Todas as ações causais acontecem de acordo com um método de “irradiação” seguindo determinações matemáticas. Neste sentido Al-Kindi diz, por exemplo, que “o ângulo de incidência mais ou menos grande de um feixe luminoso envolve igualmente uma diferença no efeito dos raios.” (Al-KINDI, ?/2003, p. 25) Um estudo cuidadoso das leis matemáticas da radiação da luz é conseqüentemente um imperativo para se compreender a causalidade que trabalha na natureza.

O uso da matemática permite, então, esta medição que quantifica todas as radiações em geral, o que inclui não somente aquelas do mundo sensível mas igualmente as radiações invisíveis das esferas astrais ou espirituais. Eis porque o Al-Kindi usou a expressão “magia” para designar sua ciência. Tal denominação implicava que não somente as radiações visíveis mas igualmente as radiações ocultas são governadas por leis rigorosas da ciência. A magia para ele não era nenhuma suspensão miraculosa das leis de natureza ou de ação contra estas leis. Mas vinha a ser a ciência a mais profunda pois explica por meio das leis fundamentais a rede complexa dos relacionamentos e de ações causais atrás ou ocultas pelas aparências da natureza. E a magia era tida como eficaz justamente porque segue as leis precisas da matemática.

Na concepção de Al-Kindi, os raios ocultos têm uma consistência física, um tipo da materialidade imperceptível ou sutil, mas apesar desta sutileza seu efeito será certamente sensível e manifesto na natureza. Esta materialidade sutil e dinâmica é a própria energia ou

virtus, a ligação causal entre o sujeito que é a causa da radiação e o sujeito que a recebe e a manifesta como efeito. Os raios são assim as entidades de mediação ou o ser intermediário entre a causa emissora e o efeito produzido. Como uma entidade mediadora eles são mesmo tempo o veículo da transformação e o próprio conteúdo desta transformação (e assim unem os opostos, a matéria e o forma). O efeito devia ser concebido como a transformação que os raios causam no sujeito receptor. Como o conteúdo dos raios é ligado à natureza da causa emissora, todos os três, a causa, o raio mediador, e o efeito, estão ligados como numa realidade unificada ou continua.

Os efeitos são, entretanto, dependentes de muitas circunstâncias. Primeiramente o efeito é condicionado pela qualidade do sujeito agente, o que significa que os raios transmitidos transportam algo da própria natureza do agente para todas as outras entidades: “nós podemos dizer que tudo que existe atualmente no mundo dos elementos emite raios em todos os sentidos, que preenchem a sua maneira o conjunto deste mundo. Segue-se que cada lugar deste mundo contem os raios de tudo que existe em ato.” (Al-KINDI, ?/2003, p. 24) Al-Kindi, portanto, concebeu cada ser como um centro do qual raios emanam todo o tempo e em todas as direções, assim causando seu próprio efeito peculiar em todo mundo. Tal emissão é geralmente involuntária, pois ocorre sem nenhum sentido ou finalidade consciente. Nas palavras de Travaglia (1999, p.32): “O poder causal é emitido de tudo e embora não vise nenhum alvo particular, não obstante sempre produz efeitos. Antes parece que ser uma causa significa exatamente esta capacidade de expansão, mesmo involuntariamente, para fora.” Ademais, porque cada ser emite raios e se recebe ao mesmo tempo a radiação de todos seres restantes, ele é ao mesmo tempo ativo e passivo: “Porque as coisas são assim unidas elas atuam e sofrem reciprocamente umas com relação às outras, graças à difusão dos raios, e eles produzem um no outro um movimento em função da exigência da natureza ativa ou passiva, como é evidente em numerosos casos.” (Al-KINDI, ?/2003, p. 27) O mundo é portanto esta rede das radiações que vêm de cada ser para todos os outros. E o efeito geral que cada ser sofre tem sua origem na interação mútua ou reciprocidade de todas as causas do cosmos. Uma interação linear e restrita de uma única causa e de um único efeito é algo impossível. Esta rede complexa infinita das causas significa que os efeitos produzidos no mundo devem ser sempre novos, porque o mesmo padrão causal nunca pode ser reproduzido duas vezes. O determinismo ainda existe, mas é condicionado por uma combinação infinita e sempre variável de variáveis.

O sábio, entretanto, conhecendo as leis que governam o dinamismo destes raios, pode voluntariamente intervir e dirigir os raios para uma finalidade particular. Para Al-Kindi

o mago não possui um poder especial ou privilegiado, mas antes sua eficácia vem de seu conhecimento consciente de como usar apropriadamente os poderes que trabalhariam de outra maneira inconscientemente e de uma maneira não dirigida. Finalmente, esta capacidade de homem intervir diretamente no mundo é baseada na noção que ele mesmo é um micro-cosmos: “Assim o homem, por ter seu ser estabelecido em proporções corretas, é semelhante ao próprio mundo. Eis porque nós chamamo-lo micro-cosmos e ele recebe, como o mundo, o poder de induzir um movimento em uma matéria apropriada a sua ação, sob a condição de ter elaborado em sua alma uma imaginação, uma intenção e uma certeza.” (Al-KINDI, ?/2003, p. 35) Assim o mago pode transformar sua alma em um espelho desobstruído que reflete o mundo inteiro e, portanto, tem a habilidade de produzir as imagens claras, que são aquelas que projetam raios mais fortes.

Como um corolário da teoria que o mago é um micro-cosmos, a mudança representada na imagem mental será reproduzida no mundo externo pois a matéria inteligível ou imaginativa na mente do mago é da mesma matéria que jaz como fundamento da realidade exterior. Esta continuidade entre a matéria da alma do homem e a matéria do universo é o que faz possível a doutrina do micro-cosmos. Assim, a forma real reflete a imagem mental (sideral), desde que elas, de fato, partilham uma certa continuidade:

a imagem mental e a real seguem juntas porque são da mesma espécie, pois suas matérias respectivas têm a inclinação de receber a forma e outros acidentes necessários para a geração de uma coisa, e que concorrem em função do lugar e do momento. Certamente, o primeiro e principal acidente necessário à geração de uma coisa graças ao modelo da imagem mental é o desejo do homem que imaginou que tal coisa existe. (Al-KINDI, ?/2003, p. 37)

Esta é uma teoria muito radical de interação e de continuidade, porque começa permitindo não somente a ação a distância mas, ultimamente, considera o cosmos inteiro como uma extensão do indivíduo e, portanto, sujeito à sua vontade.

3 GROSSETESTE

Na Idade Média, o bispo inglês Grosseteste, seguindo o caminho aberto por Al-Kindi, salientou o papel metafísico da luz como origem da extensão e igualmente de toda a ação causal e de todo movimento. A única diferença aqui é de terminologia: enquanto Al-Kindi fala de raios, Grosseteste fala de luz. Influenciado também por Santo Agostinho, Grosseteste concebeu Deus como a fonte primordial da *Lux Suprema*. Ao mesmo tempo, a luz foi considerada como o instrumento usado por Ele para produzir o universo. Há, conseqüentemente, uma presença simultânea de dois significados diferentes da luz em Grosseteste: o acento religioso e a intenção científica.

O espaço passa a ser igualado à luz e nesta consideração Grosseteste tem em mente a matéria prima postulada por Aristóteles. Assim, na pequena obra *De Luce*, ele considera a luz como a primeira forma material, sendo assim a origem da extensão e das dimensões espaciais:

A primeira forma corporal, que alguns chamam corporeidade (*corporeitatem*), eu mantenho ser a luz. Pois a luz (*lux*) por sua própria natureza se difunde em todas as direções, de forma que de um ponto de luz uma esfera de luz é instantaneamente gerada, desde que um corpo opaco não interfira. Corporeidade é o que necessariamente segue da extensão da matéria em três dimensões. (GROSSETESTE, 1220?/2000)

Como matéria prima, a luz é a coisa mais simples e conseqüentemente não sujeita a impressões adicionais, sendo por este motivo incorruptível e imutável (isto é, perfeita). Assim, a essência da luz é simplicidade e, considerada como a matéria prima onipresente, tal simplicidade assegura a unidade do cosmos inteiro. Além disso, esta simplicidade tem conseqüências metodológicas. Grosseteste estava interessado igualmente no princípio de economia, *lex parsimoniae*, um princípio que ele adotou de Aristóteles e que foi chamado mais tarde navalha de Ockham. Assim, para explicar o funcionamento do universo ele considerou que a hipótese mais simples devia ser escolhida e tal hipótese era a luz, cuja natureza segue o caminho mais simples, o trajeto mínimo. A luz (ou o *lux*, um sentido mais amplo do que a luz visível), devia ser considerada a causa geral e mais simples atrás da multiplicidade dos fenômenos na natureza. É o princípio de unidade e de perfeição na natureza, mas igualmente de diferenciação e de diversidade: a *species et perfectio* de todos os seres.

Para explicar a maneira como a luz, sendo uma entidade simples, poderia produzir a diversidade dos fenômenos, Grosseteste, apelou ao comportamento matemático da luz. As leis

da ótica deviam responder por toda explanação científica. Mas a ótica, por sua vez, exigia necessariamente o estudo da geometria, porque a luz se propaga de acordo com leis geométricas estritas. Ele afirma:

A utilidade de considerar linhas, ângulos e figuras é grande porque é impossível compreender a filosofia natural sem estas. Elas são eficazes em todo o universo, em seu conjunto e nas suas partes, e em propriedades relacionadas, como nos movimentos retilíneos e circulares. São eficazes igualmente na causa e no efeito (*in actione et passione*), e isto tanto na matéria quanto nos sentidos, e nos últimos seja no sentido da visão, onde sua ação ocorre propriamente, ou em outros sentidos, nas operações dos quais algo mais deve ser adicionado sobre aqueles que produzem a visão... Pois todas as causas de efeitos naturais têm que ser expressas por meio de linhas, de ângulos e de figuras, porque de outra maneira seria impossível ter o conhecimento da razão (*propter quid*) a respeito deles. Isto é está claro neste sentido: um agente natural propaga seu poder (*virtutem*) até o receptor (*patiens*), tanto se atua nos sentidos quanto na matéria. Este poder é chamado às vezes espécies, às vezes similitude, e é o mesmo seja qual for a forma pelo qual for chamado.... (apud CROMBIE, 1961, p. 110)

A explanação dos fenômenos exigiu, portanto, o reconhecimento preciso de dois fatores: do agente e do receptor, da ação e da passividade. A luz, ou o poder que vêm do agente, é qualificada de várias maneiras por linhas, por ângulos e por figuras, para conseguir seu efeito apropriado no receptor. Basicamente a idéia é que a luz, que é ao mesmo tempo poder (*virtus*) e forma (*species*), viaja em linhas retas e varia sua ação de acordo com o ângulo em que alcança as superfícies destinatárias.

Para Grosseteste *patiens* é o receptor do poder e adquire o caráter de obstáculo que produz a repercussão dos raios de luz. Todos os efeitos na natureza são produzidos desta maneira. Assim a natureza do eco (porquanto considerou o som como a luz incorporada no ar sutil), do arco-íris, e da reflexão da luz em um espelho são exemplos da repercussão da *lux*, ou seja, exemplos do uso da *lex parsimoniae* e da subordinação hierárquica das ciências:

Mas o eco é a repercussão do som de um obstáculo, assim como a aparência das imagens é a repercussão de um raio visual da superfície do espelho e um arco-íris é a repercussão ou a refração dos raios do sol em uma nuvem aquosa côncava. (Apud CROMBIE, 1961, p.113)

A aparência das imagens no espelho somente pode acontecer porque há uma dispersão de raios a partir de todas as coisas (as fontes de radiação) em todos os sentidos, realizando a multiplicação da essência original. De fato, a teoria de Grosseteste supõe que um único ponto da luz, por autodifusão, poderia se propagar instantaneamente em linhas retas em todos os sentidos sem perda de substância, por meio das linhas radiantes. As imagens visíveis, que não são nada mais do que a reflexão dos raios no obstáculo que é a superfície do espelho (*speculum*), simplesmente fazem manifestas aquela multiplicação virtual da fonte de luz. Para o seguidor de Grosseteste, Roger Bacon, o conhecimento das leis que produzem a multiplicação da espécie torna-se necessário e “as leis destas multiplicações são conhecidas somente com a perspectiva.” As aparências ou as imagens óticas nos espelhos, e nas almas consideradas como espelhos, são determinadas por suas posições e as diferenças assim produzidas são consequência de fatores geométricos como a distância dos objetos e os ângulos de incidência dos raios. É claro que a multiplicação ocorre não somente porque há centros múltiplos da irradiação, mas porque cada receptor, sendo como um espelho, reflete a radiação recebida em sua volta. Assim todas as entidades são como espelhos, ativas e passivas ao mesmo tempo; são causa assim como o efeito (*actione et passione*).

Grosseteste igualmente considerou luz como substância intermediária entre o espírito e o corpo e como tal responsável pelo funcionamento dos cinco sentidos. Grosseteste postulou que na visão a alma, por meio do olho, deve receber as formas do objeto visível. Mas sendo a alma mesma formada pela luz, ela igualmente projeta uma radiação visual ao exterior, e conseqüentemente a visão deve ser um processo também ativo de forma a explicar a seletividade e a acuidade do objeto considerado dentro do campo visual.

Grosseteste reconheceu que é devido a esta intencionalidade no processo de percepção que a capacidade da alma de compreender (*aspectus*) é inseparável da dimensão dinâmica da mente (*intentio, appetitus, affectus*). Isto é manifesto pelo fato de que a compreensão implica o processo abstrativo (ou seletivo) ou o uso do *virtus intellectiva* ou *nous*. O *nous* é um conceito aristotélico. De fato, Grosseteste considerava-se desenvolvendo uma teoria de Aristóteles pois este ensinou que a sensação é já um primeiro grau de abstração, desde que o órgão de visão apreende os *species sensibilis* sem recolher a matéria do objeto. Na alma o processo de abstração (pelo *virtus* do *nous*) continua e, portanto, mesmo o pensamento mais abstrato é impossível sem a espécie (as imagens ou fantasmas) cuja a origem própria é sensação. (McEVOY, 1982, pp. 330-344)

Grosseteste segue, portanto, o empirismo aristotélico, enunciado, por exemplo, no *Da Alma* (432a7–9) onde ele advoga que o pensamento faz-se necessariamente acompanhar

por uma imagem, sendo esta, em certo sentido, sensação. Seguindo esta linha de pensamento, um discípulo de Grosseteste, Roger Bacon aponta a origem comum para a sensação e o pensamento:

E esta energia é chamada "semelhança", "imagem" e "espécies" e é designada por muitos outros nomes, e é produzida tanto pela substância e quanto pelo acidente, pelo espiritual e pelo corpóreo... esta espécie produz cada ação no mundo, pois ela age nos sentidos, no intelecto e sobre todas a matéria do mundo para a geração de coisas. (apud LINDBERG, 1996, p. 113)

O encontro do material com o espiritual que ocorre no conhecimento se dá por intermédio da espécie, que assim realiza a continuidade entre as duas esferas, o subjetivo e o mundo objetivo. E esta continuidade prossegue da sensação até o pensamento.

4 LEIBNIZ

A tradição desenvolvida por Al-Kindi e Grosseteste de estudos que tomam a luz como objeto de interesse ao mesmo tempo metafísico e científico apresenta aspectos de convergência que permitem uma comparação com o projeto filosófico de Leibniz.

O mundo desenhado por Al-Kindi é constituído por uma rede de radiações provenientes de cada ser e direcionada a todos os outros. O efeito geral acaba sendo a uma rede de interação mútua de todas as partes de cosmos. Tal visão de mundo é muito semelhante da imagem apresentada por Leibniz na sua *Monadologia*. Na *Monadologia* como se sabe, cada uma das monadas é como um centro de força e ao mesmo tempo um microcosmo que espelha com rigorosa precisão tudo o que ocorre em todas as outras monadas do universo. Em Al-Kindi, no entanto, é a idéia de matéria imaginativa que explica a continuidade real ou a conexão entre qualquer indivíduo e o resto do mundo, uma continuidade que permite a eficácia da ação mágica, pois a imagem na mente do mago não se distingue da ontologicamente da realidade física das coisas.

Em Leibniz não existe tal continuidade. No sistema de Leibniz existe sempre o dualismo entre o ideal e o atual. O espaço, a extensão, e os objetos que implicam extensão, os

corpos, são ideais enquanto o real é descontínuo pois é formado de entidades discretas, as monadas. Adotando um significado subjetivista para o termo, Leibniz considera estes objetos ideais contínuos como sendo entidades da imaginação. E assim Leibniz pode também postular que a matemática trata de entidades imaginárias: “A matemática é a ciência das coisas imaginárias” e “Geometria ou a ciência da imaginação universal.” (apud JOLLEY, 1998, p. 182) A matemática faz parte do mundo ideal ou inteligível de Leibniz, o que não deixa de ter semelhança com a concepção de mundo inteligível de Al-Kindi.

Em Leibniz a matemática se submete ao conjunto de princípios arquitetônicos do projeto divino de construção do mundo. Conforme Orio de Miguel (2002) na ciência leibniziana toda a experiência intelectual esta governada pelo princípio central de harmonia universal ou perfeição. Como vimos acima Al-Kindi se refere a seu mundo inteligível como harmonia celestial, mas a ele defende, coerentemente com sua doutrina de microcosmo, que há uma causalidade recíproca entre o mundo dos elementos e o mundo inteligível (ou sideral/astral). É duvidoso que tal reciprocidade seja compatível no dualismo atual/ideal de Leibniz.

Prosseguindo a comparação entre Al-Kindi e Leibniz encontramos o princípio de perfeição (o que em Leibniz significa também harmonia). Al-Kindi faz um apelo à ótica (perspectiva) para dar conta da explicação causal e da diversificação. Este é um tema constante em Leibniz. Já por volta de 1676, ele se refere aos espelhos como uma metáfora para a atividade criativa de Deus: "O ser mais perfeito é o que contém o máximo. Tal ser é capaz de idéias e pensamentos, pois isto multiplica a variedade de coisas como espelhos." (LOEMKER, 1969, p. 159). Todavia, na *Monadologia* (LEIBNIZ, 1715/s.d.) são as monadas os espelhos. No parágrafo 56 Leibniz escreve:

Ora, esta ligação ou esta acomodação de todas as coisas criadas a cada uma e de cada uma a todas as outras, faz que cada substância simples tenha relações que exprimem todas as outras e que seja, por conseguinte, um espelho vivo e perpétuo do universo. (*Theod.* 130, 360)

Temos também a noção das monadas consideradas como pontos de vistas ou sujeitos com uma perspectiva específica de uma cidade. Assim, Leibniz continua, no parágrafo 57:

E tal como uma mesma cidade contemplada de diferentes lados parece outra e é multiplicada perspectivamente, o mesmo acontece quando, através da quantidade infinita de substâncias simples, parece haver tantos universos diferentes, que não são, porém, senão perspectivas diferentes de um só, segundo os diferentes pontos de vista de cada monada.

Vimos Grosseteste afirmando que almas são afetadas de acordo com as mesmas regras de geometria óptica e, portanto, são semelhantes ao dispositivo de um espelho. Como um espelho da alma é um lugar de "eco", que, ao mesmo tempo, recebe raios (é passiva) e reflete-as (é ativa). Vemos a forte presença da analogia ótica em Leibniz já em 1671 no texto *Elementos da lei natural*:

Se Deus não tivesse criaturas racionais do mundo, ele teria a mesma harmonia, mas destituído de Eco, a mesma beleza, mas destituída de reflexão e refração ou multiplicação. Neste sentido, a sabedoria de Deus requereu (*exigebat*) Criaturas racionais, nas quais as coisas podiam multiplicar-se. Desta forma, uma mente pode ser uma espécie de mundo em um espelho, ou um dióptero, ou algum tipo de ponto coletor de raios visuais. (apud MERCER, 2001, p. 218)

Mercer cita outro texto onde expressa-se a ideia de que a reflexão e refração da luz multiplicam a beleza e a bem das coisas. Nesta passagem, como na anterior, é de se notar que Leibniz se refere à mente, ao intelecto, por meio da analogia ótica.

Desde que cada mente é como um espelho haverá um espelho em nossa mente outro em outra mente. Assim se houver muitos espelhos, muitas mentes reconhecendo nossos bens, haverá maior luz, os espelhos unindo a luz não somente no olho (individual) mas também entre cada um. O esplendor coletado produz *glória*. (apud MERCER, 2001, p. 249)

Como vimos esta opinião é amplificada na *Monadologia* onde não só criaturas racionais, mas todas as substâncias são comparadas aos espelhos. Lá elas refletem suas posições específicas como as diferentes perspectivas de uma cidade (§ 57). É por sua ênfase sobre espelhos e perspectivas que percebemos a ligação de Leibniz com os filósofos da doutrina da multiplicação da espécie. Mas o significado desta noção de espelhos vivos é uma

concepção bastante *sui generis* de perspectiva.

Em Leibniz, a noção de perspectiva é útil porque, juntamente com a afirmação da produção de diversidade, ela também apresenta a idéia implícita de ordenação matemática. Ele disse no parágrafo 58 do *Monadologia*: “E este é o meio de se obter tanta variedade quanto possível, mas com a maior ordem, ou seja, é o meio de obter tanta perfeição quanto se possa.” A idéia é que a maior diversidade provém do jogo de reflexos dos espelhos viventes, e neste caso também diversidade é criada pelas leis matemáticas da perspectiva. Desta união de maior diversidade e ordem nos encontramos o princípio perfeição ou o máximo de bem: Deus procura o maior efeito com o meio mais simples ou o máximo efeito com o mínimo de esforço. Assim é o título da seção V do *Discurso de Metafísica* é: "Sobre em que consiste as regras da perfeição da ação divina; que a simplicidade dos meios está em equilíbrio com a riqueza dos efeitos." (LOEMKER, 1969, p. 296)

Leibniz, portanto, segue a *lex parsimoniae*, princípio que ele vai dar expressão matemática. É o princípio matemático da forma ideal, chamado princípio da mínima ação, conhecido pelo público por meio de Maupertius (que alegou ser seu autor).

A associação do princípio da economia com o comportamento da luz já está, como já vimos, presente em Grosseteste, que por sua vez está seguindo a indicação de outros pensadores vinculados a Aristóteles, como por exemplo, Ptolomeu. A idéia básica era que a natureza seleciona o caminho mais curto. No caso de reflexão, por exemplo, a luz passa de qualquer ponto no seu curso antes de incidência, a qualquer outro no seu curso refletido, pelo caminho mais curto. Leibniz melhorou esta concepção. Ele negou que a natureza seleciona a rota mais curta e mais rápida, mas manteve que ela seleciona o modo mais fácil, o que não deve ser confundido com o princípio anterior. A resistência com que a luz atravessa os diferentes meios transparentes serve para medir o caminho mais fácil. O raio persegue sempre esse caminho em que a soma das dificuldades computadas é menor; e, de acordo com esse método de *maximis et minimis*, ele encontrou a regra matemática que é confirmada pela experiência. Leibniz pensava que porque as leis da refração e reflexão descrevem o melhor caminho, o que é o próprio comportamento da luz, essas leis são a melhor opção entre um número infinito de possíveis leis da natureza.

A rota ótima é a escolhida pela natureza, tendo como critério o princípio de economia, a partir de um conjunto de muitas outras possibilidades menos perfeitas. Segundo Loemker Leibniz acreditava que tal conhecimento fazia a mediação entre as verdades da razão e as verdades dos fatos, e que este conhecimento mediador pertencia primariamente a Deus, sendo a fórmula matemática dos valores máximos e mínimos, apenas uma analogia simples

deste conhecimento divino.

Assim Leibniz concebeu este conhecimento como o princípio arquetônico usado por Deus para construir o mundo. Mas Leibniz vai além dos teoremas geométricos. Para ele, contrariamente à idéia de determinação geométrica, cujo contrário significa contraditório, o contrário desta determinação arquetônica ainda é possível, mas implica imperfeição. Para Leibniz, Deus escolhe o melhor possível livremente e não necessariamente. Sendo um princípio arquetônico Leibniz (e Maupertius) defende que este princípio poderia dar conta da presença do finalismo na produção das formas naturais. Ou seja, com seu finalismo Leibniz postulou um princípio não derivado da necessidade cega, mas uma inteligência criativa espontânea, origem, portanto, da diversidade.

Leibniz discute este assunto claramente num trabalho sobre ótica: *Tentamen anagogicum: um ensaio anagógico na investigação das causas* de 1696. (LOEMKER, 1969, p. 477) O princípio de causas finais, como se sabe, estava sob ataque pelos modernos, como Descartes e Bacon, que defendiam explicações por causas eficientes e mecânicas. Com a postulação de seus princípios arquetônicos Leibniz insistiu que as leis do mecanismo são elas próprias derivados de princípios finalistas. Assim, finalismo e mecânica estão todos associadas em Leibniz para fornecer uma explicação científica do mundo coerente com as premissas teológicas. Neste sentido, Loemker diz:

O princípio do melhor possível, portanto, não é apenas uma suposição piedosa mas um princípio da necessidade de matemática que fornece um elemento teleológico nos nossos métodos científicos e nos princípios. Ele repousa sobre a perfeição de Deus e a limitação necessária em uma ordem espacial e temporal. Uma vez que nem todas as possibilidades podem ser atualizadas, os melhores possíveis existirão, isto é, a maior perfeição possível com as condições menos qualificadas. (LOEMKER, 1969 p. 27)

Para Leibniz a luz é um instrumento de Deus e responsável pela produção de formas da natureza, a forma de um animal, por exemplo. Na medida em que a luz é *energeia*, princípio de luta, tende a suplantiar as possibilidades menos perfeitas no esforço de sua manifestação, promovendo, portanto, a seleção do melhor e mais perfeito. Grosseteste disse que a luz é *species et perfectio*, pois ela dá conta tanto da forma quanto da perfeição desta forma. Em ambos Leibniz e Grosseteste temos uma reproposição do funcionalismo de Aristóteles, que cujo finalismo implica o alcance de uma perfeição e no qual a função e a forma natural são

condicionadas pela sua relação com o ambiente.

O princípio de mínima ação ganhou importância na ciência moderna, sendo ferramenta teórica essencial para ambas as teorias da relatividade e da física quântica. Até aqui temos novamente uma discussão sobre causas finais. Neste sentido, Max Planck, o descobridor de quantum da ação, escreveu:

Pois os fótons que constituem um raio de luz se comportam como seres humanos inteligentes. De todas as curvas possíveis eles sempre selecionam aqueles que levá-los mais rapidamente ao seu objetivo.... ele [o princípio de mínima ação] fez seu descobridor Leibniz e logo após ele seu seguidor Maupertius, ilimitadamente entusiastas, pois estes cientistas acreditaram ter encontrado em uma prova palpável para uma ubíqua razão superior regendo a natureza. (PLANCK, 1968, p.178)

A simpatia de Planck no sentido de Leibniz também é explicada porque Planck postulou o princípio da incerteza que diz as contingências (ou o jogo de possibilidades) são a base de todos os eventos da realidade, um princípio que, no entanto, foi muito contestado por Einstein. A doutrina de Leibniz sobre possibilidades, liberdade e escolha, igualmente, causou espanto a certos comentadores pois a unidade da rede de “espelhamentos” das monadas pareceria implicar a total eliminação destas categorias. Joseph (1949), por exemplo, mostrou que, uma vez um mundo é criado, todo o seu sistema de relações queda rigorosamente determinado. Todavia, como aparece em Al-Kindi, mesmo num mundo regido por rigoroso determinismo abre-se ainda a possibilidade para o sábio operar, ou seja, agir criativamente, desde que ele tenha o conhecimento preciso das interações naturais.

A dificuldade de harmonizar o sistema de Leibniz com a doutrina da multiplicação da espécie vai aparecer nitidamente em outro lugar. Mais especificamente aparece com a doutrina central de que "monadas não tem janelas." De fato, para defender a teoria da monadas “sem janelas” Leibniz teve que rejeitar qualquer tipo de influxo. Numa passagem do texto *Segunda explicação do sistema de comunicação das substâncias*, de 1696 ele afirma: "o modo de influência é o da filosofia popular; mas como nós não podemos conceber que partículas de materiais possam passar de uma dessas substâncias para outra, devemos abandonar essa idéia." (WIENER, 1951, p. 118) Em outra passagem, ele escreve:

Eu não posso concordar com as noções vulgares que supõem que as imagens

das coisas são transmitidas pelos órgãos do sentido para a alma. Não é concebível que abertura ou por qual meios de transporte essas imagens podem ser transportadas dos órgãos para a alma. (apud RUSSELL, 1964, p.135)

Ele explica que as monadas não precisam desse afluxo e volta-se para a sua doutrina de substância para justificar este ponto:

Eu não acredito que seja possível um sistema onde as monadas podem agir umas sobre as outras, porque não parece haver nenhuma maneira possível de explicar tal ação. E acrescento que a influência é também supérflua, pois porquê uma monada deve dar a outra aquilo que ela já tem? Pois isso é a própria natureza da substância, que seu presente deve ser prenhe do futuro... (apud RUSSELL, 1964, p. 262)

Leibniz reconhece que Aristóteles era a origem final da doutrina de impressões e, neste caso, coloca-se ao lado dos platonistas. Ele diz no *Discurso de Metafísica*:

Aristóteles preferia comparar nossas almas com tabulas que estão ainda em branco mas que apresentam espaço para escrever e mantinha que não existe nada na nossa compreensão que não provenha de sentidos. Isto se conforma mais com noções populares, como Aristóteles normalmente faz, enquanto Platão é mais profundo. (LOEMKER, 1969, p. 320)

De fato, se eliminarmos a doutrina do intelecto agente, a explanação da sensação e da abstração de Aristóteles conflita com a doutrina dos platônicos de uma intuição interior imediata ou de uma reminiscência do reino inteligível. Mas a teoria de Aristóteles do conhecimento, considerada neste sentido restrito, e sua herdeira, a doutrina da multiplicação das espécies, se adéquam melhor com qualquer forma de postulação de funcionalismo ou finalismo pois estes são poucos compreensíveis sem uma teoria de interação com o ambiente.

Assim, em Leibniz podemos ver a uma tensão entre uma defesa da doutrina de monadas não interativas e ao mesmo tempo uma defesa da doutrina das causas finais. Se Leibniz considerava a luz como o princípio mediador que explica o finalismo e as formas na natureza, tal doutrina não se concilia naturalmente com sua doutrina de substâncias sem

janelas. A doutrina de Leibniz sobre a luz e a doutrina das monadas formam duas teorias distintas. Enquanto que em Grosseteste e Al-Kindi, mais de acordo com o princípio de economia e com o princípio de continuidade, as substâncias irradiantes fazem parte da uma mesma teoria de luz.

Sabe-se que Leibniz permaneceu preso a certos aspectos do mecanicismo cartesiano, mormente a explicação do movimento em termos de colisões, que já estavam sendo suplantados pela física newtoniana. A resposta de Leibniz para quinta carta Clark vale citar aqui, com Clark estava tentando defender a teoria de Newton de atração (gravitação). Quase no final da sua vida, Leibniz considerada qualquer explicação envolvendo quaisquer causas intangíveis ou não-mecânicas de uma forma muito hostil e irônica:

Ou são, talvez, algumas substâncias imateriais ou alguns raios espirituais ou alguns acidentes sem substância, ou algum tipo de *species intentionalis*, ou alguns outros ‘ não sei o que’, por meio dos quais isto é pretendido ser executado? (...) Aqueles meios de comunicação, diz ele, são invisíveis, intangíveis, não mecânicos. Ele bem podia ter acrescentado: inexplicáveis, incompreensíveis, precários, sem fundamento e sem exemplos. (LOEMKER, 1969, p. 716)

Esta é uma afirmação veemente contra a doutrina de multiplicação ou afluxo das espécies, doutrina que em outros lugares ele usou copiosamente para ilustrar seu sistema.

As aparentes inconsistências no pensamento de Leibniz pareceriam apontar um equívoco na base de seu sistema. Todavia modernamente temos teorias que apóiam ambos os lados. Faraday, por exemplo, defendeu a tese de que a força eletromagnética não age à distância sem um meio intermediário. Ele propôs que ela se propagava pelo espaço por meio das linhas curvas descobertas no experimento da limalha de ferro. Na virada do século XX H. A. Lorentz sedimentou esta visão propondo que a sede do campo eletromagnético é o espaço vazio. (EINSTEIN, 1953/1981, p. 38)

Todavia o princípio da física quântica de não localidade, também descoberto no século vinte, ressuscitou o conceito de ação à distância, o que parece dar razão a doutrina da irreabilidade do espaço de Leibniz. Portanto o debate permanece aberto.

REFERÊNCIAS

AL-KINDI, *De radiis; théorie des arts magiques*, trans. Didier Ottavianni, Editions Allia, Paris, 2003.

ARISTOTELES, *Da Alma*, Lisboa, Edições 70, s.d.

ARISTOTLE, *Generation of animals*, Cambridge, Harvard University Press, 1943.

ARISTOTLE, *Metaphísica*. Oxford: Ed. Ross, 1950.

CROMBIE, A. C., *Robert Grosseteste and the Origins of Experimental Science*, Oxford, Clarendon Press, 1961, p. 116.

EINSTEIN, A., *Como vejo o mundo*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1981

GROSSETESTE, *On Light (De Luce)* Milwaukee, Marquette U. P., 2000.

JOLLEY, N. *The Cambridge Companion to Leibniz*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998

JOSEPH, H. W. B., *Lectures on the Philosophy of Leibniz*, Oxford, Clarendon Press, 1949.

LEIBNIZ, G., *Principio de Filosofia ou Monadologia*, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, s.d.

LOEMKER, L., ed. and trans., *Leibniz: Philosophical Papers and Letters*. Synthese Historical Library. Dordrecht: D. Reidel, 1969.

LINDBERG, David C., *Theories of Vision from al-Kindi to Kepler*, University Of Chicago Press, 1996

McEVOY, J. *The Philosophy of Robert Grosseteste*, Oxford, Clarendon Press, 1982.

MERCER, *Leibniz's Metaphysics*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

NIKULIN, D., *Matter, Imagination and Geometry*, Burlington, Ashgate, 2002.

ORIO DE MIGUEL, B. *Leibniz y el pensamiento hermético*, Valencia, Editorial UPV, 2002.

PLANCK, M., *Scientific autobiography and other papers*, trans. Frank Gaynor, New York, Philosophical Library, reprinted by Greenwood Press, 1968.

PROCLUS, *A Commentary on the First Book of Euclid's Elements*, Princeton, Princeton University Press, 1970.

RUSSELL, B., *A critical exposition of the philosophy of Leibniz*, London, George Allen & Unwin Ltd, 1964.

SAMBURSKY, S., *Physics of the stoics*, Princeton University Press, 1987

TRAVAGLIA, P., *Magic, Causality and Intentionality, the doctrine of rays in al-Kindi*, Edizioni del Galluzzo, 1999.

WIENER, P., *Leibniz: Selections*, New York, Scribner, 1951.

WILLIAMS, L. P. *Michael Faraday*, New York, Basic Books, 1964

RESENHAS

PELLEJERO, Eduardo. *A postulação da realidade*. Trad. Susana Guerra. Lisboa: Vendaval, 2009. 200 p.

Márcio Venício Barbosa*

Se, seguindo a indagação do *compromisso* na esteira de Sartre, perguntarmos para quem Eduardo Pellejero escreve *A postulação da realidade*, algumas pistas podem ser levantadas, sobretudo a partir do subtítulo: Filosofia (com F maíúsculo), literatura, política.

A ordem das palavras diz um pouco do lugar em que se posiciona o autor: trata-se de um livro de Filosofia, no qual o exercício do pensamento é vivo e, não contente de pulsar entre as páginas, faz pensar também o leitor. A disposição das palavras, porém, em duas linhas, faz lembrar o grande embate iniciado por Platão contra o simulacro engendrado pelos poetas. A palavra “política”, solitária na linha de baixo, não deixa de lembrar a *polis* da qual o filósofo quis expulsar os poetas.

Essa primeira pista mostra que o livro se endereça àqueles que se ocupam das grandes questões filosóficas da contemporaneidade, fundamentadas, para dizer numa simplicidade metonímica, no encontro com Nietzsche e no distanciamento de Platão. Para esse público, cada um dos artigos do livro levanta um problema filosófico relevante para o pensamento contemporâneo, como o lugar da ficção, a pertinência do conceito de cultura na filosofia de Deleuze, o agenciamento de uma revolução no contexto atual...

Mas as palavras “literatura” e “política” abrem o livro a outros leitores, fazendo dele a representação de uma *exterioridade* que vê os campos literário e político a partir do olhar filosófico, constituído como o *fora* para esses campos.

Ao apresentar, portanto, *A postulação da realidade*, eu deveria me qualificar como um leitor capacitado para falar diante de uma audiência sobre a temática desenvolvida nesse livro. Vou, porém, me desqualificar, no sentido em que não vou lhes falar a partir do discurso filosófico, que não domino, mas a partir do lugar de quem estuda a literatura e que, com a leitura deste livro, pode compreender melhor o seu próprio campo de trabalho, como é próprio do conhecimento que se pode constituir diante de uma fala exterior.

Procurarei, então, destacar algumas idéias apresentadas por Eduardo Pellejero,

* Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Professor adjunto de Língua e Literatura Francesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte – Brasil. E-mail: mbarbosa.ufrn@gmail.com.

afeitas sobretudo ao campo literário, que escolhi na arbitrariedade que me permitiu o agenciamento que foi a minha leitura.

No primeiro artigo, “Conjura dos falsários”, trata-se da oposição entre o filósofo e o poeta, a qual perde o sentido com a alteração substancial operada no conceito de “verdade”. O fato, porém, de se poder relativizar a verdade não implica na negação da realidade:

Não é questão de escapar do mundo que existe (nem pela destruição da verdade da que se reclama nem pela postulação de uma verdade superior), mas de criar as condições para a expressão de outros mundos possíveis, os quais, pela introdução de novas variáveis, venham a desencadear a transformação do mundo existente. (PELLEJERO, 2010, p. 19)

No reencontro entre o poeta e o filósofo, o problema maior parece se apresentar para a filosofia, para a qual o abandono do platonismo significa trazer ao primeiro plano da cena filosófica, uma corrente que se fortaleceu a partir de Nietzsche, mas que teve anteriormente manifestações pontuais em plena vigência de uma filosofia tradicional. Para muitos filósofos, entre os quais Gilles Deleuze, uma certa arqueologia do anti-platonismo torna-se um exercício extremamente frutífero, haja vista a abordagem que faz esse autor da obra de vários outros filósofos, das quais extrai conceitos que se tornam, em si mesmos, novos problemas para o pensamento contemporâneo.

Para a literatura, o reencontro com a filosofia, da qual ela não chegou a afastar-se totalmente, a mentira nunca foi um problema. Pode-se mesmo dizer que, para a literatura, a mentira sempre foi uma verdade e que muitos dos mundos ficcionais criados desde Homero são reais em incontáveis discursos, como se o contato com a ficção nos expusesse todos ao vírus do bovarysimo. A produção literária, qualquer que seja o credo poético do autor, passa irremediavelmente pela criação de verdades, mais ou menos, de acordo com o contexto dessa produção, comprometidas com a realidade imediata.

Uma literatura engajada, como a de Sartre, por exemplo, põe a ficção a serviço do seu pensamento e pretende que ela o ajude a alterar a realidade. É o que se pode ler em *O que é a literatura?*, que Pellejero analisa ao lado de outro autor francês, que quase podemos situar no extremo oposto do engajamento: Roland Barthes. A presença de *O que é a literatura?* e de *O grau zero da escritura* em um mesmo artigo mostra a sensibilidade do autor para a questão literária, pois esses textos da década de 1950 ainda dizem muito do fazer literário. Isso

porque, por um lado, o engajamento literário persiste, ainda que sem a força doutrinária dos textos sartreanos, assim como persiste o exercício de estilo que caracteriza o estudo de Barthes, inovador à sua época.

Para Pellejero,

[...] para além das (incessantes) tentativas da crítica em apropriar-se do conceito, a poética continua a conservar um sentido programático fundamental, e, para além da sua subordinação à preeminência de uma realidade social ou de uma ordem institucional qualquer, continua a descobrir e a estabelecer contextos colectivos próprios (planos de imanência), onde se conjugam, na redefinição do que se entende por literatura, por ficção ou por escrita num determinado período, as urgências políticas com as propostas estéticas, conceptuais ou teóricas, dando conta de uma vontade ou de uma potência de intervir sobre a realidade que excede o campo da política no sentido clássico. (PELLEJERO, 2010, p. 51)

Embora possamos observar claramente na literatura contemporânea essas “urgências políticas” e essa “vontade de intervir na realidade”, é inegável que o tipo de organização que poderia caracterizar um “movimento” não opera mais. Às vezes, tem-se a impressão de que a identificação dessas urgências em determinados grupos de autores, ou determinadas minorias, é algo que se faz *a posteriori*, como se fosse uma aproximação criada e sustentada pela crítica.

Entretanto, repetimos, o lugar para o engajamento persiste, assim como persiste o trabalho formal da expressão literária. Apenas o papel do escritor sofre uma alteração:

[...] o escritor deixa de ser um autor para passar a ser um operador, isto é, agente de um movimento de subtração ou de amputação dos elementos que tendem a homogeneizar e estabilizar a realidade social, movimento que vê dobrado por outro movimento que pode chegar a fazer nascer e proliferar algo inesperado. Por outras palavras: Escreve-se sempre para dar vida, para fazer ver e pensar algo que havia permanecido na sombra, obscurecido pelas representações do saber e do poder, entidades cuja existência nem se suspeitava. (PELLEJERO, 2010, p. 70)

Ao se posicionar criticamente, o escritor possibilita, portanto, os agenciamentos que poderão fazer ouvir as minorias em seu devir. Mas ocorre aqui uma diferença fundamental: os agenciamentos não implicam obrigatoriamente numa “identidade cultural”, mas, antes, num devir do próprio escritor com relação ao tema de que trata em seu livro. Essa diferença faz com que, contrariamente ao engajamento sartriano, o livro não esteja mais a serviço de uma filosofia, mas que ele desencadeie novos agenciamentos, que não se submeterão a um controle externo ou ideológico, pois assim como o escritor devém outra coisa, de acordo com o tema que desenvolve, o leitor, afeito ao mesmo tema, também estará em devir. Esta é a condição para a “fabulação”, de que trata Pellejero em um dos seus capítulos:

Fabular não é uma utopia, mas a possibilidade de alcançar uma linha de transformação, através da expressão, em situações históricas que fazem aparecer toda a mudança como impossível. Não se fabula uma verdade política universal, mas apenas uma estratégia singular não totalizável. Fabular não responde à necessidade de integrar todas as culturas, todas as formas de subjectividade e todas as línguas num devir comum, mas apenas à necessidade estratégica de salvar da alienação uma cultura, para permitir o florescimento de uma subjectividade, para arrancar do silêncio uma língua. Não é uma solução para tudo nem para todos (e esta é a sua debilidade), mas pode ser o único para alguns (e esta é a sua potência). Não a arte (técnica) do possível, mas a arte (transformação) do impossível. (PELLEJERO, 2010, p. 86)

A fabulação pode, portanto, criar subjetivações lá onde antes elas não existiam; fazer surgir um devir que poderá dar voz a uma minoria; ampliar o campo ficcional para que se oponha aos discursos hegemônicos:

[...] a destruição do conceito de verdade histórica por uma instrumentalização da potência do falso, poderia propiciar a oposição de ficções alternativas às ficções dominantes, como agenciamentos colectivos de enunciação que apelam à constituição de um povo que aparece como ausente. (PELLEJERO, 2010, p. 99)

Essas ficções alternativas são os agentes da erosão dos limites entre o factual e o ficcional. E não é por acaso que Borges é tema de um dos capítulos do livro, ele que com “Kafka e seus

precursores”, por exemplo, opera a transvaloração que nos permite vislumbrar o passado com um outro olhar ou, para utilizar a expressão de Nietzsche empregada no texto, nos permite operar uma “transfiguração do passado”.

Mas se a fabulação permite salvar da alienação *uma cultura*, obviamente em posição desfavorável diante dos discursos hegemônicos, o próprio conceito de “cultura” não encontra um lugar confortável no pensamento de Deleuze:

A posição deleuziana a respeito da cultura não é tão simples. Como na maioria das avaliações que Deleuze propõe dos conceitos fundamentais, a atitude crítica da qual se reclama pretende ir para além destas oposições binárias. A filosofia deleuziana em geral, e a sua recharacterização à luz da inactualidade em especial, implica mais que nada uma pluralidade de pontos de vista, onde as relações diferenciais não se reduzem a meras oposições, e onde a solução, quando possível, implica pelo menos uma terceira posição paradoxal. (PELLEJERO, 2010, p. 113)

Um pensamento plural como o de Deleuze não poderia ver a cultura senão “como campo de batalha ou teatro de operações” e não mais um lugar de reconhecimento. Isso significa que há pouco ou nenhum espaço para questões identitárias a partir da cultura, pois, vista como espaço de embates, ela não pode mais operar as cristalizações que possibilitam as idéias de “acervo” ou “memória”, mas privilegia o que o autor chama de “aventura do involuntário”.

Para finalizar esta breve e, certamente, imperfeita apresentação, gostaria de levantar uma questão que aparece no capítulo “Entre dispositivos e agenciamentos”, no qual Pellejero trata do diálogo entre Deleuze e Foucault, a partir da ocorrência, na obra de ambos, dos conceitos de “dispositivo” e de “agenciamento”.

Em um dado momento, trata-se de uma crise pela qual passou Foucault e pela interpretação que Deleuze faz desse momento na vida do amigo, no livro dedicado a ele:

É assim que Deleuze interpreta o longo silêncio que segue à La volonté de savoir: Foucault teria tido a sensação de que se teria fechado nas relações de poder. Deleuze comenta: “O fracasso final do movimento das prisões, depois de 1970, já entristecera Foucault; outros acontecimentos posteriores, à escala mundial, aumentaram essa tristeza. Se o poder é constitutivo de verdade, como conceber um «poder de verdade» que já não seja verdade do poder, uma verdade

que derive das linhas transversais de resistência e já não das linhas integrais de poder? Como «franquear a linha»? (PELLEJERO, 2010, p. 130)

A tristeza de Foucault encontra um eco em outros autores contemporâneos seus, como Guattari, que se dizia frustrado com os rumos apontados pela década de 1980; como Barthes, desiludido em seu embate com a doxa, a ponto de os amigos dizerem que ele desistiu de lutar contra as consequências do acidente que sofreu; e, finalmente, como o próprio Deleuze, que decidiu pôr fim a sua vida. Essa corrente negativa no final da vida desses pensadores, que para alguns se apresenta em termos pessoais, como problemas de saúde, por exemplo, mas que se configura também a partir da “nova ordem mundial”, parece desorientá-los em suas idéias. Nota-se, em momentos esparsos, sobretudo das entrevistas que concedem, que há um tom melancólico, como se uma luta chegasse ao fim sem nenhuma vitória. Evidentemente, a permanência de suas idéias desmente esse sentimento e um livro como o de Eduardo Pellejero é a prova do que o pensamento deleuziano, por exemplo, permite avançar em termos de criatividade e de uma certa “resistência” (entre aspas para evitar as filiações possíveis do termo) ao discurso hegemônico.

No campo dos estudos literários, esses pensadores franceses contemporâneos continuam permitindo interações e agenciamentos dos mais diversos, que vão da defesa da tradição construída por Bloom contra suas idéias, que ele identifica como “crítica do ressentimento”, até a apropriação dos conceitos por eles criados pela corrente dos estudos culturais, passando, evidentemente, pelas abordagens de cunho psicanalítico ou sociológico.

Espero que minha fala tenha lacunas suficientes para suscitar nos ouvintes a vontade de ler o livro, sobre o qual muito ainda pode ser dito. Tenho certeza de que o faremos em nossos próximos cursos, pois é inegável a contribuição que ele traz para os estudos literários e para o entendimento da ficção como um real possível, postulado por quem vê na necessidade de novos mundos um exercício incontornável nessa cidadela em que já podemos ver conviver filósofos e poetas.