

Daniel Ribeiro de Almeida Chacon
Laurici Vagner Gomes
Magda Guadalupe dos Santos
(Orgs.)

Escritos de Filosofia e Educação



O livro que o leitor tem em mãos é uma expressão da multiplicidade deste campo. Nestas páginas, encontrará as mais diversas explorações em torno dos atravessamentos entre a Filosofia e a Educação, em múltiplos aspectos, produzidos por pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Os vários tempos da Filosofia aqui estão, da antiguidade ao momento presente; a problemática do ensino e o trabalho do professor; o humano e sua formação; as relações com o artístico e a problemática contemporânea do gênero; os desafios para uma filosofia popular na universidade brasileira. Temas explorados com sensibilidade e com profundidade, uma filosofia feita à flor da pele, para ser lida com todos os sentidos do corpo, não apenas em registro racional.

Sílvio Gallo



editora *fi*.org



ESCRITOS DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO



Filosofia & Interdisciplinaridade

COMITÊ EDITORIAL

Aginaldo Cuoco Portugal

UNB, Brasil

Alexandre Franco Sá

Universidade de Coimbra, Portugal

Christian Iber

Alemanha

Claudio Gonçalves de Almeida

PUCRS, Brasil

Cleide Calgario

UCS, Brasil

Danilo Marcondes Souza Filho

PUCRJ, Brasil

Danilo Vaz C. R. M. Costa

UNICAP/PE, Brasil

Delamar José Volpato Dutra

UFSC, Brasil

Draiton Gonzaga de Souza

PUCRS, Brasil

Eduardo Luft

PUCRS, Brasil

Ernildo Jacob Stein

PUCRS, Brasil

Felipe de Matos Muller

UFSC, Brasil

Jean-François Kervégan

Université Paris I, França

João F. Hobuss

UFPEL, Brasil

José Pinheiro Pertille

UFRGS, Brasil

Karl Heinz Efken

UNICAP/PE, Brasil

Konrad Utz

UFC, Brasil

Lauro Valentim Stoll Nardi

UFRGS, Brasil

Marcia Andrea Buhring

PUCRS, Brasil

Michael Quante

Westfälische Wilhelms-Universität, Alemanha

Miguel Giusti

PUCP, Peru

Norman Roland Madarasz

PUCRS, Brasil

Nythamar H. F. de Oliveira Jr.

PUCRS, Brasil

Reynner Franco

Universidade de Salamanca, Espanha

Ricardo Timm de Souza

PUCRS, Brasil

Robert Brandom

University of Pittsburgh, EUA

Roberto Hofmeister Pich

PUCRS, Brasil

Tarcílio Ciotta

UNIOESTE, Brasil

Thadeu Weber

PUCRS, Brasil

ESCRITOS DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Organizadores (as)

Daniel Ribeiro de Almeida Chacon

Laurici Vagner Gomes

Magda Guadalupe dos Santos



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni

Imagem de Capa: Kätthe Kollwitz

Revisão: Thiago Santos Pinheiro Souza



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida; GOMES, Laurici Vagner; SANTOS, Magda Guadalupe dos (Orgs.)

Escritos de Filosofia e Educação [recurso eletrônico] / Daniel Ribeiro de Almeida Chacon; Laurici Vagner Gomes; Magda Guadalupe dos Santos (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

292 p.

ISBN: 978-65-5917-523-9

DOI: 10.22350/9786559175239

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Filosofia da educação; 2. Ensino; 3. Hermenêutica; 4. História; 5. Arte; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Nossos agradecimentos à revisora da Apresentação em espanhol (*Presentación*),
María Luisa Femenías (Universidad Nacional de La Plata, Argentina).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
PRESENTACIÓN	14
FOREWORD	17
PREFÁCIO	20
ENSAIOS EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO <i>Silvio Gallo</i>	
1	25
SABEDORIAS PRÉ-PLATÔNICAS E O ÉTHOS DO FILÓSOFO <i>Jacyntho Lins Brandão</i>	
2	54
LAS FUNCIONES DE LA DIALÉCTICA EN ARISTÓTELES: EL ENTRENAMIENTO ARGUMENTATIVO Y EL USO DE LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA <i>Silvana Gabriela Di Camillo</i>	
3	81
NOTAS FILOSÓFICAS SOBRE O HUMANO: PAUL RICOEUR E PAULO FREIRE EM PERSPECTIVA <i>Daniel Ribeiro de Almeida Chacon</i> <i>Frederico Soares de Almeida</i>	
4	102
O FILÓSOFO, O PROFESSOR E O PROBLEMA DA LINGUAGEM <i>Laurici Vagner Gomes</i>	
5	126
O PROBLEMA DA PRETENSÃO DE VALIDADE MORAL NO TRABALHO DO PROFESSOR <i>Sérgio Murilo Rodrigues</i>	
6	146
SOBRE A POSSIBILIDADE DE UMA FILOSOFIA POPULAR BRASILEIRA EM NOSSAS UNIVERSIDADES <i>Rafael Haddock-Lobo</i>	

7

171

A EDUCAÇÃO E SUA VINCULAÇÃO COM A ARTE

Maria Eugênia Dias de Oliveira

8

215

ALGUNAS CLAVES PARA ENSEÑAR NO-SEXISTAMENTE FILOSOFÍA NO-SEXISTA 215

María Luisa Femenías

María Cristina Spadaro

9

237

PASSION AND ALIENATION: WOMEN AS STUDENTS OF PHILOSOPHY

Erika Ruonakoski

10

254

**HERMENÊUTICA, MEMÓRIA E NOVAS METODOLOGIAS DE FORMAÇÃO HUMANA:
SIMONE DE BEAUVOIR, HANS-GEORG GADAMER E O SENTIDO MORAL DA ESCRITURA**

Magda Guadalupe dos Santos

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

290

APRESENTAÇÃO

Daniel Ribeiro de Almeida Chacon

Laurici Vagner Gomes

Magda Guadalupe dos Santos

Este livro escrito a várias mãos revela-se em sua singularidade textual. É provável que o modo mais adequado de apresentar este livro seja na dicção do método chamado *via remotionis* na filosofia medieval: dizendo o que ele não é. Não é uma história da filosofia, como não é uma filosofia da educação, tampouco um tratado sobre um único tema ou sobre o ensino da filosofia. Não sendo nada disso, é justo dizer que ele contém um pouco disso tudo, pois os trabalhos aqui recolhidos, aprofundando questões em princípio diversas, têm como intento comum abordar a filosofia em situação, ou seja, no enfrentamento e diálogo com outros saberes, que é o que, afinal, garante a legitimidade de sua intervenção nos processos educativos, enquanto, nos termos de Habermas, uma “razão comunicativa”.

Não será descabido dizer que a filosofia se funda e se configura, desde sua origem, em formas de cuidados de si, o que lhe advém dos saberes donde ela emerge, não só em termos cronológicos, como na sincronia de cada presente, enquanto uma espécie de saber sobre os saberes, cujo objetivo seria a vida feliz. Os modos para se atingir isso são variados, mas supõem sempre vias de transmissão, o que articula firmemente filosofia e paidéia. É assim que, reconhecida como meio de se alcançar a verdade, a dialética tem, já em Aristóteles, uma função educativa, enquanto prática apropriada a fazer com que os educandos

se tornem capazes de sustentar argumentos fundamentados em controvérsias.

Esse viés paidêutico é que proporciona que a filosofia, ultrapassando o campo do cuidado de si, que constitui um escopo legítimo e desejável, se abra também para a consideração do outro, o que se desenha especialmente na experiência docente. Afinal, quem ensina, como o Zaratustra de Nietzsche, torna-se um mestre e, enquanto tal, termina por adquirir um perfil e papel que se define no confronto com quem aprende. Há uma grande perspectiva disso decorrente, que permite a passagem do mesmo ao outro, como tematizada, dentre outros, por Paul Ricoeur e Paulo Freire, num horizonte de liberdade, incondicionalidade e alteridade. Como também pela chave de leitura do enfrentamento dos desafios interpretativos da filosofia e da consciência histórica, de Hans-Georg Gadamer a Simone de Beauvoir.

Se de Platão a Hegel não se pode negar que a questão da alteridade foi tratada por diferentes filósofos e filosofias, pode-se afirmar que, no século XX, esse problema conheceu uma espécie de radicalização, ao deixar abordagens mais ou menos da esfera do universal, para considerar as particularidades mergulhadas nas vicissitudes históricas e culturais, como nos entrelaces estéticos da arte na educação.

Assim, investigar a possibilidade de uma filosofia popular e não sexista se impõe, com a constituição de epistemologias adequadas para responder desafios que não descuram questões de gênero, raça e colonialidade.

De certa ótica argumentativa, alguns artigos analisam os sentimentos de pertencimento ao campo da docência como forma

crítica de problematizar a estreiteza da tradição filosófica também coligada aos jogos de poder que tornam vulneráveis os indivíduos históricos em sala de aula. De concepção contígua, as críticas aos pressupostos sexistas que se refletem nas escolas resultam em novos enfrentamentos metodológicos sobre o ensino de filosofia pelo viés da consciência crítica, com perspectiva de gênero, em vias de deslegitimar argumentos de exclusão de toda espécie.

A expectativa dos organizadores é que esta reunião de textos seja provocativa o suficiente para incitar a reflexão e que possa ser utilizada por quem se dedica a instigar nos jovens uma tão desejável – e cada vez mais necessária – construção filosófica.

Abril de 2022

Chacon, Gomes e Santos

PRESENTACIÓN

Daniel Ribeiro de Almeida Chacon

Laurici Vagner Gomes

Magda Guadalupe dos Santos

Este libro, escrito por varias manos, se revela en su singularidad textual. Probablemente, la mejor manera de presentarlo sea remitiéndonos al método *via remotionis*, de la filosofía medieval: esto es, decir lo que no es. No es una historia de la filosofía, como tampoco una filosofía de la educación, ni un tratado sobre un sólo tema o sobre la enseñanza de la filosofía. No siendo nada de todo eso, es justo decir que contiene un poco de todo eso, porque los trabajos aquí reunidos, que ahondan cuestiones en principio diferentes, tienen como propósito común abordar la filosofía en situación, es decir, en confrontación y diálogo con otros saberes. Eso, es, al fin y al cabo, lo que garantiza la legitimidad de su intervención en los procesos educativos. En términos de Habermas, se trata de una “razón comunicativa”.

No es descabellado decir que la filosofía se funda y se configura desde su origen, una forma de cuidado de sí que proviene del saber del que emerge; no sólo en términos cronológicos, sino también en la sincronía de cada presente como una especie de saber sobre el conocimiento, cuyo objetivo sería una vida feliz. Los caminos para lograrlo son variados, pero siempre presuponen vías de transmisión, que articulan firmemente filosofía y paideia. Es así como, reconocida en tanto un medio para llegar a la verdad, la dialéctica tiene, ya en Aristóteles, una función educativa como práctica adecuada para que los

alumnos sean capaces de sostener argumentos sobre la base de controversias.

Este sesgo paidéutico es lo que hace que la filosofía, al ir más allá del campo del cuidado de sí, se constituya en un ámbito legítimo y deseable, y se abra también a la consideración del otro, en el especial diseño de la experiencia docente. Al fin y al cabo, quien enseña, como el Zarathustra de Nietzsche, se convierte en maestro y, como tal, acaba adquiriendo un perfil y un rol que se define en la confrontación con el aprendiz. De ello resulta una amplia perspectiva, que permite el paso del mismo al otro, como tematizaron Paul Ricoeur y Paulo Freire, entre otros, en un horizonte de libertad, incondicionalidad y alteridad. De ese mismo modo, obra la clave de lectura de los desafíos interpretativos de la filosofía y de la conciencia histórica, desde Hans-Georg Gadamer hasta Simone de Beauvoir.

Si desde Platón hasta Hegel no se puede negar que la cuestión de la alteridad fue abordada por diferentes filósofos y filosofías, se puede decir también que, en el siglo XX, este problema experimentó una especie de radicalización. Al hacerlo, más o menos abandonó la esfera de lo universal, para considerar las particularidades inmersas en las vicisitudes históricas y culturales, tanto como en el entrelazamiento estético del arte en la educación.

Es imperativo investigar la posibilidad de una filosofía popular y no sexista, en base a la constitución de epistemologías adecuadas para responder a desafíos que no descuiden las cuestiones de género, de raza y de colonialidad.

Desde cierta perspectiva argumentativa, algunos artículos analizan los sentimientos de pertenencia en el campo de la docencia, como una forma crítica de problematizar la estrechez de la tradición

filosófica vinculada a juegos de poder, que también vulneran en el aula a los sujetos históricos. Afines a esa concepción, las críticas a los supuestos sexistas que se reflejan en las escuelas, resultan en nuevos enfrentamientos metodológicos sobre la enseñanza de la filosofía a través de una conciencia crítica, con perspectiva de género, y con el propósito de deslegitimar argumentos de exclusión de todo tipo.

Los organizadores esperan que esta colección de textos sea lo suficientemente provocativa como para incitar a la reflexión y que quienes se dedican a inculcar en los jóvenes esa formación filosófica tan deseable, y cada vez más necesaria, puedan utilizarla.

Abril 2022

Chacon, Gomes y Santos

FOREWORD

Daniel Ribeiro de Almeida Chacon

Laurici Vagner Gomes

Magda Guadalupe dos Santos

This book, although written by several hands, reveals itself by its textual uniqueness. Perhaps the best way to introduce this book is by the method called *via remotionis* in medieval philosophy: saying what it is not. It is not a history of philosophy, or a philosophy of education, or a treatise on a single subject or on the teaching of philosophy. Although none of the above, it is fair to say that it contains a bit of all, because the articles collected here, which analyze issues that are in principle different, all have the intention of discussing philosophy within a situation, that is, in confrontation and dialogue with other types of knowledge. This, after all, is what ensures the legitimacy of the intervention of philosophy in educational processes, as, in Habermas' terms, “communicative reason”.

It would not be unreasonable to say that philosophy is founded and shaped from its origins, in forms of the Care of the Self, which comes from the knowledge from which it emerges, both in chronological terms and in the synchrony of each present moment, as a kind of knowledge which aims at a happy life. The ways to achieve this are varied, but they always presuppose means of transmission that articulate philosophy and *paideia*. This is how dialectics, recognized as a means of reaching the truth, has, already in Aristotle, an educational function as an

appropriate practice for making students capable of sustaining arguments based on controversies.

This educational tendency is what makes philosophy, even beyond the care of the self, a legitimate and desirable aim, also opens itself up to the consideration of the other, which is especially important to the teaching experience. After all, whoever teaches, like Nietzsche's Zarathustra, becomes a master and, as such, ends up acquiring a profile and a role that is defined in the confrontation with the learner. There are great perspectives resulting from this that may allow the passage from the same to the other, as seen by Paul Ricoeur and Paulo Freire, among others, in the possibility of freedom, unconditionality, and otherness, as well as the key to reading the interpretative challenges of philosophy and historical consciousness from Hans-Georg Gadamer to Simone de Beauvoir,

If it is undeniable that the question of alterity was dealt with by different philosophers and philosophies from Plato to Hegel, it can be said that in the 20th century this problem underwent a kind of radicalization, leaving behind, as it were, the sphere of the universal to consider the particularities of historical and cultural vicissitudes, as in the aesthetic intertwining of art in education.

To investigate the possibility of a popular and non-sexist philosophy is therefore imperative, by constructing adequate epistemologies to respond to challenges that do not neglect issues of gender, race and colonialism.

From a certain argumentative perspective, some articles analyze feelings of belonging to the field of teaching as a critical way of problematizing the narrowness of the philosophical tradition that is also linked to the power games that make historical individuals

vulnerable in the classroom. Also, the criticism of sexist assumptions that are reflected in schools result in new methodological confrontations for the teaching of philosophy by way of a critical consciousness with a gendered perspective, in order to delegitimize exclusionist arguments of all kinds.

The organizers hope that this collection of texts will be provocative enough to stimulate reflection and that it can be used by those who are dedicated to instilling in young people such a desirable – and increasingly necessary – philosophical education.

April 2022

Chacon, Gomes and Santos

PREFÁCIO

ENSAIOS EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

*Sílvio Gallo*¹

Vivemos no Brasil uma situação curiosa em relação à Filosofia da Educação: de um lado, ela parece desaparecer pouco a pouco em nossos cursos de Pedagogia e de formação de professores; de outro lado, mostra uma potência criativa enorme, em publicações em livros e periódicos, em eventos da área e de outras áreas.

Com um belo livro de Elisete Tomazetti,² aprendemos que esta área desenvolveu-se no Brasil como uma disciplina presente nos cursos de formação de professores, primeiramente nas Escolas Normais, em nível secundário e posteriormente, nos cursos universitários, sobretudo com a criação dos primeiros cursos de graduação em Pedagogia. E aí salta o paradoxo: nos últimos anos, a disciplina vem sendo relegada a um segundo plano e, não em poucos casos, chegando mesmo a desaparecer dos cursos de graduação, que optam por algo genérico como os “Fundamentos da Educação”, que englobaria os estudos filosóficos juntamente com os históricos, sociológicos e psicológicos. Não precisaria dizer, mas penso ser necessário fazê-lo em todas as oportunidades, este tipo de disciplina perde-se em uma espécie de “geleia geral”, não conseguindo apresentar senão pinceladas tênues a

¹ Professor Titular do Departamento de Filosofia e História da Educação, Faculdade de Educação da Unicamp e Pesquisador do CNPq (bolsa de produtividade em pesquisa).

² TOMAZETTI, E. M. *Filosofia da Educação – um estudo sobre a história da disciplina no Brasil*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003. O livro é uma versão modificada da tese de doutorado defendida pela autora na Universidade de São Paulo, em 2000, sob a orientação de José Mário Pires Azanha.

partir de cada um desses campos, cada um com suas complexidades próprias.

Essa perda de importância e de espaço nos cursos de formação de professores é, sem dúvida, resultado do crescimento de uma visão tecnicista da formação, articulada com a sanha neoliberal. Vemos diferentes atores, em diferentes posições, dos Conselho Nacional de Educação aos conselhos estaduais, nas coordenações dos cursos de Pedagogia e mesmo colegas professores nesses cursos que repetem sem cessar o discurso da necessidade de uma formação prática. Falas que denunciam que formamos nossos professores com muita teoria e pouca prática, sendo esta a origem dos males que grassam na educação brasileira, deixaram de ser isoladas e se tornaram lugar comum. A que interesses atende esse desprezo pela teoria? A resposta é óbvia: a defesa de uma formação aligeirada, embasada na afirmação de que a prática é determinante neste processo, desempenhando a teoria papel secundário atende aos apelos de uma formação determinada pelo mercado. A subjetivação neoliberal dos professores, alicerçada em ideias como a defesa do protagonismo e dos esforços individuais, vem resolver o “problema” de uma formação sólida, amparada nos mais diversos aportes teóricos, que toma tempo e exige esforço, bem como muito mais financiamento. Mas análises deste tipo têm sido desenvolvidas por pessoas muito mais competentes que eu para fazê-lo; quero aqui apenas chamar a atenção do leitor para o fenômeno que atinge a Filosofia da Educação em nosso país nesses dias em que vivemos.

Apesar desta espécie de colapso – e o termo talvez não seja forte demais, como pode parecer à primeira vista – na Filosofia da Educação como disciplina acadêmica na formação de professores, assistimos no

Brasil a rica, múltipla e variada produção de pesquisa no campo da Filosofia da Educação. Isso é facilmente notado, tanto quando olhamos para nossa produção quanto quando olhamos para fora e fazemos comparações. A produção neste campo no Brasil impressiona: pela quantidade, pela qualidade, pela diversidade. Em larga medida, essa produção tornou-se possível por um movimento paralelo àquele da construção da disciplina acadêmica nos cursos de formação. Com o estabelecimento da pós-graduação no país, a partir do final da década de 1960, nos cursos de pós-graduação em Educação a Filosofia da Educação foi se firmando como uma área de pesquisa.

Aqui vale a pena lembrar um importante comentário de Antonio Joaquim Severino, uma das figuras de referência no campo, quando afirma: “A condição meramente curricular da Filosofia da Educação, reforçada pela tradição dogmática da experiência filosófica nacional e pela característica transmissiva do ensino, não estimulava a investigação e a reflexão crítica sobre a natureza dos processos educacionais bem como a natureza da Filosofia da Educação e de suas competências e atribuições”.³ Então, a criação e paulatina consolidação dos programas de pós-graduação foi o movimento que impulsionou a nucleação de pesquisas em Filosofia da Educação no país, permitindo, para repetir palavras de Foucault, “que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas”.⁴

³ SEVERINO, A. J. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JR., P. (Org.). *O que é filosofia da educação?* 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 275

⁴ FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 2ª ed., São Paulo: Loyola, 1996, p. 30. Em sua aula inaugural no Collège de France, em 02 de dezembro de 1970, o filósofo refere-se à disciplina como princípio organizador dos discursos, permitindo separar o que pode e o que não pode ser dito em cada campo disciplinar. Voltaria ao tema de modo interessante em sua aula, na mesma instituição, em 25 de fevereiro de 1976, quando analisa a disciplina como uma “polícia dos saberes”, que controla a produção dos conhecimentos institucionalizados em cada área. Ver: FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 199-223.

Seguindo a pista de Foucault, pode-se afirmar que um dos efeitos do estabelecimento da pós-graduação em Educação no Brasil foi a constituição da Filosofia da Educação como campo disciplinar, capaz de delimitar o que pode e o que não pode ser pesquisado, que conhecimentos podem e quais não podem circular, sob o rótulo de Filosofia da Educação. Entende-se, assim, a razão de no Brasil a Filosofia da Educação ser vinculada à área de Educação, não à área de Filosofia. E, neste aspecto, vai desempenhar importante papel a criação do Grupo de Trabalho Filosofia da Educação junto à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), que se reúne periodicamente desde 1994. Futuramente, a criação de associações de pesquisadores, como a Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (SOFIE) e a Sociedade de Filosofia da Educação dos Países de Língua Portuguesa (SOFELP) viriam ajudar a consolidar este campo disciplinar.

Vivemos, pois, um paradoxo. Se o trabalho com a Filosofia da Educação no país se originou com a demanda da disciplina em cursos de formação, ele se consolidou com a pesquisa em nível de pós-graduação. E se no primeiro aspecto, o originário, hoje vivemos uma crise, ao ver minguar os espaços curriculares da Filosofia da Educação nos cursos de formação, no segundo aspecto vemos a pujança de um conjunto de pesquisas e investigações que se fazem de modo intenso e plural, desdobrando-se em publicações múltiplas em periódicos diversos e em livros.

O livro que o leitor tem em mãos é uma expressão da multiplicidade deste campo. Nestas páginas, encontrará as mais diversas explorações em torno dos atravessamentos entre a Filosofia e a Educação, em múltiplos aspectos, produzidos por pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Os vários tempos da Filosofia aqui estão, da

antiguidade ao momento presente; a problemática do ensino e o trabalho do professor; o humano e sua formação; as relações com o artístico e a problemática contemporânea do gênero; os desafios para uma filosofia popular na universidade brasileira. Temas explorados com sensibilidade e com profundidade, uma filosofia feita à flor da pele, para ser lida com todos os sentidos do corpo, não apenas em registro racional.

Temas clássicos se juntam a temas emergentes, mostrando as potências da Filosofia para problematizar o campo educacional, produzindo ferramentas conceituais que instigam o pensamento, que tornam o pensamento de novo possível, onde pululam as obviedades distribuídas pelo mercado e seus operadores. Este livro nos convida a experimentarmos pacientemente os conceitos, para com eles produzirmos – coletivamente – máquinas de guerra do pensamento contra a mesmice institucionalizada. Se os organizadores desejam instigar com ele uma necessária formação filosófica, espero que também nos ajude a recuperar o interesse social pela teoria, pela atividade de pensamento como força criativa e formadora.

1

SABEDORIAS PRÉ-PLATÔNICAS E O ÉTHOS DO FILÓSOFO

Jacyntho Lins Brandão

Já tomei como objeto de análise, mais de uma vez, a anedota sobre Tales contada por Sócrates no *Teeteto* de Platão, submetendo-a a análise variada:¹

Como Tales observasse os astros (astronomoûnta) (...) e olhasse para o alto, tendo caído num poço, uma trácia, serva arguta e gracejadora (emmelès kai kharíesa), se diz que dele zombou por cuidar de saber o que há no céu, esquecendo o que estava diante de si, a seus pés. Essa piada persiste para todos quanto dedicam-se à filosofia”².

Ela me parece significativa em vários sentidos, podendo ser considerada um dos mais habilidosos achados de Platão para definir a natureza do filósofo, num diálogo repleto de imagens sugestivas, como a de Sócrates parteiro, como era sua mãe, perito não só na parturição das ideias, através da dialética, como do exame do que foi parido, tudo partindo da questão sobre sabedoria (*sophía*) e conhecimento (*epistème*), que é a pergunta inicial de Sócrates a Teeteto:

¹ Este texto foi apresentado, como conferência, durante o II Encontro de Filosofia Antiga da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife, em abril de 2019. Em seguida, uma primeira versão foi publicada na revista *VirtuaJus* (BRANDÃO, 2019), texto em que procedo a poucas mudanças. Outras abordagens da anedota encontram-se em Brandão, 2013, do ponto de vista das relações entre filosofia e comédia, e Brandão (2020) abordando a posteridade da anedota platônica até a figura de Alexandre Magno. O que todos esses textos têm em comum é sua origem docente, pois os trabalhos foram apresentados, de início, como conferências, não só em Recife, como em Ouro Preto, Aracaju e Curitiba, o que me ofereceu a oportunidade de discuti-los com os que os ouviram nas primeiras vezes, incorporando reflexões pertinentes.

² PLATÃO, *Teeteto* 174 a.

- Porventura aprender (*manthánein*) não é tornar-se mais sábio (*sophóteron*) sobre aquilo que alguém aprende?
- Como não seria?
- É pela sabedoria, creio, que são sábios os sábios?
- Sim.
- E isso por acaso difere em algo do conhecimento (*epísteme*)?
- O quê?
- A sabedoria. Ou não é no que se conhece, nisso é que se é sábio?
- Como não?
- O mesmo, portanto, é conhecimento e sabedoria?
- Sim!
- Isso mesmo, entretanto, é o que me deixa sem saída (*aporô*) e não posso captar de todo por mim mesmo, o que vem a ser conhecimento. O que podemos dizer que é? O que vocês dizem? Quem de nós vai falar primeiro? “O que errar e sempre a errar, feito burro vai sentar” – como dizem as crianças jogando bola –, quem sem erro ficar será nosso rei e escolherá o que quiser perguntar³.

Observe-se como num texto denso, destinado à difícil questão do que é o conhecimento (*epísteme*), Sócrates se mostra hábil em articular várias espécies de conhecimento, não recusando valer-se de imagens (a da parteira), de uma anedota (sobre Tales) e mesmo de brincadeiras infantis, o que conforma o estilo não só de Platão, como da boa dialética,

³ PLATÃO, *Teeteto* 145d-146 a.

como deve ela ser, não um embate visando a encurralar o interlocutor, como fazem os sofistas no *Eutidemo*, por exemplo, mas a conduzi-lo com base numa atitude prévia de amizade (*philia*). Esse método paidêutico foi detalhadamente estudado por Lima no livro intitulado *Esercizi di filosofia per il giovane Teeteto* (isto é, *Exercícios de filosofia para o jovem Teeteto*).

Acredito que ninguém recusará, pelo menos de antemão, que tomemos Platão como o ponto a partir do qual podemos falar, com toda propriedade, em filosofia, pois é em sua obra que se define o que é e o que não é o filósofo, o que é e o que não é a filosofia, o que é e o que não é a vida filosófica. Não quero dizer que antes de Platão não houvesse filosofia – e isso seria uma falsidade desmentida pelo próprio Platão –, mas o filósofo encontrava-se ainda mal delineado na vasta categoria dos homens sábios, com poetas, erísticos, sofistas etc., do modo como vemos Sócrates e seus discípulos nas *Nuvens* de Aristófanes, por exemplo. Minha intenção, contudo, não é examinar o que Platão, em termos de doutrina, teria fornecido à filosofia que pudesse ser entendido como alguma definição – no sentido de *horízein*, ou seja, de delimitação, se quisermos pensar grego, de *horizonte*. Não porque não proponha ele um horizonte para a filosofia, mas porque entendo que esse horizonte não consiste em alguma espécie de doutrina ou definição, pois se encarna numa figura: Sócrates.

Das figurações de Sócrates em Platão poderíamos tomar como referência vários pontos nodais para a configuração do filósofo, como a provação da verdade da declaração de Apolo, na *Apologia*, e a descoberta de o filósofo ser o mais sábio por ser o único que sabe que não sabe; ou a pergunta sobre o que é, no *Mênon*, em que o enxame de virtudes se mostra uma resposta insuficiente para saber o que é a virtude; ou

mesmo o contraste entre o jogo e o labirinto, no *Eutidemo*, que fornece um critério de diferenciação entre o filósofo e o erístico; ou a maiêutica como método; a dialética e o diálogo – etc.

Minha escolha recai, contudo, na passagem que citei no início do *Teeteto* – a queda de Tales no poço, que se poderia considerar anedótica e nada nobre para constituir um ponto nodal com relação ao que é a filosofia e o filósofo, justamente em vista de seu caráter comum e exatamente por constituir um autêntico lugar comum, com a possibilidade de que nela confluem vários sentidos. Que se trata de um lugar comum o prova a fábula de Esopo que segue o mesmo padrão narrativo e conduz à mesma conclusão sobre o sábio que pesquisa o etéreo esquecendo de onde tem os pés:

Um astrólogo, saindo cada noite, tinha o costume de observar as estrelas. Então, certa vez, perambulando pelo subúrbio e tendo toda a atenção posta no céu, caiu sem perceber num poço. Como ele se lamentasse e gritasse, alguém que passava perto, ouvindo os gemidos, aproximou-se e, sabendo o que tinha acontecido, disse-lhe: – Ei você! tentando ver o que há no céu, o que há na terra você não vê?⁴

Verifica-se como Platão submente esse entrecho provavelmente tradicional a algumas mudanças importantes, assim resumidas por Lima: a) não mais um astrólogo, mas Tales; b) não um passante qualquer, mas a serva graciosa e inteligente; c) o que vale para Tales vale para todos os filósofos; d) o riso da serva é o riso da multidão, “do conjunto dos cidadãos”; e) assim, de um lado temos que as “atividades cívicas” (que competem ao cidadão) acabam “transformadas em “atividades servis” e “as ocupações dos homens livres” são identificadas

⁴ ESOPO, *Fábulas*, 65, Chambry.

como “falta de tempo livre e de educação”, enquanto, por outro lado, “a verdadeira liberdade se mostra distante das atividades da cidade”⁵. Isso sem dúvida coaduna com o comentário de Sócrates que precede a anedota, em que ele afirma que, “na realidade, só o corpo [do filósofo] jaz na cidade e passa aí uma temporada, mas a inteligência (*diánoia*), que considera tudo isso pequeno e um nada que ela despreza, voa por toda parte, como diz Píndaro, ‘às profundezas da terra’, medindo sua extensão (*geometroûsa*), ‘e ao que está acima do céu’, observando os astros (*astronomoûsa*)”⁶.

Contudo, considerando os dois primeiros aspectos destacados por Lima, no que desejo me fixar é na importância que assume, na versão platônica, a introdução das duas personagens envolvidas, Tales e a serva, já que em Esopo se trata não propriamente de personagens, mas de tipos anônimos: um astrônomo qualquer e um passante também sem outros traços.

Pode-se pensar que a serva trácia continue a ser nada mais que um tipo, já que se mantém anônima, o seu papel no trecho tendo recebido interpretações diversificadas, com destaque para as que se orientam pela redefinição de gênero (o “passante” de Esopo se dizia no masculino), entendendo que se trata, agora, de “um *feminino* submisso a um comando do filósofo (...), em simbólica bipolaridade à sabedoria masculina do verdadeiro filósofo”⁷, a figura do feminino apresentando-se “em sua materialidade oposta às abstrações do pensamento filosófico”⁸. Mas não se trata só de pôr agora em cena uma mulher, como

⁵ LIMA, 2002, p. 44-45.

⁶ PLATÃO, *Teeteto* 173e.

⁷ CARAVERO, 2009, p. 40-42.

⁸ SANTOS, 2015.

também serva e trácia, ou seja, que se encontra numa dupla situação de fronteira, tanto social, porque serva – e as interpretações anteriores respondem bem a isso – quanto étnica, porque trácia, esse detalhe da anedota socrática podendo justificar-se talvez pelo de fato de que a Trácia seja, acima do Helesponto, o contraponto da Jônia, donde Tales era natural. Enfim, não só serva, não só trácia, como também, o que julgo o traço mais importante, “arguta e gracejadora” (*emmelès kai kharíesa*), o que nos garante que, seja qual for o papel que se entenda que se lhe empresta, não se trata de pessoa estúpida, porque arguta, e, porque arguta, gracejadora. Na ambientação que traz à cena a mulher, convém lembrar que é também ao tratar das mulheres dos guardiães, no livro 5 da *República*, especificamente de como elas seriam educadas, como os homens, com ginástica e música, que Sócrates observa que “é preciso não temer a zombaria dos gracejadores” (*tà tôn khariénton skómмата*)⁹ – o que em geral se entende que remeta à *Assembleia de mulheres*, de Aristófanes (representada em 392)¹⁰ –, mas a que acredito que se deva dar um impacto mais amplo, no sentido de que o filósofo tem sempre de haver-se com esse tipo de gente arguta, como é a serva (e também Aristófanes), que são os que gostam de fazer rir e riem do filósofo. No sentido que empresto à cena, como uma das representações nodais delineadas por Platão sobre o horizonte da filosofia, a serva trácia arguta e gracejadora condensa em si uma percepção acurada sobre esse tipo de sábio que é o filósofo, um sábio conforme sua percepção, sem a qual não seria possível o seu reconhecimento. Noutros

⁹ PLATÃO, *República* 452b.

¹⁰ cf. AUGUSTO, 2000.

termos, enquanto *outra* do filósofo é ela que, com sua argúcia e gracejo, em certa medida o constitui.

Considerando a segunda personagem, acredito que dar ao astrônomo da fábula o nome de Tales responde ao mesmo esforço de definir um horizonte, fazendo confluír nele várias intenções. Em primeiro lugar, não há como descurar que, mesmo não falando de “filósofos”, esse tipo de gente já fora posto em ridículo pelo gracejador Aristófanes, inclusive com o nome de Sócrates, o qual, na comédia *Nuvens* (encenada em 423), aparece pendurado numa “cesta”, porque, diz ele, “caminho no alto e observo o sol” (*aerobatô kaí periphronô tôn hélión*)¹¹. Isso garante que a anedota do *Teeteto* visa, antes de tudo, a um argumento de ordem genealógica, no sentido de reconhecer que o filósofo pertence à sucessão de Tales. Esse é um dado importante, que faz confluír a perspectiva platônica com uma perspectiva comum que remonta, pelo menos, à comédia da década de 420, em que há outros exemplos de sábios (para nós filósofos) ridicularizados, como Protágoras, de quem se dizia, na peça de Êupolis, intitulada *Aduladores* (levada à cena em 422/421): “E lá dentro está Protágoras de Teo,/ que conta lorotas (*alazoneúetai*), o bandido,/ sobre coisas do céu (*meteóron*), mas come as da terra”¹².

Ora, o que estou chamando de argumento genealógico diz respeito a um procedimento comum – e que se constata também com relação a outros gêneros de conhecimento e discurso –, o qual consiste em reconhecer uma certa especificidade – ou um horizonte – por retrospectiva. Parece que se trata de uma necessidade quando está em

¹¹ ARISTÓFANES, *Nuvens* 225; comentários em Bowie, 1998.

¹² Apud GRIPP, 2009, p. 70.

causa reconhecer algo novo: assim como a serva trácia arguta e gracejadora, na sua posição de alteridade, permite que se reconheça o horizonte do filósofo, atribuir a Tales o papel de fundador desse horizonte corresponde a incluí-lo nele, de certo modo desfazendo sua alteridade. Digo isso porque Tales, para si e seus contemporâneos, não era *philósophos*, mas simplesmente *sophós*, fazendo parte, aliás, das listas dos sete sábios arcaicos, incluindo a de Platão, no *Protágoras* (343 a), que é a primeira que recebemos: nela, Tales de Mileto, como primeiro, encontra-se na companhia de Pítaco de Mitilene, Bias de Priene, “o nosso Sólon” (isto é, de Atenas), Cleobulo de Lindo, Míson de Quene e Quílon da Lacedemônia, todos personagens da primeira metade do século VI a. C. – e nenhum deles filósofo!¹³ A imagem de Tales como *sophós* era, aliás, consagrada já no século V, pois nas *Aves* de Aristófanes, após as aves terem fundado sua cidade nos ares, a ela comparece o arquiteto Méton, prometendo, com o uso de réguas, “medir o ar” e traçar “uma praça” e “caminhos retos/ que levam a ela, direto para o centro” etc. – o que faz com que Pisetero, uma das aves, exclame: “O homem é um Tales!” (*ánthropos Thalês*)¹⁴, comprovando-se quanto Tales era epônimo de sábio. O que Sócrates faz, portanto, no *Teeteto*, é arrebatá-lo do conjunto dos sábios, reivindicando-o como o protótipo e fundador de uma sucessão diferente, que é a do filósofo. O sucesso dessa releitura, que comprova sua propriedade, mostra-se já em Aristóteles, que, na *Metafísica*, reitera a posição inaugural de Tales como o primeiro daqueles que se ocuparam das causas, noutros termos, o primeiro dos filósofos.

¹³ Cf. BUSINE, 2002; GÓMEZ CARDÓ, 2012.

¹⁴ ARISTÓFANES, *Aves* 1010.

Existe, todavia, um dado incômodo na apropriação platônica: é que, para ser filósofo, Tales teve de cair no poço, mais exatamente, ele só pode ser o primeiro dos filósofos porque caiu no poço. Talvez justamente pelo desconcerto que essa queda provoca – como relata Gomes –, numa palestra feita no Boston College, Hans-Georg Gadamer sugeriu que Tales não caiu no poço, “como supunha a serva trácia, mas teria descido ao fundo do poço para então poder ver as estrelas sem a interferência de luzes periféricas”¹⁵, hipótese retomada por ele com mais vagar numa palestra sobre história da filosofia disponível no YouTube, em que detalha:

Tales não caiu num poço, mas desceu para dentro de um poço seco, como se fosse um telescópio antigo. Por conta do limite que representavam as paredes do poço, ele podia ver a passagem das estrelas com exatidão; e graças a essa técnica, pode representá-las com grande precisão. Foi assim que criou o primeiro telescópio. Portanto, não tem nada disso de que ele tenha tropeçado e caído no poço. A anedota é muito melhor do que isso, pois demonstra a sua astúcia técnica e o risco que ele teve que correr ao entrar e sair do poço. Sua astúcia teórica e sua paixão se realizam efetivamente nesta anedota que a Antiguidade tardia nos transmite como se Tales fosse um sábio absurdo¹⁶.

Se é que Tales, portanto, não tenha ele próprio caído no poço, a conclusão é que foi Platão quem afinal o jogou lá, pois o texto do *Teeteto* é bastante claro: “Como Tales observasse os astros (*astronomoûnta*) (...) e olhasse para o alto (*áno bléponta*), tendo caído num poço (*pesónta eis phréar*)...” –, o que corresponde muito bem à cena da fábula, em que se usa o mesmo enunciado (*píptein eis phréar*, cair no poço) com relação ao

¹⁵ Apud GOMES, 2015, p. 88.

¹⁶ Apud GOMES, 2015, p. 88.

astrônomo, o qual, “tendo toda a atenção posta no céu (*tòn noûn hólon ékhon pròs tòn ouranón*), caiu sem perceber num poço (*élathe katapesòn eis phréar*)”. Assim, estabelecida que não há dúvida quanto à queda, a única diferença entre as duas versões estaria em que o astrônomo cai literalmente sem perceber ou sem querer (*élathe*), o que nos indica mais uma mudança de Platão no trecho que se pode dizer tradicional, conduzindo a uma nova e instigante pergunta: porventura o Tales de Platão teria caído por querer? E cair por querer equivaleria a ter intencionalmente buscado o telescópio de Gadamer?

A crer-se na doxografia sobre Tales, isso não poderia ser considerado absurdo. Conforme Aristóteles, na *Política*, justamente para demonstrar que “é fácil para os filósofos enriquecer, se quiserem, mas não é por isso que se esforçam”, Tales, tendo previsto, pelo estudo dos astros, que a colheita de azeitonas num certo ano seria farta, saiu alugando, ainda durante o inverno, os lagares de Mileto e de Quios; vindo a fartura prevista, houve uma inesperada procura por lagares, os quais ele então sublocou pelo preço que quis, ganhando uma soma avultada¹⁷. Nas *Nuvens* de Aristófanes, Tales é tido também como paradigma de alguém capaz de resolver questões práticas, pois, quando um dos discípulos de Sócrates conta como seu mestre, certa vez, arrumou espertamente o que comer, Estrepsiades exclama estupefato: “Por que então ficamos admirados com o tal de Tales?”¹⁸ Nesse contexto, ressalta mais ainda o fato de que Platão tenha optado por explorar não a perícia astronômica ou a capacidade de prever acontecimentos e resolver dificuldades da parte de Tales, mas a *atopía*

¹⁷ Cf. ARISTÓTELES, *Política* 1, 11, 1259a, comentários em GOMES, 2015.

¹⁸ ARISTÓFANES, *Nuvens* 180.

de “todos que passam o tempo na filosofia”, pois, esclarece Sócrates a partir do exemplo dado: na esfera privada, “na verdade passa despercebido para” o filósofo “tanto quem está a seu lado, quanto quem é seu vizinho, não sabendo ele não só o que eles fazem, mas, por pouco, também se são homens ou algum outro animal”, e, na esfera pública,

quando no tribunal ou em outro local ele é forçado a discutir (*dialégesthai*) o que está a seus pés e sob seus olhos, faz-se risível (*gélota*) não só para as trácias, mas também para o resto da multidão, e cai tanto em poços quanto em todo tipo de situações sem saída, por inexperiência (*apeirías*), sua terrível inconveniência atribuindo-lhe a fama de bobo¹⁹.

Isso não implica, contudo, que a *atopía* de Tales – isto é, o fundo do poço – se deva a falta de recursos, configurando bem mais uma espécie de *atopía* buscada e cultivada²⁰. Numa perspectiva diversa, mas por igual legitimadora, Aristóteles afirma, no já mencionado livro 1 da *Metafísica*, que Tales pode ser considerado o primeiro dos filósofos não por sua *atopía* ou múltiplos recursos, mas por ter sido o primeiro a ocupar-se de pesquisar a causa (*aitía*). Nos termos exatos dessa passagem famosa:

dos primeiros que filosofaram, a maioria considerou que só as [causas] de espécie material eram princípios de tudo (*arkhás pánton*). (...) Todavia, quanto ao número e espécie de tal princípio, não o mesmo dizem todos, mas Tales, o principiador (*arkhegós*) desse tipo de filosofia, diz ser água (*hydor phesin éinai*), por isso também a terra sobre água ele manifestou estar, tomando talvez essa suposição de ver o alimento de todas as coisas ser úmido e o próprio calor nascendo disso e nisso vivendo – o donde se nasce, isso é o princípio de tudo – e por isso, então, essa suposição adotou, e

¹⁹ PLATÃO, *Teeteto* 174a-c.

²⁰ Cf. ALMEIDA JÚNIOR, 2012.

também por as sementes de tudo terem natureza úmida e a água ser princípio da natureza (*arkhè physeos*) para os úmidos²¹.

“A água é o princípio de tudo” (*hydor pánton arkhé*) seria, portanto, o dito que faz de Tales o primeiro dos filósofos ou, pelo menos, “desse tipo de filosofia”, a que investiga a causa material da *physis*. Além do dito que se lhe atribui, interessa-nos no comentário de Aristóteles a afirmativa de que Tales é um *arkhegós*, ou seja, mais que simplesmente ter dito algo sobre a *arkhé*, no que diz se percebe a performance de alguém que não é só o primeiro, mas conduz a *arkhé* (isto é, *arkhén ágein*, conforme o sentido etimológico de *arkhegós*), tanto quanto, segundo Platão, Homero é o *arkhegós* da poesia trágica. Com relação tanto à água ser a *arkhé* de tudo, quanto a Tales ser o *arkhegós* desse tipo de filosofia, cumpre recordar que *arkhé* cobre três sentidos básicos: a) o de começo no tempo – a água devendo ser considerada, portanto, como aquilo que existiu ou existia no começo, Tales sendo, temporalmente, o primeiro dentre os que filosofaram – o que nos forneceria uma dimensão arqueológica para ambos; b) o de origem de uma série donde outros derivam, o que então vale tanto para a água, que se desdobra nos outros elementos, bem como para os filósofos com relação a Tales – uma dimensão arquetípica que deve ser reconhecida em ambos; c) finalmente, *arkhé* significa também poder – e assim como *árkhon* (arconte) é quem governa, aquele que detém a *arkhé* enquanto começo e princípio exerce certo poder sobre sua sucessão – o que vale para a água e para Tales. Assim, ainda que o comentário de Aristóteles possa parecer meramente uma espécie de “revisão de bibliografia”, empresta a Tales uma importância ímpar, enquanto *arkhegós* dos que filosofam, noutros

²¹ ARISTÓTELES, *Metafísica* 1, 983b.

termos, todos os que filosofam têm seu começo e seu protótipo nele, bem como são filósofos enquanto uma sucessão sob o poder de Tales.

É importante considerar que, dando a Tales esse estatuto, Aristóteles não diz que ele é original, pelo menos com relação à afirmação sobre a água, pois é posterior aos poetas, mais exatamente, aos fazedores de *mythoi*, os quais ele considera que são como que filósofos (*mythopoiòs philósophos pôs estin*). Assim, continua ele, na *Metafísica*, sem solução de continuidade:

Há alguns dos que primeiro falaram sobre os deuses (homens antiquíssimos e muito anteriores à presente geração) que parecem admitir o mesmo sobre a natureza, pois fizeram do Oceano e de Tétis os pais da geração (*genéseos patéras*), bem como da água o juramento dos deuses, a chamada, por eles, Estige. Mais honrado é, com efeito, o mais velho, o juramento sendo o mais honrado²².

Aristóteles, neste caso, remete ao verso da *Íliada* em que se afirma que “o Oceano e Tétis são pais de deuses”, o que, na sua compreensão, significa que pais de todos os deuses – sendo de destacar como ele percebe que o dito por Homero de modo mítico e genealógico é retomado por Tales em linguagem física: não mais paternidade, mas princípio (*arkhé*), não mais deuses, mas natureza (*physis*), não mais procriação, mas causa material, mesmo que, nos dois casos, se trate de gênese. Podemos dizer que é na descendência, portanto, de Homero e de Tales que o filósofo encontra seu lugar, não para repetir o que dizem poetas e sábios, mas para tomá-los como referência para os avanços que se pretende que dão feição própria ao filósofo. No próprio *Teeteto*, em passagem anterior à queda no poço, Sócrates dedica-se a ultrapassar a

²² ARISTÓTELES, *Metafísica* 986b.

opinião de Protágoras, então significativamente (e ironicamente) chamado de *passophós* (todo sábio): segundo este, aparência (*phantasia*) e sensação (*aísthesis*) são o mesmo para quem as sente, o que teria como consequência que “a sensação (*aísthesis*) é sempre do que existe (*toû óntos*) e não é falsa (*apseudés*), já que é conhecimento (*epistéme*)”. Para o que quero chamar a atenção é para o modo como Sócrates, a fim de refutar essa opinião, termina por chamar à lide os sábios anteriores e os poetas que, segundo ele, afirmaram que “da translação das coisas, do movimento e da mistura delas é que tudo devém”, ou seja, que “nada jamais é, tudo devém”:

Sobre isso, com exceção de Parmênides, todos os sábios (*sophoi*), por ordem cronológica, estão de acordo, Protágoras, Heráclito, Empédocles, e, entre os poetas, os pontos mais altos dos dois gêneros de poesia, Epicarmo na comédia e Homero na tragédia, o qual, dizendo “Oceano origem de deuses e mãe Tétis”, diz tudo ser gerado pelo fluxo e o movimento. (...) E quem se atreveria a lutar com um exército tão forte e um general como Homero, sem cair no ridículo?²³

Constata-se assim a consciência que tem Platão de que, para a constituição do filósofo, existe a necessidade de debater com um verdadeiro exército de sábios, comandados por ninguém menos que o primeiro dos poetas, Homero, tido por todos, incluindo o próprio Platão, como o educador da Grécia. Num certo sentido, portanto, trata-se de uma luta pela *paideía*, ou seja, no cenário da educação tradicional, trata-se de defender a legitimidade de que o filósofo possa ocupar o lugar que tradicionalmente se atribuía a poetas e sábios.

²³ PLATÃO, *Teeteto* 156c-d (tradução de Nunes, com modificações).

Não será por acaso que tanto se apela à figura de Tales, o qual talvez se tome como epônimo do sábio justamente por aquilo que o aproxima de Homero: tomar a água como princípio de todas as coisas. Essa ideia não pertence apenas à tradição poética e sapiencial da Grécia, mas remete a um contexto muito mais amplo, o espaço que podemos denominar zona de convergência cultural do Mediterrâneo oriental. É curioso que, mesmo os gregos tendo apontado inúmeras vezes sua relação com o Oriente, nós modernos (pelo menos desde o século XIX) teimamos em cultivar a ideia de que tudo foi criado por eles (que é um desdobramento da concepção que os romanos já haviam elaborado e nos transmitiram). Assim, na Antiguidade, tanto havia a tradição de que Tales era fenício, quanto de que aprendera matemática e geometria no Egito. Não importa quanto isso pode ter de efabulação que responde à admiração (sob a forma de adesão ou repulsa) que os gregos nutriam pelo Oriente. De qualquer modo, em termos espaciais e simbólicos, a Jônia, donde provêm tanto a filosofia quanto os poemas homéricos, é parte da Ásia, separada da Europa pelo estreito de Dardanelos e pelo Bósforo. Antes da metade dos Oitocentos, foi então nossa ignorância que produziu a ideia do chamado “milagre grego”, o que, desde início do século passado foi posto por terra, pelo conhecimento que nos proporcionaram as tabuinhas de argila em escrita cuneiforme espalhadas pelos desertos do Iraque, Síria e Anatólia, em uma dezena de línguas até então desconhecidas, de famílias linguísticas tão variadas quanto o sumério, o acádio e o hitita. O que se constatou desde então é que nem em Tales se encontrava uma *arkhé* absoluta, nem num contador de mitos, como Homero, ambos, se posso dizer assim, sendo literalmente *arkhegoí*, ou seja, personagens que transportavam e transmitiam uma *arkhé* muito mais remota no tempo.

A água como princípio material e pai de deuses encontra-se magnificamente documentada no poema babilônico intitulado *Enuma élish* (*Quando no alto*), escrito no final do segundo milênio a. C., o qual principia afirmando a prioridade de Apsû e Tiamat, respectivamente a água doce e a salgada, como pais de todos os deuses:

Quando no alto não nomeado o firmamento,
 Embaixo o solo por nome não chamado,
 Apsu, o primeiro, gerador deles,
 Matriz Tiámat, procriadora deles todos,
 Suas águas como um só misturaram,
 E prado não enredavam, junco não aglomeravam.
 Quando dos deuses não surgira algum,
 Por nomes não se chamavam, destinos não destinavam,
 Engendraram-se deuses em seu interior:
 Láhmu e Láhamu surgiram, por nomes chamados.
 Enquanto cresciam, avultavam-se,
 Ânshar e Kíshar engendraram-se, sobre eles avantajados²⁴.

Pode parecer estranho que eu tenha afirmado pouco antes que a água, não só como pai dos deuses, como também princípio material seja o que se encontra no *Enuma elish*, mas, além da teogonia exposta no poema, tenho em vista também a cosmogonia que ele comporta – o que não deve estranhar, pois, em geral, as duas perspectivas costumam ir de par, como na *Teogonia* de Hesíodo. De fato, ao lado de agirem como deuses, tanto o Apsû quanto Tiamat terminam se tornando lugares: o primeiro, o abismo de água doce que há sob a terra, donde procedem fontes e rios; a segunda, tanto o mar que circunda a terra, quanto a própria terra e o céu constelado. Essa mudança de uma genealogia de

²⁴ *Enuma elish* 1, 9-12.

deuses para uma espécie de cosmogonia depende das narrativas das sucessões divinas: Apsû, sendo o primeiro dentre os deuses, é destronado por seu neto Ea, que lhe retira a coroa ou o tendão, tornando-o inerte e nele construindo seu palácio; Tiamat, vencida por Marduk, o mais jovem dos deuses, é por ele morta e partida ao meio, das duas partes de seu corpo se fazendo a terra e o céu²⁵.

De que essas concepções não se restringiam aos povos mesopotâmicos dá testemunho o primeiro relato cosmogônico do *Gênesis* hebraico, onde se afirma que “No princípio Elohim fez os céus e a terra. A terra era vazia e vaga, havia trevas sobre a face do abismo e o sopro de Elohim pairava sobre a face das águas”²⁶. Assim, concebe-se o estado inicial do mundo como esse abismo (*tehom*) de águas, vazio e informe (*tohu vabohu*), sem dúvida uma reminiscência da água primigênia do poema babilônico ou de concepções a ele análogas, uma vez que se acredita que esse relato tenha sido composto após o cativo da Babilônia, no século VII a. C. – o que, por sua vez, o torna mais próximo de Homero e de Tales. Destaca-se como o abismo de águas aparece como aquilo que antecede o aparecimento das formas, as quais requerem o surgimento de limites – e o que melhor para representar visualmente algo sem limites e forma que a água? Ora, as primeiras palavras da Torah representaram um problema para os comentadores, na medida em que, após afirmar que “no princípio” foram feitos “os céus e a terra”, então se introduz esse abismo trevoso e informe de águas: Fílon de Alexandria, que é platônico, interpreta que a criação inicial diria respeito ao “mundo inteligível”, que Deus primeiramente fez,

²⁵ Cf. BRANDÃO, 2013.

²⁶ *Gênesis* 1, 1-2.

como um arquiteto que, antes de construir uma cidade, a concebe em seu espírito²⁷, no que é seguido por outro platônico, Santo Agostinho²⁸; já o rabino Rashi, após garantir que “o texto bíblico não pretende ensinar-nos nenhuma ordem cronológica” e anotar que, caso se admitisse o contrário, o relato seria inconsistente, pois, depois de se afirmar que no princípio foram feitos o céu e a terra, “ficamos admirados porque está escrito ‘e o espírito de Elohim fluuava sobre as águas’, sendo que ainda não fomos inteirados de quando teve lugar a criação das águas”, conclui que “disso se deduz que as águas eram anteriores à terra”. Esta última conclusão é importante: de fato, nada no texto afirma que a “criação” dos céus e da terra se fez a partir do nada, parecendo antes que se trata de formar a terra a partir do abismo de água pré-existente, o *Tehom*, quando “Deus organiza um imenso Caos, transforma-o, enche-o de coisas, mas esse Caos existia ‘no princípio’”²⁹.

Sem dúvida o *Kháos* de Hesíodo, que escreve numa tradição diferente da testemunhada por Homero, de alguma forma responde a essa ideia do abismo primordial, mesmo que pareça que, nele, não se trate de água, mas de alguma abertura anterior, na qual a Terra comparece logo em seguida como “sede irresvalável para deuses e homens”. Hesíodo é um bom exemplo para pensarmos como funciona uma zona de convergência cultural: nela, não se trata nunca de concepções únicas, mas de concepções que se mesclam. Na referida zona, quando se regride no tempo, encontramos os sumérios como os primeiros que nos deixaram registros, os quais remontam ao século

²⁷ FÍLON, *A criação do mundo segundo Moisés* 15-22.

²⁸ AGOSTINHO, *Confissões* 11, 12.

²⁹ BOTTÉRO, 1993, p. 209.

XXXIII a. C., quando foi inventada a escrita cuneiforme. Todavia, há indícios de que na língua suméria há empréstimos de uma outra língua, falada antes no espaço que eles ocuparam, a que se dá o nome de prototigrídio, o que nos garante que, quando regredimos ao máximo no tempo, a língua e – supõe-se – o povo que encontramos já é mestiço. Então, numa zona de convergência cultural a marca por excelência é a mestiçagem, como parece que acontece não só em Hesíodo e os gregos, como por todo oriente do Mediterrâneo. Nesse espaço, menos que concepções unitárias, encontramos ideias variadas que se encontram e se mesclam, relativas ao mundo, aos homens, à vida e à morte. Não se trata, portanto, de buscar influências ou identidades, mas de apreciar justamente a diversidade e os processos de hibridização.

Para Hesíodo, o Mar não se encontra no início da teogonia, mas logo como um dos primeiros filhos da Terra, que ela gera sozinha. Mais à frente, fecundada pelo Céu, gera ela o Oceano, que parece um duplo do próprio Céu, pois a circunda toda em volta. Essa ideia do Oceano como o rio que circunda a Terra está presente na representação do mundo gravada por Hefesto no escudo circular de Aquiles, em que na última borda o deus incrusta o Oceano: “aí então ele pôs a força do rio Oceano,/ na orla extrema do escudo bem trabalhado”³⁰. Essa ideia de que a Terra é circundada por um rio, que é o Oceano, é testemunhada também por Heródoto, segundo o qual os gregos, “com *lógos* (ou seja, com o discurso) dizem que o Oceano, principiando onde o sol se levanta, em volta da terra toda flui, mas não o mostram com fatos (*érgoi*)”³¹, concepção compartilhada também com os assírios, de quem contamos com esse

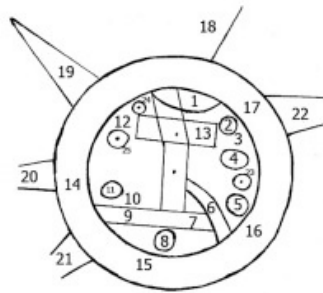
³⁰ HOMERO, *Ilíada* 18, 607-608.

³¹ HERÓDOTO 4, 8.

mapa do mundo, conservado no Museu Britânico e datado entre os séculos IX-VIII a. C.:



1. Mountain
2. City
3. Uratu
4. Assyria
5. Der
6. ?
7. Swamp
8. Elarn
9. Canal
10. Bit Yakin
11. City
12. Habban
13. Babylon
- 14-17. Ocean
- 18-22 Mythological objects



Como se vê, há um espaço, rodeado pelo oceano, em que se localizam os locais geográficos comuns (montanha, cidade, Urat, Assíria etc.), tendo ao centro o Eufrates, que passa no meio de Babilônia, bem como outros espaços além do oceano, ou seja, que se encontram fora daqueles franqueados aos homens comuns, atingidos só por figuras extraordinárias, como Uta-napishti, o herói do dilúvio, ou Gilgámesh.

Todas essas especulações físicas devem-se, naturalmente, a sábios de várias procedências, sendo notável que, pelo menos na tradição babilônica e na grega, eles sejam contados em sete. No primeiro caso, trata-se de figuras míticas, os *apkallu*, que, em tempos imemoriais, transmitiram à humanidade conhecimentos variados, como a agricultura, o pastoreio, a escrita, a construção de cidades e a arte de

governar – o primeiro deles chamando-se Oanes, um ser meio humano, meio peixe, o qual surgiu das águas do Golfo Pérsico e, depois de passar seus ensinamentos, voltou para o mar³². Os sábios gregos são figuras menos míticas, com habilidades variadas, mas cuja principal característica, conforme Platão, estava em lançar “um dito digno do *lógos*, breve e conciso, como um habilíssimo lançador de dardos, de modo que o interlocutor se mostrava nada melhor que uma criança”³³. A eles, de fato, atribuem-se ditos famosos, como o “conhece-te a ti mesmo” e o “nada em excesso” inscritos no templo de Apolo em Delfos. Esses sábios humanos espalham-se pela zona de confluência do Mediterrâneo oriental, o mais antigo deles sendo o sumério Shurúpak, o último rei anterior ao dilúvio, a quem se atribui uma coleção de conselhos a seu filho Ziuzudra, intitulada *Naqueles dias, naqueles remotos dias* e datada nos séculos XXIX-XXVIII a. C., texto que principia dessa forma, reforçando sua antiguidade:

Naqueles dias, naqueles remotos dias,
 naquelas noites, naquelas distantes noites,
 naqueles anos, naqueles remotíssimos anos,
 naquele tempo o sábio que sabia falar destras palavras vivia na terra:
 Shurúppak...³⁴

Essa chamada “literatura sapiencial” do Oriente Médio, que conta com exemplares na Bíblia hebraica, compreende “coleções mesopotâmicas de provérbios e preceitos morais, instruções, reflexões sobre o problema da teodiceia e lamentos do sofredor justo”, bem como

³² Cf. REINER, 1961.

³³ PLATÃO, *Protágoras* 343a.

³⁴ Cf. Electronic Text Corpus of Sumerian Literature da Universidade de Oxford (www.etcs1.orinst.ox.ac.uk).

“fábulas e debates, que são menos atestados na literatura hebraica, mas que inegavelmente pertencem à mesma corrente de reflexão filosófica que é considerada característica da literatura sapiencial”³⁵. Assim, por exemplo, na chamada epopeia antiga de Gilgámesh, intitulada *Promeninte entre os reis*, encontramos os conselhos dados pela Taberneira, uma figura semidivina, ao rei que viaja em busca da imortalidade:

Gilgámesh, por onde vagueias?
 A vida que buscas não a encontrarás:
 Quando os deuses criaram o homem,
 A morte impuseram ao homem,
 A vida em suas mãos guardaram.
 Tu, Gilgāmeš, repleto esteja teu ventre,
 Dia e noite alegre-te tu,
 Cada dia estima a alegria,
 Dia e noite dança e diverte!
 Estejam tuas vestes limpas,
 A cabeça lavada, com água estejas banhado!
 Repara na criança que segura tua mão,
 Uma esposa alegre-se sempre em teu regaço:
 Esse o fado da humanidade³⁶.

Como se vê, trata-se de uma sabedoria prática frequentemente aproximada do *carpe diem* dos escritores clássicos ou do pessimismo do autor do *Qôhéleth* ou *Eclesiastes* hebraico, que, de modo muito próximo, ensina:

Vai, come com prazer o teu pão

³⁵ BEAULIEU, 2007, p. 3.

³⁶ Apud BRANDÃO, 2017, p. 265.

e bebe de coração leve o teu vinho
 pois já agora Elohim acolheu tuas obras.
 Em todo tempo
 sejam tuas vestes brancas
 e o perfume sobre tua cabeça nunca falte.
 Vê a vida com a mulher que amas
 todos os dias de tua vida-névoa-nada
 os quais te foram dados sob o sol
 todos os teus dias-névoa-nada
 pois esse é teu quinhão
 no viver e no fazer
 na fadiga do que fazes sob o sol³⁷.

Hesíodo decerto pertence a essa progênie de poetas sábios, sua obra intitulada *Trabalhos e dias* constituindo uma coleção de conselhos sapienciais, dirigidos ao irmão do poeta, Perses, incluindo sentenças enigmáticas como as que fecham este trecho:

Ó Perses, coloca essas coisas no teu espírito,
 e que a Luta que se compraz no mal não te afaste do trabalho
 para assistir a litígios, atento aos discursos da praça pública.
 Na verdade, litígios e discursos pouco importam
 a quem não possui em estoque sustento abundante
 colhido no tempo certo, os frutos de Deméter, que a terra traz.
 Estando deles saciado, poderias promover litígios e disputas
 sobre bens alheios. Não te será possível, contudo, uma segunda vez
 assim agir, mas, sem mais, decidamos nosso litígio
 com julgamentos justos, que vêm de Zeus, os melhores.
 Pois de fato já tínhamos dividido a herança, e tu muitas outras coisas
 agarravas e levavas, prestando grandes honras aos reis
 devoradores de presentes, que se dispõem a dar esse veredicto.

³⁷ *Eclesiastes* 9, 7-9 (tradução de Campos).

Tolos! Não sabem quanto a metade é maior que o todo
nem quão grande proveito existe na malva e no asfódelo³⁸.

No sentido de perceber a diversidade na zona de confluência em que uma sabedoria muito arcaica se apresenta, cumpre observar que em Hesíodo, como também em Homero, existe uma figura que não se encontra em nenhuma outra das culturas em contato, sejam indo-europeias, sejam semíticas ou outras: a Musa. Não que não haja composições poéticas de alguma forma inspiradas por deuses, mas não se encontra equivalente das Musas enquanto divindades especializadas em ensinar os poetas (cf. West, 2007). Isso, ao mesmo tempo que provê uma relação do sábio com a memória – as Musas sendo filhas de Mnemósine e de Zeus –, dá ao sábio uma especial liberdade, já que elas, as Musas, conforme declaram a Hesíodo, sabem tanto, quando querem, “proferir verdades” (*alethé gerysasthai*), quanto sabem também dizer “muitas mentiras (*pseúdea*) semelhantes a fatos”, ou seja, elas se movem tanto na esfera do verdadeiro, quanto do verossímil. Num certo sentido, como a verdade da Musa é uma verdade da Memória, ela só pode ser múltipla, na própria medida em que a memória o é.

Do mesmo modo que só entre os gregos há Musa, também só entre eles há filósofos em sentido estrito – e quanto se fala, como faz Beaulieu, de “reflexões filosóficas” a propósito da literatura sapiencial, isso deve ser entendido num sentido amplo, relacionado com os sábios, mesmo quando isso se faz de modo bastante sistemático, conformando uma autêntica epistemologia.³⁹ Acredito que a questão que impõe esse caráter dúbio do canto das Musas é que erige a verdade como problema

³⁸ HESÍODO, *Trabalhos e dias*, 27-41 (tradução de Moura).

³⁹ Cf. MIEROOP, 2015.

para os gregos. Diferentemente de Hesíodo, a que parece não importar a indecidibilidade do discurso das Musas, outros sábios passam a buscar diferentes meios de testar a validade dos discursos ditos verdadeiros, como fazem não só filósofos, mas várias categorias de intelectuais, como historiadores, médicos etc. Consideremos o exemplo da medicina. Nas fontes sumérias e acádias sua prática compreende diagnósticos e prognósticos, fabricação de medicamentos, geralmente compostos por vegetais, e sua indicação para os diferentes tipos de doenças, incluindo a posologia, além da realização de intervenções cirúrgicas, mas não se conta com uma etiologia e, em consequência, nenhum tipo de prevenção.⁴⁰ Isso implica que a origem das doenças é atribuída justamente aos deuses ou a entidades malévolas, o que resulta, com relação a seu tratamento, numa interação extremamente complexa entre o que seria da competência do médico propriamente dito (em sumério: ‘azu’; acádio: *asû*) e do exorcista (*āšipu*, *mašmaššu*), sendo razoável supor que as pessoas recorressem aos dois, até simultaneamente, em busca de alívio e cura. Compartindo a experiência relativa a medicamentos e procedimentos, o que supõe uma memória acumulada, a medicina grega enveredou, todavia, por um percurso próprio, ressaltado já por Cornford, em *Principium sapientiae*, cuja característica mais destacável foi o desenvolvimento de uma etiologia que tem em vista o corpo e as condições externas que o afetam, o que permite desenvolver, por seu turno, uma dietética, algo desconhecido nos tratados mesopotâmicos. O que desejo marcar é como, também nessa esfera, o que singulariza o desdobramento efetivado pelos gregos num saber compartilhado é justamente a pergunta pela causa – isso que,

⁴⁰ Cf. GELLER, 2010.

para Aristóteles, fazia de Tales não mais um sábio dentre tantos, mas um filósofo.

Não que o pensamento etiológico esteja ausente em outros pontos da zona de convergência cultural em questão, mas encontra-se de um modo implícito nos mitos, como também se observa nos poetas gregos. O poema acádio intitulado *Ao Kurnugu, terra sem retorno* (conhecido modernamente como *Descida de Ishtar ao mundo dos mortos*) supõe uma etiologia sobre o ciclo da terra, em que se sucedem momentos férteis e inférteis, bem como uma etiologia sobre as festas anuais em honra dos mortos,⁴¹ algo paralelo ao que se encontra no hino homérico a Deméter. Assim, não é a etiologia que distingue o filósofo, mas tomar a *aitía* como questão, colocá-la no centro do esforço de pensamento.

Termino com as palavras de Gustavo Laet Gomes, no artigo já antes citado – “Tales caiu no poço?” –, quando ele conclui:

ela [a serva] iniciou um diálogo. A filosofia não nasce da observação de Tales das estrelas, nem de seu rigor metodológico (...). Ela também não nasce do riso da serva trácia simplesmente. Ela nasce porque há pessoas se perguntando *por quê*. E ela se desenvolve no encontro dessas pessoas e suas perguntas. (...) Mesmo que ela [a serva] esteja enganada a respeito do que aconteceu antes de encontrar aquela situação bizarra (um velho dentro de um poço), o que importa é que se iniciou uma conversa que tenderá de alguma maneira a algum tipo de verdade⁴².

Mas atenção: se, para Aristóteles, Tales é o primeiro dos filósofos porque perguntou pela causa material, propondo que fosse a água, o que conduziu rapidamente a outras propostas talvez mais elaboradas, como o *ápeiron* de Anaximandro, que não lida mais com um dos elementos,

⁴¹ Cf. BRANDÃO, 2019.

⁴² GOMES, 2015, p. 90.

mas com aquilo donde eles próprios procedem (e é como iniciador de uma série de propositores que Tales se constitui como *arkhegós* dos que filosofam), para Platão parece que isso não basta, pois, para que ele se transferisse da categoria de um dos sábios para o primeiro dos filósofos, era necessário lançá-lo no poço e confrontá-lo, assim, com o argúcia da serva trácia, que não lhe deixa de lançar ao rosto um aforisma que não fica devendo nada àqueles com os quais os sábios costumavam desconcertar os interlocutores, fazendo com que parecessem crianças que brincam: “cuidando de saber o que há no céu, você esquece, ó Tales, o que está diante de si, a seus pés?” Noutros termos, a queda de Tales é tão indispensável para a constituição do filósofo pela capacidade que tem de deslocar o horizonte de apenas algum tipo de curiosidade intelectual, para configurar um modo de vida em que a atopia do fundo do poço é funcional, pois permite que a serva trácia confronte o filósofo consigo mesmo, propondo-lhe uma pergunta cuja resposta pode ser tida como a própria história da filosofia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, George Matias de. **O lugar político do filósofo**: estudo sobre a *atopia* no *Górgias* de Platão. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFMG, 2012 (dissertação de mestrado).
- ARISTOPHANE. **Les acharniens, Les cavaliers, Les nuées**. Texte établi par Victor Coulon et traduit par Hilaire van Daele. Paris: Les Belles Lettres, 1948.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Edición trilingüe por Valentín Garcia Yebra. Madrid: Gredos, 1982.
- AUGUSTO, Maria das Graças de Moraes. Le sourire du philosophe et le rire du poète: vérité et mechanceté au Livre V de *La République*. In DESCLOS, Marie-Laurence (éd.). **Le rire des Grecs**: anthropologie du rire en Grèce ancienne. Grenoble: Jérôme Millon, 2000. p. 292-308.

BEAULIEU, Paul-Alain. The Social and Intellectual Setting of Babylonian Wisdom Literature. In: CLIFFORD, Richard J. (Ed.). **Wisdom Literature in Mesopotamia and Israel**. Atlanta: Society of Biblical Literature, 2007. p. 3-19.

BOTTÉRO, Jean. **Nascimento de Deus: a Bíblia e o historiador**. Trad. de Rosa Freire d’Aguilar. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

BOWIE, Ewen L. Le portrait de Socrate dans les *Nuées* d’Aristophane. In TREDÉ, Monique et al. (ed.). **Le rire des anciens**. Paris: Presses de l’École Normale Supérieure, 1998. p. 53-66.

BRANDÃO, Jacyntho Lins. Alexandre: lugares comuns, personagem incomum. **Classica**, v. 33, n. 1, p. 79-103, 2020.

_____. **Ao Kurnugu, terra sem retorno**: Descida de Ishtar ao mundo dos mortos. Curitiba: Kotter, 2019.

_____. **Ele que o abismo viu** (epopeia de Gilgámesh). Tradução, introdução e comentários. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. No princípio era a água. **Revista da UFMG**, v. 20, n. 2, p. 22-41, 2013.

_____. O filósofo e o comediante. **A palo seco**, n. 5, v. 1, p. 7-22, 2013.

_____. Sabedorias pré-platônicas e o *éthos* do filósofo. **VirtuaJus**, v. 4, n. 6, p. 35-53, 2019.

BUSINE, Aude. **Les Sept Sages de la Grèce antique**: Transmission et utilisation d’un patrimoine *légendaire* d’Hérodote à Plutarque. Paris: De Boccard, 2002.

CAVARERO, Adriana. **Nonostante Platone**: figure femminili nella filosofia antica. Roma: Ombre Corte, 2009.

ÉSOPE. **Fables**. Texte établi et traduit par Émile Chambry. Paris: Les Belles Lettres, 1985.

GELLER, Markham J. **Ancient Babylonian Medicine: theory and practice**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2010.

GOMES, Gustavo Laet. Tales caiu no poço? **Contextura**, v. 1, 2015. p. 87-90.

- GÓMEZ CARDÓ, Pilar, VLACHOPOULOS, Dimitrios. Sages parmi des sophistes: Athénée et la tradition des Sept Sages. *Ágora*, v. 14, p. 171-194, 2012.
- GRIPP, Bruno Salviano. **Além d' "As Nuvens"**: crítica à filosofia nos fragmentos da comédia antiga. Belo Horizonte: Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da UFMG, 2009.
- HESÍODO. **Os trabalhos e os dias**. Edição, tradução, introdução e notas de Alessandro Rolim de Moura. Curitiba: Segesta, 2012.
- LIMA, Paulo Butti de. **Platone**: Esercizi di filosofia per il giovane Teeteto. Venezia: Marsilio, 2002.
- MIEROOP, Mar van de. **Philosophy before the Greeks**: The pursuit of truth in ancient Babylonia. Princeton: Princeton University Press, 2015.
- PLATO. **Opera**. Recognovit brevique adnotatione critica instruxit Ioannes Burnet. Oxford: Clarendon, 1903.
- REINER, Erica. The etiological myth of the "Seven Sages". *Orientalia*, NS, v. 30, n. 1, p. 1-11, 1961.
- SANTOS, Magda Guadalupe dos. Platão e a natureza feminina. In COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio. **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: Editora da Universidade de Grande Dourados, 2015. p. 533-538.
- TALON, Philippe. **The standard Babylonian Creation Myth** Enuma Elish. Introduction, cuneiform text, transliteration, and sign list with a translation and glossary in French by Philippe Talon. Helsinki: University of Helsinki Neo-Assyrian Text Corpus Project, 2005.
- WEST, Martin L. **Indo-European poetry and myth**. Oxford: University Press, 2007.

2

LAS FUNCIONES DE LA DIALÉCTICA EN ARISTÓTELES: EL ENTRENAMIENTO ARGUMENTATIVO Y EL USO DE LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Silvana Gabriela Di Camillo

La cuestión del papel de la dialéctica en el método de investigación de Aristóteles¹ ha recibido una muy amplia atención por parte de los especialistas en los últimos años. Problemas tales como la relación de la dialéctica con la filosofía, su función en el acceso a los principios de las ciencias y, en general, su valor como método para alcanzar la verdad distan mucho de estar cerrados². Mientras que Platón, como es bien sabido, asimilaba la dialéctica a la filosofía, Aristóteles es el primero en asignar a la dialéctica un carácter y funciones propias, entendiéndola como un arte de defender o refutar una tesis mediante preguntas y respuestas. Muchos especialistas han desvalorizado la dialéctica al ponerla en comparación con la ciencia. Así, se ha sostenido que en tanto los *Tópicos* enseñan a argumentar en pro y en contra de la misma cuestión y a discutir sobre cualquier problema sin conocimientos especiales, la dialéctica no es otra cosa que erística, el juego verbal que

¹ Versiones más breves de este trabajo fueron publicadas en Di Camillo (2009 y 2012).

² Para una clara exposición del estado de la cuestión acerca del valor de la dialéctica aristotélica puede consultarse Rossitto (2000: 13-33) y Vigo (2016: 1-9). Para un análisis de la relación entre dialéctica y filosofía, véase Sim (1999, pp. ix-xxv), quien reúne una serie de ensayos que ilustran las diferentes posibilidades interpretativas entre dos extremos: el de considerar a la dialéctica como una completa antítesis de la filosofía y el de sostener que es el camino privilegiado hacia los primeros principios. Véanse también los más recientes trabajos de Rossi (2017) y Quarantotto (2018).

el propio Aristóteles dice desdeñar³. Se ha dicho también que la dialéctica aristotélica sirve a lo sumo para la agilidad mental y el pensamiento claro, permitiendo detectar ambigüedades y falsos argumentos: mientras que la filosofía es la búsqueda del conocimiento, la dialéctica es, como máximo, la crítica del saber aparente⁴. D. Ross, por su parte, ha señalado que la dialéctica es uno de los últimos esfuerzos de ese movimiento del espíritu griego hacia una cultura general, que trata de discutir sobre temas de todo orden sin haber estudiado sus debidos principios⁵. Sin negar a estos juicios cierta parte de verdad, sobre todo en lo que se refiere a los ejercicios dialécticos en el interior del Liceo⁶, intentaremos precisar la naturaleza y funciones de la dialéctica en Aristóteles.

Al final de sus *Refutaciones Sofísticas*, Aristóteles afirma que sus predecesores en enseñar dialéctica se limitaban a proponer argumentos para ser memorizados, fórmulas para imitar, pero que esto no es enseñar un arte, del mismo modo que proporcionar una colección de diferentes medidas de zapatos no es enseñar el arte del zapatero. Un arte dialéctico verdadero debe enseñar cómo construir argumentos sobre cualquier problema que pueda presentársele. Existían antes de él tratados de retórica, pero sobre el arte dialéctico Aristóteles se atribuye el mérito de ser el primero en establecer sus reglas⁷.

Al inicio de los *Tópicos*, Aristóteles define la naturaleza de la dialéctica como “un método a partir del cual podamos razonar sobre

³ GROTE, 1872, p. 93-106.

⁴ GUTHRIE, 1990, vol VI, p. 151-155.

⁵ ROSS, 1981, p. 89-90.

⁶ Para ser más precisos, cabe aclarar que “Liceo” es el nombre del lugar en que Aristóteles enseñaba. Su escuela, en cambio, recibió el nombre de “Peripatos”.

⁷ ARISTÓTELES, *SE* 34, 183b 35- 184b 10.

todo problema que se nos proponga, a partir de cosas plausibles, y gracias al cual, si nosotros mismos sostenemos un enunciado, no digamos nada que le sea contrario”⁸. En este pasaje Aristóteles califica la dialéctica como método, i.e., como un modo de proceder orientado a argumentar sin incurrir en contradicción. Tal método posee un carácter universal y problemático, ya que se ocupará de todas aquellas cuestiones que posean interés práctico o teórico y en las cuales no existe una opinión corriente o existe diferencia de opinión entre la mayoría y los sabios, o bien en el seno mismo de cada uno de estos grupos. Para explicar en qué consiste el razonamiento dialéctico, Aristóteles define primero el silogismo como “un discurso en el que sentadas ciertas cosas, necesariamente se da a la vez, a través de lo establecido, algo distinto de lo establecido”⁹, y luego clasifica los silogismos en demostrativos, dialécticos, erísticos y desviados. Nos interesa detenernos en el silogismo dialéctico, definido como un razonamiento que, siendo formalmente válido, parte de premisas *plausibles* (*éndoxa*). Aristóteles no explicita el valor epistemológico de estos *éndoxa*, pero proporciona algunas importantes indicaciones acerca de su naturaleza. Afirma que los *éndoxa* son opiniones (*tà dokoûnta*) sostenidas por todos, por la mayoría, o por los sabios, pero que carecen de la evidencia propia de las premisas de la demostración¹⁰. Es importante notar, como ha

⁸ ARISTÓTELES, *Top.* I 1, 100a 18-21.

⁹ ARISTÓTELES, *Top.* I 1, 100a 25.

¹⁰ Cfr. ARISTÓTELES, *Top.* I 1, 100a 30-b 24. Un lúcido comentario de ALEJANDRO de AFRODISIA (*In Top.* 19, 22-27) podría ayudar a entender mejor la noción de plausibilidad: “La plausibilidad difiere de la verdad pero no por ser falsa -algunas opiniones plausibles son en realidad verdaderas- sino por los criterios en los que el juicio se basa. En el caso de la verdad, el juicio se hace con referencia a la cosa con la cual la opinión tiene que ver: cuando la opinión coincide es verdadera. En el caso de la plausibilidad, el juicio no se hace con referencia a las cosas mismas, sino con referencia a los oyentes y a sus creencias acerca de las cosas”. Para un tratamiento de la semántica del término griego *éndoxon* cfr. CHICHI, G. (1997 p. 180-187) y también VEGA REÑÓN (1998 p. 95-113). Para un estudio del valor epistemológico de los *éndoxa* cfr. BERTI (2004 p. 317-332).

subrayado J. Brunschwig, el hecho de que las opiniones candidatas al título de *éndoxa* están dispuestas en orden decreciente: ellas no son todas *éndoxa*, pero si a propósito de un problema hay una opinión aceptada por todos, esta es el *éndoxon*; si no hay una así, pero hay una opinión aceptada por la mayoría, el *éndoxon* será este otro y así sucesivamente. Además de partir de *éndoxa*, el silogismo dialéctico se caracteriza porque "prueba la contradicción a partir de *éndoxa*"¹¹, es decir, tiene como conclusión la proposición contradictoria de la inicial, con lo cual se refuerza su carácter crítico. Así pues, si bien el razonamiento demostrativo y el dialéctico difieren por las premisas de las que parten -el primero, de premisas verdaderas y primeras¹²; el segundo, de premisas plausibles- coinciden, sin embargo, en la validez de la deducción. El razonamiento erístico, en cambio, es un razonamiento *aparente* en un doble sentido: o bien sus premisas *parecen plausibles*, pero en realidad son falsas, o bien *parece un razonamiento*, pero, al no existir un nexo necesario entre las premisas y la conclusión, es inválido. Tiene en común con el dialéctico su carácter refutatorio, ya que con él se pretende vencer al adversario-interlocutor, haciendo que incurra en contradicción, solo que en este caso se trata de una contradicción aparente.

De la caracterización de los silogismos, podemos señalar algunas coincidencias y diferencias entre ciencia, dialéctica y erística. Por el momento, Aristóteles acentúa las diferencias: en efecto, la dialéctica se opone a la ciencia por su propósito, ya que la primera busca prevalecer en la discusión y llevar a contradicción las tesis del interlocutor,

¹¹ ARISTÓTELES, *SE* 2, 165b 4.

¹² Cfr. ARISTÓTELES, *APo.* I, 2.

mientras que la ciencia tiene por objeto demostrar la verdad, sin importar el acuerdo del oyente. La erística, por su parte, busca prevalecer en las discusiones, al igual que la dialéctica, pero se distingue de ella por sus procedimientos ilegítimos, de manera que se halla en el polo opuesto de la ciencia y ninguna utilidad guarda para ella.

1 DISTINTAS FUNCIONES DE LA DIALÉCTICA.

En un conocido pasaje, Aristóteles ofrece una lista de utilidades de la dialéctica:

Siguiendo adelante luego de lo dicho, se podría decir en relación con cuántas y cuáles cosas es útil el estudio. Y lo es, hablando con precisión, para tres cosas: para ejercitarse, para las controversias casuales y para los conocimientos filosóficos. Ciertamente, que es útil para ejercitarse es algo harto evidente por sí mismo, pues, teniendo un método, seremos capaces de argumentar más fácilmente acerca de lo propuesto. Y para las conversaciones casuales, <es útil> porque, teniendo enumeradas en detalle las opiniones de la mayoría, discutiremos con ellos no a partir de convicciones ajenas sino de las <suas> propias, forzándoles a modificar lo que nos pareciese que no dicen correctamente. Por último, <es útil> respecto de los conocimientos filosóficos porque, al ser capaces de relevar una dificultad (diaporéon) en ambo sentidos, discerniremos más fácilmente, en cada uno <de dichos sentidos>, lo verdadero y lo falso. Pero, además, <el estudio es útil> respecto de las cosas primeras (tà prôta) de cada uno de los conocimientos, pues es imposible decir algo acerca de los principios (arkhaí) propios del conocimiento propuesto a partir de ellos mismos: y por ello es necesario discurrir en torno a ellos a través de las cosas plausibles (éndoxa) concernientes a cada uno de ellos. Ahora bien, esto es propio o exclusivo de

la dialéctica: en efecto, al ser adecuada para examinar cualquier cosa, abre camino a los principios de todos los métodos¹³.

Aristóteles señala tres utilidades de la dialéctica: en primer lugar, es útil (*khresimos*) para el ejercicio (*gymnasía*); en segundo lugar, para las conversaciones (*enteúxeis*); en tercer lugar, para los conocimientos en filosofía (*katà philosophían epistēmai*) y para las cuestiones primordiales propias de cada conocimiento (*tà prôta tôn perì hekásten epistēmen*).

Para comprender la primera función es necesario referirse al modo en que se realizaban las disputas dialécticas. En ellas intervienen dos participantes y se hace uso de la interrogación: uno pregunta, el otro responde. Es misión del que responde defender una determinada tesis, que puede consistir en una afirmación paradójica de un filósofo singular o en una creencia sostenida comúnmente. Se trata de defender opiniones ajenas como si fueran propias. El que pregunta debe refutarlo, esto es, hacerlo caer en falsedad evidente o en un absurdo. Nótese que esta función de la dialéctica excede el uso científico, pues ejercita la capacidad de construir rápidamente una argumentación y de formular objeciones sobre cualquier tema propuesto, aun sin conocimiento.

La segunda función está íntimamente relacionada con la primera en cuanto a su procedimiento, pero las tesis a defender no son ajenas sino propias. Se trata de discutir partiendo de las opiniones del propio interlocutor para establecer cuáles son sus premisas y hasta qué punto pueden mantenerse sin caer en contradicción. La función crítica de la dialéctica permite probar la inconsistencia de una afirmación con el

¹³ ARISTÓTELES, *Top.* I, 2.

conjunto de creencias de un interlocutor; es, por tanto, una función puramente negativa que no permite alcanzar ningún progreso filosófico¹⁴.

La tercera función es la que nos interesa especialmente: la dialéctica -afirma Aristóteles- es doblemente útil a la ciencia porque al desarrollar ambos lados de una aporía (*pròs amphótera diaporêsai*) permite reconocer la verdad y la falsedad allí donde ellas se encuentren. Asimismo, sirve para alcanzar los principios, ya que, al no poder ser demostrados, la mejor manera de acercarse a ellos es a través de un estudio de los *éndoxa*. Vale la pena recordar aquí que en sus propios tratados filosóficos Aristóteles suele confrontar las opiniones de sus predecesores. Su método de investigación se apoya en los conocimientos preexistentes, señala las dificultades aún no resueltas y somete a crítica las distintas posiciones para despejar los errores y apropiarse del contenido de verdad que ellas puedan poseer.

En lo que sigue, explicitaremos estas funciones asignando a las dos primeras una función claramente competitiva, y reservando a la última la función cognoscitiva. En todos los casos, sus procedimientos son críticos y apuntan a la refutación de las tesis examinadas.

2 LA FUNCIÓN COMPETITIVA: LA DIALÉCTICA COMO ENTRENAMIENTO ARGUMENTATIVO Y COMO CRÍTICA DEL SABER APARENTE

Como hemos señalado, la única diferencia entre las dos primeras funciones es la clase de tesis defendida por el interlocutor en el intercambio dialéctico: en la primer función pueden defenderse

¹⁴ Resulta muy fácil asociar esta función crítica de la dialéctica aristotélica con la práctica socrática de la refutación, i. e., de la argumentación que intenta inducir a contradicción al propio interlocutor partiendo de las premisas por él mismo concedidas.

opiniones ajenas como si fueran propias, pues el objetivo primario es el ejercicio argumentativo; en la segunda función, en cambio, las tesis sostenidas deben ser propias, por lo que el propósito fundamental es poner a prueba la consistencia del conjunto de creencias del interlocutor. ¿Cómo concebía Aristóteles la práctica de la dialéctica? Los *Tópicos* de Aristóteles muestran que un curso de disputas dialécticas formaba parte del *curriculum* del Liceo. Más que ninguna otra fuente, el libro VIII de esta obra permite establecer cómo, a mediados del siglo IV a. C., Aristóteles concebía la práctica de estos ejercicios dialécticos. Existen diversos testimonios acerca de los torneos dialécticos en la escuela de Aristóteles. Diógenes Laercio alude brevemente a los ejercicios *pròs thésin* que Aristóteles hacía practicar a sus alumnos al mismo tiempo que los entrenaba en retórica¹⁵. Las listas antiguas mencionan entre las obras de Aristóteles muchas *théseis* que podrían haber constituido modelos propuestos para los alumnos¹⁶. Pero es el libro VIII de los *Tópicos* la principal fuente para determinar el carácter de los ejercicios dialécticos en el interior del Liceo. Si bien Aristóteles no describe explícitamente esta clase de discusiones, la manera en que se expresa y las prescripciones que ofrece permiten forjar una imagen bastante precisa.

Como ya hemos señalado, en las disputas dialécticas intervienen dos participantes y se hace uso de la interrogación: uno pregunta, el otro responde¹⁷. El objetivo del que responde es defender una

¹⁵ DIÓGENES LAERCIO, *Vita philosophorum* V, 3.

¹⁶ Cfr. MORAUX, 1951 p. 24, 69-70, 94-95, 199.

¹⁷ La descripción del desarrollo de los ejercicios dialécticos sigue muy de cerca el excelente artículo de P. MORAUX (1968 p. 277-311, esp. 307-311). Puede consultarse también con provecho SMITH (1997).

determinada tesis¹⁸, mientras que la misión de quien pregunta consiste en refutarlo. El público, pues puede inferirse que maestros y discípulos asistían a estos torneos, funcionaba como juez que sabía apreciar la buena defensa del perdedor y reprobar, si fuera el caso, los procedimientos poco honestos por los cuales el que gana se asegura la victoria. En efecto, si tenemos en cuenta el carácter dialéctico de estos ejercicios, es importante advertir que los medios que se utilicen en la discusión deben ser formalmente válidos. En tal sentido, la discusión dialéctica se distingue de una disputa erística, pues no es una lucha en la que se busca únicamente vencer sobre un adversario sino un intercambio conforme a ciertas reglas de juego limpio.

En primer lugar, hay que atender a la elección del tema. El tema propuesto no puede ser una verdad evidente, sino una cuestión de interés práctico o teórico en la que haya desacuerdo, esto es, una cuestión a la que sea posible responder por sí o por no dado que es posible encontrar argumentos a favor y en contra. Aristóteles llama “problema” a la interrogación disyuntiva sobre la cual gira la discusión, por ejemplo: ¿El mundo es eterno o no? Es difícil saber si el problema a discutir es elegido de común acuerdo por los participantes, o por uno de ellos solamente, o si les es propuesto por el maestro.

La elección del problema es solo el primer paso: inmediatamente después el que responde asume uno de los dos miembros de la disyunción. Una afirmación de Aristóteles parece indicar que el que responde no se considera responsable de la posición que defiende: si se ve obligado a admitir proposiciones imposibles o paradójicas, puede

¹⁸ En un sentido amplio, Aristóteles llama “tesis” a la proposición elegida por quien responde; en un sentido más restringido, “tesis” es una opinión contraria a la de la mayoría pero que ha sido sostenida por algún sabio.

decir que no es por su mala defensa, sino por la tesis que él debe sostener¹⁹. La excusa no valdría nada si él hubiera elegido su tesis libremente. Es importante subrayar, pues, que los participantes no defienden posiciones que representan sus convicciones personales. El que responde puede tener que sostener la opinión de un tercero, por ej., la tesis de Heráclito. Deberá meterse en la piel de su personaje y reaccionar como si fuera él. Así, como defensor de la tesis heraclítica, no dudará en sostener que los contrarios pueden coexistir en un mismo sujeto, aunque no lo crea realmente. Los participantes deben comportarse como si de veras sostuvieran tales tesis²⁰.

Una vez formulado el problema que será discutido, el que pregunta deberá tender a probar lo que Aristóteles llama “la cuestión inicial”, es decir, la proposición contradictoria de la tesis defendida por el que responde. Así, quien pregunta tiene dos modos para alcanzar la refutación de la tesis, a saber, una deductiva y otra inductiva. En el primer caso, tratará de hacerle admitir al adversario las premisas universales necesarias de un razonamiento (*syllogismós*) que le permitirán concluir la cuestión inicial. En el segundo caso, deberá proporcionar ejemplos y comparaciones claras que le permitirán establecer la cuestión inicial como una proposición general resultado de la inducción, que el adversario no podrá negarse a admitir. Conociendo el objetivo último de su adversario, el que responde se esforzará por impedirselo, negándose a conceder lo que pudiera volverse contra él.

Para prepararse y poder pensar su estrategia, los competidores disponen de un cierto tiempo. El papel más activo toca al que pregunta,

¹⁹ ARISTÓTELES, *Top.* VIII 4, 159a 20-24.

²⁰ ARISTÓTELES, *Top.* VIII 5, 159b 27-34.

pues debe esforzarse para concebir en todos sus detalles la estrategia ofensiva para refutar al adversario. A este último, en cambio, le basta con prever las consecuencias que se sigan de sus propias respuestas, para evitar el verse refutado.

Hay dos etapas para determinar las preguntas para hacer a un oponente. La primera es el descubrimiento de las premisas mismas, fundándose en la lista de premisas comúnmente aceptadas. La segunda consiste en establecer mentalmente el orden de las preguntas. La elección de los argumentos y el orden de presentación de las premisas son en parte establecidos por razones tácticas.

Mientras el que pregunta prepara sus armas, el oponente no queda inactivo: ensayará construir mentalmente una argumentación dirigida contra su propia posición, de manera de imaginar a qué cuestiones tendrá que hacer frente. Para defender su propia posición, él puede responder por sí o por no a la pregunta planteada. Si responde por no o hace un gesto de negación, el que pregunta debe recomenzar la argumentación por otra vía. Si responde por sí, la proposición se toma como admitida y le permite al que pregunta avanzar. Evidentemente, el que responde no puede rechazar sistemáticamente todas las preguntas, pues esto equivaldría a actuar de mala fe (*dyskolainontes*), a obstaculizar el carácter común que debe tener la discusión. En tal caso, afirma Aristóteles enfáticamente, “las conversaciones se tornan contenciosas y no dialécticas (*agonistikàì kai ou dialektikàì*)²¹. En suma, obstaculizar es discutir no dialécticamente, sino contenciosa o erísticamente²².

²¹ ARISTÓTELES, *Top.* VIII 11, 161a 24. Cfr. BRUNSCHWIG (1967, p. 37), para quien la dialéctica no es parcialmente agonística, sino opuesta a la erística.

²² Cfr. ROSSI, 2002, p. 267.

Ahora bien, ¿con qué criterio el que responde debe rechazar tal proposición o admitir tal otra? Para respetar las reglas, él debe decir sí a las proposiciones que todo el mundo o la mayoría, o los sabios, o algunos sabios, admitirían, es decir, debe limitarse a las proposiciones generalmente reconocidas²³. Pero su misión no se reduce a asentir o disentir ante las preguntas del otro. Supóngase que la pregunta sea la negación pura y simple de la tesis que él debe defender o que él se da cuenta de que lleva directamente a su negación. Es legítimo en ese caso subrayar que acordar esta proposición será arruinar su propia tesis²⁴. Si la pregunta es ambigua, podrá decir que no la comprende, o que está de acuerdo en un sentido, pero no en otro, con el que pregunta²⁵. Si el razonamiento conduce a una conclusión falsa, puede denunciar la causa del error²⁶. Si se trata de una prueba inductiva en la que ya se han aceptado los casos particulares, quien responde solo podrá rechazar el universal avanzando una excepción que cuestione la validez de esa proposición universal²⁷. También podrá formular objeciones que compliquen de tal manera al que pregunta que este no pueda continuar la discusión. Aunque no sea un procedimiento recomendable, es posible elevar una objeción tal que, para refutarla, el que pregunta deba perder más tiempo del que dispone en una discusión²⁸.

²³ Como sostiene G. CHICHI (1997, p. 182), "lo imposible y lo paradójico nombran los límites que las respuestas del defensor del diálogo no deben trasvasar si estas no quieren valer como descalificadas o refutadas".

²⁴ ARISTÓTELES, *Top.* VIII 6, 160a 3-14. CHICHI (1995, p. 185-186) llama a este compromiso de negar contenidos plausibles si resultan contradictorios con su propia tesis "criterio de atinencia", que considera prioritario sobre el de plausibilidad.

²⁵ ARISTÓTELES, *Top.* VIII 7, 160a 17-34.

²⁶ ARISTÓTELES, *Top.* VIII 10, 160b 23-39.

²⁷ ARISTÓTELES, *Top.* VIII 8, 160a 35-b 6.

²⁸ Sobre la fijación de un tiempo de duración cfr. ARISTÓTELES, *Top.* VIII 2, 158a 25-30 y VIII 10, 161a 9-12.

¿Cuándo concluye el torneo? Todas las preguntas que plantea el primer participante tienen como propósito hacer admitir al otro las premisas de las que se deducirá necesariamente como conclusión la que llamamos “cuestión inicial”. El que pregunta no debe cometer la imprudencia de poner una junto a otra las premisas del silogismo final. Se trata de que el oponente acepte todas las premisas necesarias sin revelar la propia estrategia argumentativa y luego trabajar rápidamente a través de los pasos del argumento hasta la última conclusión en un solo ataque final. Aristóteles explicita ciertas estrategias para disimular, entre las que cabe mencionar: confundir al oponente ocultando la premisa buscada entre un montón de preguntas inútiles; hacer que la premisa que se necesita parezca una mera ilustración; no exponer directamente lo que se quiere que se acepte sino aquello que lo acompaña necesariamente, entre otras²⁹. Para algunos intérpretes, entre los que puede mencionarse a P. Gohlke, E. Kapp y V. Sainati, esta práctica del disimulo abona el carácter sofisticado de estos encuentros. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que todo el proceso de preguntas y respuestas opera sobre un argumento ya descubierto. Un argumento simple y obvio no es la mejor manera de proceder con un adversario que ya conoce la conclusión y quiere evitarla. La estrategia general de Aristóteles es agregar otras capas de argumentaciones. En lugar de plantear directamente las premisas que se buscan, es necesario ofrecer otras premisas de las que estas se deriven. Si esto fracasa, plantear instancias de las cuales se pueda, por generalización, obtener las premisas necesarias. El disimulo consiste en hacer que sea difícil ver hacia dónde se dirige el argumento haciéndolo descansar en premisas

²⁹ ARISTÓTELES, *Top.* VIII 1, 155b 29-156a 26.

que se encuentran a una cierta distancia lógica de la conclusión, evitando explicitar los pasos intermedios. Esta estrategia del disimulo podría considerarse engañosa, pero en realidad era imprescindible ante un interlocutor que sabía de antemano las intenciones ofensivas del que pregunta y debía rechazar todo lo que contribuyera a negar su propia tesis³⁰.

Ahora bien, el juego no se termina obligatoriamente con la victoria del que pregunta: puede ocurrir que no logre establecer su conclusión³¹; puede ocurrir también que frente a una objeción del que responde no sea capaz de continuar la argumentación; por fin, puede ocurrir que quien responda resuelva el argumento falaz, es decir, niegue el punto de partida que había sido responsable de la falsedad de ciertas conclusiones³². En todo caso, es muy probable que los dos interlocutores no tengan la posibilidad de extender indefinidamente el debate, sino que la práctica del diálogo tenía un tiempo límite para desarrollarse, fijado previamente.

Aunque Aristóteles no lo dice explícitamente, se supone que en algún momento del diálogo tenía lugar la evaluación del papel realizado por cada participante. Para los comentaristas, la apreciación se realizaba después de concluido el diálogo y estaba a cargo de maestros, oyentes o terceros en el papel de jueces de la discusión³³. Más que la victoria o el fracaso, se evaluaba cómo se había discutido, con el fin de deslindar responsabilidades respecto de posibles faltas cometidas³⁴. En

³⁰ Cfr. CHICHI, 1995, p. 191.

³¹ Cfr. ARISTÓTELES, *Top.* VIII 11, 161b 19-24.

³² Cfr. ARISTÓTELES, *Top.* VIII 10, 160b 33-39.

³³ Cfr. P. MORAUX, 1968 p. 277; G. RYLE, 1966 p. 105 y 198; BRUNTSCHWIG, 1967, p. 39.

³⁴ Cfr. CHICHI, *op. cit.*, p. 251.

general, se evaluaba si el argumento era concluyente y a partir de qué premisas se concluía. Si el juicio resulta insatisfactorio, puede atribuirse a que el que pregunta no ha elegido bien las preguntas o no las ha ordenado de manera tal que se deduzca de manera necesaria la proposición contradictoria del que responde. Pero también, podría atribuirse a un mal contrincante que sistemáticamente hubiera obstaculizado el normal desarrollo del torneo. Importa entonces, en la evaluación final, deslindar las responsabilidades.

La descripción que hemos ofrecido de estos juegos dialécticos permite ilustrar bien la primera de las funciones de la dialéctica señalada en *Tópicos* I 2: la de gimnasia o entrenamiento intelectual. Esta función es siempre crítica, es decir, permite refutar la tesis del oponente; lo que importa en ella no es tanto la victoria ni el progreso en el descubrimiento de la verdad, sino la adquisición de una capacidad particular, la aptitud para razonar y discutir. El método, tal como lo describimos, ejercita la capacidad de construir rápidamente una argumentación y de formular objeciones sobre cualquier tema propuesto, aun sin conocimiento. Como tal, la dialéctica aristotélica se encuentra en las antípodas de la platónica, que tiene como propósito el descubrimiento de la verdad. La segunda función, por su parte, comparte con la primera el carácter refutatorio, pero no tiene por fin únicamente el entrenamiento intelectual sino una puesta a prueba de las opiniones ajenas. Se trata de vencer al interlocutor en su propio terreno, refutando sus genuinas creencias.

Pero este uso de la dialéctica, claramente competitivo, no es el único. Al inicio habíamos distinguido tres utilidades: para el ejercicio, para las conversaciones, para el conocimiento. En lo que sigue, atendamos al uso cognoscitivo.

3 LA FUNCIÓN COGNOSCITIVA DE LA DIALÉCTICA Y EL MÉTODO DIAPOREMÁTICO

La utilidad de la dialéctica para las ciencias ha sido casi siempre poco valorada³⁵. La mayoría de los intérpretes la ha comparado con la ciencia y la ha juzgado negativamente por tratarse de un discurso fundado en la opinión a diferencia de la ciencia, que se funda en la verdad. Sin embargo, a la hora de explicitar la utilidad que presenta la dialéctica para la ciencia, Aristóteles afirma que la primera, al desarrollar ambos lados de una aporía, permite reconocer la verdad y la falsedad allí donde ellas se encuentren. Es un error, por tanto, creer que no tiene ninguna relación con la verdad y que, aplicando sus procedimientos lógicos, sea incapaz de llegar al conocimiento³⁶. El examen de las diversas opiniones consiste precisamente en considerar cada opinión y su negación, de modo de formar una aporía, y en desarrollar esta aporía en ambos sentidos, es decir en deducir las consecuencias que se derivan de las opiniones opuestas que la forman. Si las consecuencias de una de estas dos opiniones son refutadas, es decir, si se llega a una contradicción (deducción de la contradicción es la definición de refutación³⁷), su refutación equivale a la demostración de la opinión opuesta. De este modo la dialéctica nos permite discernir más fácilmente lo verdadero y lo falso, es decir la opinión verdadera y la falsa³⁸.

Aristóteles afirma que esta utilidad de la dialéctica es doble: no solo nos permite discernir más fácilmente la verdad sino que conduce al

³⁵ Cfr. DI CAMILLO, 2012, p. 43-50.

³⁶ Cfr. ZANATTA, 2002, p. 35. Para este autor, el que la dialéctica no sea demostrativa no significa que no tenga una función cognoscitiva.

³⁷ Cfr. ARISTÓTELES, *APr.* II 20, 66b11; *SE* 9, 170b 1; 10, 171a2, 4.

³⁸ Cfr. BERTI, 2004, p. 266-269.

descubrimiento de los principios de las ciencias. En efecto, dado que los principios son aquello que es primero con respecto a todo el resto, es imposible demostrarlos y, en consecuencia, para probarlos es necesario refutar a quienes lo nieguen.

En el libro VIII de los *Tópicos* puede hallarse una indicación sobre el uso de la dialéctica con fines cognoscitivos³⁹. Allí Aristóteles señala que es preciso, en primer lugar, formular una tesis y su contraria; en segundo lugar, deducir las consecuencias de ambas hipótesis y compararlas; finalmente, elegir la verdadera y rechazar la falsa.

No resulta difícil reconocer, en los pasos aquí señalados, el procedimiento diaporemático ejemplarmente explicitado en el libro III de la *Metafísica*⁴⁰:

Con vistas a la ciencia que andamos buscando es necesario que vayamos, primeramente, a aquellas cuestiones en cuyo carácter aporético conviene situarse en primer lugar. Se trata de aquellas <cuestiones> acerca de las cuales algunos han pensado de manera distinta y, aparte de estas, si alguna otra resulta que fue pasada por alto. Ahora bien, detenerse minuciosamente en una aporía es útil para el que quiere encontrarle una salida adecuada. En efecto, la salida adecuada ulterior no es sino la solución de lo previamente aporético. Por lo demás, quien no conoce el nudo no es posible que lo desate, pero la situación aporética de la mente pone de manifiesto lo problemático de la cosa. Y es que, en la medida en que se halla en una situación aporética, le ocurre lo mismo que a los que están atados: en ambos casos es imposible continuar adelante. Por eso conviene considerar primero todas las dificultades, por las razones aducidas, y también porque los que buscan sin haberse detenido antes en las aporías se parecen a los que ignoran adonde tienen que ir, y además <ignoran>, incluso, si han encontrado o no lo que buscaban. Para este no está claro el final, pero sí que lo está para el que

³⁹ Cfr. ARISTÓTELES, *Top.* 163b 1-15.

⁴⁰ Para una excelente exposición del método diaporemático, remitimos a AUBENQUE, 1961, p. 3-19.

previamente se ha detenido en la aporía. Además, quien ha oído todas las razones contrapuestas, como en un litigio, estará en mejores condiciones para juzgar⁴¹.

En este pasaje, Aristóteles señala un principio metodológico según el cual se deben precisar primero los problemas, las dificultades (*aporíai*) cuya solución (*euporía*) constituye la meta de la investigación. ¿Cuándo estamos en *aporía*? Cuando tenemos posiciones contrapuestas acerca del mismo tema, sostenidas ambas con argumentos convincentes. En *Tópicos* VI 14, 145b17–20, Aristóteles señala:

De manera semejante, también, la igualdad de razonamientos contrarios parece ser productora de la aporía: pues cuando, razonando en ambos sentidos, nos parece que todo resulta de manera semejante en uno y otro caso, dudamos sobre qué haremos.

Nótese que la aporía no es la igualdad de razonamientos contrarios sino que la igualdad de razonamientos contrarios es *productora* de la aporía, desde el momento que, si se razona en ambas direcciones, en cada una se producen consecuencias que parecen equivalentes entre ellas y, por lo tanto, el pensamiento se encuentra en una situación de parálisis sobre cuál de las dos direcciones seguir⁴².

La imagen es la de un camino bloqueado porque hay dos tesis contrapuestas, que se excluyen mutuamente, pero que pueden sostenerse ambas con argumentos convincentes, por lo que quien adopta una se enfrenta con la fuerza de las razones a favor de la otra. Aristóteles usa también la imagen de un nudo que hay que desatar para referirse a la aporía y a su solución. El procedimiento diaporemático

⁴¹ ARISTÓTELES, *Metaph.* III 1, 995a 24 – b 4.

⁴² ROSSITO, 2000, p. 243.

consiste en un pasaje gradual desde una condición inicial de dificultad (aporía) a una condición final de resolución o desanudamiento. Quien quiera llegar a una condición de *euporía*, de fácil pasaje o de buena salida, no debe volverse rápido a la búsqueda de la solución a la dificultad, sino que hay que enfrentarla con un procedimiento que consiste en pasar a través de ella (*diaporêsai*). Frente a la aporía, es necesario desarrollar bien, es decir, desenvolver adecuadamente ambas posiciones, en cuanto la solución final consiste en desatar el nudo que constituía la aporía. Al final del pasaje se introduce una nueva imagen, la de un proceso judicial en el que se encuentran en conflicto dos personas (o partes) que representan dos posiciones diferentes. El investigador debe comportarse como un juez imparcial, que juzga solo después de escuchar a las partes. De ahí que este segundo paso del método consiste en desarrollar la aporía, es decir en examinar críticamente, en poner a prueba cada una de las posiciones contrapuestas para encontrar una solución al problema, por ejemplo, deduciendo las consecuencias que se derivan de cada una de las dos posiciones para ver si son aceptables y en qué medida.

Muchas son las razones que Aristóteles aduce para mostrar las ventajas de este procedimiento. Por ejemplo, él nota que aquellos que buscan sin haber primero establecido las aporías no solo se parecen a aquellos que no saben adónde ir, sino que tampoco saben si han encontrado o no lo que buscaban, mientras que la condición mejor para juzgar es justamente aquella de quien ha escuchado, como en un juicio, los discursos de ambas partes⁴³.

⁴³ ROSSITO, 2000, p. 243.

El tercer paso del método diaporemático es precisamente la solución de la dificultad, la *euporía* o buena salida. Aubenque, en su artículo sobre la noción de *aporía* en Aristóteles, ejemplifica bien los tipos de *euporía*. Una vez que extraemos las consecuencias de cada una de las tesis, puede ocurrir que tengamos que elegir uno de los miembros de la alternativa, o bien puede pasar que ambas tengan una parte de verdad y deban conservarse en parte, o que ninguna de las dos resuelva la *aporía* y sea necesario un nuevo punto de partida, un nuevo concepto que disuelva la *aporía*. Finalmente, podría ocurrir, sostiene Aubenque, que la cuestión, por su naturaleza, sea siempre *aporética*, sea siempre objeto de indagación y cuestionamiento.

Nótese que en este método diaporemático vuelven a aparecer los tres pasos que Aristóteles había señalado en los *Tópicos*: en primer lugar, es preciso formular la *aporía*, que consiste en plantear las posiciones contrapuestas; en segundo lugar, hay que desarrollar cada posición y extraer las consecuencias; en tercer lugar, encontrar una solución. Pero mientras que en la dialéctica de los *Tópicos* teníamos siempre dos posiciones y el tercer paso consistía en elegir una u otra, en el caso del método diaporemático no necesariamente la solución supone quedarse con una de las dos, sino que hay distintos tipos de soluciones: o elegimos una, o tomamos parte de la verdad de cada una, o formulamos una alternativa.

Este método diaporemático es propio de la filosofía primera y tiene su origen en la dialéctica, solo que en esta última se trataba de refutar la opinión de un interlocutor singular, mientras que aquí tenemos al investigador, al filósofo, y su interlocutor es la tradición filosófica, que no implica una sola posición, sino todas las posiciones conflictivas que se encuentran en la historia de la filosofía, que deben ser examinadas

por igual. Es más, Aristóteles afirma que las dificultades se presentan tanto en el caso de objetos respecto de los cuales se han propuesto concepciones discrepantes, como en el caso de cuestiones que no han sido atendidas por otros, de manera que el investigador debe hacerse nuevas objeciones y todas deben ser salvadas.

Es en este punto que se comprende por qué la exposición y crítica de las doctrinas precedentes tiene un lugar tan importante en los escritos de Aristóteles. ¿Qué papel juegan las exposiciones históricas en la construcción del saber filosófico?

De la consideración de los largos pasajes doxográficos del principio de la *Metafísica*, de la *Física*, del tratado *Sobre el Alma*, entre otros, puede hacerse una observación general: Aristóteles no expone jamás por sí mismos los sistemas de sus predecesores. Él los interroga sobre cuestiones precisas, que son las cuestiones que él mismo se plantea. En ninguna parte se encuentra una exposición, ni una crítica, de la filosofía de los antiguos en su conjunto, sino que sus revisiones se insertan dentro de una disciplina definida y en el interior de ella se encuentra una respuesta a un problema particular que él está investigando.

Si, como suponemos, Aristóteles valora la exposición y crítica de sus predecesores es porque cree obtener un provecho de estas confrontaciones. ¿Cuál es ese provecho? Él lo explica en diferentes contextos y es preciso tener en cuenta sus declaraciones de principio, como en *Acerca del Alma*:

Puesto que estamos estudiando el alma se hace necesario que –al tiempo que recorremos las dificultades cuya solución habrá de encontrarse a medida que avancemos– recojamos las opiniones de cuantos predecesores afirmaron algo acerca de ella: de este modo nos será posible retener lo que

dijeron acertadamente así como tomar precauciones respecto de aquello que pueden haber dicho sin acierto⁴⁴.

De acuerdo con este texto, apropiarse de lo que sus predecesores han podido decir de valioso sobre el objeto que él estudia y eliminar sus errores es el objetivo que Aristóteles se propone en sus investigaciones históricas. Precisamente, para establecer las aporías, es necesario comenzar con una revisión de las opiniones de sus predecesores⁴⁵, que adopta la forma de una exposición histórica aunque el examen crítico al que son sometidas es consistente con las funciones que los *Tópicos* asignan a la dialéctica. Aristóteles insiste en que los que quieren juzgar adecuadamente la verdad toman el papel de árbitros más que de partes en un proceso:

Una vez precisadas estas cuestiones, digamos si (el mundo) es generado o ingenerado y destructible o indestructible, revisando primero las opiniones de los demás: pues las demostraciones de las (tesis) contrarias son dificultades para sus contrarias. Y, a la vez, las cosas que se van a decir serán más dignas de crédito para los que hayan escuchado previamente las alegaciones de los argumentos en disputa. En efecto, no estaría bien parecer que emitimos un veredicto contra un ausente: pues es preciso que los que se disponen a discernir adecuadamente la verdad actúen como árbitros, no como litigantes⁴⁶.

Aquí Aristóteles señala que las pruebas de una determinada doctrina son dificultades para la teoría contraria. Él nos remite a la práctica forense, donde el juez debe escuchar los argumentos en litigio,

⁴⁴ ARISTÓTELES, *de An.* I 2, 403b 20-24.

⁴⁵ Como bien señala EVANS (1977, p. 13, nota 26), Aristóteles considera predecesores a "aquellos para quienes las cuestiones a ser investigadas, aun cuando no las respuestas, fueron las mismas que las suyas propias".

⁴⁶ ARISTÓTELES, *Cael.* I 10, 279 b 6-12.

para poder expedirse con imparcialidad⁴⁷. Conocer las razones en pro y en contra de cada una de las posiciones contrastantes nos permite llegar a una sentencia más justa y fundada, como sucede en un juicio.

Pero además de que la solución debe tener en cuenta las razones de cada una de las partes, en la *Ética Nicomaquea* nos ofrece más indicaciones metodológicas:

Como en los demás casos, deberemos, después de establecer los fenómenos y resolver las dificultades que se presenten, probar, si es posible, la verdad de las opiniones admitidas sobre estas pasiones, y si no, la mayoría de ellas y las más importantes; pues si se resuelven las dificultades y las opiniones aceptadas quedan firmes, resultará suficientemente establecido este asunto⁴⁸.

En este pasaje, Aristóteles señala como requisito la adecuación de la solución al objeto. La teoría debe dar cuenta de los fenómenos, es decir de los datos independientes de la teoría misma. Además, es necesario considerar las opiniones comúnmente admitidas (*éndoxa*) y, por último, incorporar la verdad de cada una de las posiciones contrapuestas, eliminando en cambio lo que sea erróneo. En tanto la teoría incorpora las posiciones en conflicto, pero libre ya de todos sus errores, y elimina la aporía, se la considera suficientemente justificada.

La solución puede ahora formularse como un criterio por medio del cual puede juzgarse la superioridad de una teoría sobre otra. Es por esta razón que Aristóteles no duda en servirse de él para evaluar en qué sentido cada una de las posiciones antitéticas presentaban aspectos verdaderos que confirman el nuevo punto de vista, así como hasta qué

⁴⁷ Cfr. CLEARY, 1995, p. 199-205.

⁴⁸ ARISTÓTELES, *EN VII 1*, 1145b 1-7.

punto la nueva distinción resuelve las dificultades del inicio. Sin dudas, en el examen crítico de la filosofía precedente, Aristóteles muestra cómo es posible hacer filosofía utilizando la historia de la filosofía.

Hemos señalado las funciones de la dialéctica aristotélica, argumentando que el “uso competitivo” -claramente refutatorio- corresponde a las dos primeras funciones, pero que existe también un “uso científico”, que corresponde a la tercera función, cuyo objeto es la verdad⁴⁹.

Si la dialéctica también permite detectar la verdad, el aparente contraste entre dialéctica y ciencia es en realidad el contraste entre sus diferentes usos. Los juicios negativos que señalamos al inicio, como los de Ross o Guthrie, que desvalorizan la dialéctica oponiéndola a la ciencia, se fundan en una reducción de las diferentes funciones de la dialéctica a lo que denominamos “uso competitivo”, con exclusión del uso cognoscitivo. Aún aceptando tal reducción, resulta evidente, contra lo que opina Grote, que no puede caracterizarse la dialéctica aristotélica como una práctica erística, cuyo único propósito sea la victoria personal por medios deshonestos e inválidos, desde el momento que es Aristóteles mismo quien distingue entre silogismo dialéctico y erístico y, además, quien reprueba la práctica de obstaculizar el carácter cooperativo que debe tener la discusión.

⁴⁹ En este punto seguimos la propuesta de Berti, con ligeras modificaciones. Cfr. BERTI (1996 p. 105-130, esp. 107-108). Berti distingue entre un “uso público”, que identifica con el segundo señalado por Aristóteles, y un “uso científico” que relaciona con el tercero. A su vez, subdivide este último en un momento de indagación, que conduce a la obtención de la ciencia, y otro de enseñanza y aprendizaje que produce su transmisión. Zanatta, por su parte, reserva a la dialéctica el descubrimiento de los principios y la construcción del saber, mientras que a la ciencia le toca operar con silogismos demostrativos, más aptos para la sistematización que requiere la enseñanza. Cfr. ZANATTA (2002, p. 47-52).

En consecuencia, puede decirse que Platón y Aristóteles comparten la condena al uso puramente erístico del arte de la discusión. Pero mientras que Platón asignó como propósito último de la dialéctica el descubrimiento de la verdad, Aristóteles amplía sus competencias poniendo el acento en la capacidad intelectual que ella permite adquirir. Sin dudas, podemos decir, con Berti, que a Aristóteles cabe el mérito de haber sido el primer autor que ha teorizado de manera explícita y sistemática la argumentación, en el sentido de que ha intentado definirla, distinguir sus diversos tipos, establecer sus reglas de validez y fines específicos⁵⁰.

BIBLIOGRAFÍA

- ARISTÓTELES, **Acerca del Alma**. Tradução de T. Calvo Martínez. Madrid: Gredos, 1994.
- _____, **Acerca del Cielo**. Tradução de Miguel Candel. Madrid: Gredos, 1996.
- _____, **Ética Nicomáquea y Ética Eudemia**. Tradução de Pallí Bonet. Madrid: Gredos, 1998.
- _____, **Metafísica**. Tradução de T. Calvo Martínez. Madrid: Gredos, 1994
- _____, **Tratados de lógica (Organon) I**. Tradução de M. Candel Sanmartín (1981, reimpr. 1988), Madrid: Gredos, 1988.
- AUBENQUE, Pierre. Sur la notion aristotélicienne d'aporie. In : MANSION, Suzanne. , **Aristote et les problèmes de méthode**. Louvain: Publications Universitaires, 1961.
- BERTI, Enrico. Does Aristotle's Dialectic Develop? In: WIANS, William. **Aristotle's Philosophical Development. Problems and Prospects** Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1996.
- BERTI, Enrico. **Nuovi Studi Aristotelici**. Brescia: Morcelliana, 2004.

⁵⁰ BERTI, 2004, p. 299.

BRUNDSCHWIG, Jacques. **Introduction a Aristote, Topiques** (livres I-IV). Paris, 1967

CHICHI, Graciela Marta. El concepto aristotélico de *éndoxon* según la técnica de discusión de los *Tópicos*. In: **Actas del Congreso Aristóteles 1997**. Instituto de Filosofía, Universidad Nacional de Cuyo, 1997.

_____. **La técnica de discusión en los *Tópicos* de Aristóteles**. Tesis de doctorado presentada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 1995.

CLEARY, John. *Aristotle & Mathematics. Aporetic Method in Cosmology & Metaphysics*. New York, Köln: Leiden, 1995.

DI CAMILLO, Silvana. **Aristóteles historiador**. El examen crítico de la teoría platónica de las Ideas, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. 2012

_____. Los ejercicios dialécticos como entrenamiento argumentativo en el interior del Liceo. In: CERLETTI, Alejandro. (comp.) **La enseñanza de la filosofía en perspectiva**. Buenos Aires: Eudeba, Colección Ubacyt, 2009.

DIOGENIS LAERTII, **Vita philosophorum**. Ed. H. S. Long. Oxford: Oxford University Press, 1964, 2 vols.

EVANS, John David Gemmill. **Aristotle's Concept of Dialectic**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

GOHLKE, Paul. Untersuchungen zur *Topik* des Aristoteles. **Hermes**, 63 Bd., 1928.

GROTE, George. **Aristotle**. London: Bain and Robertson, 1872.

GUTHRIE, William Keith Chambers. **Historia de la filosofía griega**. Madrid: Gredos, 1990, 6 volúmenes.

KAPP, Ernst. *Greek Foundation of Traditional Logic*. New York: 1942.

MORAUX, Paul. La joute dialectique d'après le huitième livre des *Topiques*. In: OWEN, Gwilym Ellis Lane. **Aristotle on Dialectic: The Topics**. Papers of the Third *Symposium Aristotelicum*. Oxford: Clarendon Press, 1968.

_____. **Les listes anciennes des ouvrages d'Aristote**. Louvain: Éditions Universitaires de Louvain, 1951.

QUARANTOTTO, D, Aristotle on science as Problem Solving. **Topoi**. V.39, 2018. DOI: 10.1007/s11245-018-9548-2.

ROSS, David. **Aristóteles**. Buenos Aires: Charcas, 1981.

ROSSI, Gabriela. El papel de los elementos agonísticos en la dialéctica de Aristóteles. **Revista de Filosofía y Teoría Política**, n. 34, 2002.

_____. *Going through Aporiai: The Critical Use of Aristotle's Dialectic*. **Oxford Studies in Ancient Philosophy**, vol. 52, 2017.

ROSSITO, Cristina. **Studi sulla dialettica in Aristotele**. Napoli: Bibliopolis, 2000.

RYLE, G. Dialectic in the Academy. In: OWEN, Gwilym Ellis Lane. **Aristotle on Dialectic: The Topics**. Papers of the Third *Symposium Aristotelicum*. Oxford: Clarendon Press, 1968.

SAINATI, Vittorio. La storia del' Organon aristotelico. Firenze, 1973.

SIM, May. **From puzzles to principles?** Maryland: Lexington Books, 1999.

SMITH, Robin. **Aristotle's Topics: Books I and VIII**, With excerpts from related texts. Translated with commentary by R. S., Oxford University Press: Oxford, 1997.

VEGA REÑON, Luis, Aristotle's *endoxa* and plausible argumentation. **Argumentation**, vol. 12, 1998.

VIGO, Alejandro. Filosofía y dialéctica en Aristóteles: un enfoque sinóptico, **Hypnos**, vol. 36, 2016.

WALLIES, Maximilian. Alexandri Aphrodisiensis in Aristotelis topicorum libros octo commentaria: Vol. II **Commentaria in Aristotelem Graeca**. Berlin: Reimer, 1891.

ZANATTA, Marcello. Dialéctica y Ciencia en Aristóteles. **Anuario Filosófico**, vol. 35, 2002.

3

NOTAS FILOSÓFICAS SOBRE O HUMANO: PAUL RICOEUR E PAULO FREIRE EM PERSPECTIVA

Daniel Ribeiro de Almeida Chacon

Frederico Soares de Almeida

Este escrito¹ se propõe a elaborar algumas considerações sobre o humano, que, todavia, incidem diretamente na tarefa de uma educação que se constitua humanista e solidária. Nesse cenário, propomo-nos a resgatar, tão somente, alguns apontamentos de Paul Ricoeur e Paulo Freire que, apesar dos dissensos de suas concepções filosóficas, ocuparam-se em pensar o ser humano num horizonte de liberdade, inconclusão e alteridade².

Ora, cumpre-nos, nesse espaço, afirmar de antemão que a questão sobre o humano não se impõe como um problema irrisório. A pergunta “O que é o ser humano?” interpelou profundamente diversos expoentes da história da filosofia. Na contemporaneidade, entretanto, a antropologia filosófica, seja como uma disciplina específica ou como questão geral, tem sido alvo de muitos questionamentos³.

¹ O presente capítulo é uma adaptação do artigo Filosofia e educação: liberdade, alteridade e inconclusão em Paul Ricoeur e Paulo Freire, originalmente publicado em SCIAS - Direitos Humanos e Educação, v. 4, p. 26-43, 2021.

² Não intencionamos aqui realizar uma contraposição profunda e rigorosa dos modelos antropológico-filosóficos em destaque. Reiteramos, então, que nossa ênfase recai sobre notas introdutórias acerca do humano a partir dos conceitos supracitados, de modo a ressaltar a aproximação filosófica entre Paul Ricoeur e Paulo Freire. Contudo, cada um destes autores possui um universo filosófico de extrema elegância conceitual, marcado por singularidade e complexidade.

³ Com efeito, mencionamos aqui, como exemplo, a crítica de Heidegger à antropologia filosófica. Segundo ele, uma antropologia entendida como ontologia do ser humano deve ser contestada (ver VAZ, 2010, p. 128). O esforço de desenvolvimento de uma suposta ontologia do ser humano implica a aceitação de um possível esquema ontoteológico. A crítica dele se baseia nas limitações de se alcançar um pensamento abrangente com respeito ao ser humano, razão pela qual o humano tornou-se um

Em face, então, da problematização contemporânea da antropologia filosófica, as notas sobre o humano aqui elucidadas não intencionam apontar qualquer pista para uma pretensa descrição fechada e essencialista do humano. De outro modo, o que se propõe a partir da égide da antropologia filosófica em Freire ou Ricoeur consiste apenas em pontuar leituras específicas sobre o humano, embora não de modo conclusivo, senão a considerar o humano em seu devir e inconclusão.

Ainda, ao situar nossas considerações, semelhantemente, na esfera da educação, somos impelidos a reconhecer que os postulados quanto à formação humana dependem, necessariamente, da concepção que se possui sobre o que é o ser humano. As teorias pedagógicas não podem se desvincular da investigação acerca do humano. Nesse sentido, na obra *A educação e o processo de mudança social*, o próprio Freire nos adverte que:

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem. Por isso, é preciso fazer um estudo filosófico-antropológico. Começemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação⁴.

problema para si mesmo (cf. HEIDEGGER, 1991). Henrique C. de Lima Vaz, sobre o problema da antropologia na filosofia contemporânea, afirma que: “no panorama da filosofia contemporânea, a Antropologia filosófica [...], permanece problemática. A crítica de Heidegger, na qual se contrapôs exatamente a Max Scheler, agiu poderosamente no sentido das dúvidas lançadas sobre a legitimidade filosófica de uma antropologia entendida como ontologia do homem. É, portanto, com reservas que se pode falar de “modelos de antropologia filosófica contemporânea”, sendo talvez mais prudente falar, como Max Müller, de modelos de “imagens do homem” em perspectiva filosófica. Seja como for, admitindo que toda filosofia postula uma ontologia, implícita ou tematicamente explicitada, sentimo-nos autorizados a falar de “modelos da Antropologia filosófica”, em cujas linhas é possível sempre ler uma resposta à pergunta ontológica fundamental o que é o homem” (VAZ, *op. cit.*, p. 128-129).

⁴ FREIRE, 2014a, p. 33

Então, anterior a qualquer teoria pedagógica, impõe-se uma compreensão antropológico-filosófica. Por essa razão, a pergunta pelo ser humano se faz indeclinável. Começamos, portanto, por considerar uma importante questão, a saber: a liberdade enquanto aspecto constitutivo do ser humano.

Todavia, faz-se necessário ponderar, *a priori*, que as concepções que se têm de liberdade, usualmente, encontram-se num horizonte sobremodo amplo; quiçá a própria palavra liberdade, de alguma forma, nos conduza imediatamente à imagem de uma moeda gasta da terminologia filosófica. Desse modo, é fundamental uma maior explicitação de seu sentido e significação, a fim de reconhecermos, nos limites da aspiração deste ensaio, as aproximações e divergências conceituais que o gravitam.

Em tese, a pergunta em si pelo ser humano se encontra numa dimensão central da reflexão filosófica do Paul Ricoeur, mediante seu projeto da *Philosophie de la volonté*. Em sua descrição da vontade humana, Ricoeur se empenhou em salvaguardar a noção de liberdade humana, sem, contudo, desconsiderar os inúmeros fatores que a condicionam. Na concepção ricoeuriana, uma ação, compreendida como voluntária, ou seja, cuja responsabilidade compete ao sujeito, deve ser, necessariamente, definida como livre.

A liberdade, enquanto constituição do humano, dá-se como condição para que o sujeito seja capaz de decidir, de agir (mover-se) e de consentir. Assim: “se o homem cessasse de ser esse poder de decidir, de se mover e de consentir ele deixaria de ser homem”⁵. Ora, a

⁵ RICOEUR, 1988a, p. 29.

compreensão do humano enquanto ser livre é, em Ricoeur, uma exigência ética indeclinável para se pensar o que é o ser humano.

Ricoeur afirma o sujeito como o fundamento comum das estruturas voluntárias e involuntárias da vontade. Isto posto, não se deve relegar a corporeidade ao involuntário e o *cogito* ao voluntário⁶. É sempre o indivíduo que irá desejar, ou melhor, o eu é quem deseja e se move em direção à realização de seu projeto. Assegurar o sujeito no âmago das estruturas voluntárias e involuntárias significa afirmar que ele é um ser autônomo, responsável por seus atos. Por essa questão, a compreensão do voluntário é sempre primeira:

Eu me compreendo inicialmente como aquele que diz “eu quero”. [...] É por isso que as diversas partes desse estudo descritivo começarão sempre por uma descrição do aspecto voluntário, em segundo lugar, consideraremos quais estruturas involuntárias são exigidas para chegar-se à intelecção desse ato ou desse aspecto da vontade; descreveremos, portanto, essas funções involuntárias em sua inteligibilidade parcial e, finalmente, mostrando, a integração desses momentos involuntários na síntese voluntária que lhe confere uma compreensão completa⁷.

O sujeito é, por conseguinte, senhor e responsável pelos seus atos. A noção de liberdade é afirmada por Ricoeur, apesar da experiência da falta, conforme se menciona mais adiante. A liberdade humana permanece, pois, mesmo diante das paixões. Por hora, interessa-nos enfatizar que, na concepção ricoeuriana, sem a liberdade, o ser humano perderia sua própria humanidade.

Com efeito, em Paul Ricoeur, uma ação livre ocorre quando o ser humano age de forma consciente, quando se sabe o que irá fazer e o

⁶ *Ibidem*, p. 13.

⁷ *Ibidem*, p. 9.

porquê de fazê-lo, mesmo encarando os limites que as ações contratuais estabelecem. Dentro do horizonte da dimensão ética do si, o ser humano é tanto mais livre na medida em que é mais responsável⁸. Por conseguinte, a liberdade é compreendida dentro do espectro da ação do ser humano. O ser livre do homem acompanha seu livre agir; desta maneira, a liberdade vem ao humano exercida em todas as manifestações de sua existência. É através da liberdade que o sujeito é capaz de projetar suas ações futuras e rever seu passado.

Outrossim, a pergunta pelo humano e, conseqüentemente, o debate quanto à ideia de liberdade para a ação do sujeito são inquietações demasiado caras ao postulado filosófico de Paulo Freire⁹. Assim como em Ricoeur, a liberdade é, para o criticismo freiriano, uma dimensão constitutiva do ser gente, isto é, do ser plenamente humano. Embora situado histórica e culturalmente, o sujeito não é mero ser de acomodação à realidade, de pura passividade e sujeição.

De acordo com Freire, o humano é um ser de linguagem, que pronuncia o mundo e interfere sobre a realidade vivida. Ainda, ser que se faz na criação cultural, um ser de trabalho e práxis, e, por conseguinte, fazedor de sua própria história. Contudo, a questão aqui não diz de um reducionismo do sujeito a um puro fazer, mas, conforme destacamos, é que a ênfase freiriana repousa na dimensão de ação

⁸ Cf. RICOEUR, 1990.

⁹ Ora, sem qualquer receio, Freire expressa claramente sua primordial inquietação filosófica ao nos revelar que: "[...] jamais abandonei a minha preocupação primeira, que sempre me acompanhou, desde os começos de minha experiência educativa. A preocupação com a natureza humana a que devo a minha lealdade sempre proclamada. Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as suas palavras: já fundava a minha radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos. Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção (FREIRE, 2015b. p. 125-126).

criativa e da possibilidade de transformação inerente à inconclusão que marca a humanidade.

O ser humano é, assim, um ser histórico. Nesse sentido, como observa Paulo Freire: “não há realidade histórica – mais outra obviedade – que não seja humana. Não há história sem homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz, como disse Marx”¹⁰. Ainda, na continuação desse excerto, Freire nos adverte que: “é precisamente, quando – às grandes maiorias – se proíbe o direito de participarem como sujeitos da história, que elas se encontram dominadas e alienadas”¹¹.

A liberdade, portanto, de acordo com a perspectiva freiriana, diz respeito ao potencial humano de criação, recriação e decisão, de mudança e transformação na história. Ora, conforme Freire: “[...] toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou adaptado”¹². É na dimensão do vir-a-ser humano e de todas as possibilidades inerentes a tal devir que a ideia de liberdade encontra sua significação.

A luta humana consiste, então, no resguardo de sua própria liberdade, ou seja, na superação das forças que, por vias, subjagam o sujeito ao estado de domesticação, acomodação e subserviência, relegando-o, assim, a um papel de mero espectador da história. Nesse cenário, ele situa o debate em torno da liberdade à luz das condições sociais, políticas e econômicas que oportunizam ou não o exercício desse termo.

Dessarte, diz-nos Freire:

¹⁰ FREIRE, 2016b, p. 203.

¹¹ *Idem, op. cit.*, p. 204.

¹² *Idem*, 2014b, p. 59.

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto¹³.

De acordo com Paulo Freire, urge, enquanto tarefa humanista, a necessidade histórica de enfrentamento dos sistemas políticos, econômicos e sociais injustos e opressores, que cerceiam a liberdade, a vocação humana de ser sujeito ativo na construção da própria humanidade¹⁴.

O reconhecimento da liberdade como uma dimensão fundamental de ser humano implica, portanto, a superação da resignação histórica diante da violência de coisificação de outrem. Devemos, pois, reconhecer que, “[...] se levarmos às últimas consequências a compreensão da história enquanto “fatalismo libertador”, prescindiremos da luta, do empenho para a criação do socialismo democrático, enquanto empreitada histórica. Somem, assim, a ética da luta e a boniteza da briga”¹⁵.

¹³ FREIRE, 2014b, p. 60 -61.

¹⁴ O problema da luta de classes é, portanto, fundamental para o postulado humanista freiriano. Conforme Freire, “na verdade, não há humanização sem libertação, assim como não há libertação sem transformação revolucionária da sociedade de classes, em que a humanização é inviável” (*Idem*, 2015a, p. 201).

¹⁵ *Idem*, 2016a, p. 71

A liberdade se realiza, assim, na feitura do drama da história, do dever. Todavia, embora seja uma exigência necessária, a superação concreta e objetiva dos aspectos sociais, econômicos e políticos que se impõem como empecilhos ao exercício do dever humano, por si mesma, não se faz suficiente. Existe, portanto, uma dimensão subjetiva da liberdade que não pode ser olvidada.

Com efeito, numa acepção subjetiva, Paulo Freire considera a liberdade irreduzível aos contornos da licenciosidade. De modo algum, a liberdade implica uma volição irrestrita. Diversamente, a vontade ilimitada é despótica. O exercício irrestrito da vontade é negação da alteridade e da própria liberdade. Por conseguinte, a vontade desmedida é deletéria e, por essa razão, Freire a compreende como tão nociva quanto a “liberdade asfixiada ou castrada”¹⁶.

Podemos exemplificar o problema da vontade nefasta a partir do que a obra *Pedagogia do oprimido* denomina como introjeção da sombra do opressor no oprimido. Nesse simulacro interiorizado, reside o medo da autonomia, da ação livre e responsável:

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres¹⁷.

A vontade do oprimido de se tornar imagem e semelhança do opressor não é, assim, exercício da liberdade, mas sua negação, sob pena capital de desumanização. Dessa forma, a aspiração, de natureza

¹⁶ FREIRE, 2015b, p. 103.

¹⁷ *Idem*, 2016b, p. 68.

capitalista, em que o oprimido visa à realização de si a partir de uma inautêntica ascensão que, todavia, lhe confira a posição de opressão e desumanização de outrem, não é, de modo algum, vontade livre, mas deturpada, prescrita.

Na verdade, o quadro que ora descrevemos, isto é, do desejo que se realiza na assimilação da lógica opressora, opõe-se diametralmente ao exercício da vontade livre. Do contrário à liberdade, tal aspiração se institui como uma imposição de uma consciência (do opressor) sobre a outra (do oprimido), por isso mesmo, prescrição, alienação. O desejo, pois, que implica a negação de outrem, de sua humanidade, de seu próprio ser, para atender a empáfia de si mesmo, não é liberdade autêntica, mas vontade trágica, perniciosa. A liberdade implica, portanto, a ruptura radical com a vontade prescritiva e escravagista dos opressores, com o desejo de conservação da lógica de exploração social vigente. Nesse sentido, nos exige, inevitavelmente, o abandono de uma existência inautêntica fundada na colonização da consciência – alienação.

Todavia, a distinção entre liberdade e volição deletéria deve ser buscada fora do universo freiriano. A tradição cristã, na qual se situa Paulo Freire, havia, séculos antes, assinalado essa distinção.

No Ocidente, as ideias de liberdade como vocação humana e de contradição entre os desejos alienados e a verdadeira liberdade encontram suas raízes no pensamento do apóstolo Paulo. Ele foi o grande anunciador da liberdade: “Foi para a liberdade que Cristo nos libertou” (Gálatas, cap. 5). Comblin, um dos teólogos da libertação que mais tem trabalhado o tema da liberdade, diz que para Paulo a liberdade não se alcança satisfazendo os desejos imediatos

e alienantes, mas no encontro com outras pessoas, no serviço da vida do próximo e da libertação¹⁸.

Em suma, Freire reconhece, pois, o embate em prol da liberdade a partir de duas esferas concomitantes, a saber: a dimensão da interioridade humana, que compreende o desejo e a consciência, e a dimensão sociopolítica e econômica. A liberdade, ainda que originária, isto é, constitutiva do humano, realiza-se efetivamente enquanto uma conquista da luta histórica pela libertação de si, do outro e do mundo¹⁹. Nas palavras de Freire:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos²⁰.

Ora, a discussão sobre a liberdade nos remete a outro importante dilema, qual seja, o da capacidade mesma do ser humano. A necessidade, pois, de afirmar, de modo positivo, a capacidade do ser humano exigiu de Ricoeur um esforço de pensar “as estruturas ou as possibilidades fundamentais do homem”²¹. Contudo, na antropologia filosófica ricoeuriana, não se encontra qualquer intento de postulação de uma essência humana definida. O sujeito é percebido, logo, num contínuo vir-a-ser, numa constante transformação.

¹⁸ SUNG, 2010.

¹⁹ SUNG, 2010.

²⁰ FREIRE, 2016b, p. 68 - 69.

²¹ RICOEUR, 1988a, p. 7

Desse modo, o ser humano é assumido em sua história, em proporção à sua própria condição reflexiva. O sujeito livre, ou seja, que reflete sua própria existência pela mediação simbólica²², é capaz de olhar para suas ações e se posicionar de forma ética e justa no mundo. Com efeito, o ser humano possui a capacidade de se transformar ao longo de sua história, ainda que se assegure uma permanência de si ao longo da própria vida. Portanto, o ser humano não é mero produto da cultura nem mesmo um ser preconcebido do *cogito*.

Cumpre-nos observar que, em Paul Ricoeur, o sujeito não é postulado como um ser autossuficiente, fechado em si mesmo. O humano, em sua fragilidade, é incapaz de encerrar em si toda a realidade. Isso posto, “o cogito encontra-se inteiramente partido”²³. O conceito de *cogito* partido ou ferido se dá em virtude do intento ricoeuriano de salvaguardar o *cogito* de sua tendência de autofundação, do desejo e da evidência intuitiva sobre si mesmo. Tal conceito segue, portanto, na direção oposta à exaltação de si. A proposta de Ricoeur consiste em desenvolver uma hermenêutica do si-mesmo, com o objetivo de ocupar um lugar epistêmico e ontológico que possa ser situado além das alternativas do *cogito* e do *anticogito*²⁴. Dessa forma, o sujeito é visto como aquele que sofre e que age, como falível e capaz.

O ser humano é, simultânea e constitutivamente, atividade e receptividade. O sujeito não pode ser visto como atividade pura. Ricoeur, portanto, tomará a direção da compreensão de uma antropologia da receptividade do dom de ser. Existe uma liberdade no ser humano que não se sente humilhada ou mesmo negada por precisar

²² GRONDIN, 2015, p. 99.

²³ RICOEUR, 1988a, p. 17.

²⁴ Cf. RICOEUR, 1990.

de outrem no processo de sua efetivação. Aqui, a visão de ser humano que surge não é a de um ser já acabado, mas aberto à realização de si.

O humano é afirmado num vir-a-ser contínuo e em constante tensão. Por um lado, devir, pois a existência humana, enquanto drama, não constitui uma história acabada, mas aberta, em que o ser humano é chamado a efetivar em existência a realidade eidética que o constitui; por outro, conflito, pois mesmo nas estruturas eidéticas da vontade humana, constata-se a presença de uma relação conflituosa entre involuntário e voluntário.

A humanidade, assim, se encontra intrinsecamente marcada pela falibilidade. Por “homem falível”, Ricoeur pensa a possibilidade do mal moral que perpassa a humanidade²⁵. Entretanto, o mal não diz respeito à ontologia do ser humano. O problema do mal é pensado, então, em duas acepções distintas: a visão ética, a que nos referimos, e a visão trágica. Na concepção ética, o mal é uma realidade possível em razão da humanidade. Entretanto, na visão trágica, o mal é tomado como algo previamente dado. Com efeito, a falibilidade humana, definitivamente, não é a origem última do mal, porém o torna possível.

À vista disso, Paul Ricoeur pondera que:

(...) dizer que o homem é tão mau que não sabemos mais o que seria sua bondade seria propriamente nada dizer, porque se eu não compreendo o “bom”, também não compreendo o “mau”. Devemos compreender juntos e como em sobreimpressão a destinação originária da “bondade” e sua manifestação histórica na “maldade”. Por mais originária que seja a maldade, a bondade é ainda mais originária. Se compreendêssemos isso, não nos perguntaríamos se a “imagem de Deus” pode ser perdida, como se, tornando-se mau, o homem cessasse de ser homem. Também não mais

²⁵ RICOEUR, 1988b, p. 149.

acusaríamos Rousseau de inconsistência por professar com obstinação a bondade natural do homem e sua perversão histórica e natural²⁶ (tradução nossa).

Ainda que falível, o sujeito deverá assumir sua humanidade e, dessa forma, viver na liberdade. Em Ricoeur, portanto, o ser humano é um ser destinado ao bem. Assim, a ética está implícita na antropologia filosófica ricoeuriana. Nesse projeto antropológico, o sujeito é pensado como um ser livre e capaz, o qual pode agir de forma justa na realidade. Mesmo sendo marcado pela falibilidade e pela possibilidade do erro, o ser humano apresenta a capacidade de direcionar e conferir novo significado à sua história, orientado, pois, à prática da justiça.

Em face da noção do sujeito como *homme capable*²⁷, Ricoeur postula o humano como ser de ação na realidade. Contudo, ele reconhece que a consciência humana não poderá alcançar um conhecimento absoluto e transparente de si mesma; dito de outro modo, o ser humano não poderá jamais se autofundar. Existe uma alteridade enraizada na constituição do eu. O sujeito não pode ser pensado sem alteridade; sem a presença do outro, não há possibilidade de falar em sujeito propriamente dito²⁸.

O sujeito ricoeuriano se diferencia do “eu”, do ego, da consciência; é o si, pronome reflexivo de todas as pessoas gramaticais. O termo “mesmo”, contido no si-mesmo, compreende tanto o sentido de *ipse* quanto de *idem*, ou seja, do idêntico e do diferente. À vista disso, firma-se um conceito de alteridade no qual o outro é alguém que constitui,

²⁶ RICOEUR, 1988b, p. 161.

²⁷ A expressão *homme capable* designa a ideia de que ser humano tem a capacidade de dizer algo, de agir, de contar e narrar sua história e de ser responsabilizado por suas ações (cf. *Idem*, 2013, p. 446-447).

²⁸ DOUEK, 2011, p. 70

também, esse si, essa identidade, numa dialética de complementaridade e não simplesmente de oposição.

Por meio da hermenêutica do si, o sujeito assume a dialética de sua identidade, na pretensão do seu caráter (*idem*) e na permanência de sua palavra e promessa (*ipse*). É aquele que acompanha a história de suas transformações, para colocar a experiência da alteridade. Reafirma-se, aqui, portanto, o sujeito como o agente de suas ações, como, simultaneamente, leitor e escritor de sua própria vida. Conforme Ricoeur, “a história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias, que um sujeito conta sobre si mesmo. Essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas”²⁹

Iipseidade e alteridade implicam-se de tal forma que uma não pode ser pensada sem a outra. O si encontra sua significação em relação ao outro³⁰, de modo que a alteridade se faz presente na dialética mesmidade-ipseidade. O si se mantém enquanto promessa ao outro, a ipseidade remete à resposta do sujeito que se torna responsável pela demanda do outro. Este outro não é apenas o outro humano, mas todas as formas múltiplas de alteridade que o si encontra ao longo de sua existência e por meio de seu questionamento. De acordo com Ricoeur:

O si-mesmo como um outro sugere desde o começo que a ipseidade do si-mesmo implica a alteridade num grau tão íntimo, que uma não pode ser pensada sem a outra, como diríamos na linguagem hegeliana. Ao “como” gostaríamos de atribuir o significado forte, não só de comparação – o si-

²⁹ RICOEUR, 1997, p. 425.

³⁰ DOUEK, 2011, p. 65.

mesmo semelhante a outro, mas sim de implicação: si-mesmo na qualidade de ... outro³¹ (tradução nossa).

O si-mesmo, que representa a identidade mais própria, deverá ser pensado no horizonte da alteridade. Ademais, aquele somente é possível em razão deste. Logo, a identidade e a diferença se constituem como uma díade inseparável e indiscernível. A alteridade, por conseguinte, torna-se um elemento fundante do projeto filosófico-antropológico ricoeuriano. Com efeito, em Ricoeur, o sujeito capaz visa “à vida boa com e para o outrem em instituições justas”³².

Ora, nosso percurso até aqui nos exige uma breve alusão à noção ricoeuriana de reconhecimento. De acordo com Ricoeur, o reconhecimento se dá na voz passiva – eu sou reconhecido³³. Ser reconhecido implica que cada pessoa recebe a garantia plena de sua identidade por meio do reconhecimento de outrem, da reciprocidade. O reconhecimento de si-mesmo se dá a partir, então, do reconhecimento mútuo. Conforme Ricoeur:

Ser reconhecido, se isso alguma vez ocorre, seria para cada pessoa receber a garantia plena de sua identidade, graças ao reconhecimento por outrem de seu império de capacidades³⁴ (tradução nossa).

Desse modo, a partir do reconhecimento mútuo, vislumbra-se um horizonte no qual se oportuniza pensar sérias questões éticas contemporâneas, como a xenofobia, a negação das identidades das minorias e a exploração e coisificação do outro, enquanto ser diferente,

³¹ RICOEUR, 1990, p. 14.

³² *Op. cit.*, p. 202. Tradução nossa.

³³ RICOEUR, 2004, p. 358.

³⁴ *Op. cit.*, p. 361.

dentre outros problemas. Nesse cenário de reconhecimento, de alteridade, então, as diversas identidades se afirmam na existência plural dos seres humanos.

Paulo Freire, de modo semelhante, considera a alteridade como imprescindível ao próprio eu. É justamente no encontro, na comunhão, no exercício dialógico de pronúncia e escuta da palavra que os seres humanos se constituem como tal. A significação do diálogo não se dá na anulação da identidade de si mesmo ou de outrem. A abertura dialógica não consiste em conversão de si ao outrem, porém, nas diferenças, abertura radical de alteridade e acolhimento. O outro não é simples negação do eu, mas sua condição de realização: “é a ‘outredade’ do não-eu, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu”³⁵. Ademais, explicita Paulo Freire:

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação. Se as massas populares dominadas, por todas as considerações já feitas, se acham incapazes, num certo momento histórico, de atender a sua vocação de ser sujeito, será, pela problematização de sua própria opressão, que implica sempre numa forma qualquer de ação, que elas poderão fazê-lo³⁶.

³⁵ FREIRE, 2015b, p. 42.

³⁶ *Idem*, 2016b, p. 257-258.

Desde já, o conceito de alteridade, com cuja problematização Freire se ocupa, não é mera expressão abstrata, destituída de um rosto, mas palavra vívida, que encontra significação, acima de tudo, no clamor da classe oprimida. A face da alteridade é aquela do(a) pobre, da(o) marginalizada(o), dos(as) excluídos(as), das(os) que são desumanizadas(os) e coisificadas(os). Então, a alteridade constitui abertura radical a outrem por meio da comunhão e do diálogo, visando à luta por justiça e humanização.

A ênfase numa contínua conquista pela humanização implica que os seres humanos, diferente dos demais animais, não possuem um *modus vivendi* simplesmente determinado no nascimento. De outro modo, os humanos são seres inconclusos e conscientes da própria inconclusão. Seres de transcendência³⁷ que, para além dos condicionamentos sociais e culturais, realizam-se no devir da história. Dessarte, a humanização é um progressivo e incessante empenho de realização de si na história, vista sempre como devir.

Por conseguinte, Freire (tal como Ricoeur) rejeita ostensivamente a ideia de uma essência humana definida, anterior, assim, à história. No entanto, a antropologia freiriana nos diz de uma vocação ontológica dos seres humanos, mas que, todavia, não encerra o humano em conceitos metafísicos inexoráveis, essencialistas.

O que Paulo Freire propõe com isso logra ser, na verdade, uma abertura do sujeito ao ser mais, ao ser plenamente humanizado, conquanto essa vocação se dê à luz do que havíamos postulado até aqui, ou seja, “humanização e desumanização, dentro da história, num

³⁷ “Ademais, é o homem, e somente ele, capaz de transcender [...]. A sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude” (FREIRE, 2014b, p. 56).

contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”³⁸

A humanização do sujeito, isto é, sua vocação ontológica, é, por conseguinte, uma possibilidade histórica, daí a ênfase na necessidade de luta efetiva por libertação do estado de opressão e coisificação que reduz outrem à condição de desumanização, de ser menos:

A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir”³⁹.

À luz do exposto, Freire problematiza, então, os fundamentos antropológicos e filosóficos da educação. A célebre crítica freiriana à educação bancária, isto é, tecnicista, justifica-se fortemente em virtude dos problemas filosóficos e antropológicos subjacentes a tal concepção pedagógica. Nesse sentido, uma educação que pressupõe o humano enquanto ser de ajustamento, de acomodação, incapaz de transformação e que, além disso, possui como única margem de ação pedagógica a memorização de conteúdos desconectados da realidade, consiste, em si mesma, num instrumento ideológico de opressão.

Destarte, Freire investe contra o pressuposto da educação enquanto descrição da realidade num viés puramente estático,

³⁸ *Idem*, 2016b, p. 62.

³⁹ FREIRE, 2015b, p. 73 – 74.

fragmentada e alheia à condição humana, existencial. A recusa do desnudamento do mundo e do devir humano, e a imposição da cultura do silêncio são formas de instituição de uma pedagogia necrófila, alienante e de negação radical do humano.

Com efeito, a educação se realiza em razão da dimensão humana de inconclusão e de alteridade. Ora, sem a abertura à comunhão, ao diálogo, não há educação, pois: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”⁴⁰. Além disso, conforme Freire, o reconhecimento de nossa inconclusão é inevitável para a justificação racional da educação:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade⁴¹.

Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão [sic], pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação⁴².

Ao termo da discussão, embora não tenha sido nossa intenção elencar rigorosamente as diferenças das concepções filosóficas de Paul Ricoeur e Paulo Freire, reconhecemos que, de fato, em diversos pontos, eles são dissonantes. Contudo, as noções de liberdade, de inconclusão e

⁴⁰ *Idem*, 2016b, p. 97.

⁴¹ *Idem*, 2015b, p. 57.

⁴² *Idem*, 2014a, p. 33-34.

de alteridade que subjazem suas respectivas filosofias se articulam e se aprofundam em vários aspectos, de tal modo que, apesar das diferenças, quiçá em razão delas, oferecem-nos subsídios de largo interesse para um diálogo intenso e proveitoso sobre filosofia, humanismo e educação.

Não obstante Paul Ricoeur não tenha se dedicado especificamente à questão da educação em si, certamente suas considerações sobre o humano demonstram ser bastante significativas para a reflexão da sempre perene crítica filosófica da pedagogia do oprimido. Além disso, o esforço de pensar dialogicamente o humano se faz continuamente necessário para a efetivação de uma educação humanista, crítica e solidária.

REFERÊNCIAS

DOUEK, Sybil Safdie. **Paul Ricoeur e Emmanuel Lévinas** – um elegante desacordo. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2015a.

_____. **Educação e mudança**. 36. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2014a.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 38. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2014b.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do(a) oprimido(a)**. 23 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2016a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

GRONDIN, Jean. **Paul Ricoeur**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o humanismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

JERVOLINO, Domenico. **Introdução a Ricoeur**. São Paulo: Paulus, 2011.

SUNG, Jung Mo. Liberdade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

RICOEUR, Paul. **Anthropologie philosophique** – Écrits et conférences, 3. Paris: Seuil, 2013.

_____. **Parcours de la reconnaissance**. Paris: Stock, 2004.

_____. **Philosophie de la volonté I** – Le volontaire et l'involontaire. Paris: Aubier, 1988a.

_____. **Philosophie de la volonté II** – Finitude et culpabilité. Paris: Aubier, 1988b.

_____. **Soi-même comme un autre**. Paris: Seuil, 1990.

_____. **Tempo e narrativa III**. Campinas: Papyrus Editora, 1997.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Antropologia filosófica I**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. v. 1.

4

O FILÓSOFO, O PROFESSOR E O PROBLEMA DA LINGUAGEM

Laurici Vagner Gomes

Este breve texto procura apontar para a existência de uma tensão entre a figura do filósofo e a do professor no pensamento de Friedrich Nietzsche, tomando como ponto de partida sua célebre obra *Assim falou Zaratustra* (1883-1884). Em *Nietzsche's Teaching: An Interpretation of Thus Spoke Zarathustra* (1986), Laurence Lampert defende que a narrativa dramática da obra nos mostra como alguém que ensina, um mestre, torna-se, por fim, um filósofo no sentido nietzschiano. No entanto, esse itinerário é perpassado por uma tensão cada vez mais radical. Propomos pensar essa tensão sob a seguinte perspectiva: Nietzsche defende o caráter pessoal da filosofia e avalia, ao mesmo tempo, que o grande perigo que ronda o professor é perder a seriedade consigo e pensar as coisas somente em relação aos seus alunos. A narrativa de *Assim falou Zaratustra* nos mostra como o problema da linguagem é um dos principais elementos envolvidos na caracterização dessa tensão. Por isso, na abordagem que desenvolveremos a seguir, esse problema se apresenta como um elemento chave.

No itinerário de Zaratustra, o célebre personagem de Nietzsche, podemos observar a presença de suas teses e considerações acerca do educador. Nos seus cadernos de anotações da época em que elabora *Assim falou Zaratustra*¹, Nietzsche afirma: “O grande educador é como a

¹ Nietzsche publicou *Assim falou Zaratustra* em partes. A primeira parte apareceu em meados de 1883, constando de um prólogo e 22 discursos. No fim do mesmo ano foi publicada a segunda parte e, em

natureza: deve acumular obstáculos para que sejam superados”². Em sua narrativa dramática, o filósofo nos apresenta o processo de autoformação daquele que tem que superar obstáculos para se tornar o mestre do *eterno retorno*. Em um revelador fragmento póstumo da época de juventude, o filósofo afirma que escreve para aqueles que devem educar-se a si mesmos, de modo que possam assim educar os educadores. “*Educar os educadores! Mas os primeiros deviam educar-se a si mesmos! E é para eles que escrevo*”³. Zaratustra não é somente aquele que supera obstáculos, mas também aquele que educa a si mesmo. No entanto, esse processo de autoformação é perpassado por uma conflituosa relação com seu auditório, o que é crucial para a análise que aqui pretendemos realizar, porque nos remete a algumas considerações importantes acerca da figura do professor na obra nietzschiana.

1 O MESTRE DADIVOSO

Depois de dez anos de solidão na reclusão de sua montanha, aos quarenta anos de idade, Zaratustra resolve retornar para junto dos homens. O *Prólogo* da obra descreve o início desse processo. As primeiras palavras do personagem são endereçadas ao Sol, ao qual confia que está farto de sua sabedoria e, como “a abelha que juntou demasiado mel”, necessita de “mãos que se estendam”⁴. Nietzsche nos apresenta Zaratustra como um personagem luminoso que vivencia uma espécie de conflito com sua sabedoria, pois necessita dos homens assim

1884, a terceira. Em 1887, Nietzsche publica as três partes juntas num só volume. A obra assumiu a forma que conhecemos hoje somente em 1891, quando seu amigo Peter Gast publicou a quarta parte.

² NIETZSCHE, 2008, p. 364.

³ *Ibid.*, p. 69.

⁴ NIETZSCHE, 2011, p. 11.

como o Sol, para ser feliz, precisa daqueles que ilumina. Zaratustra regressa para dar um presente para aqueles que sabem que Deus está morto. O personagem se propõe descer para junto dos homens para ensinar não sobre a *morte de Deus*, mas sobre as consequências desse evento e lhes oferecer uma alternativa, um presente, o *Além do homem*.⁵ Zaratustra escolhe a praça do mercado para falar aos homens, mas a multidão é indiferente ao que diz. O personagem afirma que o *Além do homem* é “o sentido da terra” (*der Sinn der Erde*) e implora à multidão para permanecer fiel à terra e não crer naqueles que falam em “esperanças supraterras”⁶, pois são envenenadores da humanidade. O *Além do homem* é fruto da superação do próprio homem.

O povo deve então se sacrificar para que a terra seja no futuro a morada do *Além do homem*. No entanto, a multidão acaba por aderir ao destino do que o personagem denomina de *último homem*. Quem é o *último homem*? Esse tipo é aquele que rejeita as tarefas demasiadamente árduas, que anseia pelo bem-estar, pela segurança. O *último homem* é produto da uniformização dos sentimentos, a manifestação do *grande cansaço*, o homem para o qual a *morte de Deus* representa o fim de todas as esperanças, aquele que perdeu a capacidade de criar, o sintoma mais agudo do empobrecimento da vida e do esgotamento da própria cultura. O *último homem* é aquele que acredita que tudo é em vão, que tudo já foi feito. Desse modo, o *Prólogo* de Zaratustra, em seu estilo próprio, na forma como os principais temas são abordados e articulados, já nos

⁵ Apesar de Paulo César de Souza, tradutor brasileiro de *Assim falou Zaratustra* que tomamos como referência, traduzir o termo *Übermensch* por super-homem, mantemos a opção pelo termo em português *Além-do-homem*, proposta por Rubens Rodrigues Torres Filho. Cf. NIETZSCHE, 1987, p. 184.

⁶ NIETZSCHE, 2011, p. 14.

apresenta o *diagnóstico da cultura moderna* que será desenvolvido nos escritos posteriores de Nietzsche⁷.

Podemos observar como o problema da comunicação que atravessa toda a obra já se configura desde os primeiros movimentos de *Assim falou Zaratustra*. Logo após observar a adesão da multidão ao destino do *último homem*, ainda no *Prólogo*, o personagem reconhece que falhou em sua tentativa de falar ao povo, atribuindo essa falha ao longo tempo em que permaneceu na solidão. Ao fim do primeiro dia de sua permanência entre os homens, o personagem descobre que precisa de companheiros que lhe sigam porque querem seguir a si mesmos, e não de um rebanho que atenda às ordens de um pastor. Diante do fracasso de seu discurso na praça do mercado, Zaratustra descobre que deve falar não a todos, mas a alguns, que deve escolher seus interlocutores. Zaratustra passa a ser um mestre que com o seu ensino visa atrair discípulos, reconhecendo assim o erro de sua estratégia inicial. O mestre afirma que veio para “atrair (*wegzulocken*) muitos para fora do rebanho”⁸.

A partir de então, assistimos a uma mudança de estratégia que marca os chamados “Discursos de Zaratustra” (*Die Reden Zarathustra's*), segunda seção da primeira parte da obra. Através de seu ensino o personagem visa retirar os homens da vida gregária, sendo esta uma etapa fundamental para que se tornem seus discípulos; sua pedagogia é

⁷ Nesse diagnóstico, Nietzsche descreve a emergência do *budismo moderno* ou *européu*, através do qual a moral cristã encontra uma forma de sobrevivência depois da *morte de Deus*. O budismo moderno é compreendido pelo filósofo como a manifestação mais recente do niilismo, que entraria em sua fase mais radical. Podemos observar como esse diagnóstico se encontra presente na primeira parte da obra, na caracterização de Zaratustra como mestre do *Além do homem*, entendido como uma resposta afirmativa à *morte de Deus*, como um contramovimento em relação à ascensão do *último homem*, manifestação da *décadence*. O diagnóstico também está entre os elementos que explicam o fracasso do mestre em seu discurso na praça do mercado e, conseqüentemente, a descoberta de que necessita de discípulos.

⁸ NIETZSCHE, 2011, p. 23.

envolvida por um programa pragmático-existencial que passa por um chamamento à solidão. No primeiro *Zaratustra*, o problema da comunicação já se configura, mas não em toda a sua intensidade dramática, como ocorrerá posteriormente, pois seu personagem principal acredita que a solução está na escolha de um auditório adequado, ideal. O problema da comunicação se circunscreve à adaptação dos meios expressivos a uma linguagem capaz de ser entendida por este auditório. No entanto, o final da primeira parte de *Zaratustra* é extremamente significativo porque começa a revelar que o mestre do *Além do homem* vivencia uma ambivalência em relação aos discípulos.

Zaratustra encerra sua jornada na primeira parte falando àqueles que já se tornaram seus discípulos, revelando o sucesso em sua empreitada como “pescador de homens”. O último discurso do personagem é dividido em três partes e se assemelha ao proferido na praça do mercado, no *Prólogo*, porém ele agora fala para uma audiência apropriada, a qual manifesta o desejo de, a partir de então, caminhar sozinho. Zaratustra diz aos discípulos para caminharem com suas próprias pernas, mas ao mesmo tempo pede para que sejam fiéis à doutrina que ensina, à causa do *Além do homem*.

A terceira parte de “Da virtude dadivosa” finaliza o primeiro *Zaratustra* com uma surpreendente fala do personagem questionando a crença dos discípulos em seus ensinamentos. Estes devem se precaver contra o mestre. O personagem afirma que cada um deve agora seguir o seu próprio caminho e, somente quando todos o negarem, numa clara paródia à despedida de Cristo, retornará para junto deles. O mestre então diz que retornará para buscar aqueles que perdeu e, a partir de então, amará seus discípulos com outro amor. Como fica claro nesse

último discurso, abandonar os discípulos é um desdobramento prático de uma estratégia pedagógica que, mais do que seduzir interlocutores para sua causa, visa atraí-los para fora da vida gregária, o que envolve inclusive a refutação de um modelo de discipulado inspirado na vida cristã. O modelo de relação entre mestre e discípulo aqui defendido se aproxima da concepção grega: o discípulo deve romper os laços de dependência com o mestre e superá-lo. No entanto, persiste uma ambivalência, na medida em que Zaratustra requer dos seus discípulos fidelidade à doutrina do *Além do homem*.

A doutrina do *Além do homem* é uma forma de atribuir significado à vida humana depois da *morte de Deus*, e, nesse sentido, não é uma causa que Zaratustra apresenta como exclusivamente sua. A fidelidade à doutrina seria fruto de uma *virtude dadivosa*, da paixão de dar, de desperdiçar a si mesmo em benefício da humanidade futura, que Zaratustra reconhece nele, mas que também deve ser manifestada por aqueles que são seus discípulos.

Zaratustra é um mestre dadivoso que sofre na solidão, por isso regressa para junto dos homens. Aquele que possui uma virtude desse tipo sente uma responsabilidade radical com os destinos da humanidade, a ponto de sacrificar a si mesmo. Zaratustra se preocupa com o futuro da humanidade diante da *morte de Deus* e essa preocupação o leva de volta à comunidade humana, falando inicialmente a todos e depois, identificado o erro presente nessa postura, discursando a discípulos. Em nossa perspectiva de análise, a posse de uma virtude dadivosa é um dos principais aspectos que compõem a personalidade de Zaratustra como mestre, o que, por sua vez, revela como Nietzsche transpõe para seu personagem suas considerações acerca da figura do professor. Nesse sentido, gostaríamos de destacar duas passagens da

obra nietzschiana em que a figura do professor é caracterizada. A primeira se encontra em *Humano, demasiado, humano* (1878), obra anterior a *Assim falou Zaratustra*.

[...] Quem é professor geralmente é incapaz de ainda fazer algo para o seu próprio bem, está sempre pensando no bem de seus alunos, e cada conhecimento só o alegra na medida em que pode ensiná-lo. Acaba por considerar-se uma via de passagem para o saber, um simples meio, de modo que perde a seriedade para consigo⁹.

A segunda passagem se encontra em *Além do bem e do mal* (1886), livro imediatamente posterior a sua narrativa dramática. Nietzsche afirma: “Quem é professor nato considera cada coisa apenas em relação a seus alunos – inclusive a si mesmo”¹⁰. Nessas duas significativas passagens a figura do professor é caracterizada a partir de sua relação com os alunos, seu auditório. O professor não pensa no seu próprio bem, somente se interessa pelo bem de seu auditório, sua relação com o conhecimento é determinada por sua capacidade de ensiná-lo ao outro. O conhecimento só o alegra na medida em que se apresenta como uma via de passagem. A atenção e a preocupação do professor se voltam prioritariamente ao seu auditório, ao ponto de perder a seriedade consigo. Por isso, Nietzsche reivindica cautela no ensinar¹¹. Em nossa perspectiva, uma chave de leitura para essa caracterização da figura do professor encontra-se na filosofia nietzschiana da linguagem. Isso porque é justamente nas considerações de Nietzsche acerca da linguagem que podemos pensar de maneira muito significativa a

⁹ NIETZSCHE, 2001, p. 137-138.

¹⁰ NIETZSCHE, 1992, p. 67.

¹¹ Cf. NIETZSCHE, 2001, p. 137-138.

relação entre o interesse prioritário pelo auditório e a perda da seriedade consigo.

Como nos apresenta Nietzsche no aforismo 354 de *A gaia ciência*, a linguagem e a consciência possuem uma origem comum: a exigência gregária de comunicação. O ser humano precisou dos seus iguais para sobreviver, precisou fazer-se compreensível e saber exprimir suas necessidades, por isso criou signos de comunicação que o tornaram cada vez mais consciente de si.

O homem inventor de signos é, ao mesmo tempo, o homem cada vez mais consciente de si: apenas como animal social o homem aprendeu a tomar consciência de si – ele o faz ainda, ele o faz cada vez mais [...]¹².

É com signos gregários e, portanto, na vida comunitária que o homem se torna consciente de si. Dessa forma, por mais que nos empenhemos em conhecer a nós mesmos nos valendo da linguagem acabamos sempre por trazer à consciência justamente aquilo que não pertence a nossa natureza individual, visto que a linguagem é marcada em sua origem pela necessidade gregária de comunicação. Qual é a linguagem que aquele que volta prioritariamente sua atenção ao auditório é obrigado a utilizar? A velha linguagem de signos gregários, que atende a necessidade de se fazer compreensível ao outro. Em *Assim falou Zaratustra*, à medida que a narrativa passa a se concentrar no processo formativo de seu personagem principal, Nietzsche nos possibilita pensar no vínculo entre a necessidade de se tornar compreensível a um auditório e a perda da seriedade consigo.

¹² NIETZSCHE, 2001, p. 249.

O início da segunda parte da obra mostra o personagem na solidão “aguardando como um semeador que espalhou suas sementes”¹³ o trabalho de seus herdeiros de disseminar sua doutrina. O retorno à solidão nesse contexto da narrativa não significa o fim da necessidade de possuir discípulos. Nesse estado, a alma de Zaratustra “ficou plena de impaciência e avidez por aqueles que amava: pois ele ainda tinha muito a lhes dar”¹⁴. Decifrando um sonho que se afigura a ele como um aviso, um sonho premonitório, conclui que sua doutrina corre perigo, que seu ensinamento estava sendo descaracterizado pelos seus inimigos. Zaratustra então chega à conclusão de que a hora de regressar enfim chegou. É hora de buscar os perdidos (*Verlornen*). Mas aquele que agora regressa está cansado das velhas línguas. Diz Zaratustra: “Novos caminhos sigo, uma nova fala me vem; como todos os criadores, cansei-me das velhas línguas. Meu espírito já não deseja caminhar com solas gastas”¹⁵.

A partir da segunda parte assistimos a mudanças na forma como Zaratustra fala, pois deixa de ser retratado somente como aquele que ensina e passa a ser focalizado também como um indivíduo que atravessa um profundo processo de autoformação, que cada vez mais vem ao centro da narrativa. A preocupação de Zaratustra com o auditório se torna cada vez mais um elemento de tensão na compreensão de suas próprias vivências. Mas, ao mesmo tempo, o personagem não consegue se libertar da necessidade de ter seus discípulos por perto. Essa condição leva o mestre do *Além do homem* a expor pela primeira vez sua ambivalência em relação a sua sabedoria

¹³ NIETZSCHE, 2011, p. 79.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ibid., p. 80.

dadivosa. A ambivalência se faz ouvir de uma maneira peculiar, pelo canto. Em “O canto noturno”, seção da segunda parte da obra, o personagem manifesta como é dramático tornar-se solitário para aquele que é dadivoso. Assim como no *Prólogo*, Zaratustra reconhece sua necessidade dos que recebem, porém agora identifica nessa necessidade a fonte do sofrimento daqueles que possuem um excesso de luz própria. Entre outras possibilidades interpretativas, podemos dizer que esse cântico aponta para uma insatisfação diante da condição de mestre.

Zaratustra sente-se cansado de ser um professor que direciona sua preocupação prioritariamente para seus alunos e, com isso, perde a seriedade consigo. O personagem reconhece a existência de “um abismo entre dar e receber”¹⁶ e pensa em se vingar, em magoar aos que ilumina, em roubar aqueles que presentia. Zaratustra revela-se cansado dos excessos de sua *virtude dadivosa* e que esse estado o conduziu a uma mudança de disposição: diante daqueles que pedem seus olhos já não lacrimejam, sua “mão se tornou dura demais para sentir o tremor das mãos cheias”¹⁷. Se Nietzsche inicialmente apresenta Zaratustra como um mestre que procura tornar compreensível sua doutrina do *Além do homem* voltando-se a um auditório restrito, escolhendo seus interlocutores, depois o personagem abandona seus discípulos e mergulha progressivamente em suas próprias vivências, que se tornam cada vez mais incomunicáveis. Paralelamente, os discursos deixam de ser tão predominantes, o auditório humano progressivamente desaparece e, na solidão cada vez mais extrema de Zaratustra, percebemos o aumento da intensidade dramática e a ambivalente

¹⁶ Ibid., p. 101.

¹⁷ Ibid.

relação do personagem com sua sabedoria solar dadivosa. É nesse cenário que o mestre do *Além do homem* toma contato com o pensamento do *eterno retorno*, que aparece na terceira parte da obra.

2 UM FILÓSOFO NIETZSCHIANO

Mais do que o expor teoricamente, Zaratustra vivencia dramaticamente o pensamento do *eterno retorno*, como pode ser observado nas seções em que aparece explicitamente: “Da visão e enigma” e “O convalescente”. A forma de comunicação do *eterno retorno* no interior da narrativa nos permite adentrar no estado de espírito daquele que a realiza, e isso, na perspectiva nietzschiana, é um aspecto crucial de sua compreensibilidade. Zaratustra se encontra em um estado de terror, amedrontado diante desse pensamento. Nietzsche pretende comunicar um estado, a *Stimmung* desse pensamento, mais do que o seu conteúdo formulado. Esse procedimento está profundamente comprometido com a compreensão nietzschiana da atividade filosófica.

Em “Da visão e enigma”, assim como em “O convalescente”, seções da terceira parte de *Assim falou Zaratustra*, encontramos o que de mais próximo podemos identificar como a exposição teórica do *eterno retorno* na narrativa¹⁸, porém em ambos os casos essa exposição logo é deslocada; na primeira seção, para os seus efeitos, para os

¹⁸ O eterno retorno aparece pela primeira vez nos escritos nietzschianos em um caderno de anotações que acompanhava o filósofo em suas solitárias caminhadas em Surlei, entre a primavera e o outono de 1881, cujo conteúdo integral somente foi publicado em 1973, na edição crítica de Colli e Montinari. O caráter enigmático do eterno retorno nietzschiano se apresenta a todos os leitores que tomam como referência os raros momentos em que esse pensamento é, de maneira mais explícita, comunicado na obra publicada: o aforismo 341 de *A gaia ciência*, o aforismo 56 de *Além do bem e do mal* e três seções de *Assim falou Zaratustra*, “Da visão e enigma”, “O convalescente” e “O canto ébrio”. Diante disso, recorrer ao material não publicado se tornou necessário e de crucial importância para os intérpretes desse obscuro pensamento.

desdobramentos dramáticos desse pensamento, na segunda, para os dilemas que envolvem o tornar-se mestre do *eterno retorno*, sem prejuízo dos aspectos dramáticos¹⁹. Em “O convalescente” são os animais que enunciam o *eterno retorno* e dizem a Zaratustra que é necessário que aquele cujo destino é ser mestre desse pensamento extravase e cure sua alma através de novas canções.

Acerca da requisição dos animais para que Zaratustra cante, é fundamental, antes de tudo, ressaltar que não estamos diante de uma primeira referência ao canto na obra. O personagem já havia aparecido cantando anteriormente. Os cânticos da segunda parte já trazem consigo mudanças importantes no desdobrar da narrativa. A partir de então, assistimos a um predomínio cada vez maior das falas reservadas de Zaratustra, em detrimento dos discursos públicos, o que é exacerbado na terceira parte da obra, que apresenta o regresso do personagem à sua mais solitária solidão.

Como defende Higgins (1987), a escrita de *Assim falou Zaratustra* é movida pelo desejo de Nietzsche tanto de comunicar seus *insights*, como de narrar um processo interior. Nas partes II e III da obra assistimos à conexão cada vez mais estreita entre os pensamentos e as ideias apresentadas por Nietzsche e o dramático desdobrar da história de seu personagem. O significado desses pensamentos e ideias é avaliado a partir das vivências de seu personagem, nas quais nos deparamos com a resistência às doutrinas de seu criador, ou, ao contrário, com a adesão a elas. Dessa forma, a relação do leitor com as doutrinas e pensamentos apresentados em *Assim falou Zaratustra* passa fundamentalmente pela

¹⁹ Neste texto não aprofundaremos a análise dos aspectos dramáticos do eterno retorno, que são, no entanto, fundamentais para a compreensão da sua forma de comunicação na narrativa de *Assim falou Zaratustra*.

forma através da qual se estabelece a identificação com o personagem. Podemos encontrar nessa estratégia comunicativa os ecos da própria ideia nietzschiana de que a compreensibilidade dos pensamentos e das teorias passa pelo compartilhar das condições de vida que os fizeram nascer. Em vários momentos de sua produção, Nietzsche afirma que o auditório capaz de compreendê-lo é constituído por aqueles que passaram por vivências similares. Essa similaridade é o que fornece as condições adequadas para uma comunicabilidade significativa. Podemos dizer também que tal estratégia é uma tentativa de criar uma forma de comunicação coerente com a própria compreensão da atividade filosófica que começa a ganhar corpo no período de elaboração de sua narrativa dramática e que vem a público em todos os seus contornos em *Além do bem do mal*.

Ao longo da narrativa, Zaratustra se torna um personagem cada vez mais interiorizado, que fala consigo. Esse movimento da narrativa é uma chave de leitura para a compreensão do sentido da requisição dos animais para que o personagem pare de falar e volte a cantar. Esse radical processo de interiorização do personagem se confirma ao fim de “O convalescente” e ao longo dos capítulos restantes do terceiro *Zaratustra*.

Podemos observar como no desfecho da terceira parte o personagem acata a requisição dos animais para que, ao invés de falar, cante. Na última seção da terceira parte, intitulada *Os Sete Selos (Ou: a canção do sim e do amém)*, Zaratustra expressa cantando uma série de motivos para desejar o *eterno retorno*. Todos os motivos expostos pelo personagem se referem poeticamente à sua pessoa. Essa é uma canção lírica, em que o personagem canta sobre si mesmo como aquele que tem diversos motivos para querer o *eterno retorno*, canta para si mesmo o

canto de um solitário indiferente a toda e qualquer audiência. Dessa forma, a narrativa nos mostra que aquele que se torna mestre do *eterno retorno* é um falante que, por fim, se apresenta como um cantor. Segundo Machado (1997), Nietzsche retoma aspectos de sua caracterização de juventude do poeta lírico nesse desfecho da terceira parte de *Zarathustra*. No entanto, nesse contexto, tentar fazer com que as palavras imitem a música não tem um sentido metafísico como preconizava Nietzsche na juventude, mas sobretudo filosófico. Está ligado à tentativa de encontrar uma forma de linguagem que se coadune com a compreensão de filosofia como uma atividade pessoal. Em *Além do bem e do mal*, Nietzsche confia a seu leitor:

Gradualmente foi se revelando para mim o que toda grande filosofia foi até o momento: a confissão pessoal de seu autor, uma espécie de memórias involuntárias e inadvertidas; e também se tornou claro que as intenções morais (ou imorais) de toda filosofia constituíram sempre o germe a partir do qual cresceu a planta inteira²⁰.

Essa concepção de filosofia já começa a ser desenvolvida em *Assim falou Zarathustra*. Ao contrário do que pode ocorrer com o cientista, para o filósofo nada é impessoal; nessa perspectiva, o problema da comunicação se torna crucial. No pensamento nietzschiano esse problema alcança a própria discussão e caracterização da natureza da atividade filosófica e, conseqüentemente, a imagem do que seria o filósofo do futuro. A concepção nietzschiana de filosofia coloca em questão justamente o tipo de comunicação que seria praticado pelo filósofo, nos convidando a indagar até que ponto é possível uma forma

²⁰ NIETZSCHE, 1992, p. 13.

de comunicação pessoal. Em *Crepúsculo dos ídolos*, o filósofo manifesta a tensão que essa questão exhibe em seu pensamento quando afirma:

Já não nos estimamos suficientemente quando nos comunicamos. Nossas verdadeiras vivências não são nada loquazes. Não poderiam comunicar a si próprias, ainda que quisessem²¹.

Nietzsche reconhece que aparentemente o “falante já se vulgariza com a linguagem”, que a língua “foi inventada apenas para o que é médio, mediano, comunicável”²². Sendo assim, a filosofia deve enfrentar o gregarismo, o atávico laço entre consciência e linguagem. O filósofo afirma que na consciência não se encontra nada de pessoal, porém aponta para uma dimensão subterrânea, para a batalha dos impulsos, e diz que a filosofia é a ocasião para que um impulso se torne dominante. A filosofia se apresenta como a expressão do sistema de impulsos do filósofo. Essa caracterização, por um lado, está diretamente envolvida no delineamento da natureza irremediavelmente normativa da atividade filosófica, por outro lado, tendo em vista que esse delineamento depende da elucidação de seu caráter pessoal, é perpassada por dilemas comunicacionais na medida em que obriga a pensar numa forma de linguagem capaz de expressar a hierarquia dos impulsos do filósofo. O problema da comunicação forma um dos cenários dramáticos de *Assim falou Zaratustra*, no qual assistimos a retomada nietzschiana do significado do canto, do ditirambo, da lírica, enfim, da comunicação musical.

Podemos observar como, no período de elaboração de *Zaratustra*, Nietzsche relaciona essa concepção de filosofia como confissão pessoal

²¹ NIETZSCHE, 2006, p. 49.

²² Ibid.

com a música. Em uma anotação privada da primavera-verão de 1883, o filósofo afirma que somente

[...] a partir de agora se torna claro no homem que a música é uma linguagem semiológica dos afetos (*Zeichensprache der Affekte*): e, mais tarde, apreenderemos a reconhecer o sistema dos impulsos de um músico a partir de sua música²³.

A inocência do músico está em acreditar que esse reconhecimento não ocorrerá, por não esperar “trair-se dessa maneira”²⁴. Segundo Nietzsche, nos grandes filósofos, que “não têm consciência de que falam de si mesmos”²⁵, encontramos a mesma espécie de inocência; mesmo quando pretendem tratar da “verdade”, no fundo falam somente deles mesmos. A concepção de filosofia apresentada nessa anotação é a mesma que emergirá explicitamente em *Além do bem e do mal*. Como afirma ainda Nietzsche: “O filósofo não é senão uma espécie de ocasião e de sorte para que o impulso consiga finalmente tomar a palavra”²⁶. Tanto na filosofia quanto na música podemos aprender a reconhecer o sistema de impulsos de um homem; ambas são entendidas como uma espécie de confissão do seu autor, mesmo contra a sua própria vontade. Como adverte Nietzsche, nisso “consiste a inocência desse modo de confissão, ao contrário de toda obra escrita”²⁷. Nesse sentido, a música se torna um modelo ideal de comunicação filosófica, assumindo uma importância central na arte do estilo nietzschiana. A caracterização da filosofia como confissão pessoal de seu autor traz consigo uma

²³ NIETZSCHE, 2008, p. 189.

²⁴ Ibid.

²⁵ Ibid.

²⁶ Ibid.

²⁷ Ibid.

discussão acerca da compreensibilidade, sendo que a ascendência da música, em especial o canto, como um modelo ideal de comunicação filosófica está profundamente vinculada a essa discussão.

3 O FILÓSOFO, O PROFESSOR E A TENSÃO.

No período de *O nascimento da tragédia* (1872), primeira obra publicada por Nietzsche, o filósofo caracteriza a lírica como uma arte dionisíaca. É da essência da arte dionisíaca que nela não se assiste à necessidade de levar em consideração o ouvinte. Para essa forma de arte aquele para o qual se tem algo a comunicar não se apresenta como um pressuposto.

O lírico canta “como canta um pássaro”, sozinho, pela mais íntima necessidade, e tem que emudecer se um ouvinte vem inquisidoramente a seu encontro. Por isso, seria completamente não natural exigir do lírico que compreendêssemos também as palavras textuais de sua canção, não natural porque aqui o ouvinte exige, ele que, em geral, na efusão lírica, não pode pretender direito algum²⁸.

O artista dionisíaco não é aquele que procura tornar-se compreensível para um ouvinte; não está em jogo em sua arte a necessidade de tornar-se inteligível a um “outro”. Esse “outro”, no entanto, é aquele que não participa do estado no qual o artista se encontra, um estado de êxtase, ou seja, a compreensibilidade se dá pela participação na excitação dionisíaca. Como diz o filósofo, o servidor de Dioniso somente é compreendido por seus iguais.

²⁸ NIETZSCHE, 2007, p. 307.

Tanto quanto a massa popular orgiástica, o homem dionisiacamente excitado não tem um *ouvinte*, a quem tivesse algo a comunicar, como o pressupõe o narrador épico e, em geral, o artista apolíneo. Jaz, pelo contrário, na essência da arte dionisíaca que ela desconhece a consideração pelo ouvinte: o exaltado servidor de Dioniso, como eu disse numa passagem anterior, só é compreendido por seus iguais²⁹.

Se em sua canção o poeta lírico utiliza-se de palavras, o que o move é a excitação musical que elas promovem e não seu significado. Nietzsche vincula essa excitação musical com o próprio abandono da necessidade de se tornar compreensível ao ouvinte, característico do que denomina como arte dionisíaca. Na canção popular, Nietzsche encontra a gênese do modo como se dá a relação entre palavra e música na lírica, o que significa dizer que, em ambas, essa excitação deriva de um ímpeto interior indiferente à compreensão daquele que não canta junto.

E como o [poeta] lírico canta seu hino, do mesmo modo canta o povo a canção popular, para si, por ímpeto interior, indiferente se a palavra é compreensível para quem não canta junto. Pensemos em nossas próprias experiências no domínio da arte musical superior: o que compreendemos do texto de uma missa de Palestrina, de uma cantata de Bach, de um oratório de Handel, se nós não cantamos junto? Somente para aquele que canta junto há uma lírica, há música popular: o ouvinte se coloca perante a ela como perante uma música absoluta³⁰.

Quando se trata de música com palavras, ocorre na arte musical superior o mesmo fenômeno que ocorre com o ouvinte na música popular e na canção lírica, formas musicais mais primitivas: o

²⁹ Ibid.

³⁰ Ibid.

significado das palavras, sua compreensibilidade, é totalmente apagado pela torrente musical. Diante desse fenômeno, Nietzsche retira duas conclusões: a primeira é que, na perspectiva do ouvinte, uma música vocal com palavras pode ser experimentada como música absoluta; a segunda é que somente para aqueles que cantam junto é que se pode falar propriamente de uma música popular, de uma lírica, pois a compreensão só se dá aos participantes do coro. Segundo o filósofo é a ópera que muda essa dinâmica, pois exige do ouvinte que entenda as palavras cantadas.

A quarta parte de *Assim falou Zaratustra* revela, entre outras coisas, que, se primeiro o mestre cantor do *eterno retorno* seria aquele que abdica da necessidade de comunicar algo a um ouvinte, posteriormente esse mestre se revela como aquele cujo canto somente é compreendido por aqueles que cantam junto, como nos deparamos em *O canto ébrio*.

Aprendestes o meu canto? Adivinhastes o que ele quer dizer? Muito bem!
Vamos! Ó homens superiores, cantai agora a minha canção de roda!

Cantai agora vós mesmos o canto cujo nome é “Outra vez”, cujo sentido é “por toda a eternidade”, cantai, ó homens superiores, a canção de roda de Zaratustra!³¹

Em relação ao desfecho da terceira parte na qual enfim reconhece a necessidade de cantar, o personagem acrescenta uma questão importante nesse cântico: se naquele momento canta sem audiência, agora o mestre do *eterno retorno* diz como o seu canto deve ser compreendido. O canto que havia cantado para si mesmo em “O outro canto da dança”, seção da terceira parte que antecede “Sete Selos”,

³¹ NIETZSCHE, 2011, p. 308.

reaparece na quarta parte, só que agora Zaratustra incita seus hóspedes a também cantarem essa canção afirmativa do *eterno retorno* intitulada *Outra vez (Noch ein Mal)*. Podemos dizer então que o canto de Zaratustra se apresenta como aquilo que Nietzsche na juventude concebe como *arte dionisíaca*, somente compreendida por aqueles que cantam junto, um canto que não se interessa primordialmente pelo ouvinte.

Zaratustra é um professor que, para ensinar o *eterno retorno*, aprende que tem que cantar. Esse aprendizado é um elemento fundamental no processo formativo do personagem. No entanto, tendo em vista que o canto de Zaratustra é aquele que não se interessa prioritariamente pela audiência, cabe considerar que Nietzsche, com a figura do *mestre cantor do eterno retorno*, tensiona a sua própria concepção do que seria um *professor nato*, justamente entendido como aquele que dispensa uma atenção prioritária ao seu auditório. Zaratustra é um professor que, diante do pensamento do *eterno retorno*, precisa recuperar a seriedade consigo, precisa deixar de pensar somente no bem de seus alunos. Para se tornar *mestre do eterno retorno*, Zaratustra primeiro precisa vivenciá-lo dramaticamente, esquecer o seu auditório, experimentá-lo de maneira pessoal, o que faz com que o personagem entre em conflito com sua virtude dadivosa, que marca sua caracterização como mestre. Dessa forma, podemos identificar que o tornar-se um filósofo no sentido nietzschiano está presente na autoformação de Zaratustra, porém cabe ainda perguntar, tendo em vista que Nietzsche mantém o estatuto de mestre de seu personagem, de que forma esse conflito se resolveria. Nesse sentido, a quarta parte da obra nos possibilita vislumbrar um horizonte no qual seria possível pensar nas condições de possibilidade de uma conciliação entre a figura do professor e do filósofo a partir de uma discussão acerca do modelo

de compreensibilidade que está em jogo na caracterização de Zaratustra como mestre cantor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa perspectiva, a referência ao canto no interior da narrativa de *Assim falou Zaratustra*, entre outros aspectos, nos envia a uma discussão acerca das formas de comunicação, principalmente aquela que seria aos olhos de Nietzsche a adequada ao solitário. Podemos dizer que, no desfecho da terceira parte, Zaratustra pratica uma *arte monológica*, sem testemunhas, concepção que aparece em *A gaia ciência*³², mas que já pode ser vislumbrada na caracterização da lírica e da arte dionisíaca pelo jovem Nietzsche. Está em jogo uma forma de comunicação que não se volta à compreensão de um ouvinte exterior. Cabe dizer, no entanto, que, ao afirmar que a arte lírica se caracteriza pela não necessidade de se tornar compreensível a esse ouvinte, Nietzsche não está simplesmente fazendo uma defesa da incompreensibilidade, e sim apontando para outro modelo de compreensibilidade, na medida em que as palavras do lírico são compreendidas por aqueles que cantam junto. A terceira parte de *Zaratustra* se encerra na *canção do Sim e Amém*, entoada sem audiência, sem testemunhas, porém na quarta parte o personagem convida aqueles que o acompanham para cantarem juntos sua canção de roda.

A referência ao canto como forma de expressão de Zaratustra como mestre do eterno retorno pode ser compreendida à luz da concepção nietzschiana de filosofia como confissão pessoal de seu autor, revelando que uma forma de comunicação pessoal somente é possível na medida

³² Cf. NIETZSCHE, 2001, p. 26

em que se supera, em um primeiro momento, a necessidade de se tornar compreensível a um auditório, enfrentando assim o gregarismo que se encontra presente na gênese e no desenvolvimento da linguagem. É nesse cenário que podemos identificar a configuração de uma tensão no pensamento de Nietzsche entre a figura do professor e a do filósofo. Ao longo deste texto procuramos mostrar como essa tensão marca a narrativa dramática de *Assim falou Zaratustra*, livro que Nietzsche dedicou a todos e a ninguém e que apresenta o itinerário de um mestre que se torna filósofo.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, V. D. (org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

BARRENECHEA, Miguel Angel de; FEITOSA, Charles; PINHEIRO, Paulo (orgs.). **Assim falou Nietzsche V: arte, memória e educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

BRUSOTTI, Marco. **Die Leidenschaft der Erkenntnis: Philosophie und ästhetische Lebensgestaltung bei Nietzsche von Morgenröthe bis Also Sprach Zarathustra, (Monographien und Texte zur Nietzsche-Forschung)**. Berlin/Nova York: Walter de Gruyter, 1997.

_____. O eterno retorno do mesmo em Assim falou Zaratustra. In: **Estudos Nietzsche**, v.3, n.2 p.149-167. Curitiba, jul./dez. 2012.

CAVALCANTI, Anna Hartmann. **Símbolo e Alegoria: a gênese da concepção de linguagem em Nietzsche**. São Paulo: Annablume, 2005.

CONANT, J. Nietzsche's Perfectionism: A Reading of Schopenhauer as Educator. In: SCHACHT, R. **Nietzsche's Postmoralism: Essays on Nietzsche's Prelude to Philosophy's Future**. Illinois: Cambridge University Press, 2001.

CRAWFORD, Claudia. **The Beginning of Nietzsche's Theory of Language**. Berlin: Walter de Gruyter, 1988.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 1993.

DIAS, Rosa; VANDERLEI, Sabina; BARROS, Tiago (orgs). **Leituras de Zarathustra**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2011.

GOMES, Laurici Vagner. **Música, linguagem e a comunicação filosófica do eterno retorno em Assim falava Zarathustra**. Orientador: Rogério Antônio Lopes. 2017. 600 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

GOODING-WILLIAMS, Robert. **Zarathustra's Dionysian Modernism**. Stanford: Stanford University Press, 2001.

HART, Thomas E. (Org.) **Nietzsche, Culture and Education**. Londres: Ashgate, 2009.

HÉBER-SUFFRIN, Pierre. **O Zarathustra de Nietzsche**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

HIGGINS, Kathlen Marie. **Nietzsche's Zarathustra**. Philadelphia: Temple University Press, 1987.

KLOSSOWSKI, Pierre. **Nietzsche e o círculo vicioso**. Rio de Janeiro: Pazulin, 2000.

LAMPERT, Laurence. **Nietzsche's Teaching: an interpretation of Thus Spoke Zarathustra**. New Haven e Londres: Yale University Press, 1986.

LARROSA, J. **Nietzsche & a Educação**. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LYNCH, Enrique. **Dioniso dormido sobre um tigre: a través de Nietzsche y su filosofía del lenguaje**. Barcelona: Ediciones Destino, 1993.

MACHADO, Roberto. **Zarathustra, tragédia nietzschiana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MÜLLER-LAUTER, Wolfgang. **Nietzsche: sua filosofia dos antagonismos e os antagonismos de sua filosofia**. São Paulo: Editora Unifesp, 2009.

NEHAMAS, Alexander. **Nietzsche: Life as Literature**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1985.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

- _____. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- _____. **Assim falou Zaratustra.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- _____. **Crepúsculo dos ídolos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- _____. **Fragmentos póstumos (1869-1874).** Volumen I. Traducción, introducción y notas de Luis E. De Santiago (Universidad de Málaga). Tecnos, 2007 (Edição espanhola dirigida por Diego Sánchez Meca)
- _____. **Fragmentos póstumos (1875-1882).** Volumen II. Traducción, introducción y notas de Manuel Barrios (Universidad de Sevilla) y Jaime Aspiunza (Universidad del País Vasco). Tecnos, 2008. (Edição espanhola dirigida por Diego Sánchez Meca)
- _____. **Fragmentos póstumos (1882-1885).** Volumen III. Traducción, introducción y notas de Jesús Conill (Universidad de Valencia) y Diego Sánchez Meca (UNED). Tecnos, 2008. (Edição espanhola dirigida por Diego Sánchez Meca).
- _____. **Humano, demasiado humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. **Obras incompletas.** Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1987 (Coleção “Os Pensadores”).
- _____. **Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe** (= KSA: 15 vols.). Organizada por Giorgio Colli e Mazzino Montinari. Berlim; Nova York: de Gruyter, 1988.
- ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: FEITOSA, Charles; BARRENECHEA, Miguel Angel de; PINHEIRO, Paulo. (Orgs.). **Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação: Assim Falou Nietzsche.** Rio de Janeiro: DP&A; Faperj; Unirio; Brasília: Capes, 2006, p. 267-278.
- SCHACHT, Richard. Zarathustra/Zarathustra as educator. In: SEDGWICK, Peter R. **Nietzsche: A critical reader.** Oxford: Blackwell Publishers, 1995.
- SOBRINHO, N. C. de Melo. **Escritos sobre Educação.** São Paulo: Loyola, 2003.

5

O PROBLEMA DA PRETENSÃO DE VALIDADE MORAL NO TRABALHO DO PROFESSOR

Sérgio Murilo Rodrigues

As sociedades democráticas vivem atualmente o grande desafio da *educação moral*, ou seja, a discussão racional acerca de *valores morais* visando o desenvolvimento de um processo de aprendizagem contínuo. Vivemos em um mundo globalizado e pluralista. Os avanços tecnológicos garantem uma enorme quantidade de informações em tempo real acerca de tudo. As pessoas são bombardeadas diariamente com dados de todas as culturas. A facilidade de deslocamento incentiva e favorece os movimentos migratórios. A sociedade torna-se cada vez mais multicultural. Mesmo não tendo a presença física de outras culturas na cidade, os meios de comunicação garantem a sensação de uma “vida multicultural”. A consequência disso, para o ensino, é uma intensa circulação de *visões-de-mundo* e *valores* dentro da sala de aula, sem que na maioria das vezes o professor tenha condições de promover um debate racional e construtivo que leve ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos em relação à diversidade dos valores. Normalmente prevalece a posição que considera os valores como uma questão de *opinião* e, desta forma, cada um possui a sua, inclusive o professor, e qualquer tentativa de discussão acerca da validade de um valor moral é classificada como uma imposição violenta, como uma tentativa de *doutrinação* por parte do professor e da escola. Mas *doutrinação* é algo muito diferente de *desenvolvimento da competência comunicativa para elaboração e participação em uma argumentação racionalmente*

fundamentada necessária à atuação do cidadão dentro de um Estado democrático de direito.

A posição dominante defende que a *formação moral* não seria uma tarefa dos professores e da escola. Certamente que há outros agentes sociais fundamentais para a *formação moral* dos jovens e a escola não pode e não deve substituir nenhum desses outros agentes (a família, por exemplo). A escola tem a responsabilidade de trabalhar os valores morais sob um determinado aspecto: *na sua relação com a vida social e com a cidadania*. Cabe à escola levar o aluno a refletir sobre a legitimidade dos valores no que diz respeito à convivência pacífica entre os cidadãos da sociedade. Neste sentido, haverá inevitavelmente conflitos entre os valores particulares de um grupo e os valores universais que deverão nortear a ação de *todos os membros* da sociedade. Podemos imaginar filhos de fazendeiros que aprendem dentro de casa que procedimentos antiecológicos não são errados, mas esses mesmos filhos deverão desenvolver a capacidade crítica de perceberem que o que não é errado para uma família, pode ser errado para a comunidade como um todo. A escola é o local adequado para esse confronto racional de diferentes valores morais objetivando uma *educação* cidadã.

A tarefa da escola é esclarecer os jovens de forma racional sobre os valores morais para que eles possam discernir quais são as normas e valores justos para si mesmos e para a sociedade. Tal tarefa é fundamental na medida em que os valores constituem os marcos orientadores de uma vida plena de sentido. Segundo Hessen:

(...) É evidente que a plena realização do sentido da nossa existência dependerá também, em última análise, da concepção que tivermos acerca dos valores. Aquele que nega todos os valores, nada mais vendo neles do que ilusão, não poderá deixar de falhar na vida. Aquele que tiver uma errada

concepção dos valores não conseguirá imprimir à vida o seu verdadeiro e justo sentido¹.

Em uma sociedade democrática que não discrimina nenhuma forma de vida com os seus respectivos valores, a *educação moral* deve se centrar na estrutura formal da *discussão* dos valores morais e não nos conteúdos valorativos propriamente ditos das diversas culturas. Eleger um determinado elenco de valores e depois impô-los aos alunos de forma apologética não é uma educação moral propriamente dita. Além disso, estará excluindo conjuntos valorativos de vários segmentos da sociedade, inclusive de alunos da própria escola. Assim, a melhor estratégia pedagógica é incentivar a discussão, ao invés de apresentar os resultados prontos. O fundamental é os conteúdos morais estarem abertos à discussão e, que a sua validade seja considerada hipotética até o final da discussão. A discussão deverá ser conduzida através de argumentos racionais. Esta linha de raciocínio nos leva diretamente ao pensamento do filósofo alemão Jürgen Habermas.

Habermas, através da sua *teoria discursiva da verdade*² e da *ética do discurso*³, defende que não devemos falar de verdade ou de justiça, mas de *pretensões de validez*, ou seja, *pretensão de verdade* e *pretensão de correção*. Em contextos comunicativos cotidianos os falantes levantam pretensões de validez com as suas ações de fala socialmente estabelecidas. Essas pretensões podem ser problematizadas a qualquer momento e cabe aos falantes e ouvintes entrarem em um discurso argumentativo visando alcançar um consenso racional acerca da

¹ HESSEN, 2001, p. 33.

² Cf. HABERMAS, 1984, p. 127-83.

³ HABERMAS, 1989a, p. 61-141.

pretensão contestada. Aqui também não temos o estabelecimento de conteúdos morais *a priori* justos. O importante são os procedimentos racionais do discurso argumentativo visando manter ou derrubar a pretensão de validade problematizada. Novas pretensões de validade também podem ser propostas, mas deverão ser submetidas à argumentação racional. A diversidade de valores morais, nesse procedimento, é mantida, já que o discurso (ou discussão) visa buscar a legitimação ou refutação da pretensão de validade e não a destruição da norma ou do valor tematizado na discussão. Por exemplo, o professor e os alunos chegam à conclusão, após uma discussão envolvendo argumentos racionais, que *não é justo* o voto obrigatório em uma sociedade democrática. Ora, isso não significa que a lei será automaticamente alterada. Significa que os alunos desenvolveram, através de um processo de aprendizagem, a competência comunicativa para discutir criticamente acerca da justiça de normas eleitorais na vida social brasileira.

1 ÉTICAS COGNITIVISTAS E NÃO-COGNITIVISTAS

Proposições morais podem ser verdadeiras? Duas abordagens éticas distintas tentam responder a essa indagação, sendo classificadas de *éticas cognitivistas* e *éticas não-cognitivistas*:

Sob esse ponto de vista, as éticas cognitivistas seriam aquelas que concebem o âmbito moral como um âmbito a mais do conhecimento humano, cujos enunciados podem ser verdadeiros ou falsos. Em contrapartida, as éticas não-cognitivistas seriam as que negam que seja possível falar de verdade

ou de falsidade nesse terreno e, em consequência, as que concebem a moralidade como algo alheio ao conhecimento⁴.

Segundo Rouanet,

Chamo de cognitivista a filosofia moral que considera possível fundamentar a norma ética em princípios gerais e abstratos, de caráter secular, e que em tese não postula qualquer diferença categorial entre o conhecimento dos fatos do mundo físico e os do mundo moral⁵.

Assim, as *éticas cognitivistas* são aquelas que consideram ser possível atribuir *verdade* às proposições morais. Essa possibilidade se funda na consideração da existência de *conteúdos cognitivos* nas proposições morais, que possam ser submetidos a uma avaliação racional capaz de determinar verdade ou falsidade ao *conteúdo* avaliado.

Habermas desenvolve uma *ética do discurso* a partir de reflexões de *Karl-Otto Apel* com a intenção clara de desenvolver uma *ética cognitivista* em contraposição às éticas que consideram ser impossível obter uma resposta racional para as *questões práticas*.

Desde Kant, isso é contestado pelas éticas cognitivistas que, num ou noutro sentido, se aferram à ideia de que as questões práticas são “passíveis de verdade”. Nessa tradição kantiana encontram-se atualmente importantes abordagens teóricas tais como a de Kurt Baier, Marcus George Singer, John Rawls, Paul Lorenzen, Ernst Tugendhat e Karl-Otto Apel; elas coincidem na intenção de analisar as condições para uma avaliação imparcial de questões práticas, baseada unicamente em razões. Entre essas teorias, a tentativa de Apel não é, certamente, a que é desenvolvida da maneira mais detalhada;

⁴ CORTINA; MARTÍNEZ, 2005, p. 106.

⁵ ROUANET, 1989, p. 28.

não obstante, considero a ética do Discurso, que já se pode discernir em esboço, como a abordagem mais promissora na atualidade⁶.

No entanto, Habermas se diferencia de grande parte de seus colegas *cognitivistas* na medida em que prefere considerar que a *verdade normativa-moral* não tem o mesmo sentido de *verdade factual*. Proposições morais normativas, em um sentido estrito, só podem ser *corretas* ou *justas* e não *verdadeiras*. Em *Teorias da Verdade (Wahrheitstheorien)* ele diz que:

In der philosophischen Tradition stehen sich u.a. zwei Auffassungen gegenüber. Die eine ist im klassischen Naturrecht entfaltet worden und besagt, dass normative Aussagen *in demselben Sinne* wahrheitsfähig sind wie descriptive Aussagen; die andere ist mit Nominalismus und Empirismus zur heute herrschenden Auffassung geworden und besagt, dass normative Aussagen überhaupt nicht wahrheitsfähig sind. Die Annahmen, die beiden Versionen zugrunde liegen, halte ich für falsch⁷.

Para Habermas, *verdade e correção normativa* são pretensões de validade distintas. Em um sentido estrito não podemos falar que uma norma é “verdadeira”, entretanto, tanto proposições factuais quanto proposições normativas podem se submeter a um procedimento de *justificabilidade argumentativa racional*. Então podemos chegar a uma *decisão racional* acerca de questões práticas envolvendo normas, já que a pretensão de correção contida na norma possui um conteúdo

⁶ HABERMAS, 1989a, p. 62

⁷ HABERMAS, 1984, p. 144. En la tradición filosófica se han venido enfrentando, entre otras, dos formas de ver las cosas. La primera fue desarrollada en el derecho natural clásico y afirma que los enunciados normativos son susceptibles de verdad *en el mismo sentido* que los enunciados descriptivos; la otra se ha convertido, de la mano del nominalismo y del empirismo, en la concepción hoy dominante y dice que los enunciados normativos no son susceptibles de verdad. Tengo por falsos los supuestos que subyacen a ambas versiones (HABERMAS, 1989b, p. 127).

cognitivo que possibilita a sua justificação racional nos discursos práticos. A *teoria consensual da verdade* de Habermas mostra que tanto a *pretensão de verdade* (questões teóricas), quanto a *pretensão de correção* (questões práticas), pode ser resolvida através de uma argumentação racional discursiva. *Wenn sich Richtigkeit neben Wahrheit als ein diskursiv einlösbarer Geltungsanspruch qualifizieren lässt, dann folgt daraus, dass sich richtige Normen ähnlich begründen lassen müssen wie wahre Aussagen*⁸.

É desta forma que Habermas supera a dicotomia entre fatos e valores/normas predominante a partir da *modernidade*. Ele mantém a distinção entre fatos e valores, mas mostra que ambos podem ser submetidos ao procedimento discursivo visando alcançar uma decisão racional. Segundo Rouanet:

(...) o conceito de justificação discursiva elimina o abismo entre questões teóricas e questões normativas, que desde Hume, mas especialmente em Weber e nos positivistas modernos considera unicamente as proposições descritivas como suscetíveis de validação; as proposições prescritivas, ou relativas a valores, pertencem à esfera da mera opinião, e não são, a rigor, nem verdadeiras nem falsas. Com sua teoria da validação consensual de afirmações e recomendações (proposições normativas) Habermas tenta revogar esse interdito positivista, voltando à tradição grega, para a qual as questões relativas à vida desejável eram, mais que quaisquer outras, suscetíveis de serem verdadeiras⁹.

Sob tal perspectiva, as normas são passíveis de uma discussão racional, que viabiliza a sua generalização a partir de um consenso

⁸ HABERMAS, 1984, p. 144. Si la rectitud, junto con la verdad, puede calificarse de pretensión de validez susceptible de desempeño discursivo, de ello se sigue que la rectitud de una norma puede someterse a examen lo mismo que la verdad de los enunciados (HABERMAS, 1989b, p. 127).

⁹ ROUANET, 1980, p. 18-19.

racional de todos os envolvidos na discussão. Segundo Goergen, as normas ou os valores são (...) *princípios consensuados, dignos de servirem de orientação para as decisões e comportamentos éticos das pessoas que buscam uma vida digna, respeitosa e solidária numa sociedade justa e democrática*¹⁰.

As *éticas não-cognitivistas* consideram que proposições morais não possuem nenhum conteúdo cognitivo e, portanto, não podem ser nem verdadeiras e nem falsas.

Na filosofia analítica, este vem sendo o ponto de partida para um tratamento não-cognitivista das questões práticas, nas quais distinguimos linhas empiricista e decisionista de argumento. Convergem na convicção que as controvérsias morais não podem, no final das contas, serem decididas com razão porque são irracionais as premissas de valor das quais inferimos sentenças morais¹¹.

As consequências do *não-cognitivismo* serão considerar os valores morais como subjetivos (dependem, seja dos indivíduos, seja das comunidades, seja de interesses particulares) e não passíveis de uma decisão racional, portanto não podem ser universalizáveis. Sendo assim, os valores morais serão sempre o resultado de uma imposição ou de uma negociação que só será favorável a algum interesse particular.

Sendo esta a condição dos valores morais, o que resta fazer no plano da *educação moral*? Como buscar racionalmente a resolução de conflitos oriundos das visões discrepantes de mundo ou de vida boa? Ora, se os valores são puramente subjetivos sem nenhum pressuposto cognitivo que viabilize sua discussão, então só resta a cada qual recolher

¹⁰ GOERGEN, 2005, p. 989.

¹¹ HABERMAS, 1980, p. 130.

seu valor, retirar-se para seu próprio mundo e abandonar os conflitos éticos na luta do dia a dia da vida. Será essa uma alternativa apropriada para um mundo em que os conflitos éticos exigem um posicionamento crítico visando sua resolução, sob a pena de virem a se tornar conflitos sociais em maior escala? O relativismo em termos de valores é saudável, na medida em que mostra a *falibilidade* de todos os homens e de todas as teorias, sejam factuais, sejam morais. O pressuposto da falibilidade é a garantia da democracia e uma prevenção contra o totalitarismo. Mas devemos ter cuidado para não jogar a criança fora junto com a água da bacia. Se o relativismo impede a resolução racional e argumentativa dos conflitos morais, então ele passa a ser uma fonte de violência, pois essa passa a ser a única maneira de resolver os conflitos morais.

2 A ÉTICA DO DISCURSO

Habermas ao iniciar o desenvolvimento da sua *teoria discursiva da verdade*, já visava criar os conceitos necessários para a solução do problema de uma *base normativa* para as sociedades modernas e, conseqüentemente o problema da validade de afirmações morais. *Die Konsensustheorie der Wahrheit sehe ich im Zusammenhang mit der normativen Grundlage einer Theorie der Gesellschaft und mit Begründungsproblemen der Ethik überhaupt*¹².

Assim era importante desenvolver uma *teoria ética* capaz de propor um programa de fundamentação não-metafísica de normas morais. Segundo Velasco, *desde o começo dos anos setenta, Karl-Otto Apel e Jürgen Habermas empreenderam conjuntamente a defesa de um programa de*

¹² La teoría consensual de la verdad está para mí en conexión con los fundamentos normativos de una teoría crítica de la sociedad y con los problemas de fundamentación de la ética (HABERMAS, 1989b, p. 119, nota 15).

*fundamentação de uma ética baseada nos pressupostos da comunicação – ou ética discursiva*¹³.

A *Ética do Discurso* é uma *teoria deontológica* (normas e deveres) universalista, cognitivista e pós-metafísica. Ela não analisa o conflito moral a partir da perspectiva de um *observador neutro*, mas da perspectiva dos *agentes participantes* do conflito, seres encarnados inseridos nas múltiplas esferas do mundo da vida real e portadores de interesses individuais e coletivos. No entanto, esses *participantes* buscam um consenso *imparcial (racional)* acerca do tema debatido. O sujeito ao propor utilizar uma determinada norma, como por exemplo, “*deve-se respeitar a diversidade do outro*”, está inevitavelmente levantando a pretensão de que a norma é *válida*, ou seja, *correta e justa*. E tal pretensão, se questionada, é passível de justificação racional. Se a pretensão de *correção de uma afirmação moral* for problematizada, então ela será discutida racionalmente entre aqueles afetados pela norma, seja no presente, seja no futuro.

A “*Ética do Discurso*” recebe este nome em razão do *diskursetischer Grundsatz* (ou princípio D) que ela postula. De acordo com este princípio, as normas de agir podem sustentar a sua pretensão de validade (correção) apenas na medida em que são suscetíveis de serem justificadas mediante argumentos que obtenham o livre assentimento racional de todos os concernidos enquanto participantes (atuais ou potenciais) de um discurso público real, desenvolvido segundo as normas de uma *comunidade ideal de comunicação* ou *situação ideal de fala*¹⁴.

Segundo Habermas, o *princípio D* tem a função de garantir a conclusão *imparcial e racional* dos diversos argumentos que compõem a

¹³ VELASCO, 2001, p. 9.

¹⁴ VELASCO, 2001, p. 10.

discussão em um *discurso prático*. Considerando-se que muitos desses argumentos tematizam interesses particulares dos participantes do *discurso*, então é necessário um *princípio garantidor da imparcialidade, racionalidade e legitimidade* do consenso obtido. Habermas formula o *princípio D* da seguinte forma: *só podem reclamar validade as normas que encontrem (ou possam encontrar) o assentimento de todos os concernidos enquanto participantes de um discurso prático*¹⁵. Não se trata de um *simples acordo*, no qual alguns participantes *aceitam* abrir mão de seus interesses com o objetivo de favorecer o interesse particular de um grupo ou de alguém. Trata-se de um *consenso* no qual *todos* os participantes concordam que aquele interesse é o mais *racional* para todos os envolvidos.

O princípio moral é compreendido de tal maneira que exclui como inválidas as normas que não possam encontrar o assentimento qualificado de todos os concernidos possíveis. O princípio-ponte possibilitador do consenso deve, portanto, assegurar que somente sejam aceitas como válidas as normas que exprimem uma *vontade universal*; é preciso que elas se prestem para usar a fórmula que Kant repete sempre a uma “lei universal”¹⁶.

No entanto, o *princípio D* não é ainda o *princípio moral* capaz de garantir a *universalidade e a imparcialidade* da norma moral resultante da discussão e do consenso no *discurso prático*. Isso porque o *princípio D* é um princípio do discurso e é preciso que as pessoas já entrem na discussão pressupondo que seja possível uma fundamentação racional das normas. Assim, é necessário um *princípio moral* que anteceda o próprio discurso.

¹⁵ HABERMAS, 1989a, p. 116

¹⁶ HABERMAS, 1989a, p. 84.

A formação imparcial do juízo exprime-se, por conseguinte, em um princípio que força *cada um*, no círculo dos concernidos, a adotar, quando da ponderação dos interesses, a perspectiva de *todos os outros*. O princípio da universalização deve forçar aquela troca de papéis universal que G. H. Mead descreve como “ideal role-taking” ou “universal discourse”. Assim, toda norma válida deve satisfazer a condição: que as conseqüências e efeitos colaterais, que (previsivelmente) resultarem para a satisfação dos interesses de *cada um* dos indivíduos do fato de ser ela *universalmente* seguida, possam ser aceitos por *todos* os concernidos (e preferidos a todas as conseqüências das possibilidades alternativas e conhecidas de regragem)¹⁷.

O princípio *U* (de universalização) é o *princípio moral* e o pressuposto pragmático inevitável da argumentação moral e cabe a ele garantir que normas possam ser fundamentadas racionalmente e imparcialmente.

A *Ética do Discurso* é uma ética *procedimental* e *dialógica*. Ela fala de procedimentos formais, pragmáticos e argumentativos capazes de possibilitar a justificação e universalização da norma moral através de uma discussão, que busca alcançar um consenso racional acerca do que seja justo para a vida social. Ela não fala de conteúdos determinados, mas de formas de discutir racionalmente esses conteúdos. Por ser uma ética fundada na *discussão*, inevitavelmente, ela pressupõe, no mínimo, *dois* participantes no *diálogo* acerca do tema problematizado. O procedimento *monológico* adotado por Kant no *imperativo categórico* não tem validade para Habermas, pois uma *consciência solitária* não pode ser racional, já que a racionalidade é o *exercício* (a capacidade) do convencimento lógico, não-violento do *outro* através exclusivamente do encadeamento proporcional de argumentos pertinentes e aceitáveis. A

¹⁷ HABERMAS, 1989a, p. 86.

racionalidade é um exercício *dialogico*, porque é uma “*via de mão-dupla*”: tentar convencer o outro é estar aberto a críticas e suscetível de ser convencido pelo argumento do outro.

A *Ética do Discurso* apresenta um *caráter dialogico* como premissa base para a fundamentação das proposições morais. É por esse, dentre outros motivos que ela se revela como uma das propostas atuais mais relevantes para a resolução de conflitos morais num mundo cada vez mais pluralista no que concerne aos valores e às normas.

A *Ética do Discurso* busca dar à ética um fundamento racional através da idéia de que a reflexão sobre os pressupostos da comunicação interpessoal permite identificar os princípios morais realmente irrenunciáveis que devem ser a base de toda convivência humana: o reconhecimento do outro, a não coação da comunicação e a disposição para a solução de problemas e a fundamentação das normas através do discurso livre e igual. Desse modo, pode-se fundamentar uma ética secular, não metafísica, que é apropriada a uma situação de pensamento, na qual somente pessoas ainda muito ingênuas poderão recorrer a instituições ambíguas de valores ou à ancoragem diferente¹⁸.

A *Ética do Discurso* tem como característica principal a inclusão dos sujeitos capazes de fala e ação num diálogo em busca de um consenso, assim ela se manifesta como uma ferramenta preciosa para a formação moral de caráter reflexivo, especialmente no âmbito escolar. A necessidade de uma ética não-dogmática, que ao mesmo tempo não renuncie à possibilidade de discutir e oferecer conclusões consensuais assimiláveis internamente pelos sujeitos torna essa proposta particularmente atraente para as discussões morais no ambiente

¹⁸ REESE-SCHÄFER, 2010, p. 64

educativo, nos quais os professores inevitavelmente terão de tomar parte.

3 O PLURALISMO EM ÉTICA E A QUESTÃO DA UNIVERSALIZAÇÃO DAS NORMAS MORAIS.

Uma questão que permeia todo o debate é relativa ao pluralismo de visões de mundo no plano da ética. Dado que vivemos num mundo com distintas – e antagônicas – concepções valorativas, como buscar racionalmente a resolução de conflitos oriundos das visões discrepantes de mundo ou de vida boa? Para Habermas, esta é uma tarefa que exige de todos nós um posicionamento:

A nós, os pluralistas modernos, se nos apresenta, antes de tudo, a questão de como se podem regular os conflitos e as relações normativas entre grupos sociais com ideais antagônicos – “ideais de florescimento humano” –, tanto mais quanto partimos da premissa de que qualquer genealogia racional dos valores está vinculada a nossa própria perspectiva de uma comunidade cooperativa preocupada por seu bem-estar¹⁹.

O princípio básico para se pensar a questão do conflito moral e a possibilidade de uma *Ética do Discurso* é o *Estado de direito democrático*. *O Estado democrático alimenta-se de uma solidariedade de cidadãos que se respeitam reciprocamente como membros livres de uma comunidade política*²⁰. Habermas não vê como outro regime de governo poderia incluir as *pessoas que não estão unidas por nenhuma prática ou forma de vida comum e por isso se encontram como estranhas umas para as outras*²¹.

¹⁹ HABERMAS, 2008, p. 103

²⁰ HABERMAS, 2007, p. 9.

²¹ HABERMAS, 2008, p. 103.

A *inclusão do outro*²² é um projeto permanente dos sistemas democráticos e um pressuposto fundamental da *Ética do Discurso*, que centraliza as suas análises nos procedimentos argumentativos e racionais a serem desenvolvidos nos *discursos práticos* e não nos conteúdos morais. Isso permite a inclusão de qualquer grupo ou comunidade, pois qualquer conteúdo moral pode ser discutido dentro dos procedimentos formais da argumentação racional. Nenhum conteúdo é *a priori* superior a outro e, portanto, todos os conteúdos podem ser igualmente tematizados sem nenhuma interdição ou dogmatização. Nenhum conteúdo e, conseqüentemente, nenhum grupo social deve ser excluído da discussão.

A ênfase dada pela *Ética do Discurso* aos procedimentos discursivos de validação racional garante o respeito à pluralidade de valores e modos de vida das sociedades modernas. Reforçando essa garantia de respeito à pluralidade, a *Ética do Discurso* considera que apenas *normas* podem ser racionalmente justificadas e universalizadas. *Valores* não se adéquam aos procedimentos de validação racional. Desta forma, o *etnocentrismo* fica afastado. Todas as culturas, com seus conjuntos de valores são igualmente aceitos e a discussão racional acerca de *normas* derivadas destes valores não invalida, a princípio, o conjunto total dos valores da cultura.

Valores são concepções amplas, que formam a visão-de-mundo de uma determinada comunidade. O modo de vida desta comunidade depende do reconhecimento intersubjetivo que ela faz do conjunto de seus valores²³. *Normas* estabelecem regras de ação determinadas, não

²² Habermas publicou em 1996 um livro com este título: *Die Einbeziehung des Anderen (A inclusão do outro)*. A edição brasileira é de 2002.

²³ HABERMAS, 2008, p. 94

envolvendo, necessariamente, uma concepção totalizante do modo de vida. A correção ou justiça da *norma* não depende diretamente da visão-de-mundo totalizante de uma cultura ou comunidade, mas da compreensão da existência de uma *esfera pública* nas sociedades democráticas, que permite a discussão das normas que regulam os comportamentos de *todos* os cidadãos independentemente de suas crenças e valores.

Cidadãos, com diferentes conjuntos de valores doadores de significado para as suas vidas como um todo, podem alcançar um consenso racional capaz de garantir a universalidade e a justiça de uma norma sem precisarem abandonar seus valores. Assim, considerar apenas as *normas* como capazes de validação racional discursiva permite a *inclusão* de todos os grupos culturais, sociais e religiosos e o respeito aos seus valores, no quadro de discussão da *Ética do Discurso*, sem, no entanto, atribuir privilégios a nenhum grupo em particular.

A autocompreensão do Estado de direito democrático formou-se no quadro de uma tradição filosófica que apela exclusivamente a uma razão “natural”, ou seja, a argumentos públicos que, de acordo com sua pretensão, são *acessíveis da mesma maneira* a todas as pessoas. Ora, a assunção de uma razão humana comum constitui a base epistêmica para a justificação de um poder do Estado secular que independe de legitimações religiosas²⁴.

Outro ponto para o qual Habermas chama a atenção para justificar a sua decisão de não atribuir aos *valores* o mesmo caráter universalista das *normas*, diz respeito ao próprio *pluralismo* entendido enquanto uma necessidade das sociedades democráticas. É necessário preservar *desacordos razoáveis* nas visões de mundo, posto que estas visões, com

²⁴ HABERMAS, 2007, p. 135.

seus respectivos valores, possuem um caráter totalizante, isto é, pretendem estruturar a vida em sua totalidade. Se determinados valores de uma comunidade específica possuíssem caráter universalista, isso poderia incorrer em um totalitarismo no que diz respeito à superposição cultural de valores. Segundo Habermas, diferentemente do que ocorrem com as teorias científicas, as concepções de mundo possuem o poder de estruturar uma vida em sua totalidade.

Daí que o pluralismo das concepções de mundo se diferencie da competência entre as teorias científicas pela classe de dissenso que se pode *razoavelmente* esperar. Não estamos aqui falando das habituais *cargas de juízo* (Rawls), mas de *desacordos razoáveis* que fazem que qualquer tentativa posterior de alcançar a todo custo um consenso seja absurda e, inclusive, perigosa. Pois, na prática, tal empenho pode conduzir à supressão das diferenças legítimas. As boas razões para esperar desacordos razoáveis são boas razões para suspender a tentativa de convencer aos outros de que a concepção própria é a correta²⁵.

CONCLUSÃO

Pode-se concluir que a discussão de questões valorativas e normativas visando uma conclusão verdadeira ou racionalmente justificável é possível e desejável. A exclusão das questões práticas do âmbito do discurso racional não tem mais nenhuma razão de ser em uma sociedade de direito democrática. Pelo contrário, trazer essas discussões para os ambientes de análise racional que fundamentam e legitimam modos de ação se tornou uma necessidade. Questões econômicas, ético-morais, políticas, religiosas e jurídicas devem ser racionalmente discutidos por todos aqueles afetados, ou possivelmente

²⁵ HABERMAS, 2008, p. 96

afetados, pelos resultados das questões. A *Ética do Discurso* de Habermas oferece um modelo de análise crítica das condições em que um discurso foi conduzido e se, a partir dessas condições, ele pode ser considerado um discurso legítimo, apto a levar os seus participantes, através da busca cooperativa pela verdade, a um consenso válido. Além disso, a *Ética do Discurso* enfatiza o aspecto da argumentação racional no tratamento das questões práticas e como essa argumentação deve incluir o maior número possível de participantes, se não efetivamente, pelo menos, em potencial. Essa argumentação pode ser oral ou escrita, sendo que a escrita anula possíveis vantagens não racionais que um bom orador poderia ter.

Para a educação moral, essas conclusões trazem perspectivas importantes. Primeiramente, viabiliza e fundamenta a discussão moral pela razão básica da necessidade da discussão reflexiva sobre os valores que envolvem a vida social dos cidadãos. Os valores e as normas podem ser reconhecidos intersubjetivamente como um modo de vida melhor (valores) e mais justo (normas), através de uma discussão visando um consenso racional. Através desse caráter consensual e dialogicamente participativo, o conteúdo das proposições morais não é simplesmente imposto de fora para os estudantes, mas internalizado por eles como sujeitos ativos, participantes da vida social e cidadã de suas comunidades, capazes de assimilar racionalmente os julgamentos morais. Em segundo lugar, há de se reconhecer que o pluralismo, oriundo de diversas visões de mundo, é talvez o maior desafio atual no plano da ética. Diante disso, a postura do professor não deve ser de acovardamento ou omissão diante da educação moral, tampouco de uma imposição dogmática e unilateral de uma visão de mundo sua – não seria bom começar a encarar o próprio pluralismo como desejável? –

mas de alguém que aceita o desafio, se mostra aberto ao diálogo e a aprendizagem e estimula a busca por melhores repostas para a conduta ética na formação dos cidadãos, valendo-se de sua capacitação para ajudar os alunos a atingirem consensos fundamentados de valores e normas, mesmo em face ao pluralismo, que possam nortear suas vidas num horizonte mais fecundo de sentido.

A conclusão deste artigo é que os princípios básicos da *Ética do Discurso* podem servir de base para a formulação de *estratégias didáticas* a serem empregadas nas salas de aula pelos professores com o objetivo de desenvolverem a *competência comunicativa* dos alunos em relação às questões morais.

REFERÊNCIAS

- CORTINA, Adela; MARTÍNEZ, Emilio. **Ética**. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo, Loyola: 2005.
- GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a13.pdf>>. Acesso: 08 set. 2011.
- HABERMAS, Jürgen & PUTNAM, Hilary. **Normas y valores**. Introducción, traducción y notas Jesús Vega Encabo y Francisco Javier Gil Martín. Madrid, Trotta: 2008.
- HABERMAS, Jürgen **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989a.
- HABERMAS, Jürgen. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. Tradução de Vamireh Chacon. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.
- HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**. Tradução de George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. **Entre naturalismo e religião**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007.

- HABERMAS, Jürgen. **Teoría de La acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Cátedra, 1989b.
- HABERMAS, Jürgen. **Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984.
- HESSEN, Joahannes. **Filosofia dos valores**. Tradução L. Cabral Moncada. Coimbra, Almedina: 2001.
- REESE-SCHÄFER, Walter. **Comprender Habermas**. 3. ed. Tradução Vilmar Schneider. Petrópolis, Vozes: 2010.
- ROUANET, Sérgio Paulo e FREITAG, Bárbara. Introdução. In: HABERMAS, Jürgen. Habermas: **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1980.
- ROUANET, Sérgio Paulo. Ética iluminista e ética discursiva. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, 98: p.23-78, jul.-set., 1989.
- VELASCO, Marina. **Ética do discurso: Apel ou Habermas?** FAPERJ:Mauad, 2001.

6

SOBRE A POSSIBILIDADE DE UMA FILOSOFIA POPULAR BRASILEIRA EM NOSSAS UNIVERSIDADES

Rafael Haddock-Lobo

Esse texto é dedicado a Aldir Blanc,
grande filósofo popular brasileiro
e conhecedor desta Nação.

1 BREVES NOTAS INTRODUTÓRIAS

Primeira nota: o texto que aqui apresento foi inicialmente escrito para a conferência inaugural de meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Marca, portanto, o fim de uma década como docente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e um novo início, em um Programa de Pós-Graduação de uma Universidade, essa sim, que tem como seu projeto de criação (nesse sentido, oposto ao projeto da UFRJ, antiga Universidade do Brasil) o acesso à universidade de estudantes moradores do subúrbio carioca e da baixada fluminense, como atesta sua localização, servida por metrô e por trem, por onde passam diversas linhas de ônibus que servem as periferias, ao lado do Morro da Mangueira, perto do Morro dos Macacos e da Aldeia Maracanã. Vale salientar que a vizinhança da UERJ é tradicionalmente conhecida por sua boemia, como atestam os sambas de Noel Rosa e Martinho da Vila.

Segunda nota: Meu ingresso no PPGFIL-UERJ também marca meu ingresso como membro do Laboratório de Licenciatura e Pesquisa sobre

o Ensino de Filosofia (LLPFIL), coordenado por minha amiga e companheira Dirce Solis, a quem devo não apenas o acolhimento em seu Laboratório, como o entusiasmo para me juntar aos colegas da UERJ. Trata-se, portanto, da chegada, concomitante ao ingresso no PPG, de um convite a pensar a sala e o ensino. Escrever esse texto foi, nesse sentido, uma maneira de sistematizar (palavra ruim, pois nunca sistematizei nada, aliás, sempre fugi de sistemas), ou melhor, de parar e olhar para meu percurso de dez anos como professor em um curso de filosofia em uma universidade pública.

Terceira nota: Se eu fosse um leitor externo de meus textos, eu poderia dizer que, neste momento, ocorreria uma espécie de “reviravolta” em minhas pesquisas, que, desde 2018 cada vez mais se dirigem à cultura popular brasileira. Contudo, de minha parte, não penso haver nenhuma ruptura com tudo que escrevi desde minha primeira publicação em 2001, há quase vinte anos. Pelo contrário, como leitor de Jacques Derrida, pensar a colonialidade parece ser (quase) uma exigência.

Quarta nota: Escrever esse texto me fez perceber que o atual estado de minha pesquisa sobre FPB (filosofia popular brasileira, como venho chamando) é um resultado de diversas questões que me surgiram ao longo dessa década de ensino de filosofia em uma universidade. Fui testemunha de uma mudança radical no corpo discente, quando alunos pretos, pardos e pobres ingressam em um curso elitizado de uma universidade que demorou, inclusive, a adotar o sistema de cotas, sendo praticamente uma das últimas (lembrando aqui que a UERJ foi a primeira, antes mesmo da lei de cotas, a adotar esse sistema). A percepção cuidadosa que sempre pretendi ter com relação a esses alunos que chegavam, quando nem bandeirão tínhamos, suas questões,

suas dificuldades, sua falta de conexão com os temas das aulas, tudo isso, foi se tornando, para mim, tema de preocupação e de, então, ocupação (em todos os sentidos que esta ocupação pode ter). *Preciso* sublinhar, assim, que esse texto é constituído por muitas pessoas, com suas questões, com seus temas de interesse (dos quais eu nem fazia ideia que existiam), como quando fui procurado por Katiúscia Ribeiro para orientar sua monografia em Filosofia Africana e daí em diante as muitas pessoas que me chegaram com assuntos tão interessantes e que me fizeram repensar, todo o tempo, o que é a filosofia, para que serve a filosofia, porque filosofia? Se esse texto tem algo de original ou próprio, é apenas o modo como eu encontrei de enfrentar tais questões e de *responder*.

Quinta e última nota: Para tanto, para *fazer justiça* a essa FPB que *experimento*, penso ser necessária uma outra estética, no sentido dos sentidos mesmo, pois só a partir de um pensar poético, artístico, literário, ficcional, poderemos *tocar* nossos alunos com esse outro pensar. *Registro*, portanto, que esse texto foi originalmente escrito ao som de Clara Nunes e, em diversos momentos, é ela também quem escreve comigo.

2 A PRIMEIRA PEDRA

(Leitura com voz doce, pausada, ecoando cada sílaba da poesia de João Bosco): “Dorival Caymmi falou para Oxum / Com Silas tô em boa companhia / O Céu abraça a Terra / Deságua o rio na Bahia”¹. (Pausa

¹ *Nação*, de João Bosco e Aldir Blanc, com Gabriela Leite. Clara Nunes grava a canção no álbum homônimo, de 1982.

dramática, retomando a leitura no tom habitual, que, para muitos, deve ser extremamente monótono).

A voz de Clara Nunes retumba a letra de Aldir Blanc e a música de João Bosco, que narra o segredo que Caymmi conta para Oxum. Talvez, arrependido por ter se confrontado com o orixá da beleza, ao ter tentado impedir que Marina Morena usasse um dos feitiços mais importantes que Oxum ensinara às suas filhas, o cantor lhe segreda que, assim como céu abraça a terra, o rio corre para a baía: o Rio, seja o de Janeiro ou não, que aliás era nome de outra baía, a da Guanabara, como que exorbitando, descentrando-se, margeando, dirige-se à de Todos os Santos. Um Rio, este de Janeiro, de Janeiro também por ser de São Sebastião, mártir flechado que em nossas terras simboliza inversamente a vitória sobre os índios, este Rio, que, como todo rio, é o elemento de Oxum, *precisa* escorrer e desaguar para as terras de muitos, ou de *todos os santos*, orixás, inquices e voduns.

Mas Dorival Caymmi, João Bosco e Clara Nunes dizem mais: “Jêje, minha sede é dos rios / A minha cor é o arco-íris / Minha fome é tanta / Planta flor, irmã da bandeira / A minha sina é verde-amarela / Feito a bananeira / Ouro cobre o espelho esmeralda / No berço-esplêndido a floresta em calda / Manjedoura d'alma / Labarágua, sete quedas em chama / Cobra de ferro, Oxumaré / Homem e mulher na cama”. Ao povo de Daomé, confessam que sua sede dos rios coincide com sua multicoloridade, e o ouro, que cobre o verde esmeralda, neste verde e amarelo tão conhecido por nós, esconde o fio de contas de Oxumaré, orixá macho e fêmea, também dos rios, mas do arco-íris, como a cobra que, do céu, abraça a terra, enquanto os narradores nos obrigam a pensar para além da branquitude.

Essa introdução, que pode ser vista como *apenas* um esforço poético, já consiste em um exercício, um esforço, para empreender o que aprendi com o filósofo ao qual mais me dediquei em quase toda minha vida acadêmica: um filósofo hiper-marrano, judeu indígena, árabe desterritorializado, africano desenraizado, enfim, um produto da colonialidade². Em sua empresa contra a *mitologia branca*, Derrida nos obriga a enxergar os limites do ocidente e a, num mesmo gesto, olharmos para o que de singular possuímos em nossas terras. Quando batiza a metafísica ocidental como “mitologia branca”, ele quer nos chamar a atenção para o fato de que o ocidente cria seu mito, o logos, a partir da suposição de que ele não é mito e que, além disso, é superior a todos os mitos, na medida em que representaria (e não há nada de mais mítico do que isso) uma razão universal.

Apontar o mitológico por detrás da racionalidade é também lembrar-nos de sua *regionalidade*: trata-se de um saber que nasce em certo momento e em certo lugar do globo e, se for imposto mundialmente, tal atitude será sempre da ordem da violência e da colonização. Mas abandonar essa roupagem universalista parece insuportável ao ocidente que, como nos lembra Renato Nogueira, parafraseando Appiah, tem na filosofia o ursinho de pelúcia do qual não quer de modo algum abrir mão³. Mas, para além desse caráter

² A fala que mais marca isso se encontra no filme *D'ailleurs*, de Safaa Fathy, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JMQUrQ6ctM>

³ A fala de Nogueira é uma irônica paráfrase de Kwame Appiah. Enquanto Appiah diz: “a ‘Filosofia’ é o rótulo de maior *status* no humanismo ocidental. Pretender-se com direito à Filosofia é reivindicar o que há de mais importante, mais difícil e mais fundamental na tradição do ocidente” (APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*, p. 131), Nogueira, seriamente, brinca (porque sabe brincar): “Um filósofo ganense diz que a filosofia é o suprássumo da cultura ocidental. Eu diria que a filosofia é o bichinho de pelúcia do Ocidente. O Ocidente adora brincar, mas não gosta de dividir o brinquedo” (<https://biblioo.cartacapital.com.br/renato-nogueira-professor-e-pensador/>). Preciso aqui, também, marcar a importância de Nogueira em meu percurso filosófico, que foi o grande apoio que encontrei na academia e com quem pude, literalmente, dividir todas as questões.

obviamente epistemicida e alérgico à alteridade que ela apresenta, a metafísica acaba, por isso mesmo, abrindo mão daquilo que tem de mais belo e potente, ao apagar sua origem fabulosa e assumir a pretensa roupagem de ciência.

A tinta branca através da qual o ocidente escreve sua filosofia reluz branquitude como transparência, como universalidade e neutralidade, portanto, como ausência de cor, apresentando vários aspectos que, como viventes do hemisfério sul, precisamos evitar: *sua brancura que se pretende pureza*, ainda que revestida de altivez, nada mais é que sua maior fragilidade – por ser muito sensível, evita o contato com o outro, para não se promiscuir e, perde, com isso, toda possibilidade de jogo, de novidade, de invenção; *sua pretensa ausência de cor* precisa denunciar toda *filosofia de cor*, todo saber impuro, mestiço, negro, amarelo, pardo, marrom ou vermelho; sua tinta branca, que compõe *a escrita do sêmen e do sema*, além de branca é viril, máscula, e pretende inseminar toda e qualquer superfície sobre a qual se ejacula, pois carrega em si, na aversão ao outro, o imperativo da conquista, da catequese, senão dos estupros e dos assassinatos coloniais.

Tendo apagado sua fabulosidade (ficando branca também, no sentido de pálida, sem graça, ressentida e invejosa das mitologias que conseguem ser coloridas e alegres), a mitologia europeia se autoproclama a destinação global, com seu monoteísmo, sua monogamia e sua monotonia. Contudo, ao chegar em nossas terras, tão coloridas já pelos habitantes originais disso que chamariam ainda Brasil, trazida pelas caravelas, também brancas e pálidas, essa mitologia continuou tentando preservar aqui sua brancura e sua pretensa pureza. Não se deixou seduzir pelas tantas cores das praias e das matas que lhe apresentavam as pessoas, pássaros, frutas, pedras e peixes que aqui

habitavam; muito menos por aqueles que, de pele mais escura ainda, os mesmos navios desbravadores e heroicos sequestravam de suas terras. Em meio a uma multiplicidade única de cores, raças, etnias, culturas, imagens, sexos, gêneros, gestos, paisagens, deuses, animais e plantas, dos quais poderia retirar uma potência mito-filosófica única, ela preferiu, nas academias e nas instituições de ensino, preservar sua pretensa pureza.

E são essas cores e esses sexos e gêneros múltiplos que o deus-serpente do arco-íris do povo Jeje vem, na letra de Bosco, nos lembrar, que aqui, em terras também chamadas tupiniquins, mas que nesse Rio de Janeiro são sobretudo tupinambás, goitacás, temiminós, maracajás e guaianás, uma outra filosofia pode ser tão mais potente quanto alegre, como sonharia Nietzsche ou invejaria Derrida, sobretudo se se debruçar sobre *a cultura popular brasileira*.

3 A “QUESTÃO” DA FILOSOFIA BRASILEIRA

Posso dizer, também, que esse texto, como uma tentativa de responder aos decepcionados olhares de meus alunos com a insistência no privilégio da filosofia ocidental mas também, e talvez sobretudo, com as ementas das disciplinas de Filosofia Brasileira, também foi um reencontro com um texto de minha época de aluno de graduação em filosofia: vejo-me agora diante da provocação lançada por Gerd Bornheim há exatos 30 anos, quando, no texto intitulado “Filosofia e realidade nacional”, ele dizia o seguinte: “deveria haver, portanto, uma filosofia brasileira, provida de categorias que desvendassem aquilo que o país é, a sua verdade”, se perguntando logo em seguida: “porque um

determinado país não poderia expressar através de conceitos filosóficos os seus problemas, as suas aporias, o seu modo específico de ser?”⁴.

Sem querer entrar no mérito do léxico ainda tanto ontológico do professor Bornheim, podemos ver que, para ele, o que o Brasil é, sua verdade, seu modo específico de ser, seriam determinados pelos seus problemas específicos e por suas aporias – o que me interessa sobremaneira. Além disso, Gerd diz mais, ele observa que não se trata apenas de *ter* uma filosofia, no sentido de que existem pessoas que fazem filosofia e que nascem em nosso solo; ele diz que é preciso *ser* uma filosofia de fato brasileira, como se nosso país “encontrasse como que seu espelho intelectual numa *bem urdida trama de categorias*”⁵.

Desse modo, para Bornheim, a questão seria se buscamos uma filosofia *adjetivamente* nacional ou *substantivamente* nacional, o que o leva, ao longo do artigo, a defender que, se temos de procurar esta “verdade” ou este “próprio”, devemos, a todo custo, nos afastarmos da ideia de identidade e fugirmos de qualquer espécie de nacionalismo. Já, no final do artigo, nosso professor nos aponta o começo para se pensar tal questão. Diz ele: “Toda a problemática das relações entre filosofia e realidade nacional [termo este utilizado para evitar ‘identidade’] acaba girando, necessariamente, em torno do conceito de diferença. E é apenas então que o problema pode começar a ser equacionado”⁶. E, movido por essas provocações do Gerd, gostaria de retomar uma discussão que alguns de vocês podem já conhecer, mas que penso ser importante para a recolocação de minha questão sobre *filosofia brasileira*.

⁴ BORNHEIM, 1998, p. 163.

⁵ *Ibidem.*, p. 164. Grifo meu.

⁶ *Ibidem.*, p. 181.

Há cerca de três anos, a ANPOF inaugurava sua coluna e pedia a alguns professores convidados que, através de provocações, estimulassem um debate dentro de nosso campo. Dos três textos que escrevi, apenas um obteve certa repercussão: trata-se de um pequeno artigo intitulado “Filosofia brasileira – uma questão?”⁷.

Nesse texto, começo perguntando o que tornaria um filósofo um “filósofo brasileiro”, se se trata de uma questão de nacionalidade apenas ou se haveria um certo “jeito brasileiro” de se fazer filosofia. Tentando, ao mesmo tempo, fugir do nacionalismo e de qualquer pressuposto identitário, pareço não ter me feito compreender naquele momento. Talvez, pelo fato de o termo que utilizo no texto para tentar reunir esta experiência à qual tentava me referir, “assinatura”, ser de fato problemático.

Parecendo ponto pacífico falarmos, *grosso modo*, de “filosofia alemã”, “filosofia francesa” ou “filosofia anglo-saxã”, parece escandaloso defender uma “filosofia brasileira” sem cair na xenofobia, no ufanismo ou no delírio identitário. Contudo, o fato de em tantas outras áreas do saber termos conseguido empreender o que eu, ali, chamei de “nossa assinatura”, por exemplo, nas literaturas, no cinema, nas artes plásticas, na música e no teatro, me faz ainda hoje questionar se o que fazemos, em termos institucionais e acadêmicos, pode ser chamado de “filosofia brasileira”.

Hoje, passados três anos e tendo discutido isso com muitos colegas, creio que se, ao invés de ter utilizado o termo “filosofia com assinatura brasileira”, eu tivesse proposto pensarmos uma “filosofia com sotaques brasileiros”, no plural, minha tentativa de diálogo teria sido melhor

⁷ HADDOCK-LOBO, 2016.

recebida. Alguns textos que se seguiram ao meu me ajudam, hoje, a recolocar a questão.

Gostaria de sublinhar os textos de Vladimir Safatle⁸ (que chama atenção aos riscos do nacionalismo e denuncia o problema da filiação como o real problema de nossas instituições acadêmicas), de Júlio Cabrera⁹ (que afirma que já existe uma tradição filosófica, não apenas no Brasil, mas também na América Latina), de Carla Rodrigues¹⁰ (que nos lembra que a filosofia brasileira não é feita apenas por homens, apontando cirurgicamente o fato de todos os textos anteriores, incluindo o meu, não ter, em nenhum momento, citado uma única filósofa mulher), bem como os textos de Filipe Ceppas¹¹, Ronie Alexsando Teles¹², Renato Noguera¹³ e Marcos Lopes¹⁴, que, sob diferentes aspectos, corroboram a necessidade de pensar a filosofia brasileira não apenas a partir de sua matriz europeia. Esses e alguns outros textos¹⁵ me ajudam a recolocar a questão que me persegue desde que ingresso como professor na UFRJ, há 10 anos, e que queria, agora, compartilhar com os colegas da UERJ.

A questão que recoloco surge de uma prática de sala de aula, e não teria nenhuma legitimidade se não fosse posta como uma construção coletiva, minha e de meus orientandos, de inquietações e provocações de alunos e que resumiria da seguinte maneira: a primeira inquietação

⁸ SAFATLE, 2016.

⁹ CABRERA., 2016.

¹⁰ RODRIGUES, 2016.

¹¹ CEPPAS, 2017.

¹² SILVEIRA, 2017.

¹³ NOGUERA, 2017.

¹⁴ LOPES, 2017

¹⁵ SOUZA, 2017,_CASTRO; RODRIGUES, 2017. DOMINGUES, 2017. BURNETT JUNIOR, 2018,_SEABRA; TOLTON, 201.

vem do fato de alunos de graduação se esforçarem, assim que entram no curso de filosofia, obviamente estimulados por nós, professores, se preocuparem, antes mesmo de saber bem o uso gramatical de nossa língua, a aprenderem muito bem inglês, francês, alemão, senão grego e latim; a segunda inquietação, que caminha paralelamente a esta, surge da repetição temática, sobretudo em trabalhos de estética, no que se refere às artes e à literatura europeias: graduandos, mestrandos e doutorandos, ao se debruçarem sobre questões estéticas, referem-se constantemente a Proust, Hölderlin, Homero etc., que nos chegam por contrabando de nossos queridos autores europeus, sem que, ao menos, tenham lido ou tido um contato mais cuidadoso e carinhoso com João Cabral de Melo Neto, Guimarães Rosa, Tarsila do Amaral, Patativa do Assaré e assim por diante.

Nada criminoso nisso, certamente, mas penso que, ambas as inquietações, podem ser pensadas como um *sintoma* de nossa academia e que isso implica diretamente o problema da dificuldade de falarmos em uma filosofia com sotaques brasileiros. Seguramente a tradição da recepção da filosofia europeia em solo brasileiro vem se aperfeiçoando de modo notável e, asseguro, hoje não temos nada a dever com relação aos grandes intérpretes e especialistas em autores de língua e cultura europeia. Excelentes teses, dissertações e artigos são produzidos com reconhecida excelência, mas, com isso, permanecemos ainda presos *unicamente* ao campo da exegese e não ensaiamos nenhum salto filosoficamente mais ousado.

Preocupados em sermos aceitos pelo *mainstream*, precisamos virar as costas para nossa língua e nossa cultura, implorando por um lugar ao sol no Olimpo filosófico, envergonhados de nossa constituição virilatas e não-ocidental. Pois sim, parece difícil aos ouvidos acadêmicos

brasileiros aceitarmos o fato de, diante da Europa ou da América do Norte, não sermos considerados ocidentais. Não somos ocidentais pois não somos *unicamente* ocidentais, pois o ocidente é apenas *um* dos traços que nos constitui. Sim, o traço violento, colonizador, destruidor de outros traços e, justamente, o que nos deixa complexados como viralatas diante de tantos pensadores puro-sangue. E é isso que transmitimos a nossos alunos, porém com a roupagem de “rigor” e “cientificidade”, como se, apenas isso, nos redimisse de nossa “origem impura”.

Diante dessas inquietações e preocupado em como nós, professores, embutimos tais complexos nos alunos, desde que ingressam na graduação, me perguntei se seria, então, apenas uma questão territorial que uniria Kant, Heidegger e Benjamin, Descartes, Rousseau e Deleuze, Hume, Bentham e Russel. Obviamente suspeitando que não, tentei pensar, para além das infinitas distâncias que os separam, em que medida, nos filósofos alemães, franceses, britânicos etc., haveria, além da questão territorial, certa relação a uma tradição, o que se reflete em uma específica relação linguístico-cultural. Mas será que isso é o suficiente para pensarmos o problema da filosofia brasileira? Pensando dessa maneira, não parece absurdo, em termos de língua e cultura, afirmar que haveria “algo de nosso” na literatura, no cinema, na música etc., contudo ainda é extremamente insuficiente para pensarmos em que medida grandes autores de nossa tradição como Gonçalves de Magalhães, Tobias Barreto e Farias Brito podem ser considerados “filósofos brasileiros”.

A chave para essa questão é, sem dúvida, pensá-la a à sombra da colonialidade e, no caso dos departamentos de filosofia no Brasil, tentar enxergar o estrago produzido pelo processo colonial que passaram e

ainda passam nossas universidades, nossas instituições, nossos projetos de pesquisa e assim por diante. Levando isso a sério, veremos que, ao longo dos séculos em que se faz filosofia em nosso país, fomos cada vez mais nos aperfeiçoando, e esse aprimoramento permite que hoje se faça uma filosofia tão competente como a que se faz em qualquer outro país dito “desenvolvido” no mundo: tanto na área da história da filosofia como da lógica e da filosofia analítica, participamos de um amplo debate internacional e podemos afirmar que, como já disse, em nada ficamos atrás deles, “os desenvolvidos” (com exceção, é claro, de condições de trabalho, financiamentos, bibliotecas etc.). Entretanto, a pergunta que ainda faço é se isso permite afirmar que fazemos uma filosofia brasileira de excelência ou que fazemos uma filosofia que ganha cada vez mais crédito sob o crivo euro-americano do que se entende por filosofia? Em outros termos: podemos dizer que, hoje, fazemos efetivamente uma filosofia brasileira ou fazemos uma excelente filosofia aos moldes europeus?

A resposta me parece óbvia, mas caberia, então, perguntar se seria necessário fazer uma outra filosofia e se, inclusive, essa “outra filosofia”, caso não possa ser concebida como “europeia”, teria ainda resguardado a ela o nome “filosofia”, que é certamente um nome europeu e que diz respeito a certa tradição do ocidente. Ou seja, em que medida o fato de estarmos cada vez mais próximos do padrão de excelência pode ainda ser considerado insuficiente para nossa experiência filosófica e, caso tentemos experimentar outras formas de se fazer filosofia, será que, com isso, não estaríamos pondo a perder todos esses séculos de esforço para nos equipararmos aos grandes comentadores e especialistas estrangeiros?

Gostaria, ainda em termos de provocação, responder a esta questão acrescentando-lhe outra: porque não há um grande nome na filosofia brasileira, como encontramos na literatura, cinema, artes plásticas etc? Certamente, não podemos negar que nomes como Tarsila do Amaral, João Cabral, Guimarães Rosa, Glauber Rocha, Lygia Clark, Egberto Gismonti, por exemplo, acabaram crivando suas marcas através de uma relação com o que precária e estrategicamente podemos chamar de “brasilidade”, sendo isto o que os tornou reconhecidos nacional e internacionalmente. E o mais belo desta nossa especificidade, chamada aqui de brasilidade, consiste simplesmente no fato de que, sendo absolutamente plurais, composta por tantos e diferentes sotaques, essa não-identidade não pode nunca se reduzir a uma unidade ou totalidade e, com isso, levar a qualquer nacionalismo. Pensar a brasilidade, nesse sentido, é ressaltar certos elementos, dependendo do sotaque daquele que se dispõe a pensar, de nossa língua e nossa cultura, colocando-os em relação com a tradição europeia, que é também e por certo a nossa. Isso porque, se pensarmos no tripé ao qual Gilberto Freire atribuía a sustentação de nossa cultura, o branco, o negro e o indígena (ou melhor, os brancos, os pretos e os vermelhos), o pensamento ocidental consiste apenas em um aspecto da nossa tradição, sendo nossa experiência muito mais ampla do que aquilo que suspeita a vã e branca mitologia.

Podemos, prosseguindo a provocação, pensar o Movimento Antropofágico como uma primeira tentativa para expressar certos sotaques brasileiros, e certamente também o foram a bossa nova e o tropicalismo, que, junto aos Rosas, Noel e Guimarães, Cartola, Clementina de Jesus, Clarice, e tantas outras rosas, negras e brancas, buscam, a partir de *uma aprendizagem* tentar fazer justiça às múltiplas vozes que sussurram ao pensamento.

Sem um olhar cuidadoso a essas experiências de pensamento, com a mesma dignidade filosófica que concedemos aos grandes pensadores europeus, nunca conseguiremos dar prosseguimento a uma necessária *desconstrução da colonialidade* que impera na filosofia. Enquanto não tratarmos os sistemas de pensamento iorubá, jeje, banto, por exemplo, ou os tantos acentos dos ameríndios que são restritos cada vez mais a pequenas porções de terras, quando não a queimadas assassinas, a todos esses e tantos mais como importantes elementos à especulação filosófica, nunca conseguiremos contribuir para que um dia possa vir a acontecer uma filosofia brasileira digna desse nome.

Mas seria “filosofia” ainda o nome desse pensamento que, como propriedade, teria apenas a confluência de distintas experiências étnicas, artísticas, culturais e religiosas? *Talvez não*, se o nome “filosofia” for pensado em termos apenas ocidentais. Mas, como apontou Derrida, se conseguirmos conceber tantas outras origens para a atividade do pensar, sem pensar em quem nasce primeiro ou quem é melhor do que quem, podemos facilmente aceitar que a atividade filosófica comporte uma pluralidade de perspectivas e que, talvez, seja essa uma experiência filosófica única para a qual podemos contribuir com nossas múltiplas e singulares brasilidades. Se sempre coube aos filósofos e filósofas o direito de repensar, redefinir o que seria, para elas e eles, a própria filosofia, podemos, então, lutar, ao lado de iniciativas como as de Sueli Carneiro, Renato Nogueira, mas também de Davi Kopenawa, Abdias Nascimento, Nego Bispo, Ailton Krenak e Helena Teodoro, para que o nome “filosofia” não seja a marca de uma exclusão, colonialista e epistemicida, mas que, pelo contrário, este lindo nome que nos reúne aqui seja, ele mesmo, a possibilidade de pensarmos de modo

mais amplo e radical a experiência de nossa cultura, de nossa sociedade e de nosso tempo.

4 A PROPOSTA DE UMA FILOSOFIA POPULAR BRASILEIRA

Portanto, *sim* ao nome filosofia. Trata-se de um asseguramento epistemológico e político para essas outras experiências de pensamento que merecem e precisam ter suas dignidades reconhecidas. Isso para, em um primeiro momento, pensar que o que queremos reivindicar por *filosofia brasileira* é certamente composto pelas filosofias ameríndias e pelas filosofias africanas e afro-diaspóricas. Mas tudo isso que venho aqui elencando, desde o início desse texto, me faz, hoje, pensar um pouco para além do termo “filosofia brasileira”.

Em primeiro lugar, se pensarmos que Nietzsche nos convoca a experimentar a reflexão filosófica como uma necessária *filosofia da cultura*, conquanto tenha em mente todos os problemas aos quais o termo “cultura” pode conduzir, podemos, somando às análises que apresentei, pensar que uma filosofia brasileira deveria, portanto, ser necessariamente uma *filosofia da cultura brasileira*. Meus devaneios me levaram, em um primeiro momento, então, a responder dessa maneira a questão dos sotaques: para termos tal filosofia *justa* com as alteridades que nos sussurram, em diferentes sotaques, a filosofia brasileira digna desse nome deveria, por princípio, se dedicar a ouvir o que tem a nos contar nossa cultura. Portanto, além do termo *filosofia*, que sei ser problemático, insisto na importância do termo *cultura*, para apontar um certo modo de olhar para o que está *ao nosso lado*, ao nosso redor, para pensar a filosofia como uma *experiência* com aquilo que vem ao encontro dela no mundo.

Em seguida, além de reivindicar o uso do termo “cultura”, podemos pensar seu limite, no sentido de que aquilo a que me refiro é de tal modo múltiplo que só poderia ser pensado no plural. Portanto, é certo que é de *culturas* que tratamos. Mas para dar um passo além, para compreender como penso hoje a tarefa dos filósofos e das filósofas, ou pelo menos que tenho como minha tarefa atual, preciso trazer mais uma das minhas inquietações que surgem de aulas e textos meus.

Trabalhando em especial uma das obras que considero fundamentais para meus propósitos, *Grande sertão: veredas*, especialmente tentando apresentar Riobaldo como um filósofo brasileiro, me surpreendo com a facilidade com a qual analisei a obra, que de fácil não tem nada. Algumas reflexões surgiram dessa inquietação: em primeiro lugar, a facilidade com a qual o filósofo tem de se apropriar de objetos escritos, como é fácil para ele ou ela escrever a partir de um livro; além disso, Guimarães Rosa é um erudito, versado em línguas, leitor de filosofia, o que o torna um perfeito interlocutor para a filosofia. Diante disso, penso que algumas medidas metodológicas precisam ser tomadas: a primeira delas é a necessidade de não nos atermos aos livros para experimentarmos o que seria esta *cultura brasileira* – músicas, imagens, lugares e pessoas também devem ser experimentados a fim de assombrarem nossa escrita; a segunda é que precisamos desenvolver uma escuta não apenas para a cultura, pois isso, de algum modo já temos, mas o real desafio é aprendermos a pensar a partir de uma experimentação da *cultura popular brasileira*, ou, melhor ainda, das culturas populares brasileiras.

Se Guimarães Rosa, ou Oswald de Andrade, ou Tarsila do Amaral podem, facilmente se tornar “objetos de reflexão”, por serem pensadores e artistas que têm acesso à língua da elite, que é a acadêmica,

eles, todavia, não como “objetos”, mas como pesquisadores, têm muito a nos ensinar. Guimarães Rosa, ao se lançar no trajeto dos sertões, com seu caderninho, anotando suas experiências, ouvindo os sotaques, saboreando as comidas, sentindo os cheiros, faz dessa experiência sua motivação de escrita. E é nesse sentido que acredito, hoje, que o grande desafio ao qual a filosofia deva se dedicar é aprender a desenvolver tal escuta a partir de uma real experimentação do chamado (pela elite) de popular.

Tal *empirismo radical* como ensina Preciado¹⁶ é o que possibilita aquilo que, como provocação, como uma séria brincadeira, chamo de *filosofia popular brasileira*. Essa FPB, que na verdade são filosofias, que são populares e que são brasileiras, implicaria, ao mesmo tempo, aceitar os limites do que pode fazer o saber acadêmico, juntamente com uma tentativa de forçar esse limite para além de suas margens, tentando diminuir as barreiras que separam as universidades daqueles que não estão lá. E tais barreiras só serão enfraquecidas se, num mesmo movimento, tentarmos trazer para as universidades as vozes desses e dessas que lhe são estranhos, mas também de levar a academia para fora da universidade, como Rosa em seu enveredamento pelos sertões. A FPB, portanto, obriga a um trabalho de campo, obriga aquele ou aquela que se dedica à tarefa de pensar a cultura popular brasileira a abandonar a solidão, o silêncio e o conforto das salas, escritórios e bibliotecas, como fez Walter Benjamin, e ir às ruas, também com seu caderninho, aberto às experiências múltiplas que, somente assim, poderá vivenciar.

Não apenas Macunaíma, Abaporu, nem mesmo apenas a música de João Bosco com a qual iniciei minha fala, ou Bethânia, que tenho tanto

¹⁶ PRECIADO, 2014, pag. 95. Onde x autorx diz que, no caso das teorias da sexualidade, estas devem partir de certa experiência, configurando “certa forma de materialismo ou empirismo radical *queer*”.

citado em outros momentos. É claro que a experiência de escrever a partir da música e de obras visuais é, também, muito importante nesse nosso intuito, mas apenas como exercício de treino de olhos e ouvidos, e também, porque não, narizes, mãos e o corpos como um todo, para, com isso, podermos aprender a traduzir a experiência que nos oferece um artista de rua com o qual esbarramos em nossa ida à universidade, a sabedoria de um pensador que mora na periferia e que não tem estudo, a conversa com uma entidade em um centro de umbanda e tantas mais experiências radicais pudermos aqui elencar.

Creio que uma menção aqui ao pensamento de Gayatri Spivak é fundamental. Quando ela se pergunta se pode o subalterno falar, ela está denunciando toda a ideia de representação que esconde o elitismo e o colonialismo, dos quais precisamos fugir. Pessimista quanto à possibilidade de fala (isto é, de escuta) dentro das universidades, dentro da academia, Spivak nos convida, como professora de uma renomada universidade estadunidense, mas que buscou desenvolver a escuta das mulheres indianas pobres, tentar quebrar a estrutura do “falar por” e, ao invés disso, tentar fazer com que essas vozes caladas, mas que nos sussurram, falem conosco, ou, melhor ainda, que nós falemos *com* elas, que nos ocupemos delas, que dediquemos nossos tempos a elas e eles e, a partir disso, como uma espécie de tradutores, sabendo que a tradução nunca será perfeita, senão ela calará justamente toda alteridade do outro, tentemos apenas *especular* a partir dessas experiências que, em nossos cadernos, anotamos quando estávamos *efetivamente* nas ruas.

5 CANTANDO PRA SUBIR

Vários pontos de Umbanda falam da importância do fundamento. Contudo, ainda que cantasse e ensinasse tais pontos, Dona Concheta, falecida mãe de santo do Centro de Umbanda Caboclo Pena Verde, em São Cristóvão, disse-me uma vez que cada espírito que baixa em um centro traz um novo ensinamento, uma nova experiência que vem se somar ao que se sabe. Que tal fundamento, portanto, não é fixo, ele se constrói no mesmo movimento em que os espíritos vêm e vão, ritmado por atabaques e sempre cantados.

Por conseguinte, não pretendo de modo algum propor a criação de bases sólidas para um movimento, erguer uma bandeira ou fixar axiomas. Os ensinamentos de Derrida e de Mãe Concheta me serve de diretriz na medida em que mostram a constante necessidade de abertura e de escuta para todo e qualquer outro que nos chegue. Além disso, como a gira sempre já começou, o que aqui trago não representa nenhuma novidade, apenas uma tentativa de me incluir em algo que já vejo se delineando há certo tempo.

Quando entram em cena grandes pensadores do candomblé como Professor Agenor, Mãe Beata de Iemanjá, Mãe Stella de Oxossi, Giselle Cossard, os quilombismos de Abdias Nascimento e Nego Bispo, o pretuguês de Conceição Evaristo, Carolina de Jesus, filósofos e filósofas ameríndias como Davi Kopenawa, Aílton Krenak, Daniel Munduruku, Sandra Benites Guarani Nhandewa, Tonkyre Akrätikatêjê e Eliane Potiguara, filósofas pretas como Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, bell hooks e Grada Kilomba, o terreno já está posto e cabe a nós, como fazem já tão bem Muniz Sodré, Alberto Mussa, Nei Lopes, Luiz Antônio Simas,

Luiz Rufino, Renato Nogueira e Uã Nascimento, saber escutar o chamado e entrarmos na gira.

Termino, então, cantando pra subir, mas explicitando uma vez mais a minha felicidade em estar apresentando esse texto na UERJ, uma universidade desde seu início preocupada em quebrar barreiras, em diminuir o tamanhos dos muros, servida pela linha do trem e ao lado do Morro da Mangueira e da Aldeia Maracanã, e a primeira universidade a adotar o sistema de cotas raciais, no intuito de tentar ao máximo permitir que diferentes sotaques e diferentes corpos se esbarrem por estes corredores de concreto.

Se, na UFRJ, tive estas tantas inquietações como professor, diante da pluralidade de alunos que, a despeito do elitismo daquela universidade, ingressavam no curso de filosofia, aqui na UERJ tenho me sentido privilegiado, por tantos encontros dos quais usufruí neste pós-doutorado que encerro sob a supervisão da professora e querida amiga Dirce Solis, e, agora, com a promessa de um trabalho coletivo por vir, devido ao meu ingresso como professor colaborador neste Programa de Pós-Graduação.

Posso dizer que, aqui, tive experiências radicais e fundamentais para apresentar essas linhas ainda desordenadas e um tanto precipitadas, dentro desses muros, nas salas de aula, no laboratório, nos cafés, mas também fora dele, nos bares, nos terreiros, na vida. Não posso terminar, portanto, sem agradecer aos amigos que, junto a mim, tentam fazer soar essas *filosofias populares brasileiras*, como Marcelo Moraes, Adriano Negrís, Francisco Veríssimo, Fábio Borges e alguns outros que, embora tímidos, mas aqui presentes, precisam saber que já estão, como ordena o ponto, deixando a gira girar.

REFERÊNCIAS

- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BLANC, Aldir; BOSCO, João; LEITE, Gabriela. **Nação**. Gravadora Emi-Oldeon: 1982. Youtube (3:31). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hy4AnpnCHDw>.
- _____; SUKMAN Hugo; VIANNA, Luiz Fernando. **Heranças do samba**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2004.
- BORNHEIM, Gerd. Filosofia e realidade nacional. In: BORNHEIM, Gerd. **O idiota e o espírito objetivo**. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1998.
- BURNETT JUNIOR, Henry Martin. **10 (Anti-) Teses sobre a filosofia brasileira** (05/04/2018). Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof/1565-10-anti-teses-sobre-a-filosofia-brasileira>.
- CABRERA, Júlio. **Filosofar desde Brasil: além de uma mera questão 'nacional'** (acerca de um texto de Haddock-Lobo e uma réplica de Vladimir Safatle), (20/12/2016). Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof/1032-filosofar-desde-brasil-alem-de-uma-mera-questao-nacional-acerca-de-um-texto-de-haddock-lobo-e-uma-replica-de-vladimir-safatle>.
- CASTRO, Susana de; RODRIGUES, Carla. **As mulheres ou os 'silêncios' da história da filosofia** (07/03/2017). Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof/1099-as-mulheres-ou-os-silencios-da-historia-da-filosofia>.
- CEPPAS, Filipe. **Por uma disciplina para estudar o pensamento ameríndio nos cursos de filosofia** (06/02/2017). Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof/1071-por-uma-disciplina-para-estudar-o-pensamento-amerindio-nos-cursos-de-filosofia>.
- DERRIDA, Jacques. “Mitologia branca”. In: **Margens da Filosofia**. Tradução de Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Campinas: Papirus, 1991.
- _____. **Aprender finalmente a viver**. Entrevista com Jean Birnbaum. Tradução de Fernanda Bernardo. Coimbra: Ariadne Editora, 2005.

_____. **Espectros de Marx: o Estado da dívida, o trabalho de luto e a nova Internacional.** Tradução de Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

_____. **Gramatologia.** Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **O monolinguismo do outro ou a prótese de origem.** Tradução de Fernanda Bernardo. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2016.

DOMINGUES, Ivan. **Filosofia no Brasil - Ensaios Metafilosóficos** (02/09/2017). Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof/1272-filosofia-no-brasil-ensaios-metafilosoficos>

FATHY, Safaa. **D'aileurs.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JMQUrQ6ctM>

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim.** Curitiba: Criar Edições, 2008.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão: veredas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **Primeiras estórias.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

HADDOCK-LOBO, Rafael. **Filosofia brasileira – uma questão?** (05/10/2016), disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof/848-filosofia-brasileira-uma-questao>

_____. **Os fantasmas da colônia. Notas de desconstrução e filosofia popular brasileira.** Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2020.

LOPES, Marcos Carvalho. **O Brasil e a filosofia africana** (21/02/2017). Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof/1090-o-brasil-e-a-filosofia-africana>.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Dicionário da História Social do Samba.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

_____. **Kitábu: O livro do saber e do espírito negro-africanos.** Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2005.

MORAES, Marcelo José Derzi e NEGRIS, Adriano. Escrituras da cidade: ordem e desordem a partir de Derrida. In: SOLIS, Dirce Eleonora e MORAES Marcelo José Derzi. *Políticas da cidade* (Coleção Querências de Derrida, moradas da arquitetura e filosofia, vol. 4). Porto Alegre: UFRGS, 2016.

MUSSA, Alberto. **Meu destino é ser onça**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

NOGUERA Renato. **Filosofando com sotaques africanos e indígenas** (20/02/2017). Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof/1089-filosofando-com-sotaques-africanos-e-indigenas>.

_____; MORAES, Marcelo José Derzi; LOPES, Wallace. “Esquentando os tamborins”. In: SILVA, Wallace Lopes (org.). **Sambo, logo penso**. Afroperspectivas filosóficas para pensar o samba. Rio de Janeiro: Hexis Editora, 2015.

_____. Sambando para não sambar: afroperspectivas filosóficas sobre a *musicidade* do samba e a *origem* da filosofia. In: SILVA, Wallace Lopes (org.). **Sambo, logo penso**. Afroperspectivas filosóficas para pensar o samba. Rio de Janeiro: Hexis Editora, 2015.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação-RESAFE**. Nº 18: maio- outubro, 2012.

PRECIADO, B. **Manifesto contrassexual**. Práticas subversivas de identidade sexual. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

RIO, Joao do. **A alma encantadora das ruas**. [Ed. Especial]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

RODRIGUES, Carla. **A filosofia (brasileira) não é feita só por homens** (22/12/2016). Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof/1033-a-filosofia-brasileira-nao-e-feita-so-por-homens>.

RUFINO, Luiz. **Histórias e Saberes de Jongueiros**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2014.

_____. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SAFATLE, Vladimir Pinheiro. **Seria necessário algo como uma ‘filosofia brasileira’?** (19/10/2016), disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof/921-seria-necessario-algo-como-uma-filosofia-brasileira>.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos- modos e significações**. Brasília: INCT. Universidade de Brasília- UnB, 2015.

SEABRA, Murilo e TOLTON, Laura. O servilismo tem que morrer: resposta a Vladimir Safatle. **Revista Ideação**, N. 36, Julho/Dezembro 2017. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/3156/2821>.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial.

_____. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018.

SIMAS, Luiz Antonio. **Pedrinhas miudinhas. Ensaios sobre ruas, aldeias e terreiros**. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2013.

_____. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Petrópolis, Vozes, 1988.

_____. **Samba, o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Codecri, 1979.

SOUZA, Crisóstomo de. **Safatle, o nacional impopular e o nosso desejo de fazer filosofia** (01/02/2017). Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof/1067-safatle-o-nacional-impopular-e-nosso-desejo-de-fazer-filosofia>.

SOUZA, Estamira Gomes de e PRADO, Marco. **Estamira**. São Paulo: n -1, 2013.

TELLES DA SILVEIRA, Ronie Alexsandro. **O Debate sobre Filosofia Brasileira** (09/02/2017). Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof/1083-o-debate-sobre-filosofia-brasileira>.

VERÍSSIMO, Francisco. **Por uma ética severina**. Rio de Janeiro: Ape’Ku, 2020.

7

A EDUCAÇÃO E SUA VINCULAÇÃO COM A ARTE

Maria Eugênia Dias de Oliveira

1 ARTE E SOCIEDADE

O homem vive em grupos. Cada grupo humano institui, a partir de sua ação, hábitos, costumes, regras, normas e leis. É isto que constitui a sua cultura ou *ethos*. Os dois grupos básicos da organização social são família e sociedade.

A família tem a função de acompanhar o desenvolvimento físico e emocional e prover o aprendizado básico das crianças. A reunião e convivência das diversas famílias constitui a sociedade e uma série de hábitos, costumes, regras, normas e leis são também necessárias ao funcionamento social.

As instituições vigentes na sociedade incluem comércio, escolas, igrejas, segurança (exército e polícia), casa de saúde, entre outras. A escola é essencial na formação do indivíduo e da sociedade. Ao longo da história, a concepção de escola torna-se adequada aos diversos contextos sociais.

Em nosso contexto, a cultura escolar se faz presente de diversas formas ao longo da vida de um indivíduo. Como se trata de uma sociedade de produção industrial em constante mudança, teremos um processo de informação crescente e níveis de formação que vão desde a pré-escola e a escola até a educação universitária e pós-universitária. A escola vai adequar os seus conteúdos aos objetivos políticos e sociais do

grupo em que se insere. Por isso os conceitos escolares estão a serviço de um modo de pensar o homem e suas necessidades.

Qual é o atual conceito de homem e o que é necessário para que ele tenha uma existência plena?

Empregaremos aqui o conceito de homem como um “animal simbólico”, de Ernst Cassirer (1874-1945).

O homem reúne sua natureza animal a uma rede de expressão e significação que não encontramos em outros animais¹.

O “símbolo” é um signo que representa uma ideia, uma emoção, um desejo, uma forma social; é um signo convencional combinado por membros da comunidade humana que indica a existência de outra coisa.

Nos símbolos os homens entram em um acordo para referir-se a alguma coisa ou comunicar algo, por isso devem ser aprendidos e por isso, também mudam de um lugar para outro... As palavras ou os números são exemplos mais claros de símbolos, mas de modo algum são os únicos².

Os símbolos referem-se apenas indiretamente à realidade física em que o homem habita; são o resultado de uma realidade mental ou forma simbólica, pensada, imaginada, repleta de significados e sentidos com que o homem reveste a sua compreensão do mundo. Essas formas simbólicas são os mitos, as religiões, a ciência, a arte, a política, a história, a filosofia, a compreensão da vida e da morte expressos através de outra forma simbólica que é a linguagem. As diversas formas simbólicas convivem na realidade mental do homem. Cada uma delas tem a sua coesão própria, e não pode ser explicada simplesmente pela

¹ CASSIRER, 2001.

² SAVATER, 2001, p. 81.

coerência de outras formas simbólicas. Por exemplo, ciência e arte não são explicáveis uma pela outra.

Nossa condição essencialmente simbólica é também a base da importância da educação em nossas vidas. Há coisas que podemos aprender por nós mesmos - por exemplo, que o fogo queima, que água molha -, mas os símbolos nos têm que ser ensinados por outros humanos, nossos semelhantes. Talvez por isso sejamos os primatas com infância mais prolongada, porque precisamos de muito tempo para conhecer todos os símbolos que depois irão configurar nosso modo de existência³.

Dentro do contexto da cultura ocidental, ao se considerar a natureza humana, tradicionalmente se contrapõem o aspecto racional de apreensão da realidade e o aspecto intuitivo e fantasioso que produz objetos estéticos e arte.

Quando nos referimos à arte e/ou expressão estética, torna-se necessário delimitar o conceito de arte dentro do tempo e espaço. O conceito de arte varia ao longo da história e é necessário retomá-lo tal como se configura nos dias de hoje.

Descreveremos o conceito de arte tal como o faz Luigi Pareyson (1918-1991). O autor afirma que toda verdadeira obra de arte reúne o fazer, o conhecer e o exprimir⁴.

O aspecto do fazer, o aspecto produtivo, deliberativo, executivo está presente a toda ação humana que se propõe como completa, bem feita, perfeita. É o que designamos como *formatividade* ou *artisticidade*⁵ da atividade humana. Neste sentido, falamos em *fazer algo com arte* ou

³ *Ibidem*.

⁴ PAREYSON, 1989.

⁵ PAREYSON designa "formatividade" *Os problemas da estética*. São Paulo, (1989) e ECO, Umberto *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Perspectiva, (1970), "artisticidade" ao conceito de fazer de modo completo e bem acabado inerente à ação humana em geral

na arte de fazer algo. Aplica-se a ações práticas ou abstratas tais como, por exemplo, a arte de costurar ou bordar, a arte de imaginar e/ou jogar, ou lecionar *com arte*, persuadir *com arte*, demonstrar *com arte*.

Mas, a arte propriamente dita não pode ser definida como um simples fazer, mas como um dar forma que executa, produz e realiza e, ao mesmo tempo, descobre, figura e inventa. A arte é um tipo de fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer.

Ao longo da história, o conceito “arte” designou, muitas vezes, um campo do conhecimento. Nas universidades medievais distinguiam-se as “artes liberais” das “artes servis”. As “artes liberais” compreendiam o conjunto de sete campos do saber - gramática, retórica, lógica, aritmética, geometria, música e astronomia -, e as “artes servis” o conjunto dos saberes de caráter material e artesanal.

Aos poucos, as distinções entre artes artesanais e liberais se desfazem e, hoje, falamos de artes designando uma variedade de atividades que cresce sempre com o surgimento de novos modos expressivos: arquitetura, desenho, escultura, pintura, literatura, música, dança teatro, cinema etc.

É preciso distinguir a *estética* – o conjunto dos conceitos filosóficos que explicam racionalmente a expressão humana – e a *poética* de uma determina época, o conceito de criação artística de uma época. A experiência da variabilidade histórica da expressão estética leva à necessidade de conceber que cada forma de arte traz consigo a sua poética, ou seja, o seu projeto de criação. O conceito de arte, como outros fenômenos humanos, varia de acordo com o contexto histórico e social.

Muitas vezes, em diferentes contextos históricos, a arte foi produzida em função de outra atividade como, por exemplo, a magia e a religião, o poder, a política, a propaganda, entre outras. Neste caso

designa-se *arte heterônoma*. É interessante notar que a arte originariamente heterônoma – produzida para traduzir um propósito não artístico – a arte religiosa da renascença florentina, por exemplo –, guarda a sua expressividade estética mesmo para quem não pratica a religião católica.

Em seu conceito atual, a arte é *autônoma*, ou seja, não se volta para qualquer funcionalidade fora dela e vale pelo conteúdo que expressa. Sobre o conceito da autonomia da arte desenvolvem-se várias questões. Uma delas, a de que, ao relacionar-se a outro conteúdo cultural – filosofia, moralidade, crenças religiosas, objetos utilitários, educação –, a arte torne-se mais ou menos expressiva.

Sabemos que do mesmo modo que o conteúdo cultural está presente a vários aspectos da manifestação artística, também a arte manifesta-se presente em elementos não necessariamente artísticos. Pode-se apontar a presença da arte em campos não artísticos – a *Divina Comédia*, de Dante Alighieri, é um tratado filosófico e teológico; há presença da filosofia na literatura de Dostoievski, assim como arte é empregada em campos não originariamente artísticos: a arte-terapia e a arte-educação, por exemplo.

Hoje podemos afirmar, a partir da filosofia das formas simbólicas de Ernst Cassirer, que linguagem, arte, mito, religião, história são estruturas de compreensão do mundo pelo homem. Em cada um desses campos temos um acento diferente. Os diversos aspectos convivem e se coordenam na percepção humana.

Assim como as demais formas simbólicas, a arte não é apenas uma reprodução de uma realidade acabada, dada. Ela constitui uma das vias que nos conduz a uma visão objetiva das coisas e da vida humana. Não é uma imitação, mas um descobrimento da realidade. É claro que não descobrimos

a natureza através da arte no mesmo sentido que o cientista usa o termo “natureza” (...)⁶.

A linguagem e a ciência são abreviaturas da realidade; a arte, uma intensificação da realidade. A linguagem e a ciência dependem de um mesmo processo de “abstração”, enquanto a arte pode ser descrita como um processo contínuo de “concreção”. Na descrição científica de um objeto, começa-se com um grande número de observações que, à primeira vista, nada mais são do que um conglomerado solto de fatos dispersos; mas, à medida que se caminha, esses fenômenos singulares tendem a adotar uma forma definitiva e a se converter em um todo sistemático. A ciência busca uma característica central de dado objeto da qual possam derivar-se todas as suas qualidades particulares. Se um químico conhece o número atômico de certo elemento, tem então a chave para uma visão plena de sua estrutura e constituição. Com esse número pode deduzir todas as suas propriedades características.

A arte não admite este gênero de simplificação conceitual e de generalização dedutiva, não indaga as causas das coisas, mas nos oferece a intuição de suas formas. Não é a repetição de algo que já tínhamos. É um descobrimento verdadeiro e genuíno. O artista é um descobridor das formas da natureza assim como o cientista é um descobridor de fatos e leis naturais⁷.

O aspecto característico da arte, a criação imaginativa de um mundo verossímil, define a sua originalidade diante do mundo: o artista conduz quem aprecia a sua obra a desligar-se do mundo real

⁶ CASSIRER, 1965, p. 215.

⁷ CASSIRER, 2001, p. 38.

e penetrar o mundo quase possível da fantasia e da imaginação. Como isto ocorre?

Torna-se necessário considerar aqui o aspecto lúdico da ação humana. O lúdico está presente nos jogos, nas brincadeiras, na arte e em qualquer atividade que distrai ou diverte. O lúdico estimula a percepção através da fantasia, do divertimento e da brincadeira.

Johan Huizinga (1872-1945), historiador e pensador holandês, publicou, em 1938, o livro *Homo Ludens: O jogo como elemento de cultura*. O autor afirma que a ideia de jogo é central para se compreender a civilização. O jogo é uma categoria absolutamente primária da vida, tão essencial quanto o raciocínio (*homo sapiens*) e a fabricação de objetos (*homo faber*). O homem que brinca (*homo ludens*), de Huizinga, não substitui o *homo sapiens*, que sabe, e raciocina, mas se coloca ao lado e um pouco abaixo deste, mais ou menos na mesma categoria que o *homo faber*, que trabalha e transforma a realidade circundante.

Huizinga reconhece o jogo como algo inato ao homem, e mesmo aos animais, considerando-o uma categoria absolutamente primária da vida, logo anterior à cultura, tendo esta evoluído do jogo.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”⁸.

O lúdico também pode se originar na capacidade simbólica, na qual as imagens são consideradas fundamentais para instrumentalizar a criança, visando a construção do conhecimento e sua socialização.

⁸ HUIZINGA, 1975.

Contos, lendas e um acervo de brincadeiras constituem um rico banco de imagens culturais.

2 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Durante o século XX o debate sobre educação foi riquíssimo. O desenvolvimento de sociedades cada vez mais complexas e o grande crescimento das cidades, a partir da industrialização, passaram a exigir cada vez mais trabalhadores especializados e formalmente escolarizados.

John Dewey (1859/1952), filósofo norte-americano, destacou-se como um grande pensador da educação. O autor via a necessidade de reformular a educação tradicional e adequar as escolas ao desenvolvimento industrial e à democracia. Opondo-se ao caráter autoritário da escola tradicional, defendia que, na escola, a criança deve aprender a partir de sua própria experiência, “aprender fazendo”.

Após a revolução de 1917, a Rússia se defrontou com o problema de promover a escolarização de grande número de pessoas e, dentro da concepção marxista, procurou dar à escolarização a orientação ideológica da eliminação de diferenças de classes tradicionais e a criação do “homem completo”.

Surge assim uma importante questão: a escola pode promover a mudança da sociedade? Outros países como o Brasil, produtores de alimentos e matérias primas passaram a considerar a industrialização como uma via para o desenvolvimento. A escola deveria ser expandida e o ensino deveria ser subsidiado pelo Estado. A educação é então considerada como um direito humano fundamental, e deve criar a possibilidade de acesso ao emprego e a uma vida feliz.

Neste texto descreveremos de início quatro grandes educadores brasileiros fundamentais à compreensão do conceito de escola no Brasil atual e à sua vinculação ao conceito de arte: Anísio Teixeira, Paulo Freire, Augusto Rodrigues e Ana Mae Barbosa. Esses autores fundamentam o estudo que virá em seguida sobre a ação pedagógica e poética de Bartolomeu Campos de Queirós.

2.1 ANÍSIO TEIXEIRA

Anísio Teixeira (1900-1971) é considerado um dos idealizadores de grandes mudanças na escola brasileira do século XX. Ele foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam o objetivo de democratização ao oferecer educação gratuita.

Nascido na Bahia, graduou-se em direito, em 1922, no Rio de Janeiro. Convidado pelo Governador da Bahia, assumiu o cargo de Inspetor Geral de Ensino, iniciando sua carreira de pedagogo e administrador público.

Em viagem à Europa, em 1925, observou o sistema educacional em vários países, fazendo em seguida reformas educacionais no ensino do estado. Em 1927 fez curso de pós-graduação nos Estados Unidos, e foi aluno de John Dewey (1852-1952), que exerceu grande influência sobre o seu pensamento.

Para a doutrina pragmatista de Dewey, o mundo está em constante transformação e a escola deve preparar o homem para reformular a sua experiência e resolver os próprios problemas, acompanhando a tríplice revolução da vida atual: intelectual, pelo incremento das ciências; industrial, pela tecnologia; e social, pela democracia.

A compreensão do processo de modernização da sociedade brasileira determinava a necessidade de um novo tipo de ensino e de uma nova escola. O estudo científico dos problemas educacionais correspondia à democracia, à liberdade e à ciência como valores da sociedade moderna.

Na concepção de Anísio Teixeira, a escola pública deveria ser de tempo integral, gratuita, laica e obrigatória. A escola se encarregaria, desde a higiene e a saúde da criança, de sua preparação para a cidadania; seria municipalizada e atenderia aos interesses de cada comunidade, articulando-se numa rede da educação infantil até a universidade. Anísio Teixeira acredita ser possível reconstruir a educação brasileira em bases científicas. Seria preciso conhecer as diferentes realidades escolares em todas as suas dimensões e, a partir deste conhecimento, aprimorar a formação de professores.

O autor propôs uma didática da ação. Era necessário reformular a escola a partir de uma nova visão. A escola deveria educar e não simplesmente instruir, formar homens mais livres do que dóceis, preparados para enfrentar um futuro que não é previsível. Ensinar ideias e fatos, fazer o aluno desenvolver atitudes, ideais e senso crítico. Neste tipo de escola, as matérias escolares, Matemática, Ciências, Artes, entre outras, seriam trabalhadas dentro de atividades escolhidas e projetadas pelos alunos, para proporcionar a eles o desenvolvimento de sua personalidade. Nesse sentido, o estudo é o esforço para resolver um problema e executar um projeto, os professores apenas guiariam os alunos em suas atividades, preparando-os para viver com mais inteligência, mais tolerância e mais felicidade.

O ato de aprender deve incluir a compreensão e expressão do que foi ensinado em função de se agir, no momento oportuno, de acordo

com o que foi aprendido. Logo, o resultado da educação escolarizada deveria ser o indivíduo integrado à coletividade, ou seja, o cidadão democrático.

2.2 PAULO FREIRE

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) criou o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira, recebeu 35 títulos de Doutor *Honoris Causa* de Universidades da Europa e América.

Paulo Freire considera que a escola tradicional é uma escola autoritária, que não se questiona a respeito da realidade. O currículo e as disciplinas partem da tradição do conhecimento adquirido e se apresentam como e o que deve ser conhecido por todos. Ela impõe uma visão de mundo através de sua postura frente ao conhecimento.

Na educação inovadora de Paulo Freire, a escola precisa saber da família e da comunidade não escolar dos alunos. O que aprendemos na escola depende do tipo de comunidade em que estamos inseridos, e a primeira comunidade de aprendizado é a família, o grupo social da infância. O ensino demanda tempo na escola, na família, na comunidade: os pais e mães ou responsáveis que acompanham o desenvolvimento do aluno aumentam as chances de aprendizado e, por isso, os pais precisam acompanhar os filhos e continuar aprendendo.

O autor propõe uma concepção diferente de educação tomando a escola como segunda comunidade de aprendizado. A escola não pode mudar tudo nem mudar a si mesma sozinha. É um lugar de estudar e conviver: é um lugar em que as pessoas se encontram, trocam ideias, concordam e discordam. Precisa, de início, buscar o que é específico em

seu contexto a partir das relações que desenvolve. Deve avaliar as suas circunstâncias para bem compreendê-las; ao invés de aceitar a realidade social, procurar conhecê-la, criticá-la e realizar o seu aprimoramento. Essas relações, como os seres humanos que delas participam, são indeterminadas, inconclusas, inacabadas. Elas podem ser sempre alteradas e aprimoradas. O estudante aprende em uma relação dialética, vale dizer, orienta-se fazendo o seu caminho direto com a realidade, criando-se como protagonista do conhecimento e da mudança social. Alunos e professores aprendem e pesquisam junto. A escola é um lugar de mudanças.

Paulo Freire trabalhou na área de educação popular, empregando a educação como uma forma de consciência política, base para o exercício da coerência entre o que se diz e o que se faz. A estética alia-se à ética no prazer e sentido do conhecimento que construímos. A educação básica é importante para a construção da cidadania e uma forma de preparação para o trabalho. Por isso é preciso saber identificar o essencial e determinar o sentido do conhecimento.

Na sociedade de redes que vivemos hoje, é necessário ser capaz de aprender e pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes. O professor torna-se um mediador e problematizador do conhecimento. Tornando aprendiz permanente, o professor constrói sentidos, coopera e, sobretudo, organiza o processo de aprendizado. Os

próprios alunos constroem e reconstróem o conhecimento a partir do que fazem.

Qual é o nosso objetivo? Educar para quê? Com que mundo sonhamos? Como educar para outro mundo possível?

2.3 AUGUSTO RODRIGUES

Augusto Rodrigues (1913-1993) foi um artista plástico e arte-educador brasileiro, pintor, desenhista, gravador, ilustrador, caricaturista e fotógrafo. Em sua infância e adolescência, Augusto Rodrigues teve dificuldade em se adaptar ao autoritarismo da escola tradicional e não se graduou na universidade.

Foi pioneiro na criação das escolinhas de arte no Brasil. Com a colaboração de Lúcia Alencastro, Oswaldo Goeldi, Vera Tormenta, Fernando Pamplona e Humberto Branco, fundou a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1948. Posteriormente, teve a colaboração de Noêmia Varela. Sem receita nem proposta teórica definida, a princípio, Rodrigues partiu do entendimento de que todo ser humano apresenta uma predisposição à criação. Helena Antipoff passou ao artista a compreensão da atividade educativa como uma função vital do homem. Dentro de um conceito democrático de sociedade e da diferenciação dos indivíduos, ela defendia o desenvolvimento de aptidões individuais para o interesse comum. Augusto Rodrigues chegou a incluir crianças portadoras de necessidades especiais em seu projeto educativo.

Também Anísio Teixeira foi uma referência importante para Augusto Rodrigues, por sua máxima do “aprender aprendendo”, da educação como processo e não como produto, processo de reconstrução

e reconstituição da experiência que se confunde com a vida. Augusto Rodrigues aprendeu a aprender com Anísio Teixeira e a refletir sobre as finalidades de sua ação educativa e seu entendimento da arte em uma sociedade industrial.

De Herbert Read⁹ aprendeu que a educação através da arte pode conseguir relacionar ação e sentimento, desenvolver a singularidade e a reciprocidade social do indivíduo. Em sociedade, o indivíduo busca equilibrar-se através da ajuda mútua que pode ser desenvolvida a partir da educação. A disciplina é uma ação receptiva entre educando e educador.

Augusto Rodrigues propunha que os educadores substituíssem a coerção pela cooperação com os alunos, levando-os a compreender o sentido das regras e normas necessárias ao convívio comum. Repudiava as normas vigentes e pesquisou como estabelecer outra relação pedagógica junto às crianças. Procurou compreendê-las, sabendo que, na relação educador e educando, interessava o comportamento de ambos, o estímulo e os meios que levassem os dois a um comportamento mais criativo e harmonioso.

Como educador, buscou reconhecer e valorizar as diferenças entre as pessoas. A criança é um ser com vontade própria, diferente do adulto e que, ao aprender, pode descobrir a si mesma e seus interesses, necessidades e capacidades dentro do seu próprio tempo. Por isso, Augusto Rodrigues recusava-se a medir em uma relação linear os resultados que obtinha com as crianças na Escolinha.

O Curso Intensivo de Arte na Educação oferecido pela Escolinha de Arte do Brasil era o único destinado a professores através da arte até

⁹ READ, 1973.

1973, quando foram criados os Cursos de Licenciatura em Educação Artística. A partir da experiência de Augusto Rodrigues, foram criadas 32 escolinhas de arte no Brasil.

2.4 ANA MAE BARBOSA

Ana Mae Barbosa, nascida no Rio de Janeiro em 1936, é uma educadora brasileira, pioneira em arte-educação por sua sistematização da Proposta Triangular para a prática do ensino da arte na escola.

Criada em Pernambuco, onde se graduou em Direito na Universidade Federal, desistiu de exercer o Direito e frequentou um curso de formação de professores em que foi aluna de Paulo Freire. Decidiu tornar-se professora e se encaminhou para a aplicação da arte na educação. É a principal referência no Brasil para o ensino da arte nas escolas, tendo sido a primeira brasileira com doutorado em arte-educação, defendido em 1977, na Universidade de Boston, Departamento de Educação Humanística (*Humanistic Education*).

Foi diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) e presidente do *International Society of Education Through Art* (InSea). É professora visitante da *Ohio State University* nos Estados Unidos, e foi a primeira pesquisadora a se preocupar com a sistematização do ensino de artes em museus, durante sua gestão como diretora do MAC. Atualmente, está aposentada da pós-graduação em Arte-educação da Escola de Comunicações e Arte (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). É docente nos programas de mestrado e doutorado da Universidade Anhebi Morumbi, e autora de diversos livros e artigos fundamentais para o estudo na área de arte-educação.

Ana Mae Barbosa considera a educação estética semelhante à educação intelectual, ou seja, o aprendizado no campo da arte-educação é visto como diretamente ligado ao desenvolvimento do processo de percepção e capacidade de observação. Aprender por meio da arte faz parte da educação integral, inclusive porque ajuda a desenvolver outras áreas do conhecimento, uma vez que os estudantes precisam mobilizar diversas habilidades, como a capacidade de interpretação, criatividade, imaginação, e os aspectos afetivos e emocionais, além da própria inteligência racional e das habilidades motoras.

Ana Mae Barbosa também propõe que, nas escolas, o ensino das artes não seja posto como uma disciplina complementar, mas que se faça como uma ferramenta de aprendizado de todas as disciplinas. A partir desse conceito, as escolas podem recorrer à música ou à pintura para trabalhar, por exemplo, a literatura. Ana Mae desenvolveu um método de ensinar por meio da arte, conhecido como Abordagem Triangular, sustentado por três pilares: conhecer a história, o próprio fazer artístico, e saber apreciar uma obra de arte. Além disso, a arte-educadora defende a necessidade da existência, nas escolas, de educadores atualizados, artistas e o acesso aos trabalhos contemporâneos para que os estudantes consigam atingir o desenvolvimento integral.

2.5 BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS

Bartolomeu Campos de Queirós (1944 - 2012) declarava a sua adesão à moderna discussão da educação no Brasil e à necessidade de acesso à arte e à literatura para a realização plena do homem.

Bartolomeu era muito criativo. Não pensava apenas como as coisas eram, mas também como viriam a se tornar. Ele dizia que era necessário abandonar o “olhar doméstico” e ter um olhar estrangeiro para conseguir legendar o mundo.

Eu o conheci como aluno do curso de Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nessa época, Bartolomeu trabalhava com arte-educação e se preparava para publicar o seu primeiro livro¹⁰. Eu era professora de Estética no Departamento de Filosofia e começava então a minha carreira na UFMG. Fizemos um concurso interno para monitor da Disciplina Estética, e Bartolomeu foi classificado em primeiro lugar. Lemos vários textos teóricos juntos para preparar aulas e seminários. Impressionava-me como Bartolomeu era inteligente, claro e intuitivo. Raciocinava a partir do que tinha sido lido acrescentando sempre observações tiradas de sua vivência da arte.

Trabalhei também ao seu lado na Secretaria de Estado da Educação, em 1975, 1976 e 1977. Fazíamos parte da Assessoria Pedagógica do Secretário de Educação, e Bartolomeu desenvolveu vários projetos na área de arte-educação, fora e dentro da rede escolar. Criou os “Domingos da Criação” promovidos pela Secretaria de Estado da Educação e realizados em espaços públicos. Escolhia-se uma praça da cidade e, nas manhãs dos domingos, junto a um grupo de sete outros arte-educadores, Bartolomeu animava atividades de desenho e composição com crianças, fornecendo-lhes papel, tinta, giz, sucata de madeira, recortes de pedras coloridas, embalagens de plástico. Qualquer criança poderia participar. A ênfase era a espontaneidade: cada um

¹⁰ QUEIRÓS, 1974.

poderia fazer o que quisesse, sozinho ou com outras crianças, sem qualquer regra ou prescrição preliminar.

A avaliação desses eventos trouxe uma série de dados: como não se tratava de fazer de acordo com modelos, os encontros eventuais nos revelavam mais sobre as famílias do que sobre os próprios participantes. Se o encontro era realizado em uma área mais afluenta da cidade – Praça da Liberdade, por exemplo –, tínhamos crianças trazidas por seus pais, geralmente de classe média. Os participantes eram competitivos por orientação dos pais e se preocupavam algumas vezes mais em juntar material do que em empregá-lo recreativamente. Os “Domingos da criação” realizados em bairros mais periféricos – a Praça da Pompeia, por exemplo –, reuniam crianças do bairro, desacompanhadas, que se agregavam com facilidade em grupos e se ajudavam mutuamente.

No sistema educacional Bartolomeu trabalhou com a formação de professores de ensino básico. Foram convocados professores das diversas regiões de Minas Gerais que participaram de seus cursos de arte-educação em Belo Horizonte. Bartolomeu dizia inspirar-se nas escolinhas de arte de Augusto Rodrigues e em Ana Mae Barbosa. Os professores convocados para os cursos deveriam voltar depois às cidades de que provinham e trabalhar como multiplicadores do ensino de arte-educação junto a outros colegas. Empregavam atividades de desenho, colagem dramatização e música. Os alunos faziam também relatos de sua experiência. Incentivava-se a invenção, a iniciativa própria, a liberdade. Bartolomeu organizou apresentações de concertos musicais, realizadas por alunos da Escola de Música da UFMG, nas escolas estaduais e no interior do estado, apresentação de bandas de música locais.

Em seu conceito de ensino era preciso potencializar os sentidos diante do mundo. O aprendizado tinha lugar como descoberta de novas dimensões, como abertura para a realidade. Para Bartolomeu a arte-educação daria a cada um a condição de sair da imprevisibilidade, de elaborar a sua solução própria. Empregar a arte-educação no processo pedagógico era um desafio para cada professor.

Nessa mesma época, a Delegacia de Ensino de Ouro Preto conseguiu formular uma alternativa a um problema que atingia o patrimônio cultural da cidade: o constante roubo de bens móveis existentes nas construções históricas. Em primeiro lugar, trabalhou-se através da arte-educação a percepção dos alunos da comunidade ouropretana para observar o seu patrimônio histórico. Institui-se então um álbum de figurinhas com fotos das peças históricas. Ao aspecto lúdico da coleção de figurinhas somou-se a observação e conhecimento das peças por cada aluno, que, ciente de seu valor, passou a observar para que não fossem surrupiadas de seu lugar.

Bartolomeu trabalhou vários anos junto à Secretaria de Estado da Educação. Desenvolvia projetos de arte-educação, promovia seminários, fazia conferências, escrevia textos. Em 1986 e 1989, por ocasião da realização da Assembleia Nacional Constituinte, Bartolomeu escreveu e publicou, através da Secretaria de Estado da Educação, dois textos: *Correspondência* e *Apontamentos*. Ambos os livros – distribuídos junto à rede de escolas estaduais – apresentavam conceitos essenciais à boa convivência social e eram, por isso, adequados à discussão da Ação da Assembleia Constituinte por alunos e professores¹¹.

¹¹ QUEIRÓS, 1988 e 1999.

Bartolomeu foi também editor da Editora RHJ, em Belo Horizonte. Explicava que, ao trabalhar como editor, percebia que ler é algo superior a escrever: a escrita é necessariamente narcísica e a leitura mais generosa. O editor busca nos livros de outros autores aquilo que ainda não foi dito. Trabalhou também em vários programas de incentivo à leitura, como, por exemplo, no PROLER, programa da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, que abrangia 22 estados do Brasil. O programa incentivava o prazer de ler o texto literário. Bartolomeu percorreu o Brasil, participou de seminários, reuniões, cursos que ligavam a leitura literária à plena realização da pessoa.

Atuou junto à Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ IBBY Brasil), que tem como missão promover a cultura escrita por meio da prática da leitura de literatura e divulgar o livro de qualidade para crianças e jovens. O objetivo da FNLIJ é contribuir para uma educação de qualidade para crianças e jovens e, por meio dos livros, semear o respeito às diferenças de todos os tipos, a solidariedade e a paz.

Bartolomeu procurou divulgar a produção brasileira de livros, em particular, os de literatura e informativos, estimular a formação leitora dos educadores – professores, bibliotecários e famílias – quanto ao conhecimento das teorias e experiências sobre temas afins, tais como leitura, literatura e formação de bibliotecas; valorizar a biblioteca da escola, a pública e a comunitária como o *locus*, por excelência, para o acesso democrático à cultura escrita e para a prática da leitura.

Foi também Presidente da Fundação Clóvis Salgado, em Belo Horizonte, participou do Conselho Estadual de Cultura de Minas Gerais e foi Membro da Academia Mineira de Letras.

Viajou por muitos estados brasileiros proferindo palestras e participou de cursos sobre arte-educação e sobre a importância de formar um público leitor da escrita literária a partir da infância.

Bartolomeu teve muitas de suas obras traduzidas em outros idiomas e recebeu prêmios literários, como, por exemplo, o Jabuti, o Grande Prêmio da APCA, o Diploma de Honra do IBBY, o Selo de Ouro da FNLIJ, o Prêmio ABL, o Quatrième Octogonal (França), o Chevalier des Arts e des Lettres (França), e a Medalha Rosa Branca (Cuba). Foi finalista do Hans Christian Andersen.

Em 2009, Bartolomeu discutia com amigos sobre a possibilidade de criar um público leitor de literatura no Brasil. A escola forma o hábito da leitura, mas ela sozinha não dá conta. Quando o aluno vai para casa é preciso que veja pessoas que ele admira exercendo o hábito da leitura: seu pai, sua mãe, seu tio, seu irmão. Redigiu então o Manifesto do Movimento por um Brasil Literário, que integra as instituições Associação Casa Azul, Centro de Cultura Luiz Freire, Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, Instituto C&A e Instituto Ecofuturo¹². O Manifesto foi apresentado na Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP), em 2009¹³.

Para o autor, é preciso que todos leiam e constituam assim um ambiente em que a arte empreste à sociedade a magia do mundo da fantasia e imaginação.

¹² O texto pode ser acessado no site: <http://www.brasilliterário.org.br/>.

¹³ Veja em anexo o texto do manifesto do movimento por um Brasil Literário.

3 A OBRA DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS E A LEITURA DO MUNDO

Bartolomeu Campos de Queirós amava a beleza. A beleza é o que nos envolve e ultrapassa. Ele dizia que belo é tudo aquilo que você não dá conta de ver sozinho, é o que precisamos dividir com alguém mais. Tenho a convicção que foi isto o que o moveu sempre. Sua literatura é um convite para que partilhemos com ele a fina trama de sua imaginação.

Ao tentar escrever sobre o autor defrontei-me em primeiro lugar com a dificuldade de tentar descrever uma obra que soma dezenas de volumes e se espraia em várias direções¹⁴. A escrita literária de Bartolomeu Queirós abarca o universo de sua vida: a família, o lar, a escola, as diversas formas do aprendizado, o livro didático, os valores, a sociedade, a crítica social, o engajamento político, a morte. O autor introduz em cada um desses temas o olhar surpreso de quem os vê pela primeira vez. O leitor é contagiado pelo seu estranhamento, abandona a percepção automatizada pelo hábito e reconsidera em profundidade o que lhe é apresentado. É como se a escrita literária recriasse diante de nós a percepção fundadora da infância.

Minha segunda dificuldade – insuperável, talvez – é encontrar palavras adequadas para falar sobre um mestre da expressão. Entre as muitas lições aprendidas de Bartolomeu, lembrei-me da frase de seu avô Joaquim: “Para quem sabe ler, um pingo nunca foi letra”. A inversão do ditado popular desdobra a verdade nela contida: sei ler, conheço os pingos, mas não tenho o poder de “desdobrar as palavras (...) criando relações entre as novas palavras que dela vão surgindo”¹⁵.

¹⁴ Cf. em anexo a enumeração dos livros de Bartolomeu Campos Queirós.

¹⁵ QUEIRÓS 2003, p. 03.

Adotei a solução que me pareceu mais adequada. Diante do primeiro problema – a extensão da obra de Bartolomeu Queirós – selecionei alguns poucos temas que me pareceram relevantes. Para resolver o segundo problema, o do uso de palavras adequadas, decidi empregar as palavras do próprio autor para descrever os temas escolhidos. Os meus leitores serão assim levados a reconfirmar na fonte a qualidade superior de seu texto.

Bartolomeu Queirós lê o mundo “misturando o vivido com o sonhado”, viaja “sem passaporte para depois de si, para dentro de si, para além do sonho”¹⁶.

Ao descrever o seu aprendizado, Bartolomeu diz:

Meu avô (paterno, Joaquim) me ensinou que com as 26 letras do alfabeto era possível abarcar o mundo. Eu achava as 26 letras muito pouco e tentava descobrir algo que não havia sido dito e precisava ser inventado, eu sempre julguei que era preciso que a linguagem não me esgotasse.

Meu avô (materno, Sebastião) imaginava sempre, eu acreditava. Vencia as horas lerdas deixando o mundo invadi-lo por inteiro. Ele hospedava essa visita sem espanto. Saboreava o mundo com antiga fome. O seu olho de vidro não via, ele fantasiava. E inventava bonito, pois eram da cor do mar os seus olhos. E todo mar é belo por ser grande demais. Tudo cabe dentro de sua imensidão: viagens, sonhos, partidas, chegadas, mergulhos e afogamentos. Há de se contar o desassossego que as águas nos provocam. Ninguém soube se meu avô conhecia o mar. Sua cidade ficava bem no meio das minas. Sei que morava entre um mar de montanhas, um mar de filhos, um mar de paixão e um mar de dúvidas. E devia ser sem tamanho o seu olhar de vidro. Ele parecia conhecer até o depois dos oceanos¹⁷.

¹⁶ Ibidem, p. 29.

¹⁷ Idem, 2004, p. 06.

Sua longa trajetória desenvolve-se como esforço continuado de superar limites e na certeza de que “o mundo é um grande livro e precisa muitos alfabetos para desatar seus encantos”¹⁸.

Bartolomeu publicou *Escritura*, em 1990, *O Menino Inteiro*, em 2008, e o *Livro de Ana*, em 2009. Os três livros versam sobre a Sagrada Família. Em *Escritura* diz: “Há suspeitas de que Maria, ainda menina, aprendera a ler no livro de Ana. Ela repousa sobre os joelhos os cânticos, e a filha entoava, sem esforço, a escritura (...)”¹⁹.

Um dos temas recorrentes em Bartolomeu Queirós é o livro primordial, o livro de Ana. Ana ensina a Maria – surge assim a figura encantada da professora – que “também as palavras trazem chaves, destrancam destinos, abrem histórias, libertam direções”²⁰. O livro de Ana contém mistérios, “conta todas as coisas, desde o visível até o invisível, do tocável ao intocável. E mais, conta o que havia antes de tudo”²¹. Ana explica a Maria: Ele criou primeiro o firmamento, a terra, o oceano; em seguida, Ele ornamentou firmamento, terra e oceano. E agora que havia beleza por toda a parte, Ele criou o homem e a mulher para que pudessem ver a beleza com Ele. – E quem é Ele? –, pergunta Maria, “Ele vive o antes e o depois de tudo. Ele é o sempre – rezou a Mãe”²².

Para ler o sentido do mundo, Ana ensina a Maria a primeira e a última letra e a convida a misturarem juntas, em liberdade, as outras letras.

¹⁸ QUEIRÓS, 2003, p. 25.

¹⁹ Idem, 1994, p. 03.

²⁰ Idem, 2009, p. 17.

²¹ Idem, 2007, p. 11-12.

²² Idem, 2009.

Sabemos que a linguagem é característica específica do homem. Ela propicia distinguir o sentido da ação e ordenar os propósitos humanos fundadores da civilização. Bartolomeu Queirós bebe da fonte no Livro dos Livros²³, para tecer a paráfrase explicativa da força criativa e originária da palavra e de sua literatura.

Tomei ciência, por meio da leitura, que um dia o universo fora um caos. E veio a palavra – faça-se a luz – para o dia e para a noite acontecerem. E assim foi com a terra, os mares e mais o firmamento inteiro. A palavra realizou o que anunciava e transformou a desordem em beleza e movimento. E em sete dias, tudo o que a nossa palavra alcança nos foi dado de presente. E ainda e sempre, nos será permitido reinventar novas palavras na medida em que se torna impossível exaurir a harmonia misteriosa do universo.

Escrever é exprimir a experiência do espanto de estar no mundo. É estender as dúvidas, confessar os labirintos, povoar os desertos. E mais, escrever é dividir sobressaltos, explicitar descobertas e abrir-se ao mundo na ilusão de tocar a completude²⁴.

Bartolomeu era um espírito inquisidor. Estudou filosofia, interessou-se pelas explicações científicas. Mas recusou-se sempre a aceitar explicações fechadas e impostas de modo definitivo. Considerava o homem como busca contínua e sempre inacabada da totalidade. Inseria-se como parte desse projeto:

Antes de iniciar o meu trabalho, eu respiro o silêncio. No silêncio, leio em mim, mais e melhor, o que ainda está por dizer. O universo é um grande livro aberto e sem texto. Mas como a penumbra, ele se mostra sem se revelar. Ele me anuncia sobre todas as coisas. Desde o antes até o depois.

²³ Aqui ele faz menção de textos bíblicos: Gênesis 1 e Evangelho de João 1.14.

²⁴ QUEIRÓS, 2007, p. 05.

Fala do visível e do invisível, do doce e do amargo, da terra, água, fogo e ar. É um livro que consente tantas leituras quantos aqueles que vivem nele e têm olhos de escutar. Cada escuta acorda uma suspeita. Mesmo assim sendo, não esgotamos os sentidos que dormem na palavra. O universo não envelhece: ele se rejuvenesce e sempre pela palavra.

Legendar o universo, eu bem sei, é o primordial ofício humano. Não se resta calado diante de sua desmedida sedução. E sei mais: o olhar acaricia apenas a superfície das coisas. É preciso atravessar as cascas e buscar batizar o ainda intocável pelo olhar. Para tanto, há que libertar a fantasia para que ela faça o seu percurso até o “dentro” e derrame a luz da palavra. Só pela fantasia é possível aproximar-se da intimidade das “coisas” e nomeá-las. Depois do olhar, só a fantasia contempla²⁵.

A figura do professor (ou da professora) – Bartolomeu foi professor e trabalhou com alfabetização infantil – é central na obra do autor. As paredes do avô Joaquim, os cadernos de receitas da mãe, os livros velhos do pai, a mudez de Maria Turum, a fé da avó Maria, a preguiça do irmão José, D. Aurora (que não era boreal, como a da Geografia), Dona Maria Campos, Dona Orozina – foram muitos os seus professores.

Dentre os professores, destaca-se a figura luminosa de Dona Maria Campos.

Quando já professor, muitas vezes buscava lembrar quem fora a diretora, a orientadora, a supervisora do grupo escolar em que estudei. Nem sei se andaram por lá. Menos sei quem era o governador, a secretária de Educação ou o ministro. Mas me lembro com firmeza de Maria Campos, minha primeira professora. Aquela que preservou a minha infância e permitiu primeiro que a minha fantasia inventasse as minhas respostas para os meus não entendimentos. Ela reformulava os meus conceitos só depois de ouvi-los. Ela sabia que, ao entrar para a escola, eu já sabia falar e que só se fala ao

²⁵ Ibidem, p. 03.

possuir o que dizer. Ela derramava clareza depois de escutar as minhas incoerências. Assim, eu jamais me esquecia do real ou do imaginado. Estudar era também cultivar a esperança e torná-la concreta. E da conversa travada entre o real e a minha fantasia, nascia um terceiro tempo que, mais tarde, me disseram se chamar aprendizagem. Eu aprendia sem negar o que já possuía²⁶.

Dona Maria Campos demonstrou-lhe ser o afeto iniciativa primordial do ensino.

Ninguém tinha maior paciência, melhor sabedoria, mais encanto. E todos gostavam de aprender primeiro, para fazê-la feliz. Eu, como já sabia ler um pouco, fingia não saber e aprendia outra vez. Na hora da chamada, o silêncio ficava mais vazio e o coração quase parado, esperando a vez de responder “presente”. (...) Ela chamava o nome por completo, com o pedaço de mãe e o pedaço do pai. Queria ter mais nome para ela me chamar mais tempo²⁷.

Além do mais, e esse é um aprendizado definitivo, saber escrever e ter gosto pela leitura é despertar a fantasia e dar asas à imaginação, de modo que somar e subtrair, multiplicar e dividir se transformam de simples operações aritméticas em fórmulas para suprir as carências da vida.

Professor é o que aposta na mudança, é o que crê no constante movimento de transformação, que respeita a liberdade e a fantasia do aluno e faz de si mesmo um indutor do seu desenvolvimento. O professor abandona as verdades prontas e leva os alunos a descobrir as suas certezas.

²⁶ QUEIRÓS, 2012, p. 50-51.

²⁷ Ibidem, 2004, p. 44-45.

Foi na horta da escola, cavando os canteiros, que Dona Maria me exemplificou a mais importante das noções: havia nascimento e morte. Ela me ensinava proteger e bem cuidar das sementes para que os tomates fossem belos e fortes. E, para tanto, era preciso bem adubar, podar os excessos de galhos para nutrir os frutos e dar firmeza aos caules. E, se existia tempo de nascer e tempo de morrer, havia o momento de replantar as sementes. Assim, a horta estava sempre viva. Nunca precisei me esquecer dessas suas lições. Elas são definitivas ainda agora, quando me afirmam que os tempos mudaram²⁸.

A presença da escrita literária no aprendizado é, para o autor, importantíssima. Como ela não pré-determina de modo definitivo o sentido de seu conteúdo, permite a iniciativa do leitor e o cultivo da liberdade, da espontaneidade, da fantasia, da inventividade que compõem a infância e inauguram o mundo do desejo. Aprender é ampliar e romper fronteiras, é descortinar o por saber, é abrir-se para o outro, estabelecer contrastes e identidades. Com o avô Joaquim, o neto aprendeu a registrar o acontecido e ler o avesso sem discriminar as mentiras da verdade. Se o tempo tem uma boca enorme que tudo engole, restam a escrita, a fantasia e a memória.

A escrita de Bartolomeu Queirós é aberta, deixa lacunas a serem preenchidas pelo leitor. Na sua escrita, realiza seu conceito de aprendizagem: não determina, apenas indica, não ignora o leitor, concede-lhe espaço para compor o sentido junto com o autor.

Bartolomeu afirma que o seu texto não define o seu leitor como pessoa ou faixa etária. Sua escrita se faz a partir do reconhecimento de que toda leitura é também outro texto permeado pela interseção de interpretações pessoais e características. O novo texto surgido da

²⁸ Idem, 2012.

leitura resulta da liberdade e da escolha do leitor, desdobra-se em novo universo de significações.

Parte considerável de sua escrita é memorialística. Ele definia a “memória”, neste caso, como misto de reconstrução e fantasia. Se o fato vivido se circunscreve a um momento do tempo, o fato lembrado é infinito, é poder de recordar sempre e de novo outro aspecto, é usar a imaginação para suprir o espaço do desejo. A memória é tecida pelos anseios, pelos sonhos que nem sempre se concretizaram, é aprimorada pela imaginação:

Tudo depende de minha memória. (...) Não conheço borracha para apagar memória... Memória não tem filtro e armazena tudo. Memória a gente não rasga, não joga no lixo, não lava com sabão. Memória é sentinela e nos vigia sempre. A memória não vê, mas não tira o olho. Vai somando vida afora. Tudo o que a gente olha, ouve, toca, come e cheira, a memória não esquece. E, de repente, transborda mais rápido do que enchente. E fatos que a gente nem sabia que sabia rompem sem mais nem menos no pensamento. Memória é biblioteca sem livros (...) ²⁹.

A escrita é, para Bartolomeu Queirós, tentativa de ordenar o vivido e romper todo limite; de ir além de si mesmo em busca do inefável.

Outro tema central na sua obra é a reflexão sobre o tempo. Fio condutor da narrativa biográfica, o tempo foi percorrido em diversas direções: da mais tenra infância à consciência madura do seu esgotamento. Descrito pela primeira vez na voz madura do avô Joaquim³⁰, a narrativa do tempo é aquilo que ultrapassa o próprio autor.

²⁹ QUEIRÓS, 2006, p. 10.

³⁰ Idem, 1995.

O tempo não para. Passa ligeiro e ninguém consegue tocá-lo. Ele tem medo de não atender os nossos pedidos, por isso, não nos escuta. (...) Passarinho pausa, repousa, dorme, torna a voar e volta ao ninho. O tempo não tem ninho. Ele está sempre acordado, viajando e vigiando tudo. Sabemos que ele existe porque modifica todas as coisas. O tempo troca a roupa do mundo. Ele muda a história, desvia as águas, come estrelas, mastiga reinos, amadurece frutos, apodrece sementes. Nada fica fora do tempo. Moramos dentro dele e somos impedidos de abraçá-lo. O tempo foge para não ser amado. Quem ama para e fica. O tempo foge³¹.

Mas, se existem limites para a vida humana, existe também o ilimitado da imaginação.

Só a escrita preserva o passado, o futuro e ressuscita aquilo que parecia sepultado. Ela vive no tempo mais que perfeito. A escrita torna palpável duas emoções intocáveis: o passado e o sonho. Feitas do ontem e do amanhã, escrever é abrigar o que foi feito, e mais, gravar o ainda por fazer. Escrever é preservar o passado e promover rupturas³².

Bartolomeu era um educador. Deixou de lecionar em sala de aula, mas concebia que a sua criação literária tinha como objetivo ensinar. Na aquisição da escrita e da leitura, um homem soma-se aos outros homens.

Por muitas vezes tenho afirmado que as palavras são portas e janelas. Se me debruço e olho, inscrevo-me na paisagem. Se destranco as portas, o enredo do mundo me visita. Vivo, hoje, desse privilégio de me estar somando ao mundo pela leitura, e de me estar dividindo pela escrita. Escrever é arriscar-

³¹ QUEIRÓS, 2009, p. 03-04.

³² Idem, 2007, p. 36.

se, ao tentar adivinhar o obscuro, enquanto ler é iluminar-se com a claridade do já decifrado³³.

Se lhe perguntavam se a sua literatura deveria ser classificada como infante-juvenil, respondia que ao escrever não previa o seu leitor. Se fosse classificada como infante-juvenil, Bartolomeu dizia que escrevia para a criança que existe dentro de cada um de nós:

Não tenho a pretensão de escrever para as crianças. Esse para me soa como se eu fosse um ser acabado, concluído. E eu sei que me faço e me refaço a cada momento sem arranhar o nirvana. Acredito que na infância somos mais densos, mais inteiros, mais completos. Convivemos com a fantasia, a liberdade, a espontaneidade, a inventividade, sem saber os seus nomes. São elementos inerentes e necessários à vida, instrumentos de sobrevivência, ferramentas para operar o cotidiano. Crescer é diluir, ao longo da existência, essa fortuna que nos é creditada no nascimento³⁴.

Bartolomeu trabalhou com educação infantil e letramento. Para ele, na esteira de Anísio Teixeira, Paulo Freire, Augusto Rodrigues e Ana Mae, a escola e o aprendizado devem ser algo prazeroso:

(...) Desprezo uma educação repetidora, que ignora a força da fantasia infantil, que nega espaço para que a liberdade alimente o sonho, que desconhece a precariedade do real e esquece que “a vida só é possível reinventada”. Recuso uma escola e uma sociedade que rejeitam “educar” em detrimento do “adestrar”. Imagino uma escola em que a literatura não sirva apenas para abrilhantar o currículo, mas desejo um currículo feito de afeto, liberdade e fantasia, como convém à literatura, e fundamental para que encontremos mais e mais a nossa humanidade³⁵.

³³ Idem, 2014, p. 77.

³⁴ Ibidem, p. 70.

³⁵ QUEIRÓS, 2014, p. 72.

Nos seus escritos percebemos a forte presença do elemento lúdico: o autor brinca, joga, faz graça. Vários de seus textos – *As patas da vaca*, *Estória em 3 atos*, *Pintinhos e pintinhas*, *Papo de pato*, *Diário de classe*, *Piolho*, *O guarda-chuva do guarda*, *Formiga amiga*, *Pé de sapo e sapato de pato*, *Somos todos igualzinhos*, *ABC até Z*, *2 patas e 1 tatu*, *Um abraço e quatro braços*, *O gato*, dentre outros – brincam explicitamente com rimas, criam um parentesco fônico entre a maior parte das palavras, recurso que prende a atenção do leitor. São textos de fácil compreensão e alto grau de musicalidade. As aliteraões, ressonâncias e repetições de palavras presentes aos textos geram encanto e gosto de leitura. Bartolomeu demonstra sua habilidade em brincar com as palavras, em descobrir relações semânticas e sonoras, em seduzir o leitor com a singeleza da expressão poética. Esses textos são muito adequados aos pequenos leitores.

O próprio autor explica:

Se olho para uma palavra, descubro, dentro dela, outras palavras. Assim, cada palavra contém muitas leituras e sentidos. O meu texto surge, algumas vezes, a partir de uma palavra que, ao me encantar, também me dirige. E vou descobrindo, desdobrando, criando relações entre as novas palavras que dela vão surgindo. Por isso digo sempre: é a palavra que me escreve³⁶.

Tomemos, a seguir, alguns exemplos desses livros.

³⁶ Idem, 1992, p. 03.

3.1 DIÁRIO DE CLASSE:

Ah, Mariana menina pouco sozinha. De um lado tem Maria. Do outro lado tem Ana. No meio corre Marina. Pelo ar de Marina ia Maria. Pelo mar de Mariana ria Marina. E Ana, menina amiga, ama as águas de Mariana³⁷.

3.2 AS PATAS DA VACA:

Neste livro, Bartolomeu Campos de Queirós fala sério brincando. É uma vaca esquisita: / *Se tem 4 patas/ e 8 pés,/ tem 4 leiteiras,/ 4 bicos/ e 8 asas*³⁸. A partir de um jogo verbal – exploração dos vários sentidos de uma mesma palavra – o escritor formula novas possibilidades com uma mesma palavra e, muito além disso, cria personagens com até novas características. *As quatro patas da vaca,/ são quatro patos, no boi?* No desenrolar do livro, brinca com a palavra pata, com a palavra pato, com a palavra leiteiras, com a palavra bico, com a palavra pés... Além disso, a todo momento, o autor joga com o raciocínio lógico da criança, aliando-o à sua capacidade de imaginar, de criar. E, a partir daí... *Se a vaca tem 4 patas/ que viram sempre leiteiras,/ a vaca tem 4 bicos/ e quatro pares de asas*³⁹.

3.3 HISTÓRIAS EM 3 ATOS:

O ato do gato; o ato do pato; o ato do rato que criam uma maneira alegre, dinâmica e lúdica de brincar com as palavras. No primeiro ato, *o gato vê o pato,/ tem um susto,/ cai o G./ o pato vê o gato,/ tem um susto,/ perde o P/ O P se esconde no pé do pato./ O G se esconde na garra do gato./*

³⁷ QUEIRÓS, 1992, p. 43.

³⁸ Idem, 1985, p. 06.

³⁹ Ibidem, p. 05.

*O gato que é ato procura o G./ O pato que é ato procura o P (...)*⁴⁰. No segundo ato o gato vira pato. Surgem, assim, durante a leitura, novas possibilidades linguísticas com o acréscimo ou eliminação de uma letra. O gato come o R do rato e vira grato. O rato sem R vira ato. A criança é levada a interagir com o texto e a descobrir o prazer estético das palavras

3.4 PAPO DE PATO

É a história de dois patos: o pato com penas e o pato sem pena que vão bater um papo muito divertido. *Pato não fala./ Pato bate papo./O papo do pato penado/ é de pena/ do frio do pato pelado. Um pato pelado/ pena de resfriado./ O pato pelado/ pega na pena/ e escreve ao pato penado:/ Caro Penado/ até peteca/ tem pena. É um pecado/ eu ser despenado./ Quero apenas/ umas penas*⁴¹. O jogo de aliteração e duplo sentido das palavras dá gosto e diverte o leitor.

3.5 PÉ DE SAPO E SAPATO DE PATO

Fonemas: /P/ e /S/ - O texto que Bartolomeu nos apresenta é uma poesia sintética, com deliciosa articulação de linguagem e uma divertida brincadeira com as descobertas do universo da criança: *Meu pato tem muitas penas/ e pena de pena do sapo./ Meu sapo não tem pena/ nem para escrever uma carta/ para o panaca do pato./ Meu pato tem asas e não voa/ mas tem pé-de-pato. Meu sapo não tem pé-de-pato/ mas pula no pato/ e nada de braçada*⁴².

⁴⁰ Idem, 1980, p. 02.

⁴¹ Idem, 1989, p. 08-12.

⁴² QUEIRÓS, 2004, p. 03 e 05.

3.6 O GUARDA-CHUVA DO GUARDA:

1. O guarda/ guarda/ o guarda-chuva do guarda/ no guarda-roupa. O guarda/ da minha rua/ é anjo da guarda/ e me guarda. O guarda de guarda-chuva/ aguarda a chuva chover. Chove chuva/ no guarda-chuva/ do guarda⁴³;

2. Ser serpente/ é ser careca/ e ter pente. E por onde a serpente/ serpenteia/ ela carrega seu pente. Ser pente/ de serpente/ é viver sem fazer nada⁴⁴.

O livro inclui outras pequenas estórias, no primeiro caso (1). O Autor trabalha vários sentidos de uma mesma palavra, no segundo (2), desmembra a palavra e desenvolve outros sentidos em um jogo de descoberta.

3.7 O OVO E O ANJO

Neste texto, escrito em linguagem poética, Bartolomeu Queirós mais uma vez demonstra sua habilidade em brincar com as palavras, em descobrir relações semânticas e sonoras, em seduzir o leitor com a singeleza da expressão poética: *Todo ovo tem asas./ Todo ovo é ave. Todo ovo é voo./ Toda ave voa. (...) Eu escuto a ave cantar/ Nunca escuto anjo rezar. Tem coisas que eu vejo/ e outras que só ouvi falar...*⁴⁵

3.8 SOMOS TODOS IGUALZINHOS:

O autor reflete criativamente sobre o relacionamento e o comportamento humano a partir de dois casais de animais: *Os galinhos*

⁴³ Ibidem, p. 02.

⁴⁴ Ibidem, p. 06.

⁴⁵ Idem, 2009, p. 04 e 12

*compadrinhos/ e muito companheirinhos/ e paizinhos dos dois pintinhos/ chegam bem cedinho (...). As galinhas comadrinhas/ muito companheirinhas/ e mãezinhas dos dois pintinhos/ com peninhas penteadinhas/ acordam os dois filhinhos/ cantando delicadinhas:/ pin-pin-ti-ti-nho-nho// pin-pin-ti-ti-nho-nha*⁴⁶. Em linguagem poética, que recria o imaginário infantil através do uso do diminutivo, a leitura dessa história desperta a sensibilidade da criança para a descoberta de outras possibilidades do uso da linguagem, tanto a verbal quanto a não verbal.

Vale destacar o lúdico também presente à prosa poética de Bartolomeu Queirós. O Autor fantasia, e o seu texto nos convida ao mundo do quase real.

Conheci Aletrícia faz muito tempo. Seu encanto pelo mundo estava em descobrir pequenas ordens embutidas nas mínimas coisas: a sequência das horas no relógio, o número no discador dos telefones, a exatidão das palavras nos dicionários, a beleza da disciplina dos nomes nos catálogos telefônicos. Saber que de 0 a 9 podemos contar quantas estrelas brilham no céu dava-lhe força para existir e acreditar na ordem como sua razão de viver. (...) Chamava minha atenção para a sequência dos sete dias da semana, das sete notas musicais, das sete cores do arco-íris, das fases da lua, das estações do ano, do nascimento e da morte. A vida é uma sequência. Não se pode viver o dia de ontem nem pular o dia do amanhã. É preciso, pois, estar sempre atento, dizia, para cooperar com essa organização⁴⁷.

Aletrícia acreditava firmemente na ordem e no progresso.

Mas também a medida, a ordem, a razão defrontam-se com o seu oposto na imaginação de Bartolomeu Queirós:

⁴⁶ Idem, 2006, p. 05-06.

⁴⁷ QUEIRÓS, 2003, p. 05.

Não era uma vez. Eram três vezes uma senhora, com três idades: uma idade passada, outra idade presente, e uma idade futura. (...) Eu duvidava da existência dessa senhora. Mas não me custava fazer de conta. Podia usar três maneiras para explicar meus motivos: que foi um sonho meu, uma fantasia, ou um não ter o que fazer. (...) ela usava três pares de óculos. Um para ver o perto, outro para ver o longe e o terceiro para procurar os dois. (...) Segurei o primeiro par de óculos que estava ao meu lado, arrombei a caixa e vesti a minha cara. Eram os óculos para ver o longe. E tudo veio para perto de mim de repente. Os pássaros cantavam em meus ombros, as borboletas pousavam em meus joelhos; a música das cigarras cerrava meus ouvidos; os rios corriam debaixo dos meus pés; eu passeava sobre montanhas sem sair de casa; as árvores me cobriam de sombras. Até o amor veio me visitar, chegando devagarinho, devagarinho. (...).Chegou um dia em que a saudade me pediu para trazer de longe a minha infância. Usei os óculos e me vi brincando na rua, escutando história de minha avó, esperando a chegada do Natal, nervoso diante do meu primeiro caderno e aprendendo a ler a cartilha da Lili. (...) troquei de óculos. Usei o de ver de perto. Tudo o que me rodeava foi para bem longe: as pedras do chão, o medo que me rondava, as tristezas que guardava, os segredos, os relâmpagos, as lágrimas, as perguntas, o pernilongo cantor, o louva-deus religioso, as dores, as saudades; tudo viajou para bem depois⁴⁸.

Bartolomeu Campos de Queirós é um autor múltiplo e inesgotável. Falar a seu respeito pode transformar-se literalmente em uma história de mil e uma noites de duração. Mas alcançar o encantamento produzido por Sherazade exigiria sua presença aqui entre nós.

Encerro esta exposição citando ainda uma vez o autor:

A vida é um fio
 a memória é seu novelo.
 Enrolo – no novelo da memória –

⁴⁸ Idem, 2007.

o vivido e o sonhado.
 Se desenrolo o novelo da memória,
 não sei se tudo foi real
 ou não passou de fantasia.
 A vida é um fio
 mais fino que a linha da aranha.
 Tem uma ponta no nascimento
 e a outra: eu não sei, não.⁴⁹

ANEXO I

Manifesto do Movimento para um Brasil Literário

Reconhecemos como princípio o direito de que todos participem da produção também literária. No mundo atual, considera-se a alfabetização como um bem e um direito. Isto se deve ao fato de que com a industrialização as profissões exigem que o trabalhador saiba ler. No passado, os ofícios e as profissões eram transmitidos de pais para filhos, sem intervenção da escola.

Alfabetizar-se, saber ler e escrever tornaram-se condições imprescindíveis à profissionalização e ao emprego. A escola é um espaço indispensável para instrumentalizar o sujeito e facilitar o seu ingresso no trabalho. Mas pelo avanço das ciências humanas compreende-se como inerente aos homens e mulheres a necessidade de manifestar e dar corpo às suas capacidades inventivas.

Por outro lado, existe um uso não tão programático da escrita e da leitura. Numa época em que a oralidade perdeu, em parte, sua força, já não nos postamos diante de narrativas que falavam da ficção de conteúdos sapienciais, éticos, imaginativos.

⁴⁹ QUEIRÓS, 2012, p. 01 e 34.

É no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. Na literatura que, liberto do agir prático e da necessidade, o sujeito viaja pelo mundo possível. Sem preconceitos em sua construção daí sua possibilidade intrínseca de inclusão, a literatura nos acolhe sem ignorar a nossa incompletude.

É o que a literatura oferece a todo aquele que deseje entregar-se à fantasia. Democratiza-se assim que o poder de criar, imaginar, recriar, romper o limite do provável. Sua fundação reflexiva possibilita ao leitor dobrar-se sobre si mesmo estabelecendo prosa entre o real e o idealizado.

A leitura literária é um direito de todos e que ainda não está escrito. O sujeito anseia por conhecimentos e possui a necessidade de estender suas intuições criadoras aos espaços em que convive. Compreendendo a literatura como capaz de abrir um diálogo objetivo entre o leitor e a obra, entre o vivido e o sonhado, entre o conhecido e o ainda por conhecer; considerando que esse diálogo das diferenças – inerente à literatura – nos confirma como redes de relações; reconhecendo que a maleabilidade do pensamento concorre para a construção de novos desafios para a sociedade; afirmando que a literatura, pela sua configuração, acolhe a todos e concorre para o exercício de um pensamento crítico, ágil e inventivo; compreendendo que a metáfora literária abriga as experiências do leitor e não ignora suas singularidades, que as instituições em pauta confirmam como essencial para o País a concretização de tal projeto.

Outorgando a si mesmo privilégio de idealizar outro cotidiano em liberdade, e movido pela intimidade maior de sua fantasia, um conhecimento mais amplo e diverso do mundo ganha corpo e se instala

no desejo dos homens e mulheres promovendo os indivíduos a sujeitos responsáveis pela sua própria humanidade. De consumidores passa-se a investidores na arte e na indústria do mundo. Por ser assim, persegue-se uma sociedade em que a qualidade da existência humana é buscada como um bem inalienável.

Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens o acesso ao texto literário e garantir a presença de tais elementos – que inauguram a vida – como essenciais para o seu crescimento. Nesse sentido é indispensável a presença da leitura em todos os espaços onde circula a infância. Todas as atividades que têm a literatura como objeto central serão promovidas para fazer do País uma sociedade leitora. O apoio de todos que assim compreendam a função literária, a proposição é indispensável. Se é um projeto literário é também uma ação política por sonhar um País mais digno.

MANIFESTO por um Brasil literário: Bartolomeu Campos de Queirós.

ANEXO II

Obras completas de Bartolomeu Campos Queirós:

O peixe e o pássaro. Belo Horizonte: Miguilim, 1971.

Pedro. Belo Horizonte: Miguilim, 1973

Raul Luar. Belo Horizonte: Allis, 1978

Onde tem bruxa tem fada. São Paulo: Moderna, 1979.

- Ciganos*. Belo Horizonte: Miguilim, 1982.
- Mario ou de pedras, conchas e sementes*. Belo Horizonte: Miguilim, 1983.
- Ah! Mar. ...* São Paulo: Quinteto, 1985.
- As patas da vaca*. Belo Horizonte: Miguilin, 1985
- Cavaleiros das sete luas*. Belo Horizonte: Miguilim, 1986.
- Coração não toma sol*. São Paulo: FTD, 1986.
- Estória em 3 atos*. Belo Horizonte: Miguilim, 1986.
- Correspondência*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 1986.
- Pintinhos e pintinhas*. São Paulo: FTD, 1986.
- Apontamentos*. Belo Horizonte: Formato, 1988.
- Rosa dos ventos*. São Paulo: Ibep Nacional, 1988.
- Papo de pato*. Belo Horizonte: Formato, 1989.
- Indez*. Belo Horizonte: Miguilim, 1989.
- Escritura*. São Paulo: Quinteto, 1990.
- Minerações*. Belo Horizonte: RHJ Livros, 1991.
- Faca afiada*. São Paulo: Moderna, 1992.
- Diário de classe*. São Paulo: Moderna, 1992.
- Por parte de pai*. Belo Horizonte: RHJ, 1995.
- Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. Belo Horizonte: Miguilim, 1996.
- Bichos ... são todos bichos*. São Paulo: Brasil, 2001.
- De não em não*. Belo Horizonte: Miguilim, 2001.
- Os cinco sentidos*. Belo Horizonte: Miguilim, 2002.
- Mais com mais dá menos*. Belo Horizonte: RHJ, 2002.
- A Matinta Perera*. São Paulo: FTD, 2002.
- Olhar de bichos*. Belo Horizonte: Dimensão, 2002.
- Piolho*. Belo Horizonte: RHJ, 2002.
- O menino de Belém*. São Paulo: Moderna, 2003.
- Vida e obra de Aletrícia depois de Zoroastro*. São Paulo: Moderna, 2003.
- Rosa e Rosa*. Juiz de Fora: Franco, 2003.
- Para criar passarinho*. Belo Horizonte: Miguilim, 2004.
- Até passarinho passa*. São Paulo: Moderna, 2004.
- O olho de vidro do meu avô*. São Paulo: Moderna, 2004.
- O guarda-chuva do guarda*. São Paulo: Moderna, 2004.
- Entretantos*. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia, 4a. Região, 2004.

- O pato pacato*. São Paulo: Moderna, 2004.
- De letra em letra*. São Paulo: Moderna, 2004.
- Formiga amiga*. São Paulo: Moderna, 2004.
- Pé de sapo e sapato de pato*. São Paulo: Ed. do Brasil, 2004.
- Sem palmeira ou sábia*. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2006.
- Antes do depois*. Rio de Janeiro: Manati, 2006.
- Somos todos igualzinhos*. São Paulo: Global, 2006.
- Henriqueta Lisboa: luz da lua*. São Paulo: Moderna, 2006.
- Para ler em silêncio*. São Paulo: Moderna, 2007.
- Sei por ouvir dizer*. Erechim: Edelbra, 2007.
- O ovo e o anjo*. São Paulo: Global, 2009.
- Foi assim...* São Paulo: Moderna, 2008
- Anacleto*. São Paulo: Larousse, 2008.
- Menino inteiro*. São Paulo: Global, 2008.
- Tempo de voo*. São Paulo: Comboio de Corda, 2009.
- Nascemos livres*. São Paulo: SM, 2009
- O livro de Ana*. São Paulo: Global, 2009.
- ABC até Z*. São Paulo: Larousse, 2009.
- Isso não é um elefante*. Belo Horizonte: Abacatte, 2009.
- A árvore*. São Paulo: Paulinas, 2010.
- O rio*. São Paulo: Paulinas, 2010.
- 2 patas e 1 tatu*. Curitiba: Positivo, 2010.

REFERÊNCIAS

- CASSIRER, Ernst. **A filosofia das formas simbólicas**. Primeira parte: a linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **Antropologia Filosófica**. Introducción a una Filosofía de La cultura. México – Buenos Aires, 1965.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: O jogo como elemento de cultura. São Paulo: Perspectiva, 1975.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Antes do depois**. Rio de Janeiro: Manati, 2006.

_____. **Apontamentos**. Belo Horizonte. Secretaria de Estado da Educação, 1999.

_____. **As quatro patas da vaca**. Belo Horizonte: Miguilim, 1985.

_____. **Contos e poemas para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

_____. **Correspondência**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 1988.

_____. **Diário de Classe**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Escritura**. São Paulo: Quinteto Editorial, 1994.

_____. **Estória em três atos**. Belo Horizonte: Miguilim, 1980.

_____. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Menino de Belém**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **O fio da palavra**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2012.

_____. **O guarda-chuva do guarda**. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. **O livro de Ana**. São Paulo: Global, 2009.

_____. **O menino de Belém**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **O olho de vidro do meu avô**. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. **O Ovo e o Anjo**. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. **O peixe e o pássaro**. Belo Horizonte: Editora VEJA, 1974.

_____. **Papo de pato**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1989.

_____. **Para ler em silêncio**. São Paulo: Moderna, 2007.

_____. **Pé de sapo e sapato de pato.** São Paulo: Editora do Brasil, 2004.

_____. **Por parte de pai.** Belo Horizonte: RHJ Editora, 1995.

_____. **Sei por ouvir dizer.** RS: Edelbra, 2007. Passim.

_____. **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** Organização de Júlio Abreu. São Paulo: Global, 2012.

_____. **Somos todos igualzinhos.** São Paulo: Global, 2006.

_____. **Tempo de voo.** São Paulo: Comboio de Corda, 2009.

_____. **Vida de Aletrícia depois de Zoroastro.** São Paulo: Moderna, 2003.

READ, Herbert. **Educacion por el arte.** Buenos Aires: Paidós, 1973.

SAVATER, Fernando. **As perguntas da vida.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

8

ALGUNAS CLAVES PARA ENSEÑAR NO-SEXISTAMENTE FILOSOFÍA NO-SEXISTA

María Luisa Femenías

María Cristina Spadaro

La filosofía puede ser considerada una reflexión en la que se expresan determinadas formas de autoconciencia de la especie, como lo subrayó el idealismo alemán¹. Ahora bien, el hecho de que la mitad numérica de la especie (que en verdad es una minoría en el orden del poder) históricamente se encuentre en situación de enajenación y marginación dado a lo que Agnes Heller llamó “la genericidad” necesariamente tiene que haber tenido (y aún tiene) consecuencias cuanto menos éticas y gnoseológicas distorsionantes en el discurso filosófico. Sin embargo, este discurso se define, precisamente, por sus pretensiones de totalización y de actitud crítica. Por esta razón, si hemos de enseñar una filosofía no-sexista (y no-racista), a la histórica cuestión que apunta a la diferencia entre “enseñar filosofía” y “enseñar a filosofar” debemos agregar, sin duda alguna, una cuidadosa reflexión sobre lo que se ha identificado como las “cuestiones de género”. En efecto, lo que el siglo XIX denominó la “cuestión de la mujer” y que recientemente se ha redefinido como “subtexto de género” viene siendo develado por el “feminismo filosófico”. Enseñar filosofía es, a nuestro juicio, enseñar también a filosofar y esta actividad implica poner al descubierto los supuestos sobre los que cada corriente se basa.

¹ AMORÓS, 1985, p. 23.

Paradigmáticamente, todas o la mayoría (aun hasta hoy), mantienen un presupuesto sexista. Por eso, nos preguntamos si los actuales “estudios de género” contribuyen a producir un nuevo sistema filosófico, un nuevo modelo teórico o, un nuevo paradigma. Para poder responder (aunque sea provisoriamente) estas cuestiones comenzamos por anotar a continuación algunas reflexiones metodológicas de cómo hacer explícito el sexismo y de cómo abrir nuevos espacios reflexivos².

1 ENFRETEMOS LA TEORÍA: ALGUNAS REFLEXIONES METODOLÓGICAS

Nos centraremos pues en el tema fundamental de una enseñanza no sexista: qué y cómo advertir los sesgos de género, cómo y de qué modo realizar los cambios necesarios en el abordaje de los problemas filosóficos. Como sabemos, la enseñanza de la filosofía como disciplina escolar obedece a una currícula que el docente debe cumplir, particularmente en el nivel medio. Esto implica que debemos enseñar un conjunto de contenidos más o menos pre-especificados. Sin embargo, significa también que el modo en que lo hagamos está, en buena medida, en manos de las/los profesores, lo que nos lleva a instarlos a que desarrollen en sus estudiantes conciencia crítica respecto de la exclusión y discriminación de sexo-género en los contenidos que aborden. En principio, sugerimos a modo de ejemplo implementar algunas estrategias metodológicas³.

² SPADARO; FEMENIAS, 2012, p. 172.

³ FEMENIAS, 2010, p. 141-151; 2012.

1.1 DESVELAR Y DESLEGITIMAR ARGUMENTOS DE EXCLUSIÓN (POR SEXO, ETNIA, CULTURA).

Todos estamos acostumbrados a repetir afirmaciones tales como “todos los seres humanos somos iguales” o “todos los seres humanos buscan su propio interés”. Sin embargo, un número notable de textos filosóficos que las sostienen, cometen luego incongruencias, contradicciones y exclusiones al entender “ser humano”, “hombre” y “varón” como equivalentes. Estos desplazamientos pasan por lo general desapercibidos o se aceptan con una “naturalidad” impropia de la filosofía. Se denomina “deslegitimación” a la tarea de mostrar cómo tales argumentos entran en contradicción consigo mismos, haciendo un examen meticuloso de diferentes pasajes en la obra de un mismo autor. Muchas veces los textos marcan explícitamente las exclusiones, apelando a papeles sociales diferenciales fundados en una escala ontológica natural que han mantenido a las mujeres por siglos en una “minoría de edad” legal que persiste aún en muchos países de nuestro mundo globalizado⁴.

Por su parte, los contractualismos modernos, si bien defienden la “igualdad” natural de *todos los hombres*, a la hora de implementar esa “igualdad” entienden “hombre” sólo como “el varón de la especie”⁵. Nuevamente superponen “varón” (la mitad de la especie) con “hombre” (es decir, “ser humano”, la totalidad de la especie) cometiendo –como lo denunció Beauvoir– la falacia *pars pro toto*⁶. Léidos con detenimiento,

⁴ OLSEN, 2000, p. 25 – 44.

⁵ SPADARO, 2005.

⁶ BEAUVOIR, 1977, p. 67.

encontraremos múltiples casos textuales que nos permitirán mostrar esas contradicciones e incongruencias. Pongamos por ejemplo, la descripción del estado de naturaleza en Hobbes donde mujeres libres y autointeresadas devienen en mujeres que buscan protección y cuidado, renunciando a su autonomía⁷. Mary Astell, ya en el inicio de la modernidad, detectó las incongruencias de la posición de Hobbes, y se preguntó ¿Cómo es posible que si todos los “hombres” nacen libres e iguales, todas las mujeres nazcan esclavas e inferiores?⁸ O el contractualismo de Jean Jacques Rousseau, quien advertido de las críticas de las “mujeres ilustradas”, retrotrae al “orden natural” la subordinación de las mujeres y limita su competencia a la crianza y el hogar⁹. Es decir, desde su inicio, la modernidad tuvo problemas para justificar sus exclusiones —paradigmáticamente, la de las mujeres, pero también la de los “negros”, los pobres y los aborígenes— lo que motivó importantes debates en la época y profusa circulación de opúsculos, libros y ensayos a favor y en contra de los modos de comprender la “igualdad”.

1.2 INCLUIR FILÓSOFAS “OLVIDADAS”

En 1987, Mary Ellen Waithe sacaba a la luz su *A History of Women Philosophers* —no traducida aún al castellano—, obra de cinco volúmenes que comienza con la pregunta: ¿Hubo filósofas? ¿Es posible una *Historia de las filósofas*?¹⁰ Estas preguntas, hechas hace más de treinta años, concentran varios interrogantes que desafían el canon

⁷ SPADARO, 2000, p. 3.

⁸ ASTELL, 1694.

⁹ COBO, 1995.

¹⁰ WAITHE, 1987.

filosófico que, salvo escasas excepciones, hasta tiempos muy recientes excluyó a las mujeres. La reciente producción historiográfica de mujeres, desveló también su ausencia de los listados de filósofos. Sólo se ha hecho referencia, a modo de anécdota, a los intereses filosóficos de Cristina de Suecia en su correspondencia con René Descartes, a los relatos platónicos de un Sócrates instruido en el amor por una mítica Diótima o al enciclopédico saber de Hildegarda de Bingen, nombres con los que, por lo general, se saldaba la presencia de mujeres en la filosofía.

De la mano de las relativamente recientes historias de mujeres y de la vida privada, propias de la década de los ochenta, y entorno a la conmemoración de los doscientos años de la toma de la Bastilla, se publicaron muchos debates sobre el derecho de ciudadanía de las mujeres. De ahí en más, el acceso a la obra de las mujeres cambió significativamente. Aunque en general los programas habituales no recogen esta novedad. Por tanto un aspecto interesante de la mirada de género es incluir escritos de filósofas. Sin embargo, junto con su inclusión, despertar en los estudiantes la inquietud por las condiciones de producción de mujeres y varones y de por qué ni llegaron hasta nosotros, ni ingresaron al canon¹¹, abren un espacio de diálogo y de relevamiento de preconcepciones que vale la pena emprender. Es decir, se trata de instar a analizar los modos de ocultamiento o invisibilización de las empresas teóricas llevadas a cabo por mujeres y de preguntarse por los sesgos que impidieron la transmisión de sus investigaciones y, de manera particular, su incidencia en la historia general de la filosofía. Porque, no sólo debemos dar cuenta de un listado de filósofas y de sus contribuciones —lo que sería imposible y hasta improductivo— sino de

¹¹ BOOS, 1999, p. i-v.

favorecer algunas reflexiones de segundo orden sobre las condiciones últimas de inteligibilidad de una disciplina¹² a la que —como bien señala Waithe— se le han restado aproximadamente la mitad de las contribuciones. Esto lleva a que, impulsemos a que los estudiantes se pregunten:

i.- ¿En que habría cambiado la Historia de la Filosofía, la formulación de los problemas filosóficos y nuestra percepción y recepción de ella?

Y, ya a otro nivel,

ii.- ¿En qué habría cambiado la vida de las mujeres en general, si hubieran sabido que el trabajo intelectual también les era posible y reconocido?

De la mano de esta incitación a la curiosidad teórica, pueden incluirse textos de filósofas que respondieron a los desafíos de su época, cuestionaron a los filósofos tanto contemporáneos cuanto históricos e hicieron contribuciones notables para el avance de la disciplina¹³.

1.3 RELEVAR LOS REFERENTES POLÉMICOS OCULTOS Y LAS POSICIONES ALTERNATIVAS

La transmisión de la historia de la filosofía y sus problemas suele hacerse —como lo advirtió Foucault— genealógicamente. Nos interesa señalar junto a Amorós, que se trata de una estrategia por la cual se asume el pasado de la filosofía y, al mismo tiempo, se legitima la propia tarea filosófica en la corriente —retrospectivamente asumida— de un fundador¹⁴. Pero, al mismo tiempo, se produce al menos un

¹² PALACIO, 1987, p. 170.

¹³ FEMENIAS, 2019, p. 19-20.

¹⁴ AMOROS, 1985, p. 80.

oscurecimiento de los debates sincrónicos (es decir, no genealógicos) que se han dado en llamar “referentes polémicos”. Es decir, se trata de aquellas otras posiciones “del afuera” (según la mirada foucaultiana) que podríamos considerar que se producen a partir de una “crítica externa”, aunque intra-canónica, y que contribuye a reforzar los argumentos centrales. Justamente, entre estos referentes polémicos ocultos, Mary Waithe encontró buena parte de los escritos filosóficos de las mujeres. Entre ellos, señalamos la polémica entre Mary Wollstonecraft y Jean Jacques Rousseau, quien a su vez polemizó con el cartesiano François Poullain de la Barre en relación a la educación de las mujeres. “Polemizar” desde luego no implica hacerlo cara a cara, sino tomar como referente a otro filósofo/a contemporáneo o no¹⁵. Vale también el debate de William Thompson y Anna Wheeler contra James Mill sobre si la “representación” de los intereses familiares debía recaer sólo en los varones *pater familia*, lo que implicaba excluir del voto a cualquier otro miembro adulto; paradigmáticamente, la esposa, pero también los hijos varones adultos que aún no eran “padres de familia” o no deseaban serlo¹⁶. Otro caso interesante es el de Sigmund Freud, quien trasladó el debate de la arena ético-política –tal como hacían las sufragistas– a la “naturaleza” de la sexualidad femenina (con los términos “científicos” del caso: “mujer fálica”, “envidia del pene”, etc.), restituyendo con términos teórico-científicos los argumentos históricos de inferioridad y debilidad natural de las mujeres, que a la sazón reclamaban por sus derechos. Queremos señalar también que los efectos de la inclusión de estos referentes polémicos contradice la

¹⁵ DE LA BARRE, 1993; WOLLSTONECRAFT, 1994.

¹⁶ THOMPSON; WHEELER, 2000.

representación habitual de la filosofía como un relato unilineal y unidireccional y abre una especie de “caja de Pandora” para la reflexión de la filosofía respecto de sí misma. En pocas palabras, desata la voz polémica de las mujeres, habitualmente silenciadas.

2 ENFRENTAMOS LAS PRÁCTICAS: CAMBIOS NO SISTEMÁTICOS

2.1 LEER DE OTRA MANERA:

2.1.1 INSULTOS, INJURIAS, PALABRAS SOECES.

Los insultos tienen un marcado componente sexista (pero también clasista, racista, xenófobo) y por lo general degradan o connotan negativamente lo femenino y lo feminizado). El tema se puede vincular no sólo con cuestiones de tipo ético sino también con los *actos de habla*; en especial con la importancia del insulto como “marcador” del “lugar *natural* del otro/a” (siempre inferiorizado/a). Judith Butler ha desarrollado una interesante propuesta teórica sobre el insulto como lugar de la heterodesignación y su importancia como *punto de apoyo* para una “reversión” valorativa del propio sujeto injuriado en términos de autodesignación¹⁷.

2.1.2 MIRAR DE OTRO MODO

Incluir y revisar de modo informal diversos materiales, traten expresamente o no temas y cuestiones vinculadas al sexismo, suele ser un modo eficaz de promover el debate crítico sobre las actitudes de “otros/as” magnificadas en la escena y proyectadas (en varios sentidos

¹⁷ BUTLER, 1997, p. 6.

del término) *afuera* del/a estudiante. Esto permite una “toma de distancia” que favorece la mirada crítica. Será mérito de los docentes alentar la observación y desmontaje de estereotipos (p.e. la familia completa reunida a desayunar), la comparación con las situaciones reales, los presupuestos que se manejan y la “prescripción” implícita de modelos¹⁸.

2.1.3 GENERAR CONTRAEJEMPLOS Y APUNTAR AL SUBTEXTO

Ante relatos u oraciones descalificadoras del tipo “todas las mujeres son..x.”, “todos los negros son..x.”, etc. conviene solicitar al estudiantado contraejemplos y obligar a repensar el valor del “todos”. Es pertinente apuntar al subtexto sexista (o racista) de tales afirmaciones alentando la disidencia expresa y el debate entre los miembros del grupo donde el silencio, por lo general, alimenta el resentimiento.

2.1.4 COMPARTIR EXPERIENCIAS CON EL ALUMNADO

Es común entre los adolescentes que hagan alarde de fuerza o de potencia (con sus diversas connotaciones). Favorecer la puesta en palabras y el diálogo de las experiencias de exclusión, discriminación, marginación, descalificación, etc. (como modos testimoniales no victimizantes) redunda siempre en beneficio del “clima” del aula y ayuda a esclarecer los supuestos que llevan a otro/s a actuar de determinada manera.

¹⁸ DE LAURETIS, 2001, p. 203-232.

2.2 CAMBIOS EN LOS CONTENIDOS

En este apartado tenemos que señalar algunas dificultades generales que como docentes vamos a enfrentar. Sin duda, nos vamos a encontrar con limitaciones difíciles de superar, frente a las cuales es saludable que estemos prevenidas/os, de modo que no nos desanimen y podamos trabajar para superarlas. Apuntamos algunos ejemplos:

2.2.1 PROGRAMAS ESTABLECIDOS.

Esta es una dificultad que sólo podemos enfrentar con flexibilidad; implica confiar en nuestra capacidad interpretativa de los contenidos del programa, sabiendo que lo más importante está más en la intención implícita que en la explícita. Los programas son el primer objetivo de revisión. Pero aun cuando lográramos superar este escollo y nos sintiéramos con libertad plena para reinterpretar un programa, falta decidir cómo lo vamos a modificar *generizadamente*. Por lo regular, se siguen dos estrategias básicas: o bien incorporamos una sección que tome específicamente como objeto la cuestión de género, o bien cruzamos esta cuestión con todos los temas ya incluidos en el programa, dilema que muchas veces complica su inclusión. La oportunidad favorecerá una u otra opción; o incluso ambas.

2.2.2 CONTENIDOS NUEVOS.

Estamos de acuerdo a esta altura que vamos a revisar los contenidos incluidos. Pero, ¿qué autoras o autores incorporamos? Los docentes no fuimos formados en estas nuevas perspectivas, así que las elecciones que hagamos en muchos casos van a ser personales. Incluso,

no contamos con bibliografía de referencia adecuada. Hay mucho escrito de y sobre Hegel, hay mucho escrito de y sobre Foucault. Pero de autoras feministas, con mirada feminista, o de filósofas con mirada crítica de género no hay aún suficientes textos, a pesar del trabajo que filósofas como Alicia Puleo, vienen aportando con material de calidad, para la enseñanza¹⁹.

2.2.3 MATERIALES DIDÁCTICOS ADECUADOS.

Como ya hemos señalado, este es un problema importante que probablemente podamos resolver con tiempo y trabajo, pero no inmediatamente. Los libros de texto, los manuales, las introducciones generales, los materiales para los colegios cuentan con poco material de calidad que incluya la perspectiva de género. Los profesores/as deberán ensayar sus propios materiales si quieren introducir esta perspectiva en sus clases, adecuándolos a los estudiantes que cursen con ella/os.

3 POLÉMICAS SINCRÓNICAS Y SUJETOS DINÁMICOS AMPLIADOS

Retomemos la pregunta de cómo y en qué medida «los estudios de la mujer» (de género; de feminismo filosófico, etc.) han incidido en la filosofía, en sus criterios de racionalidad, y en sus vinculaciones. Nos preguntábamos si esos estudios producían sistema, si constituían un modelo o instalaban un nuevo paradigma. A todas esas posibilidades, retóricamente planteadas, Louise Marcil-Lacoste respondió negativamente²⁰. En principio, porque consideraba que los estudios de la mujer y/o de género son fundamentalmente sintomáticos e implican

¹⁹ PULEO EN SPADARO, 2012, p. 161-170.

²⁰ MARCIL-LACOSTE, 1986, p. 176-190.

poner de manifiesto que leer y escribir filosóficamente son un problema. En efecto, no existe ni lectura ni escritura inocente y siempre somos responsables de qué y cómo leemos; de qué y cómo escribimos y enseñamos. Para Marcil-Lacoste, confesar esta *falta* inevitable, implica abandonar la ilusión de una lectura, una escritura y una enseñanza inocente, objetiva y neutra, como la que históricamente asumió el paradigma patriarcal. Por el contrario, todas esas actividades implican una responsabilidad intelectual que no podemos dejar de asumir²¹. Para ello, es necesario apropiarse de la «lectura sintomática» y romper la *natural* complicidad sinonímica entre ser y *logos*; entre la supuesta esencia de las cosas y la lectura que hacemos de ellas. Y, en buena parte, el feminismo filosófico ha contribuido a ello. Es decir, el feminismo filosófico y la teoría de género han roto con la complicidad entre la realidad y sus definiciones hegemónicas para implementar una mirada *desde los márgenes* y, desde ahí, examinar los modos en que el discurso *dice y no dice, advierte y no advierte*, de manera ambigua e imprecisa, cuál es el lugar de las mujeres y de las minorías excluidas. El feminismo filosófico tanto como la teoría de género contribuyen a superar la continuidad entre texto y realidad, iluminando otras relaciones no inmediatamente visibles, no obvias, no *normales*, no *naturales*, claves que debemos transmitir a fin de irracionalizar la visión hegemónica y establecida de la realidad, llevando al estudiante a ver cosas, situaciones e inequidades que, sin ellas, no hubiera sabido reconocer. Entonces, ¿Cómo leer? ¿Cómo escribir? ¿Cómo enseñar? ¿Cómo promover una mirada descentrada que, saliéndose del centro constituya, en palabras

²¹ *Ibidem*, p. 177-178.

de Sandra Harding, un «privilegio epistemológico»?²² ¿Cómo construir con los estudiantes una mirada crítica desde «el margen», «ver» y «evaluar» desde ahí el centro hegemónico para percibir aquello que, desde el mismo centro mismo, no logra verse. Si, como advierte Marcil-Lacoste, los escritos feministas y los de las minorías/disidencias, en general, son relevantes en número, especialmente críticos y no centran sus miradas, entonces, desde ese lugar múltiplemente descentrado, se iluminan las condiciones para apreciar una realidad *otra* que exige una nueva forma de escritura, de lectura, y de enseñanza, invitando, cuando menos, a la deconstrucción de la mirada hegemónica, y favoreciendo la instalación de la duda sobre el «significado único de un texto», para contrastar su coherencia y consistencia en tanto “lo novedoso”. Volviendo a la posición de Marcil-Lacoste, los textos feministas y las lecturas “de género” aportan un conjunto de novedades, que entre otras, una nueva racionalidad, un nuevo campo de problemáticas y, al menos, una importante estrategia colectiva para la resolución de los conflictos.

3.1 NUEVA RACIONALIDAD

Tradicionalmente, se consideró que el sujeto racional era masculino y que las mujeres estaban sujetas (sujetadas) a sus emociones. Brevemente, la hipótesis de Marcil-Lacoste es que el feminismo, en particular, y los escritos de las mujeres y las diferencias, en general, producen lo que ella denomina una «post-racionalidad». Más bien, nos interesa subrayar la noción de “racionalidad expandida”, que invita a *reflexionar creativamente* sobre la realidad cotidiana para ofrecer un diagnóstico crítico del presente, buscando vincular los textos clásicos

²² FEMENÍAS; SPADARO, 2013.

con las alternativas actuales para la organización de una sociedad más libre y más justa. En algún sentido, el crecimiento acelerado al que asistimos nos impone algunas preguntas fuertes, para las que las respuestas aún son débiles o escasas. Esto lleva a poner en evidencia (y los estudiantes así lo detectan) las *grandes contradicciones*, que exigen tanto la reparación de las condiciones actuales de vida, cuanto la necesidad de llegar a acuerdos. De este modo, el diálogo se constituye en la herramienta idónea para organizar y establecer problemas filosóficos, corrientes de abordaje y tradiciones en las que anclarlas. Los estudiantes actuales, ante un mundo que se les presenta como efímero, dudan de las *categorías sustantivas de análisis*. En consecuencia, al decir de algunos teóricos «sólo incorporan adjetivos» (la democracia es «participativa», «radical», «deliberativa» o «populista», por ejemplo). Y, es precisamente esa adjetivación una modelización del conocimiento y de los saberes, que advierten como *relación “fantasmal” entre teoría y prácticas*²³. De ahí que propongan cambios conceptuales coherentes y consistentes con las premisas y presupuestos de los que parten. Elucidar esas dificultades y hacerse cargo de las contradicciones es fundamental para fomentar el pensamiento crítico-conceptual en los estudiantes.

Es fácil ver que la producción teórica del feminismo y de la teoría de género responden, en general, a ese esquema: ofrecen respuestas fuertes contra-hegemónicas a planteos fuertes; denuncian las necesidades urgentes de abogar por un cambio de paradigma civilizatorio; elaboran categorías sustantivas y, desde los márgenes, inciden de modo progresista en los centros existentes. El hecho de que de Sousa Santos haya incluido el feminismo, los movimientos de

²³ DE SOUSA SANTOS, 2000.

mujeres y de las disidencias sexuales entre los grupos más proactivos y transformadores de nuestra sociedad es, cuando menos, un dato sintomático.

¿Son estas las formas la post-racionalidad que enuncia Marcil-Lacoste? Para la investigadora, la racionalidad que aparece en los escritos y las acciones feministas y generizadas dan cuenta, más bien, de sujetos que se oponen a la razón masculina hegemónica, denunciando su pseudoneutralidad y su restringida representación de la racionalidad humana en general.

Los textos y las acciones feministas y de otros grupos concientizados expresan, más bien, una forma extendida de racionalidad; un nuevo modo de enlazar los sistemas de ideas, que dirige la capacidad de examinar, criticar e interrogarse, también, de modo novedoso. En palabras de Marcil-Lacoste, promueven un «nuevo modo de credibilidad», que camina hacia una manera propia de definir la racionalidad; no más La Razón. Por eso, se trata de una racionalidad extendida, que incluye aspectos abandonados por la caracterización tradicional más restringida; precisamente esa “razón” con minúscula que todos compartimos es la que hay que activar en los estudiantes cuando transmitimos “saber filosófico”.

3.2 UNA NUEVA «DOSIS» DE PROBLEMAS

Las obras con perspectiva de género o feministas son escritos originales y novedosos en cuanto instauran, por un lado, una forma de racionalidad ampliada (como acabamos de decir) y, por otro, una serie de problemas, temas, cuestiones y nudos teóricos que involucran aspectos no desarrollados o sumergidos en las filosofías tradicionales. Por ejemplo, denuncian la extraordinaria brecha que se abre entre las

teorías y sus puestas en práctica, éticas y políticas; paradigmáticamente, los modos materiales de exclusión/discriminación, que habitualmente pasaban desapercibidos o se bloqueaban con el argumento de que una teoría no se hace cargo de sus derivas prácticas. El feminismo, los estudios de género y los análisis de las disidencias sexuales, entre otros, ponen precisamente el acento en esa indiferencia; en el modo indolente y sus estrategias con que históricamente se ha desatendido esa relación y el lugar donde emergen «los nuevos problemas».

Enseñar a analizar los «olvidos de la memoria y de la razón» y su sistematicidad abre la pregunta por las condiciones del olvido, tanto como por las de la memoria y el recuerdo individual y colectivo y, consecuentemente, los intereses grupales e individuales, que subyacen a los argumentos. Se insta de ese modo a revisar las cadenas genealógicas de la historia y las zonas oscuras que dejan en sus márgenes.

Sobre todo, plantean la pregunta por los modos en que se construye un objeto de investigación y las implicancias del sujeto que lo investiga. ¿Cómo se determina lo «realmente importante» en la investigación: por qué el trabajo doméstico, el voluntariado, el cuidado, las temporalidades disímiles de varones y mujeres, los DDHH de las mujeres, los problemas medioambientales, la distribución de los recursos, la atención a personas con capacidades diferentes, los derechos de lo/as más débiles, las identidades e identificaciones no paradigmáticas, y un largo etcétera, no han sido considerados históricamente «objetos relevantes de estudio»?

La eclosión de esos temas, o mejor dicho de esos temas tradicionalmente ocultos, obliga a revisar paradigmas científicos y de

conocimiento. De la mano de estos nuevos abordajes, resurge el problema de los sustratos ontológicos que aún sostienen a las viejas teorías y sus estructuras, debiéndose debatir al mismo tiempo el compromiso intelectual de los *sujetos de investigación*, en el uso más ambiguo de la preposición *de*.

Ante el conjunto de estos desafíos y el juego de roles que juegan la epistemología y los sujetos de conocimiento, nos preguntamos: ¿cómo construir conocimiento filosófico con los jóvenes que aportan su mirada crítica sobre el “edificio del conocimiento” y sus consecuencias. ¿Se ha conmovido el discurso falologocéntrico? ¿Qué pasa con la inscripción tradicional de mujeres y varones? ¿Cómo dar cuenta de la interseccionalidad de las opresiones: etnorraza, clase, sexo-género, religión? ¿Son el sexismo, o el racismo, inherentes a toda estructura social? ¿Cómo evitarlos? Si se está abriendo paso a una nueva forma histórica de racionalidad, aunque no sabemos aún qué derivaciones pueden seguirse de ello, el papel que juegan los jóvenes obliga a incorporarlos como sujetos críticos capaces de elaborar dialógicamente conocimiento.

3.3 ESTRATEGIA COLECTIVA PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

La noción de “sujetos colectivos” irrumpe en el siglo XIX, y el feminismo produjo a «las mujeres» como un sujeto colectivo nominal, referente emergente de la toma de conciencia de sus condiciones materiales y simbólicas de existencia, de sus exclusiones, independientemente del color de su piel y de su opción sexual, bajo el ideal regulativo del universalismo, muchas veces vinculado al pensamiento utópico. «Las mujeres» se constituyeron así en un sujeto

histórico colectivo y transformador. Independientemente de los debates académicos sobre la definición del sujeto colectivo «mujeres» (y su pertinencia), lo cierto es que ese sujeto, tan vago e indefinido cuanto efectivo por sus prácticas, produjo y sigue produciendo los más notables cambios sociales de los últimos tiempos, tanto en nuestro país como en el resto de América Latina.

Quizá un papel similar le esté asignado a los jóvenes. Este sujeto colectivo tiene, por de pronto, una conciencia de la finitud del mundo habitable como nunca antes tuvo otra generación; y no nos referimos a las condiciones histórico-sociales de su permanencia como grupo, sino a las condiciones materiales de la subsistencia humana más elemental: aire, agua, tierra no contaminados: ante ello, las diversas posiciones filosóficas se diluyen o se redefinen. Pensar la filosofía para el futuro es pensarla con los jóvenes, mujeres y varones, en pie de igualdad. A ello debe contribuir la enseñanza de hoy. Esto implica a la vez cambios en las dinámicas áulicas, en tanto una “clase” de filosofía ya no puede ser sólo una exposición magistral, pues es contradictoria con las nuevas agencias. El sujeto productor de conocimientos no es ni queremos que parezca ser uno sólo y hegemónico.

Como ya hemos señalado en otro trabajo, la utilización de dinámicas diferentes, como el taller por ejemplo, permite movilizar a los participantes para una posterior elaboración de los temas abordados. El sujeto colectivo participante es protagónico, activo, y la participación es vivencial y particularmente movilizadora. Es una situación simulada que conecta de manera directa la teoría y la práctica. Por ello esta técnica resulta enriquecedora en el proceso de “meta-orientación” educativa. Se trata de una actividad de tiempo limitado, con participación intensiva de los integrantes, con objetivos y

actividades focalizados, que busca lograr objetivos específicos, más que transmitir determinados conocimientos en un ambiente de trabajo poco amenazador. Estas dinámicas facilitan la aparición en el aula esos sujetos múltiples y colectivos, productores de conocimiento y solidarios²⁴.

A MODO DE CONCLUSIÓN

¿Qué deseamos transmitir de la Filosofía a nuestros estudiantes? ¿Qué deseamos que surja en la clase de filosofía? Sin duda conocimientos, pero también algo más: capacidad crítica, prácticas sociales igualitarias y creativas, por ejemplo. Suele sostenerse que la transmisión de la justicia, la libertad y la igualdad, en sentido amplio y no excluyente, depende en gran medida de la educación pública y que de ella depende también la transmisión del conjunto de valores sociales compartidos que un cierto Estado quiere consolidar, promover, afianzar e inculcar a sus niños y jóvenes. En ese sentido, Democracia, Filosofía y Educación están estrechamente vinculadas. Porque nuestras convicciones nos indican que cuando se apunta a la educación, se la requiere “*en y para* la libertad y la igualdad”, bajo el presupuesto de marcos legales no segregacionistas ni discriminatorios, que favorezcan la equidad para los y las más jóvenes: los futuros ciudadano/as en el ejercicio pleno de sus libertades, deberes y derechos. En ese sentido, el sistema educativo define como uno de los objetivos más importantes de la Educación, posibilitar la Igualdad de Oportunidades y la erradicación de todos los modos de discriminación incluida la de sexo-género. Esto

²⁴ SPADARO, 2012, p. 181-190.

involucra a ambos sexos transversalmente, al curriculum y a diversas áreas de conocimiento.

Sin pretensiones de exhaustividad, hemos querido ofrecer algunos conceptos clave que a nuestro juicio iluminan la reflexión y el análisis de una de las discriminaciones más habituales e invisibilizadas -el sexismo- que, precisamente por su carácter implícito y forjador del sentido común y de los modos implícitos de transmisión del conocimiento, sienta en general las bases “normales” de lo que son nuestros “usos y costumbres”.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- AMOROS, Celia. **Hacia una crítica de la razón patriarcal**, Barcelona, Anthropos, 1985.
- ASTELL, Mary. **A serious proposal to Ladies. Part. I**, London, 1694.
- BOOS DYKERMAN, Therese (ed.), **The Neglected Canon: Nine Women Philosophers: First to the Twentieth Century**, Boston, Kluwer Academic, 1999.
- BUTLER, Judith. **Excitable Speech**, New York, Routledge, 1997.
- COBO, Rosa, **Fundamentos del patriarcado moderno: Jean Jacques Rousseau**, Madrid, Cátedra, 1995.
- DE BEAUVOIR, Simone. **El segundo sexo**, Buenos Aires, Siglo XX, 1977.
- DE LAURETIS, Teresa. Repensando el cine de mujeres: teoría estética y teoría feminista. En: NAVARRO, Marysa; STIMPSON, Catharine. **Nuevas direcciones**, Buenos Aires, FCE, 2001, pp. 203-232.
- DE SOUZA SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum**. São Paulo, Cortez Editora, 2000.
- FEMENIAS, María Luisa. Propuestas para la enseñanza no-sexista de la filosofía. En ESPINOZA MIÑOSO, Yuderkys (coord). **Aproximación crítica a las prácticas**

teórico-políticas del feminismo latinoamericano. Buenos Aires, de la Frontera, 2010, pp. 141-151.

_____. El ideal del “saber sin supuestos” y los límites del hacer filosófico. **Sapere Aude**, v. 3, n. 5, p. 7-31, 2012..

_____. **Ellas lo pensaron antes.** Filósofas excluidas de la memoria. Buenos Aires, LEA, 2019.

_____; SPADARO, María Cristina. Subvirtiendo las estructuras de los saberes: Algunas reconsideraciones sobre sus presupuestos. **Labrys**, 23, Janeiro-Junho, 2013. Disponible en : <http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys>

MARCIL-LACOSTE, Louise. **La raison en procés.** Paris, Livrerie des femmes, 1986.

OLSEN, Frances. El sexo del derecho. En Alicia E. Ruiz (comp.). **Identidad femenina y discurso jurídico**, Buenos Aires, Biblos, 2000, pp. 25-44.

PALACIO, María Julia. **Una mirada crítica sobre la Historia de las mujeres;** (inédito).

PATEMAN, Carole. El contrato sexual. Madrid, Ménades, 2019.

POULLAIN DE LA BARRE, François. **De la Educación de las Damas**, Madrid, Cátedra, 1993.

PULEO, Alicia. Aplicación pedagógica: textos con guía de lectura. En SPADARO, María Cristina. **Enseñar filosofía, hoy.** Edulp, 2012, La Plata.

RICOEUR, Paul, **Historia y Narración**, Madrid, Cristiandad, 1987.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **El Emilio** (ed varias).

SPADARO, María Cristina. **Enseñar filosofía hoy.** La Plata, Edulp, 2012.

_____; FEMENIAS, María Luisa. **Una visión crítica de la enseñanza de la filosofía.** Buenos Aires, Catálogos, 2011.

_____. Exclusión de las mujeres y contrato: deconstrucción de un círculo vicioso. En: **IXº Simpósio Internacional da Associação Ibero-Americana de Filosofia Política**, UNISINOS, 19-20 de octubre de 2005.

_____. Hobbes, el mago: una lectura desde el lugar de las mujeres. Boletín de la Asociación de Estudios Hobbesianos, n° 22, 2000.

_____. Taller docente: La perspectiva de género en la filosofía y su enseñanza. En: SPADARO, María Cristina. **Enseñar filosofía, hoy**. La Plata, 2012, Edulp, pp. 181-190.

THOMPSON, William; WHEELER, Anna Doyle. [1825]. **La demanda de la mitad de la raza humana, las mujeres**. Granada, Comares Jurídica, 2000.

WAITHE, Mary Ellen. **A History of Women Philosophers**. Dordrecht-Boston-Lancaster, Martinus Nijhoff, 1987, 5 volúmenes.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Vindicación de los derechos de la Mujer**, Madrid, Cátedra, 1994.

9

PASSION AND ALIENATION: WOMEN AS STUDENTS OF PHILOSOPHY

Erika Ruonakoski

In the field of philosophy, women have always been underrepresented as students and as professionals. The exact percentages of female students and professionals vary significantly from one country to another and even from one university to another, but, generally speaking, the proportion of women declines steadily from introductory courses to more advanced courses, doctoral studies, and the professional level. Data from Great Britain, Australia and the United States show that women formed roughly 50% of students in introductory courses of philosophy, 37% of those taking more advanced courses, and finally, no more than 28% of staff members. The percentage was even lower, 17% to 24%, if only full-time and permanent positions were taken into account¹.

In the Nordic countries, which were the basic setting of my research, the tendency is similar. This brings us to the following questions: Why are women underrepresented? Are there some mechanisms of discrimination at work, or do women just happen to prefer other disciplines to philosophy? If the first alternative is true, how can we change this situation? Can it be changed by means of pedagogy?

¹ See, e.g. BEEBE and SAUL, 2011; BISHOP, 2013; DEMAREST et al., 2017.

An in-depth analysis of all of these questions did not fall in the scope of my research, which was a part of the Nordic Erasmus+ Strategic Partnership *Gender and Philosophy* and dealt with gender-sensitive pedagogy of philosophy.² Luckily, some research on women's opting out already existed, which I complemented with a small background survey on the experiences of students. On the basis of this survey, some interviews and other studies, I drew the conclusion that female philosophy majors, just like their male counterparts, tend to experience what could be called a passion for philosophy. Nevertheless, there are also several alienating factors that play a more important role in women's relationship to philosophy as an academic discipline than in that of men. For this reason, any pedagogy that attempts to promote equality in the field, has to deal with the sources of that alienation.

In the context of my broader research as well as in this article, the concept of "alienation," which is defined in a number of ways in theories such as Hegelianism, Marxism, existentialism, and psychoanalysis, should be understood primarily as a specific form of social alienation, an experience of "not quite belonging," "a sense of incongruence" or "dissonance"³. My analysis is likewise influenced by W. E. B. Du Bois's discussion of double-consciousness⁴. According to him, it is typical for an oppressed group (African Americans) to observe itself not only from the viewpoint of itself but also from the internalized viewpoint of the

² *Gender and Philosophy* involved four Nordic universities: University of Iceland, Aalborg University (Denmark), University of Oslo (Norway), and University of Jyväskylä (Finland), which was my home institution. The main part of the project was carried out in 2016 and in 2017. This was when four summer schools on feminist philosophy were held in the four countries. I am grateful to the members of the academic board of the project, Antje Gimmler, Tove Pettersen, Martina Reuter, and Sigridur Thorgeirsdottir, who organized the summer schools and discussed their pedagogical insights with me. I expect to publish a more comprehensive work on the topic in the near future.

³ See ALLEN et al., 2008, p. 164, 177, 185. DOTSON, 2012, p. 13–14.

⁴ DU BOIS, 1903.

oppressor (white Americans). In *The Second Sex*⁵, Simone de Beauvoir applied this idea to describe the different aspects of women's situation. In my research, I followed Beauvoir by discussing the historical, emotional, social, bodily and moral aspects of the learning situation as they present themselves to female students and the professor, indicating the sources of alienation in those aspects.

Yet another important source of inspiration for my research was bell hooks' *Teaching to Transgress*⁶, in which she analyses the varied power relationships in the classroom. Through her, my research is linked to feminist pedagogy as well as to Paulo Freire's ideas of dialogical learning and questioning of the political "neutrality" of education⁷.

These theories form the backbone of my broader research and of this article, but I do not discuss them here in further detail. Instead, I focus on the question of how to solve the problem of alienation in practice. To this end, I first present the experiences of students as described by themselves. After that I give a brief analysis of the potentially alienating aspects of studying philosophy. The end of the article deals with the pedagogical tools that might help dismantle the sources of students' alienation from philosophy.

1 EXPERIENCES OF LEARNING PHILOSOPHY

In my small-scale background survey, about forty students described their experiences of learning philosophy. In addition, I

⁵ BEAUVOIR, 1949.

⁶ HOOKS, 1994.

⁷ E.g., FREIRE and RAMOS, 1972.

interviewed twelve philosophy majors, minors and graduates. In comparison to some other surveys on the attitudes of philosophy students, this background research had the advantage of letting the students formulate their ideas freely, in their own words.⁸ It had its limitations, however, as my aim was mainly to search for pedagogically relevant questions and starting points. Almost all of the respondents and interviewees were from Europe and North America, and many of them had an interest in questions of gender. Despite this limited geographic scope, their answers are revealing and provide insight into how the discipline of philosophy is experienced in a range of academic settings, and what kind of empirical research could bring more light to the issue.

In the survey, the answers to two of the questions were particularly informative. These dealt with the aspects of philosophy that made students “like” or “dislike” it. When the students reported what they liked in philosophy, no remarkable difference was found in the answers given by female students and those by male students. Most philosophy majors pointed out that they enjoyed the depth, critical attitude, rigor, breadth and openness of philosophy:

The issues discussed, the stringent mode of thinking, and the dedication to really get to the bottom of things. The clarity of writing and use of words. The dedication to really be on point. The curiosity to really dig deep into fundamental questions. Philosophy has made me see everyday things with new eyes. The tools you get to analyze, question, and understand parts of the world. (Female)

⁸ For the idea of the survey and the formulation of questions in the pilot study, I am indebted to Reuter, who was in charge of the Finnish contribution to *Gender and Philosophy* Strategic Partnership.

The [...] critical and rigorous thinking, thinking outside the box, identifying problems and providing applications for solving many kinds of complex problems or problematics. (Male)

The urge to take a critical look at something that has mostly [...] been taken as given. (Female)

I like philosophy as an attempt to understand the world. Not the world as individual objects but how they are connected and relate to each other—the structures of the world and how it works. (Male)

I find it challenging, and immensely satisfying when I create a powerful argument or when I dissect another's argument(s). (Female)

The fundamental impulse of uncertainty and radical questioning coheres very much with my general outlook on life and its many realities that I likewise do not like to get locked into fixed categories. Philosophy also gives me the ability to very quickly adapt to new theories and frameworks, and that is very helpful. (Male)

I like that it puts both rational and imaginative capacities to work. I like the critical spirit it encourages and the way it nourishes a desire to look at the world beyond the "macro" level. (Female)

On the basis of the answers given by female philosophy majors, the amount of passion they feel for philosophy is in no way smaller than that of male philosophy majors. It was evident that both female and male students felt that philosophy had life-altering potential. In addition, when the students reported on the different feelings that studying philosophy brought to them, an overwhelming majority identified joy as one of these feelings. On the other hand, quite a few reported feelings of inadequacy as well.

When the philosophy majors described what they do not like about philosophy, they pointed toward its rationalism, hierarchical nature, excessive interest in exegesis, disconnection from social concerns, and tendency toward empty pedantry:

The focus on being a rational individual. The feeling that emotions are in the way (instead of being harnessed into energy for individuals and groups). The feeling that I can never be good at this. Hard to say what is about philosophy and what is about the people doing it (and what is about both). (Female)

(1) The strong division between different disciplines which is partly even absurd, and (2) the naivety of Anglo-American analytic philosophy (e.g. in not reading the history of philosophy, not questioning the contradictory terms and concepts that are used in theories, etc.). (Male)

Sometimes too much focus on who said or claimed what, more than on the mere arguments. (Female)

The professional community can be a little frustrating to interact with (casual sexism, hierarchical thinking, etc.). I also find some contemporary philosophy especially irritating when it focuses on very small points or parts of arguments/views. Philosophy is a powerful tool, and I do not like to see it used badly or for trivial intellectual elitism/superiority. (Male)

[What] I found simplistic and “dangerous” [in philosophy was] its universal character, talking about universal and general truths without seeing the particular within its historic and social framework. And how different ideas might be taken from their context to [defend] and recreate ideas that are not substantial. (Female)

None of the students who participated in the background survey identified their gender as “other” than female or male in the questionnaire. This could be seen as either due to the possible

unattractiveness of philosophy to gender nonconforming students or their unwillingness to participate in the survey. When I interviewed a transwoman who had a degree in philosophy but had decided to pursue another career, she pointed out that people from the LGBT+ community do in fact appear to be rare in philosophy—or they are very good at remaining silent. She also suggested that it may be difficult for gay men to function within philosophy due to the “masculine structure” of the field.

On the basis of the students’ articulations of their views, it would seem that philosophy as a discipline is experienced as having a liberating core that serves a fundamental aspect of the existence of the thinking being. At the same time, however, philosophy is seen as prone to nit-picking, Eurocentrism, blindness to individual differences, and an uncritical canonization of works whose writers represent an extremely narrow part of humanity.

Because my research was situated at the intersection of philosophy and gender studies, female students of gender studies were the largest group of non-philosophy majors whose opinions were asked for. Many of them recognized that philosophy helped them to think critically and to question things more fundamentally, but the opinions expressed by others were not exactly flattering. One of the students of gender studies described what she dislikes about philosophy in one word: “PATRIARCHY!” According to others, philosophy was, at its worst, “futile,” “pointless hair-splitting,” “without any connection to real life,” and the attitude of philosophers was “arrogant.” From this perspective, the happy assertion of philosophers that philosophy is the mother of all sciences, and that they themselves are at the root of everything that is worth exploring, seems stupid and smug. Among my interviewees,

women with a background in gender studies paid attention to the tendency of women to speak less in philosophy class, and deplored the way some men tend to dominate the conversation.

Empirical studies on women's tendency to opt out from philosophy class have been steadily increasing. Comparing these studies is challenging, as they were made in different educational systems and from different starting points, but I will discuss some of their results briefly. According to some studies, women generally identify less with philosophy than men do⁹. Further, Debbie Ma, Clennie Webster, Nanae Tachibe and Robert Gressis¹⁰ suggest that there is a correlation between women's perception of philosophy as *a masculine field* and their difficulty to identify with it. Consequently, it should be possible to pedagogically influence gender disparity in philosophy. To promote teaching that challenges the idea of the masculinity of philosophy would then be recommendable. Morgan Thompson, Toni Adleberg, Sam Sims and Eddy Nahmias, on the other hand, suggest that women less frequently enjoy thought experiments than men do. Therefore, using a wider variety of teaching methods and emphasizing the connections between philosophy and more practical problems might bring more women into philosophy¹¹.

Other suggested remedies include increasing the number of female faculty members and including more texts by women philosophers in reading materials. These changes might make the field appear less "masculine," and they might also limit the homosociality of interaction in the field. In other words, they might reduce the commitment of

⁹ DEMAREST et al., 2017, p. 526–531; THOMPSON et al., 2016, p. 16–18.

¹⁰ MA et al., 2017.

¹¹ THOMPSON et al., op. cit., p. 18.

faculty to the unspoken rules of sociality that tend to develop in an all-male or male-dominated environment.

Though it is difficult to point out a single reason for the alienation experienced by women students, there are numerous social and historical discontinuities that lead many women to seriously question their belonging to the field. This was also evident in the answers to the questionnaire: some women had doubted their abilities to pursue a career in philosophy and had subsequently been greatly surprised when they were applauded for their work. This is in contrast to the relative calmness and poise expressed by some men in their relationship to the field, demonstrating even a kind of fusion with it, as is evident in the characterization of one male respondent: “I experience philosophy chiefly as a mode of existence, I feel that philosophy ‘just happens’ to me, and I don’t particularly think that I ‘do’ it.”

It is certainly true that there are differences both among men and among women in how they relate to philosophy, but it is definitely more difficult to attain such an experience of fusion, when several modes of alienation are constantly operating against it. Here is a list of the different aspects of academic life that contribute to this alienation:

- 1) Many subtle mechanisms of discrimination are related to women’s minority position: implicit bias, microinequities and stereotype threat¹². Some female students complain about one microinequity in particular: not being heard in the classroom because of their gender, and being interrupted and belittled by other students. This may produce what is called “stereotype threat”: the person becomes worried that their actions will confirm

¹² MOSS-RACUSIN et al., 2008. BRENNAN, 2013. SAUL, 2013.

negative stereotypes of their group, and, as a result, they actually do worse than they would otherwise.

2) Depending on the case, a student organization may or may not be driven by male bonding and suppositions of a common background, common experiences, and common humor that play down differences and alienate minorities.

3) The connections of female students to the male-dominated faculty may remain more distant and formal than those of male students; yet comradely relationships with the faculty may play an important role in the student's intellectual development and later career.

4) There are few female role models.

5) While it is difficult to give exact numbers, sexual harassment of young women in particular is not uncommon in academia¹³, and philosophy is hardly an exception.

6) Women run up against difficulties when they attempt to establish a sense of “us” in the history of philosophy: the all-male (and all-white) canon of philosophy presents women as an object and as “the other.” What is more, the views expressed on women by these “major philosophers” are often misogynist. Women students could, of course, thematize this double consciousness (as subjects and negatively construed objects of philosophy) through a feminist approach and thereby find their own space within philosophy. Nevertheless, many may reject this choice as potentially marginalizing¹⁴.

I suggest that due to all of these issues, women may find it difficult to adopt a role as a full-fledged expert and follower of one of the philosophical traditions, and to play that role with the expected

¹³ See BONDESTAM and LUNDQVIST, 2020.

¹⁴ This list resembles the one I presented in RUONAKOSKI, 2020.

seriousness. In other words, it may be more difficult for them to become rooted in philosophy than it is for men. This may not be a bad thing from the viewpoint of the philosophical attitude, which involves a certain readiness to question everything, including one's own commitment to what one is doing, but it does not exactly help women to be satisfied in their studies or professional life.

2 HOW TO DEAL WITH ALIENATION?

How should we then tackle these issues? First, it is important to note that women students' situation cannot be addressed separately from the situation of other students, whether they belong to the majority or share one or more minority features. Whatever choices we make, they have an effect on all the students and on the practice of philosophy more broadly speaking.

Some of the issues considered above can be answered easily: lack of female role models can be corrected by hiring more women, as it was suggested above. Sexual harassment can be counteracted by arranging panel discussions on the topic or discussing the issue as an example in teaching—after #MeToo, it can, in fact, be difficult to avoid discussing it. At the very least, people will become sensitized to the issue. Discussions of privileges and differences can help create more inclusive cultures at the university and in student organizations. The questions of “being heard” and establishing a sense of “us” are more complex, however.

In one of the summer schools organized by *Gender and Philosophy*, “Feminist Thinking in Historical Perspective,” the question of the “we” of women in the history of philosophy was addressed by discussing the

birth of feminist arguments in their connections to the more general discussions by the influential male philosophers of the time¹⁵. This strategy simultaneously provided visibility for early women thinkers and a new perspective on the history of philosophy. It illuminated the history of philosophy in its intertwining of social debates and gendered concerns. In other words, making the history of women's philosophizing visible does not have to end in a brief discussion of a handful of historical figures and a lamentation that they are so few and that hardly any extracts of the writings of ancient women philosophers, for instance, have been preserved. It is possible to find more imaginative approaches to contextualize and question the history of philosophy not only from a gender perspective but from a number of minority perspectives.

The fact that the viewpoint of the philosophical canon is not that of all of humanity but predominantly white, European and male, should be thematized in all levels of education. Admitting this narrowness would hardly drive students away from philosophy. Instead, it would give them a more realistic understanding of the discipline and tools to forge their own position within it. They would not have to spend their energy first wondering about the hidden biases of philosophy, then protesting against them, and finally making their decision against or in favor of philosophy.

Another important and difficult question related to women's alienation is the experience of not being heard or of being actively ignored. Despite its good sides, the spontaneity of discussions can also produce hierarchies, unnecessary rivalry, and, in addition, silence in

¹⁵ This summer school was designed by Reuter, Sandrine Bergès and Marguerite Deslauriers and held at the University of Jyväskylä, Finland, in 2016.

some students and dominance in others. Therefore, dividing time up more democratically in a seminar and discussing predesigned assignments can help alleviate these ills, for this helps normalize the situation in which everybody's input is equally valuable. Another way of alleviating the trouble experienced by some students is to make clear from the start that when the students comment on each other's papers, the comments are expected to be constructive and encouraging rather than overly negative: the aim is to help the other students improve their work, not to tear it apart. These are simple matters, but they can be quite crucial in creating a trustful atmosphere within the class. An emphasis on ethical issues such as these at the beginning of the course can also prevent situations in which the input of other students, whatever their gender, ethnicity, class or other features, is belittled or ignored. However, there is only so much an individual professor can do in one course: you can try to change the detrimental group dynamics by indirect or direct intervention, but success is not always guaranteed. In any case, the least one can do is to show support for the marginalized person.

Unfortunately, professors often fail to show this kind of sensitivity, as they themselves can be more or less actively involved in the traditional roles and hierarchies of academic philosophy. I agree with hooks, who claims that a mind/body split is often played out in the classroom. It is not rare that even those philosophers, who have specialized in philosophy of the body, act in the classroom as if they were disembodied, minimizing all movement, expression of emotion, and genuine contact with the students. To be sure, they may not be any more guilty of this than other academics. If professors truly wanted to question the formation of hierarchies and competition in the

classroom, they should pay attention to the bodily strategies they employ in order to secure authority over the class: keeping their distance from the students, barricading themselves behind a desk, inhibiting spontaneous expressions of emotion, making themselves difficult to reach, and in all ways contributing to the role of the serious philosopher. Some students are in search of an authority figure and an intellectual role model, and another part of the story is that professors cannot avoid authority altogether, whichever methods they use. Even from these premises, however, professors can have a significant impact on the atmosphere of the class.

Hooks points out: “It’s really important to acknowledge that professors may attempt to deconstruct traditional biases while sharing that information through body posture, tone, word choice, and so on that perpetuate those very hierarchies and biases they are critiquing”¹⁶. For this reason, it is not at all sufficient to discuss hierarchies or misogyny in the history of philosophy, or to use any number of progressive teaching methods, if one at the same time protects and misuses one’s own position of power, reproducing hierarchies and biases. A pedagogy cannot be thoroughly liberating if it aims at liberation only in its topic or in its form. It is truly liberating only if the professor is sensitive to the group dynamics and the ethically challenging situations that will appear sooner or later, and focuses more on the potentials of the students and the mutually acquired insights than her own position of power. In terms of embodiment this means the teacher has enough trust in her students to let herself be seen as a living, feeling, and fallible body-subject, thereby allowing the

¹⁶ HOOKS, 1994, p. 141.

same attributes to her students. It is only by allowing digressions and obscurities that the teacher can help the group to attain a process of living thinking, rather than a repetition of old answers to old questions.

Yet it can be argued there is still an emancipatory element in the teaching and learning of philosophy as they are practiced in most cases. This is why philosophy majors, both women and men, tend to relate to philosophy with passion: philosophical thinking is joyful and brings satisfaction in itself. This view is already expressed by Aristotle, who argues that philosophical contemplation “would seem to be loved for its own sake”¹⁷. In *Enfranchisement of Women*, Harriet Taylor Mill assesses the motives for learning to think critically: “What makes intelligent beings is the power of thought: the stimuli which call forth that power are the interest and dignity of thought itself, and a field for its practical application”¹⁸. Practicing philosophy allows us to think broadly, rigorously, critically and without dogmas. This aspect, however, is in friction with other tendencies of philosophy: competition, debate for debate’s sake, the cult of the genius, and a know-it-all mentality. To be sure, these are aspects embraced by many, even if not all, young people. Later, these aspects easily turn into an attempt to find scholarly security and esteem in the display of knowledge in what is often a fairly narrow field of expertise. When we reinforce these aspects, we train technocrats of philosophy. There is, however, a better and more honest way of educating philosophers: to allow fallibility, vulnerability, emotions, embodiment and difference, and to make space for the faltering process of thought in the collective of the classroom. This

¹⁷ ARISTOTLE, 2001, X:7.

¹⁸ TAYLOR MILL, 1983 [1851], p. 31.

difference is the difference between the fearful treasuring of expert power and venturing, as a group, into the unknown. For many of us, it is also the difference between alienation and passion.

SOURCES

ALLEN, Anita. 2008. Situated Voices: Black Women in/on the Profession of Philosophy. *Hypatia* 23 (2): 160–189.

ARISTOTLE. **Nicomachean Ethics**. Translated by W. D. Ross. Blacksburg, VA: Virginia Tech, 2001.

BEAUVOIR, Simone de. **The Second Sex**. Translated by Constance Borde and Sheila Malovany-Chevallier. New York: Alfred A. Knopf, 2010.

BONDESTAM, Fredrik; LUNDQVIST, Maja. 2020. Sexual Harassment in Higher education: A Systematic Review. **European Journal of Higher Education**. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/21568235.2020.1729833?needAccess=true>. Retrieved Oct. 7, 2020.

DEMAREST, Heather; ROBERTSON, Seth; HAGGARD, Megan; MARTIN-SEAVER Madeline; BICKEL, Jewelle. 2017. Similarity and Enjoyment: Predicting Continuation for Women in Philosophy. **Analysis** 77 (3).

DOTSON, Kristie. 2012. How is this Paper Philosophy? **Comparative Philosophy**, 3 (1): 3–29. <http://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=comparativephilosophy>. Retrieved Oct 8, 2020.

DU BOIS, W. E. B. **The Souls of Black Folk**: Essays and Sketches. Greenwich, Conn.: Fawcett, 1964 [1903].

FREIRE, Paulo; RAMOS, Myra Bergman. **Pedagogy of the Oppressed**. London: Sheed and Ward, 1972.

HOOKS, bell. 1994. **Teaching to Transgress**: Education as the Practice of Freedom. New York: Routledge.

MA, Debbie; WEBSTER, Clennie. TACHIBE, Nanae; GRESSIS Robert. 2017. 21% Versus 79%: Explaining Philosophy's Gender Disparities with Stereotyping and

- Identification. **Philosophical Psychology**: 1–21. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09515089.2017.1363881?needAccess=true>. Retrieved Oct 7, 2020.
- RUONAKOSKI, Erika. 2020. Filosofiaa rakastavat naiset: sukupuolen merkitys filosofian opinnoissa. (Women who love philosophy: The relevance of gender in studying philosophy). **niin & näin** 2/2020, 127–128.
- TAYLOR MILL, Harriet. Enfranchisement of Women. In: TAYLOR MILL, Harriet; MILL, John Stewart. **Enfranchisement of Women & The Subjection of Women**, London: Virago, 1983 [1851].
- THOMPSON, Morgan; ADLEBERG, Toni; SIMS, Sam; NAHMIAS, Eddy. 2016. Why do Women Leave Philosophy? Surveying Students at the Introductory Level. **Philosophers' Imprint** 16 (6): 1–36. <http://quod.lib.umich.edu/p/phimp/3521354.0016.006/1>. Retrieved Oct 7, 2020.

10

HERMENÊUTICA, MEMÓRIA E NOVAS METODOLOGIAS DE FORMAÇÃO HUMANA: SIMONE DE BEAUVOIR, HANS-GEORG GADAMER E O SENTIDO MORAL DA ESCRITURA

Magda Guadalupe dos Santos

Ao longo da história das narrativas filosóficas, os processos educativos interagem com as modalidades culturais de certas eras, criando formas de pensar cognitiva e eticamente, assim como novos modos de ensinar e compreender. Em determinados contextos históricos, as variantes filosóficas dialogam entre si, com possibilidade de formular críticas implícitas e recíprocas, sem haver entre elas necessidade de unanimidade em princípios e conceitos. Nas vertentes dialógicas entre filosofia, história e literatura, assumidas como meios educativos, formativos e multiculturais, explicitam-se tanto bases sistêmicas de pensar a cultura, quanto meios ficcionais ou obras de memória que recuperam a diversidade de saberes e de práticas culturais. Os paradigmas de escrita não se equalizam de modo similar. Alguns teóricos entendem que o pensar filosófico é específico, outros julgam que a escrita não se resume a princípios e conceitos. Pensar a cultura é também refletir sobre as várias dimensões éticas e morais de uma época; sobre hábitos e costumes representativos de um tempo e de posicionamentos subjetivos perante a própria condição de objetividade histórica e, sobretudo, acerca das formas de escrever a cultura.

Analisa-se, neste texto, de uma perspectiva metodológica, moral e pedagógica, as interpretações filosóficas do século XX, nos textos

hermenêuticos de Hans-Georg Gadamer e nos escritos filosóficos e obras de memória de Simone de Beauvoir, bem como seu impacto no século XXI. Da perspectiva desses pensamentos, questionam-se os traços da escritura e o valor dos sistemas de significados teóricos e abstratos. Outrossim, procura-se verificar como perspectivas e interpretações históricas são reguladas por valores morais e como tais práticas visam justificar o sentido temporalizado da cultura, especialmente após crises econômicas e sociais, entremeadas por guerras e comoções políticas.

Historicamente, ao se ler o texto de Hans-Georg Gadamer intitulado *Acerca de 'O ser e o nada' (J.-P. Sartre)*, de 1989, tento compreender as razões que levam o filósofo a retomar a tessitura da memória, para lembrar-se do impacto interpretativo que a obra de Sartre lhe teria causado, quando de sua primeira publicação, em 1943, ainda sob a ocupação nazista em solo francês. Por sua vez, as obras de Simone de Beauvoir situam-se num plano de escrita em que o resgate dos fios da memória exige o reconhecimento de sua posição perante os acontecimentos vividos. A diversidade de estilos, de gêneros literários e de línguas provoca nos leitores questionamentos acerca dos planos hermenêuticos sustentados na investigação filosófica, assim como a medida valorativa da recepção da obra de um filósofo pelo outro.

Considerando também o contexto histórico em que nos situamos, a leitura de outros saberes contextualizados nos remete ao nosso próprio tempo. Estamos hoje na expectativa de final de pandemia, vivida em período de suspensão do real valor da democracia, durante os anos abomináveis de verdadeiro anti-intelectualismo, com evidência de certo culto da ignorância e autoritarismo no Brasil após 2019, com efeitos nos anos seguintes. Mesmo que a leitura deste texto possa se dar

posteriormente, sempre se poderá indagar sobre o peso desta marca no tempo que aqui se vivenciou. Muito se escreve acerca da atuação dos povos durante a ocupação nazista, bem como após a época do nazismo europeu. No Brasil, o impacto sofrido devido ao regime militar não parece ter sido suficiente para os enfrentamentos no processo de democratização. No cenário da primeira metade do século XXI, não se sabe como reage um povo após quatro anos de lobotomia política da era Bolsonaro. Se a escrita sobrevive aos impactos históricos, como as leituras posteriores a 2022 poderão interpretar este momento vivido, com seus inúmeros questionamentos sobre valores e conceitos? Contudo, este texto, embora mencione possibilidades analógicas e interpretativas, concentra-se na relação dos escritos dos referidos filósofos. Suas medidas culturais nos servem de anteparo para pesarmos as nossas próprias reservas e limites em momentos autocríticos.

As aproximações são instigantes. Ao recuperar-se a história do pensamento filosófico de Hans-Georg Gadamer e Simone de Beauvoir, num mundo mergulhado em guerras e totalitarismo, de certa forma verifica-se quanto alcança a contínua ousadia de pensar. De outra feita, no confronto temático, passa-se a indagar, como, no cenário atual brasileiro, as crises políticas desestimulam os recursos à educação e cerceiam o próprio ideal de reflexão e de cidadania. A filosofia parece ser objeto de recusa, especialmente, da parte de quem não a compreende. Insensata irreverência vivida no Brasil: ao sobrevivermos ao nefasto regime militar, de 1964 a 1985, não deveríamos prezar, acima de tudo, liberdade e conhecimento? Estaríamos retomando, em pleno século XXI, aos totalitarismos? As analogias entre épocas e pensamentos distintos poderiam nos ajudar a pensar nosso próprio modelo

existencial e político? Das distâncias poderiam surgir as aproximações? Estas são perguntas necessárias, cujas respostas serão de competência de leitores críticos.

De toda forma, fica a interrogação: o que se apreende nos textos filosóficos acerca das consequências do nazismo no cenário mundial e quais as sequelas dos tempos sombrios ainda hoje? As ideologias são arbitrariamente retomadas? Tentemos seguir a história dos debates filosóficos para desvelar comparações e análises possíveis entre *eles* e *nós*, procurando entender quem são *eles* e de que forma este suposto *nós* pode ser identificado em sua diversidade. Na esteira dos textos de Gadamer e de Beauvoir, tentaremos aproximações e distanciamentos possíveis, mesmo que apenas timidamente, para nos voltarmos a nós mesmas e mesmos, num empreendimento de autocompreensão histórico-cultural. Seguiremos alguns níveis metodológicos de leituras possíveis.

1 A VIRADA HERMENÊUTICA E OS ENLACES DA FILOSOFIA E DA ESCRITA

Por meio de **leitura metodológica com ênfase histórico-conceitual**, considera-se que a época da chamada “virada hermenêutica” revela novas possibilidades interpretativas da tradição filosófica; entre elas, a reeducação do sentido moral do ser humano, após os conflitos das duas grandes Guerras Mundiais, cujas consequências se estenderam da Europa a distintos cantos do mundo. São exemplos de propostas de novas teorias filosóficas os conceitos de *Desconstrução* (*Zerstörung*) e de *Destruição* (*Destruktion*), utilizados pela filosofia alemã e revistos por Hans-Georg Gadamer em sua retomada da fenomenologia, de Edmond Husserl a Martin Heidegger. A presença de

Gadamer como ponto de interseção da apreensão de significado do próprio conceito de *sentido* torna-se, então, fator preponderante para os diversos caminhos seguidos pela filosofia.

Afirma-se que Gadamer anuncia em seus textos, acima de tudo, uma dimensão qualitativa bem intensa, a coragem de ser autêntico e verdadeiro, não medindo esforços para pontuar objetivamente acerca de tópicos da filosofia na história, inclusive para ser crítico do pensamento de seu próprio tempo. Na medida em que a dimensão da língua, dos costumes e de um conjunto de dados culturais apresentavam-se como fator de separação e de distinção das várias propostas especulativas, Gadamer problematiza suas possibilidades hermenêuticas, buscando saber se é correto que “um lado não tome conhecimento algum do outro” e se não seria a hora de “tentar conduzir o diálogo” de forma mais adequada, sem as “unilateralidades e as parcialidades dos ideais estilísticos” que se desenvolvem em “círculos culturais diversos”¹.

Gadamer manifesta-se aberto a uma postura dialógica após os embates causados pela Segunda Guerra Mundial e pelos desentendimentos interpretativos sobre o valor da filosofia alemã. Pode-se ler em *Verdade e Método*, obra dos anos 1960, a importância de se tomar a *universalidade* do ponto de vista hermenêutico². Mesmo que existam muitos modos de escrever e pesquisar a história, qualquer especificação de acontecimentos vividos deve ser lida em relação ao valor da reflexão histórica e de seus efeitos, acreditava o filósofo. Neste sentido, pode-se compreender como, à luz de investigações

¹ GADAMER, [1989] 2007, p. 48.

² GADAMER, [1960] 1997, p. 19-20.

hermenêuticas da história, Gadamer delimita seus métodos, validades e condicionamentos.

Naquele momento de viradas linguísticas e interpretativas, redefinindo, em distintas correntes teóricas, certas expectativas, frustrações e ressignificações de conceitos e valores, impõe-se a Gadamer a exigência do enfrentamento dos desafios interpretativos interculturais, tendo em vista especialmente a filosofia francesa. Não duvida ele em chamar, de forma pontual, Jean-Paul Sartre de um grande “escritor” e, em 1989, quando de sua releitura do livro principal daquele filósofo, *O ser e o nada*, publicado cerca de quarenta anos antes, salienta as diferenças de estilos em relação a suas próprias tendências de escrita e hermenêutica, estabelecendo comparações críticas entre Sartre, como teórico de língua francesa, e a tradição da filosofia alemã. Neste processo, Gadamer tanto recupera os traços mnêmicos de sua primeira leitura da obra sartriana, quando de sua primeira edição, em 1943, relembando as condições vividas pela academia alemã sob regime nazista³. Sua escrita não é de fuga do passado totalitarista alemão, mas de luta pela sobrevivência da filosofia em tempos cruéis.

Em seus textos de memória encontram-se também certas escusas, marcadas por ambiguidades valorativas. Ora ele menciona certo despreço ou desconsideração dos nazistas pelos intelectuais e cientistas na Alemanha nos anos 1940, tentando demonstrar, possivelmente, certa independência ou autonomia na atividade criativa e pensante, mesmo em tempos complexos; ora ele escreve acerca da complexidade do pensamento filosófico, incompreendido por teóricos de outras culturas e línguas, na tentativa de aguçar a condição de

³ GADAMER, [1989] 2007, p. 46.

excelência da filosofia alemã, mesmo em tempos de guerra. De toda forma, não parece haver ali nenhum meio de ligar a filosofia aos ideais nazistas, como muitos quiseram fazer, distorcendo, no pós-guerra, o pensamento de Martin Heidegger. Pelo contrário, a profundidade da filosofia alemã estaria, aos olhos de Gadamer, na consciência viva e refinada de sua tenacidade interpretativa e histórica.

Evidencia-se, assim, de certa angulação teórica, o constante esforço de retomar pela lembrança o sentimento de viver sob condições intelectuais de impacto, causadas pelo *desprezo* por parte dos nazistas, os quais não tinham qualquer *preocupação* com o trabalho científico desenvolvido na academia. Nesse sentido, Gadamer menciona a complexidade da situação outrora vivida: como os cursos acadêmicos nas universidades eram bem “menos perturbados ou desfigurados do que a opinião pública” podia então imaginar⁴. Os intelectuais eram realmente “desprezados pelos nazistas”, mas, apesar do descaso, foram ouvidos pelo seu público e lidos como forma alternativa às pressões e sujeições políticas. O público universitário se ampliou no pós-guerra, as dobras da filosofia se projetaram, na tentativa de recuperar o semblante cognitivo de um povo arrasado pela guerra.

De outra angulação, Gadamer visava entender e mesmo desculpar o que teria ocorrido com as teorias filosóficas alemãs, como as de Husserl e Heidegger, abandonadas em ocasiões específicas e retomadas em outros momentos no cenário do pós-guerra. Suas descrições dos detalhes dos acontecimentos, conferências em auditórios, seminários filosóficos, lhe permitem argumentar como a filosofia alemã deveria ser

⁴ GADAMER [1989], 2007, p. 46. Gadamer escreve: “Eu era professor em Leipzig e realizei outrora exercícios de leitura tanto sobre Hegel e Heidegger quanto sobre Husserl, que era malvisto enquanto judeu, sem que ninguém se escandalizasse”.

considerada como um “recurso do pensamento sobre o tempo e sobre a consciência do tempo”⁵. É como se o filosofar pudesse ser manifesto como esforço ímpar das qualidades dos seres pensantes.

Ainda da perspectiva gadameriana, apresenta-se uma sutil e refinada crítica ao pensamento de Sartre sobre os filósofos alemães, lidos da perspectiva das teorias existencialistas francesas. Gadamer ressalta “as parcialidades de ideais estilísticos cultivados em círculos culturais diversos”⁶. Pode-se entender que, se há alguma expectativa de abertura a certa posição dialógica, após os confrontos da Segunda Guerra, surgem também nos textos certas críticas e disputas pela detenção do verdadeiro saber filosófico. Aos olhos de Gadamer, a filosofia deveria ser séria e devidamente analisada por meio de princípios hermenêuticos que soubessem justificar o seu valor.

2 A FILOSOFIA E A ESCRITA LITERÁRIA

Importante investigar pontos díspares entre posições filosóficas do século XX e tentar compreender como os contrastes devem instigar a educação dos sentidos e de habilidades crítico-interpretativas. Afinal, a filosofia, em sua heterogeneidade teórica, sempre sustentou um intento pedagógico-civilizador, como um aperfeiçoamento cognitivo em busca de transformação ética, por meio de recursos retóricos abstratos, mas visando sempre a realidade.

A analogia é método apto a problematizar diferenças estruturais de pensamento, e Gadamer a utiliza visando ampliar o campo de interação entre as perspectivas da filosofia e os processos culturais de

⁵ GADAMER [1989] 2007, p. 48.

⁶ GADAMER [1989] 2007, p. 48.

seu tempo. O método analógico exige, desde Aristóteles, um refinamento pedagógico; que se alinhem medidas distintas e se busque fazer equivaler pontos conexos e díspares entre si, apurando a educação do olhar crítico. Citando o próprio filósofo:

Todavia, apesar de Sartre ser um grande escritor, que pode ser reconhecido enquanto tal mesmo em uma tradução, é difícil se colocar em alguma medida de acordo com ele e, com isso, com a tradição francesa de pensamento por ele representada. Essa foi a expectativa com a qual acolhi meu estudo de Sartre e a experiência também a ratificou. Não é tão fácil conjugar o ideal cartesiano de clarté com a turva profundidade da tradição romântica alemã que vai de Hamman, passa por Herder e Hegel e chega até Heidegger⁷.

Ao filósofo Hans-Georg Gadamer não parece coerente a intenção de circunscrever a filosofia existencialista francesa, como a de Jean-Paul Sartre, lido em dois momentos distintos, em 1943 e novamente em 1989, como possível intérprete de princípios oriundos da filosofia alemã. Os argumentos sartrianos parecem a Gadamer superficiais e frágeis ao buscar modelos interpretativos dos pressupostos da filosofia alemã no século XX. Sua crítica, contudo, não pode ser assumida com conotação meramente pejorativa ou restritiva. O desígnio de Gadamer reivindica, antes de tudo, na recepção de leituras, uma maior atenção aos propósitos e intuitos da filosofia, em sua dimensão crítica, comparativa, formativa e paradigmática, enquanto uma axiologia que referenda novas pautas de educação cultural, renovadores propósitos e inusitadas convicções que possam proceder a interlocuções com tempos e modelos pretéritos. Neste sentido, Gadamer configura o semblante do

⁷ GADAMER [1989] 2007, p. 48.

filósofo: ele traz em si a preocupação pela especificidade da condição do próprio filosofar. Repensar a filosofia equivaleria a retomar a sua profundidade para reeducar o olhar daqueles que almejam buscar novos sentidos para reler o mundo após grandes crises políticas, como uma guerra, capaz de separar estados e línguas, pensamentos e perspectivas culturais.

De certa perspectiva, para Gadamer o que se mostra bastante conflitivo na obra de Sartre, especialmente em *O ser e o nada*, é a tentativa de conciliar ou de juntar num mesmo plano valorativo os três grandes mestres da filosofia em língua alemã, os *três Hs*, a saber: Hegel, Husserl e Heidegger⁸. A seu sentir, Sartre tanto não compreende a especificidade conceitual de cada um deles, desconsiderando em Hegel a sua profundidade dialógica entre duas consciências necessariamente livres, quanto teria feito uso de uma eloquência bem distinta do discurso retórico desenvolvido pela filosofia alemã até então⁹. Os vários aspectos filosóficos da leitura sartriana de Hegel lhe parecem bastante oscilantes, já que algo é analisado e demonstrado como *recusa* e em seguida como *afirmação*, quanto como uma *suspensão* do ser que geraria a própria *negatividade* do ser. Apesar da firmeza dos conceitos sartrianos, a força *néantisante*, o poder negador de tal pensamento não encontraria lugar na verdadeira filosofia alemã dos *três grandes Hs*¹⁰. Em sua investida sobre o *nada*, Sartre não teria reconhecido a complexidade do ser-com-o/s outro/s livres e conscientes de si, tal como fez Hegel. Pelo contrário, entende Gadamer, o existencialismo de Sartre teria acusado Hegel “de recair por fim no idealismo formal do ‘eu

⁸ GADAMER, [1989] 2007, p. 44.

⁹ GADAMER [1989] 2007, p. 54.

¹⁰ GADAMER, (1989), 2007, p. 55.

igual a eu”¹¹, sem perceber que o próprio Hegel havia feito a *superação* deste *traço* inicial. Não teria sido acatado por Sartre, portanto, o “reconhecimento por meio do outro” dialeticamente elaborado pelo “homem livre” e não por aqueles *escravizados* e, por isso, *resignados* a sua *condição*¹². Assim, Sartre não teria tido o alcance da liberdade proposto por Hegel ou pela tradição alemã.

Há de se perguntar se alguém que sobrevive ao nazismo pode entender que o senso de liberdade está além das determinações fáticas. Gadamer argumenta baseado somente em meras projeções conceituais? De fato, este não é o sentido que os existencialistas dão ao princípio de liberdade. Contudo, segundo o entendimento de Gadamer, em nome da filosofia ou literatura francesa no pós-guerra, Sartre não estaria reconhecendo as qualidades intelectuais dos filósofos alemães. Certamente, o impacto de um pensamento sobre o outro não se fixa nos limites de conceitos e princípios, ao se entrecruzarem divisas linguísticas e culturais, pois entre os pensamentos, evidencia-se o terreno ético e moral das bases formativas da história. Deve-se considerar que a memória é tecida em moldes axiológicos peculiares. Quando um filósofo se volta a criticar conceitualmente um pensamento alheio, pode estar indicando distinções de valores de uma cultura e de outra, de um modo de perceber padrões, validades e signos, de se demonstrar vencido ou vencedor no cenário histórico cujas marcas não se superam tão facilmente, apesar das distâncias temporais. Seja como for, os textos demonstram a complexidade hermenêutica articulada pelo impacto dos tempos.

¹¹ GADAMER, (1989), 2007, p. 59.

¹² GADAMER, (1989), 2007, p. 59.

Uma questão central que deve ser investigada, segundo Gadamer, diz respeito ao sentido das bases dialógicas das consciências livres em processo de enfrentamento dialético, tal como descrito por Hegel em sua *Fenomenologia do Espírito*. Afinal, este signo essencial da dialética hegeliana teria ou não sido compreendido por Sartre e em que referencial axiológico se sustenta cada perspectiva e entendimento hermenêuticos? Realmente, no cenário do pós-guerra parece relevante a Gadamer demonstrar tanto a grandeza e autenticidade conceitual da filosofia alemã, quanto afirmar que a experiência do outro e da vida com os outros só se perpetua em bases teóricas de liberdade. Assim, qual a definição ou ressignificação da liberdade em bases dialógicas parece ser o ponto central para se afirmar, em Gadamer, uma teoria em bases filosóficas ou em bases de simples *escritura*? Para o filósofo alemão, o cenário do pós-guerra era delicado e as interpretações das teorias sartrianas sobre os princípios e valores da filosofia alemã possivelmente não estavam fundamentados em si mesmas e em seus conceitos, por isso revelavam implicitamente a sua fragilidade conceitual em tempos sombrios do nazismo alemão¹³.

O que pode ser aqui retomado e ampliado são os princípios atuantes nas formas de pensar numa cultura e na outra; na exigência de reconhecimento de qualidades intelectivas que um povo exige de si próprio e de outros povos.

¹³ GADAMER [1989] 2007, p. 56-57.

3 SIMONE DE BEAUVOIR E A ESCRITURA COMO FATOR DE RENOVAÇÃO CULTURAL DA FILOSOFIA

De outro referencial metodológico, aqui nomeado como **leitura crítico-axiológica**, presente nos escritos de Simone de Beauvoir, busca-se uma correspondência implícita e dialógica com os textos de Gadamer. De uma perspectiva diferenciada, justamente a ala francesa da filosofia, em especial, a da filosofia existencialista a que se alia Simone de Beauvoir, visa também se destacar criticamente da tradição filosófica. Seu método é, contudo, distinto do seguido por Gadamer.

3.1 A ESCRITURA COMO REGISTRO DO EU NO MUNDO E DE POSIÇÃO AUTOCRÍTICA

Nos anos que antecederam à Segunda Grande Guerra e à ocupação nazista em território francês, tecendo os fios de memória por meio da escritura, Simone de Beauvoir opta por nomear-se de forma precisa e simplesmente como *escritora*. Ela sustenta grande orgulho em inscrever-se no plano da escritura, como domínio da liberdade de análise e da criação. Esta autodesignação, contudo, funda-se em atributos diversos daqueles que Gadamer confere ironicamente ao pensamento sartriano, ao se referir às publicações de Sartre como próprias de um grande *escritor* e não de um filósofo¹⁴. Beauvoir pretende assumir, com tal nomeação, um exame crítico e distinto do horizonte próprio da filosofia de meados do século XX e da forma sistêmica e estrutural a ela afeitas. Tanto na forma da escritura, quanto nos temas perseguidos, um traçado arguidor se configura em distintas posições: a) o apreço à escritura; b) a perspectiva autocrítica; c) a recusa

¹⁴ GADAMER [1989] 2007, p. 44;48.

dos valores materialistas; d) e uma ressignificação das convenções da escritura.

Em primeiro lugar, a escritura. Referindo-se a si mesma e a Jean-Paul Sartre, ela escreve em *A Força da Idade* (1960):

Viram que eu considerava também uma fantasia minhas ocupações rotineiras e, entre outras, minha profissão de professora. O jogo (do destino), desrealizando nossa vida (*les jeu en déréalisant notre vie*), acabava convencendo-nos de que não nos continha. Não pertencíamos a nenhum lugar, a nenhum país, a nenhuma classe, a nenhuma profissão, a nenhuma geração. Nossa verdade estava alhures. Inscrevia-se na eternidade e o futuro a revelaria. Éramos escritores (*nous étions de écrivains*). Qualquer outra determinação fora impostura¹⁵.

Em 1960, quando da escrita e publicação desta obra memorialística, *A Força da Idade*, Beauvoir retoma o ano de 1929, entrelaçando as lembranças que a transportariam de volta a uma situação temporalizada. No encontro com o passado, ela menciona:

Sartre vivia para escrever; tinha por missão testemunhar as coisas e retomá-las por sua conta à luz da necessidade; a mim era-me prescrito emprestar minha consciência ao múltiplo esplendor da vida e eu devia escrever para arrancá-la ao tempo e ao nada (*je devais écrire afin de l'arracher au temps et au néant*). Tal missão impunha-se com uma evidência¹⁶.

Para Simone de Beauvoir, reconhecer-se inicialmente como filósofa seria equivalente a ter que prescindir do espírito inquiridor da *diferença*, da ousadia, da irreverência, a favor da reprodução de uma cultura então dizimada pelos estigmas do fatigado e conservador perfil

¹⁵ BEAUVOIR [1960] v. I. 1984, p. 25. Edição brasileira, 1961. v. I. p. 17.

¹⁶ BEAUVOIR [1960] v. I. 1984, p. 19. Edição brasileira, 1961. v. I. p. 12.

antropológico de sua época. Em seu entendimento, a humanidade deveria ser ali revista e recriada, em bases de autonomia e liberdade, e ela se propunha a integrar tal reinvenção humana, como uma façanha específica. Sua contribuição inventiva seria possível por meio de seus livros (*cette invention serait en partie notre oeuvre*)¹⁷.

Entre projetos e possibilidades, o registro da escrita é o que a faz reconhecer sua inserção como intelectual num mundo em processo de transformação. A escritura é o que reproduz o sentido do vivido pelos gestos de memória. Diferentemente de Gadamer, que insiste numa construção hermenêutica da história da intelectualidade alemã, fora da avidez perversa do nazismo, tentando realçar um diferencial de independência cognitiva em traços considerados puramente filosóficos, Beauvoir segue um caminho oposto. Sua análise é inicialmente e sobretudo autocrítica e, em seguida, recusa ao utilitarismo e também aos sistemas filosóficos. Sua leitura conceitual é de amplitude diversa daquela firmada pela filosofia alemã.

3.2 O TRAÇADO AUTOCRÍTICO DA ESCRITA DE MEMÓRIA E A RECUSA AO UTILITARISMO

No trajeto autocrítico, Beauvoir menciona como, em 1929, partilhava com Sartre e amigos da euforia *ingênua* da esquerda francesa e como, a seus olhos, a paz no mundo parecia “definitivamente assegurada.” Confiavam ambos que tanto o nazismo representava somente um “epifenômeno sem gravidade”, quanto o “colonialismo seria liquidado” e em bem curto prazo. Percebe-se nisso certo teor de autorreprovação, quando se lê acerca do quanto se ignorava “o peso da

¹⁷ BEAUVOIR [1960] v. I. 1984, p. 19. Edição brasileira, v. I, 1961, p. 12.

realidade” (*le poids de la réalité*) em nome de uma “liberdade radical”¹⁸. Por outro, percebe-se como Beauvoir visa reconhecer ou redescobrir, na tessitura da escrita, o sentido e as razões de suas crenças e atos pretéritos. De sua ótica crítico-valorativa, o que ocorreu em suas vidas foi a necessidade de compreender e inventar novamente, em diferentes momentos, toda a atividade intelectual. “Escrever e criar” eram projetos que dependiam da certeza de fins e de meios. Os percalços do mundo não se configuravam, para ela e Sartre como intransponíveis, justamente pela autonomia na atividade da escritura e pela necessidade de refazer ou retomar o que fora deixado incompleto pelos sistemas de filosofia.

Outrossim, nos fios da memória, parecia-lhe necessário não pactuar com convicções utilitárias. Nos anos que antecedem ao período da Segunda Guerra, Beauvoir descreve a si mesma e a Sartre como livres e indiferentes ao dinheiro e aos bens materiais inacessíveis a jovens intelectuais e professores. Chegavam mesmo a inverter as bases valorativas da sociedade. Com “os bolsos vazios”, o luxo lhes parecia uma interdição à qual reagem com indiferença e até mesmo com certo menosprezo. Com certa ironia na descrição do passado, Beauvoir faz realçar como os objetos não lhes pareciam propiciar gozo imediato, pois deveriam servir apenas de “mediação com outrem”¹⁹. Seu fascínio lhes é “outorgado por terceiros prestigiosos”. Criavam ambos até mesmo certo sentimento de “piedade irônica” (*une ironique pitié*)²⁰ para com a alta sociedade, esvaziada de valores reais. As bases utilitaristas e

¹⁸ BEAUVOIR [1960] v. I. 1984, p. 20. Edição brasileira, v. I, 1961, p. 13.

¹⁹ BEAUVOIR, [1960] v. I. 1984, p. 21. Edição brasileira, v. I, 1961, p. 14.

²⁰ BEAUVOIR [1960] v. I, 1984, p. 22. Edição brasileira, v. I, 1961, p. 15.

imediatistas, que passam a tomar conta do mundo, tornam-se ponto de constante desaprovação em seus escritos.

Segundo Beauvoir, os privilégios e requintes de um regime (capitalista), que ela e Sartre condenavam, faziam-lhe “tão pouca falta quanto o cinema ou o rádio aos gregos do século V”²¹. Nada lhes parecia limitá-los ou defini-los, e nada sequer os poderia sujeitar. Suas ligações com o mundo eram por eles criadas e somente a liberdade era a sua “própria substância”²², encenada a cada momento do jogo da vida.

Finalmente, se tudo isso não se mostrava relevante a ponto de merecer ser criticado no âmbito da própria dimensão e especulação filosófica, seria então necessário criar um *entrelugar*, uma escrita nova e singular, para poder repensar o campo da filosofia num mundo que se dissipava em desavenças de toda ordem - políticas, sociais, econômicas, religiosas -, num mundo que perdia, principalmente, o sentido de suas próprias referências interpretativas e analógicas.

Beauvoir escreve,

Nossa largueza de espírito, nós a devíamos a uma cultura e projetos acessíveis tão somente à nossa classe. Era nossa condição de jovens intelectuais pequenos burgueses que nos incitava a nos acreditarmos incondicionados. Por que esse luxo de preferência a outro? Por que permanecíamos acordados ao invés de adormecermos em certezas? (*en éveil au lieu de nous endormir dans des certitudes?*)²³.

Ao retomar a memória de uma trajetória reflexiva, Beauvoir o faz sempre em juízos críticos, inclusive de seu próprio lugar de

²¹ BEAUVOIR, [1960] v. I, 1984, p. 22. Edição brasileira, v. I, 1961, p. 15.

²² BEAUVOIR [1960] v. I, 1984, p. 23. Edição brasileira, v. I, 1961, p. 15.

²³ BEAUVOIR [1960] v. I, 1984, p. 26. Edição brasileira, v. I, 1961, p. 18.

argumentação, de um eu que se vai concebendo e referendando por meio das teias da escritura. Nos argumentos sobressaem valores e posições, e novamente o seu lugar ocupado como escritora do século XX.

3.3 A ESCRITURA COMO CRÍTICA AOS IMPOSITIVOS MORAIS DE UMA ÉPOCA

No percurso argumentativo de suas memórias, apreende-se como a relação livre e aberta do mundo permitiu a Beauvoir olhar-se sempre numa amplitude dialógica com o seu entorno. Ela descreve como, junto a Sartre, teriam ambos percebido e confirmado princípios morais próprios, que seriam então transportados para um panorama mais amplo, de cunho ético e existencial. A relação afetiva e intersubjetiva que estabeleciam entre si, e também por meio da escrita, lhes servia de moldura para repensarem o estatuto moral da época.

Em outubro de 1931, Beauvoir escreve haver constatado que “Sartre não tinha vocação para a monogamia” (*Sartre n’avait pas la vocation de la monogamie*)²⁴. De fato, muito lhe comprazia a companhia das mulheres, “que ele achava menos cômicas que os homens”, e não desejava renunciar a sua sedutora diversidade. Em relação a ambos, foi preciso então estipular um primeiro pacto. Haveria entre eles um “amor necessário”, mas seria conveniente conhecerem também “amores contingentes”²⁵. Concederam-se esta liberdade e então instituíram um novo pacto: não somente nenhum deles nunca mentiria ao outro, como também não esconderia nada²⁶. Foi então combinado que ambos diriam tudo um ao outro e parte dos relatos seriam compartilhados no ato da

²⁴ BEAUVOIR [1960] v. I, 1984, p. 28. Edição brasileira, v. I, 1961, p. 19.

²⁵ BEAUVOIR [1960] v. I, 1984, p. 27. Edição brasileira, v. I, 1961, p. 19.

²⁶ BEAUVOIR [1960] v. I, 1984, p. 29. Edição brasileira, v. I, 1961, p. 20-21.

escrita. Um só projeto parecia animá-los: “tudo abarcar e testemunhar tudo”²⁷. Por conseguinte, o registro da escrita se presentifica na individualidade vivida e compartilhada de cada um deles.

Narrar e interpretar são parâmetros descritivos incorporados ao existir histórico. Suas relações com o mundo e com o outro e a forma de relatar e registrar suas experiências de vida abrem-se também a possibilidades descritivas. Nesse sentido, Julia Kristeva (2005) observa que Sartre e Beauvoir teriam reinventado o sentido mesmo de casal, cabendo a Simone um papel crucial no campo moral perseguido pelo Existencialismo: “É a palavra que convém à arte de viver”, que garante aos olhos do mundo a alternativa de “um diálogo entre dois indivíduos autônomos, com o sexo e para além do sexo”²⁸. Ainda segundo ainda Kristeva, o que eles nos legaram, enquanto dois intelectuais críticos da cultura e dos valores vigentes em meados do século XX, não teria sido o exemplo de um casal ao modo de Rousseau, “como pedestal do Estado e da procriação”, mas o casal como “diálogo nuclear”²⁹, como uma forma de entendimento que faltava ainda ser inventada. Um novo ideal de vida em comum, tendo a liberdade e a autonomia individual como pontos de partida.

Embora os ideais político-sociais e mesmo sexuais do século passado não pareçam ter mais tanta relevância no mundo de hoje, é no ensejo de retomar as propostas inventivas de ser e existir, em que se mesclavam sonhos e projetos vividos de realidade, que a presença de Simone de Beauvoir no cenário filosófico e formativo da cultura sempre encontra lugar. É preciso cautela ao retomar os suportes de uma

²⁷ BEAUVOIR [1960] v. I, 1984, p. 32. Edição brasileira, v. I, 1961, p. 22.

²⁸ KRISTEVA, 2005, p. 46.

²⁹ KRISTEVA, 2005, p. 46.

reinterpretação de seu pensamento filosófico, pois o alicerce histórico-social que sustenta a axiologia de nosso tempo é bem diverso daquele encontrado em meados do século anterior. Talvez tenhamos perdido hoje, especialmente no Brasil da segunda década do século XXI, a firmeza de propósitos morais e éticos que nos impedem de ler o mundo sob óticas outras que não meramente utilitárias. Até mesmo as relações intersubjetivas, de afeição ou simpatia, de intimidade ou moralidade, se sustentem hoje bem mais em pautas do pragmático, do útil, e da instrumentalização de uns pelos outros.

De perspectiva diversa, Beauvoir descreve o seu curso de vida ligado à amizade construída ao lado de Sartre, nas décadas que antecedem à Segunda Guerra; tentam compreender-se a si mesmos, assim como aos outros ao seu redor, já que lhes interessavam mais as pessoas do que os bens, o luxo ou a moral imposta. Nos registros de escrita, ela deixa claro que ambos recusavam os preceitos em voga na sociedade, assim “como qualquer máxima que pretendesse se impor a todos”³⁰. *Dever e virtudes* implicam na submissão do indivíduo a leis exteriores para além do eu individual. Beauvoir e Sartre os negavam e a tais leis opunham a sabedoria própria de quem busca um equilíbrio entre si e o universo. Sabiam-se, contudo, de certa forma, ainda vinculados aos laços da velha moral burguesa e idealista, e, possivelmente, poderiam manifestar em si mesmos, ainda que sem o perceber, certa dependência de uma classe privilegiada que pensavam repudiar³¹.

³⁰ BEAUVOIR, [1960] v. I, 1984, p. 51-52. Edição brasileira, v. I, 1961, p. 38.

³¹ BEAUVOIR, [1960] v. I, 1984 p. 52. Edição brasileira, v. I, 1961, p. 38-39.

Contudo, a chave de leitura e descrição de si mantém-se sempre alerta contra as fugas da realidade vivida, que só a escritura poderia confirmar e repudiar. Na medida em que escreve e se descreve, os signos da história vão desvelando a complexidade do mundo.

3.4 PARA QUE SERVE A FILOSOFIA?

Especificamente em Simone de Beauvoir, na busca pelo autorreconhecimento, no percurso indagativo de seu próprio eu, já no final dos anos 1930, verificava-se um hífen de separação e junção à filosofia. Esta deveria ser assumida como uma realidade viva, cujas “satisfações não lhe cansavam nunca”³². Entretanto, perante os grandes sistemas filosóficos vigentes até meados do século XX, Beauvoir permanecia resistente a se considerar uma filósofa. Não buscou um lugar entre os filósofos e parecia-lhe desconcertante como “certos indivíduos são capazes de elaborar este delírio concertado que é um sistema”! Impossível entender de onde lhes vem “a obstinação que dá a suas concepções o valor de chaves universais”. Para Beauvoir, “a condição feminina não está predisposta a esse gênero de obstinação” (*la condition féminine ne dispose pas à ce genre d’obstination*)³³. A escritura lhe propiciava, assim, a abertura do pensamento e das análises críticas sobre a realidade fática.

Às voltas com a prática da educação, ela não se satisfazia com sua atuação como professora de liceu. Ao vasculhar os poucos anos de empenho em sua profissão de professora de filosofia, lembrava-se de que as reuniões se lhe afiguravam *fastidiosas*, e parecia-lhe necessário

³² BEAUVOIR, [1960] v. I, 1984, p. 254. Edição brasileira, v. I, 1961, p. 196.

³³ BEAUVOIR [1960] v. I, 1984, p. 255. Edição brasileira, v. I, 1961, p. 197.

“recusar qualquer solidariedade” com seus colegas. Nos fios da memória, as contradições se evidenciam. Ao retomar as lembranças pela escrita, “dada a estima” que passa a sentir pelo corpo docente no ato da escrita, ela lamenta tal recusa naquele momento de sua vida³⁴. Percebia que, ao se manter à distância dos colegas professores, o que ela tentava, naquela situação histórica específica, era, na verdade, “se manter à distância de si mesma”. Contudo, as interlocuções com as alunas eram vivas; tornou-se amiga de algumas delas, causou perplexidade a outras tantas.

Em 1939, a sua “existência mudou de maneira igualmente radical”³⁵. Com a eclosão da Segunda Grande Guerra, a história pegou-a para não mais a abandonar. Era então preciso “encontrar o ponto de inserção da literatura em sua vida”³⁶; a escrita parece-lhe poder também ocupar o lugar da segurança perdida com o advento da guerra. A literatura, da perspectiva filosófica, lhe abria novas perspectivas de compreensão e interpretação do mundo. Para Beauvoir, “a literatura aparece quando alguma coisa na vida se desregra”, e a realidade deixa “de ser natural”; somente assim, pela escrita, é possível demonstrar o que é real³⁷.

No mesmo tempo histórico vivido por Gadamer, a percepção da Filosofia por Simone de Beauvoir é bem diferente. Com certa reserva com relação aos sistemas filosóficos da história do Ocidente, Beauvoir aponta a ficção, a memória e amplamente a literatura como possibilidades reais de envolvimento com a *alteridade* e a *ambiguidade*

³⁴ BEAUVOIR [1960] v. II, 1985, p. 395. Edição brasileira, v. I, 1961, p. 307.

³⁵ BEAUVOIR [1960] v. II, 1985, p. 410. Edição brasileira, v. I, 1961, p. 319.

³⁶ BEAUVOIR [1960] v. II, 1985, p. 416. Edição brasileira, v. I, 1961, p. 323.

³⁷ BEAUVOIR [1960] v. II, 1985, p. 417. Edição brasileira, v. I, 1961, p. 324.

do existir humano. Tais princípios podem ser apreendidos por intermédio de um discurso que desafia as normas metódicas e sistemáticas do pensamento. Na inquietação e empenho em escrever, descrever, contar e relatar, numa variação de estilos que se concentram numa forma pouco homogênea de ler o mundo, seu projeto apresenta-se como um modelo aberto, capaz de sustentar a voz da autora e a interação com o leitor. Beauvoir entendia que os traços da intersubjetividade perpassavam também a recepção de textos, que o ato de escrever se mantinha como um projeto existencial aberto à aceitação de seus leitores. Segundo ela, “um livro só adquire seu sentido verdadeiro quando se sabe em que situação, em que perspectiva foi escrito e por quem”³⁸. Contudo, a leitura não se fecha por determinação unilateral. Ao se nomear como *escritora*, Beauvoir ressaltaria, “tal como os estoicos, certa aposta na liberdade, certa despreocupação e a disponibilidade, perante as circunstâncias”, de relatar os acontecimentos do mundo, sabendo-se parte desse mundo. A leitura possibilita o reconhecimento desse plano de liberdade pela escrita.

3.5 DA FILOSOFIA À ANTROPOLOGIA E DE NOVO À ESCRITURA

Não se pode desconsiderar que, das atividades da escritura, *O Segundo sexo*, publicado em 1949, no período de Pós-Guerra, é o traçado mais pleno de inquietações frente à tradição filosófica. Já na introdução da obra Beauvoir examina os contextos de tensões que sustentam as relações humanas. As mulheres diante do *speculum* masculino tornam-se e passam a se ver a si mesmas como o outro inessencial de uma cultura fabricada alhures, sob moldes patriarcais. Da perspectiva da

³⁸ BEAUVOIR, [1960] v. I, 1984, p. 10. Edição brasileira, v. I, 1961, p. 6.

leitura, surgem indagações sobre as condições de possibilidade de se compreender o processo de ambiguidade, paradoxo, opressão e situação que sustentam as teses desenvolvidas neste polêmico ensaio. A alteridade teria sido fundada miticamente ou ideologicamente construída, ou assentada em bases históricas de realidade? E de que forma o processo pode ser alterado da ótica existencialista?

Como se pode ler em *O Segundo sexo*, as categorias do mesmo e do outro são tão originais quanto a própria consciência³⁹. Amparando-se na antropologia de Claude Lévi-Strauss, especialmente em *Estruturas elementares do parentesco* [1949], Beauvoir reconhece que a diferença entre o mesmo e o outro exibe um *status* de categoria determinante no plano da divisão dos sexos, sendo, pois, sexualizada por meio de teorias da consciência. No processo indagativo que alimenta *O Segundo sexo*, o sujeito homem é o que se define como uma consciência de si, atribuindo-se a si mesmo a prerrogativa de mesmo e de essencialidade, e relegando a outrem – ao sujeito mulher – a alteridade absoluta, como concessão histórica.

Como se sabe, a tese hegeliana da dialética do Senhor e do Escravo, presente na *Fenomenologia do Espírito*, problematiza a interlocução entre duas consciências na situação de enfrentamento⁴⁰. Hegel atribui à consciência uma disposição de fenômeno social e histórico, já que também para ele toda consciência é intersubjetiva. No modelo hegeliano, a consciência de si e para si exige um reconhecimento da outra consciência de si e para si⁴¹. O espelho dos reconhecimentos

³⁹ BEAUVOIR [1949], v. I, 1984, p. 16. Edição brasileira, v. I, 1980 p. 11.

⁴⁰ HEGEL, G.W.F. 1992. IV. 178-196. p. 126-134.

⁴¹ HEGEL, G.W.F. 1992. IV.184, p. 127. "Cada extremo é para o Outro o meio termo, mediante o qual é consigo mesmo mediatizado e concluído; cada um é para si e para o Outro, essência imediata para si

molda a verdade do sujeito que tem o outro como referência de si e que, por sua vez, atua num processo de equivalência especular e de exigência, segundo Laurence Aphéceix⁴². Em *O Segundo sexo*, Beauvoir interpela o curso dialético e afirma que, em Hegel, uma das consciências opõe a outra consciência a pretensão recíproca de ser reconhecida. Estabelece-se, pois, entre as duas consciências, entre o mesmo e o outro, uma alteridade na identidade ou a identidade na alteridade, que permite a subsunção do conflito⁴³.

No contexto do enfrentamento entre Mulheres e Homens, Beauvoir tanto sexualiza a passagem do texto hegeliano, quanto demonstra como na história da cultura o conflito dialético tem-se resolvido pela dominação de um sexo pelo outro. O que torna ainda mais problemática tal relação é o aspecto de “cumplicidade” que se manifesta na cultura, já que é imposto às mulheres o dever de abdicar de sua liberdade e assumir o papel histórico de reificação, sem uma interposição recíproca de pretensões⁴⁴. Em cada capítulo de *O Segundo sexo*, sob os temas acerca de *Mitos, História, Destino*, a desnaturalização dos corpos submissos e não recíprocos torna-se o ponto central de análise. Este é o drama fundamental do que se nomeia como “A Mulher”, descrita por Beauvoir: “o conflito entre a reivindicação fundamental de todo sujeito que se coloca sempre como o essencial e as exigências de uma situação que as constitui como o inessencial”⁴⁵. Entretanto, a condição de imposição e sujeição se encontra presente na história, o

essente; que ao mesmo tempo só é para si através dessa mediação. Eles se reconhecem como reconhecendo-se reciprocamente.”

⁴² APHÉCEIX, 2002, p. 40.

⁴³ APHÉCEIX, 2002, p. 42.

⁴⁴ BEAUVOIR [1949], v. I, 1986, p. 21. Edição brasileira, v. I, 1980 p. 15.

⁴⁵ BEAUVOIR [1949], v. I, 1986, p. 17. Edição brasileira, v. I, 1980, p. 12.

poder se havendo nomeado masculino, e, justamente por isto, há algo igualmente danoso para ambos os sexos, pois há abnegação de um sexo em relação a outro, dúvidas da própria virilidade, conflitos, privilégios.⁴⁶ Compreende-se hoje que, sob a ótica das teorias da pós-modernidade, o sujeito feminino trabalhado por Beauvoir perde a sua representatividade. Contudo, sua análise acerca da relação de dominação sexual molda-se como ponto de partida de outras variações de submissão. Beauvoir propicia tal abertura interpretativa já em 1949.

A grande indagação se coloca em termos da real possibilidade de se estancar tal situação quando ela não tem um início histórico determinado. Como terminar um processo, cuja gênese não se iniciou; sem a *arkhé* inaugural e racional que lhe dá a tônica natural em cenário cultural, como conter o decurso da história? Se não há explicação científica, nem pela biologia, nem pela psicanálise ou o materialismo histórico, como pesquisar suas condições sociais de surgimento? Estas são questões formuladas na introdução de *O Segundo sexo*.⁴⁷

Contra o impacto das teses naturalistas, criticando o processo cultural de naturalização das relações entre os sexos, Beauvoir ajusta suas críticas em três aspectos centrais segundo Françoise Armengaud⁴⁸:

1. De perspectiva filosófica, a primazia da existência se impõe contra o naturalismo essencialista;
2. Da ótica epistemológica, a série causal ou explicativa situa-se de maneira homogênea da parte da sociedade, da civilização e da cultura;
3. Da angulação política, a ideia constantemente repetida de que não há inevitabilidade reforça a esperança de que algo pode ser mudado. Diante de um antinaturalismo solidamente e

⁴⁶ BEAUVOIR [1949], v. I, 1986, p. 26-27. Edição brasileira, v. I, 1980, p. 9-20.

⁴⁷ BEAUVOIR [1949], v. I, 1986, p. 21-22. Edição brasileira, v. I, 1980, p. 15.

⁴⁸ ARMENGAUD, 2002, p. 25.

triplamente fundado, Beauvoir tanto ressalta as pretensões culturais de naturalização da corporeidade feminina, quanto admite que as críticas se assentam em bases materiais. Sem a divisão laborativa e econômica, a sujeição é de difícil resolução. As passagens biologizantes de *O Segundo sexo*, segundo Sylvie Chaperon e Françoise Armengaud, surgem como verdadeira “ruptura epistemológica” inacabada⁴⁹.

Vale lembrar a formulação de abertura do segundo volume desta obra de 1949, a saber: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. Esta sentença denota seu sentido ambíguo de que a fabricação do gênero tanto é integrante da cultura, quanto se pode desvincular das bases culturais e se ressignificar. Se, na coletividade humana, nada é natural, as mulheres seriam um produto elaborado pela civilização? Ao adotar em sua forma de escrever sobre a existência sexualizada das mulheres uma perspectiva histórica, com fundo antropológico e sociológico, conforme entendimento de Armengaud, todo biologismo é rejeitado por Beauvoir⁵⁰. Nessa perspectiva, não são “misteriosos instintos”, nem útero ou ovário que ditam às mulheres suas condutas, mas a situações em que se encontram, a maneira pela qual seus corpos se relacionam no mundo: “O que recusamos é a ideia de que (os dados biológicos) constituem um destino imutável (*un destin figé*) para ela (a mulher)”⁵¹.

Seu grande projeto de escritura em *O Segundo sexo* coincide, segundo Michel Kail, com uma resolução antinaturalista que a leva a historicizar o que foi sempre naturalizado. Este foi, sem dúvida, o grande projeto de liberdade existencial alcançado por Beauvoir, o de recusa reducionista de princípios universais à expressão de uma

⁴⁹ CHAPERON apud ARMENGAUD, 2002, p. 25).

⁵⁰ BEAUVOIR apud ARMENGAUD, 2002, p. 27.

⁵¹ BEAUVOIR [1949], v. I, 1986, p. 71. Edição brasileira, v. I, 1980, p. 52.

necessidade, de uma natureza condicionante⁵² que coloniza os corpos sujeitados, relegando-os a uma condição de alteridade negativa. Uma articulação entre o universal e o singular sempre se apresentou aos projetos existencialistas, inclusive aos de Simone de Beauvoir. Todo indivíduo humano é um sujeito singular e não apenas individual, e em sua singularidade evidencia-se toda a humanidade. Contudo, não há em Beauvoir um modelo igualitário de humanidade, mas de suas possibilidades. Se a cultura fabrica o sentido de corpos femininos, se a filosofia não atribui valor cognitivo a tais constatações, será mesmo da perspectiva da escritura que toda opressão deve ser criticada e revista. Especialmente, quanto ao sentido que se confere aos dados biológicos, vale sempre rever os deslocamentos das mulheres para a posição de dependência dos termos masculinos, pelos quais raramente se considera a “situação histórica de subordinação social”, segundo Debra B. Bergoffen⁵³.

Em Beauvoir, todos os termos de relações humanas situam-se na fronteira do ético e do político e estas devem estar dispostas na escritura do existir humano. Os sistemas filosóficos não lhe pareciam sustentar a amplitude dos problemas existenciais; apenas a escritura, amplamente tomada, poderia albergar a diversidade da vida humana. Em seus escritos, também a história deve ser sempre retomada como paradigma de análise e reflexão da filosofia e da educação. Repensar o mundo é uma forma de educar por meio de novos e críticos dados culturais.

⁵² KAIL, 2002, p. 38.

⁵³ BERGOFFEN, 2002, p. 247.

4 AS TEIAS DA AMBIGUIDADE E DA DECOLONIALIDADE

A pergunta que nos resta é: as análises dos contrastes filosóficos de meados do século XX podem nos ajudar a entender o momento vivido, em tempos pandêmicos, no Brasil pós 2019?

Nos escritos de Simone de Beauvoir, percebe-se que o fio da memória é aquele que permite ao ser humano reconstituir-se em conformidade com os critérios de lembranças e indagações, criando, na fragmentação do vivido, uma imagem de si mesmo que lhe possa garantir alguma certeza de ter vivido. Gadamer ressenete-se de que, de certa ótica de análise, não se capte a profundidade da filosofia alemã, e por isso avalia a obra de Sartre como apenas de um grande escritor. Para ele, a condição da escrita literária não acompanha a complexidade sutil da filosofia; talvez pensando que o filosofar fosse possível em alemão, devido ao traçado teórico e rigoroso do pensamento, e a escritura fosse viável também em francês, pela abertura da forma e estilos. A seu sentir demarcava-se, assim, um cenário próprio da filosofia alemã do pós-Guerra, com princípios e valores específicos, que os outros não tinham podido compreender. Contudo, entre as diferenças interpretativas dos filósofos não se evidencia nenhum traço de desrespeito ou louvor ao não-saber. Gadamer parece exigir somente que a complexidade das teorias filosóficas fosse respeitada. Onde quer que estivessem situadas as bases interpretativas, estas deveriam ser tomadas como alicerce do saber filosófico ou até mesmo como “retorno às coisas mesmas”, tal como no projeto husserliano da fenomenologia, conforme suas chaves de leitura⁵⁴. Já em Beauvoir depara-se com a exigência continuada de se

⁵⁴ GADAMER [1975] 2007, p. 21.

transmutar o sentido da escritura à abertura axiológica que a sustenta e de frisar o contínuo diálogo dos tempos do filosofar com o tempo do existir histórico.

Em ambos os filósofos, contudo, mesmo no contexto cruel de tempos de guerra, em nenhum de seus momentos, a reflexão crítica viu-se barrada no cenário interlocutivo. Apesar da intensa violência totalitarista, as margens de questionamentos se abriam por leitores e intérpretes de seu tempo, com o intento de criticar e investigar o mundo em sua finitude histórica. A escritura e a leitura complementavam-se nas variações interpretativas e na recepção dos textos, assim como escritores, filósofos e seus leitores dialogavam nos espaços hermenêuticos. Apesar dos tempos cruéis que antecedem, perpassam e sucedem as guerras mundiais, a relação do pensamento com o tempo, com o mundo e com os modos de ser e pensar não se limitaram por tendências anti-intelectualistas ou de menosprezo pelo saber, como ocorre no Brasil pós-2019.

No cenário de guerras mundiais, reformaram-se valores por meio de ideologias de massificação, durante o nazismo, por exemplo, queimaram-se livros de autores judeus e de dissidentes políticos, apropriando-se da arte e dos bens dos exilados e prisioneiros. Os totalitarismos suspenderam garantias pessoais e políticas, mas até mesmo em tempos medonhos a filosofia pôde ser trabalhada por quem reprovava o sistema e de várias perspectivas e alternativas, ampliando-se saberes e certezas.

Mas se ousarmos refinar o olhar crítico, seria possível trazer algo das questões hermenêuticas para o contexto da educação e do ensino de filosofia no Brasil em era pandêmica? As bases dialógicas entre pensamento e método investigativos que se viabilizam entre Hans-

Georg Gadamer e Simone de Beauvoir, mesmo que por vias indiretas e hermenêuticas, nos permitem mirar o nosso horizonte atual, tal como acompanhamos no Brasil? A peste pode suspender a liberdade de ir e vir, mas não a de pensar e raciocinar? A correspondência entre tempos de guerra e tempos pandêmicos seria possível e epistemologicamente viável?

Importante mencionar como em tempos tão degradantes, como durante o nazismo alemão, com o total menosprezo da dignidade humana, os escritos literários e filosóficos, críticos ao regime e à opressão, floresceram nas dobras da história. Gadamer e Beauvoir são exemplos de centenas de intelectuais que fizeram a revisão crítica de seu tempo, e em vários estilos e modalidades textuais. De forma analógica, no Brasil da era pandêmica, filosofia e educação foram menosprezadas pelas instituições e pelos adeptos do regime de viés autoritário, que se revestia de democracia. Semelhante às ações da ditadura militar de 1964 a 1985, elas foram também pisoteadas e ameaçadas, ora pelo Ministério da Educação, ora pela Secretaria de Cultura. Tentou-se impor aos cenários acadêmicos brasileiros o valor da insciência, especialmente, na rápida era do ministro Abraão Weintraub, de abril de 2019 a junho de 2020, o qual afirmava atuar em nome de valores como “família, liberdade, franqueza e patriotismo”⁵⁵. Violaram-se princípios constitucionais, com depreciação do ensino da filosofia. O que sucede no Brasil nos anos posteriores é de destruição proposital de formas ecológicas e culturais, com desprezo à dignidade de um povo; a insensatez, em outras épocas exibida pelo nazismo, torna-se uma opção

⁵⁵ Conforme **Agência Brasil**, 2020.

no atual cenário brasileiro, com severas críticas internacionais e de intelectuais e professores do nosso país.

Em tempos de exaltação, no Brasil, do obscurantismo e do anti-intelectualismo, a necessidade do pensamento filosófico torna-se a cada dia mais nítida, como exemplo das práticas em favor da integridade pensante. Se a virada hermenêutica do século XX problematizou novas formas de pensar, também no Brasil, no final da pandemia, a ousadia de pensar de alguma forma precisou desabrochar. Pesquisadores dos novos paradigmas da educação, remodelando inclusive os vértices de decolonialidade em cenário cultural brasileiro, discutem as diferentes epistemologias no campo do saber formativo. Pode-se mesmo imaginar que a negação de saberes culturalmente válidos, mesmo que rechaçados no cenário atual e institucional, faz gerar certa valorização de diferentes racionalidades nas pautas de ajustagens de práticas culturais e educativas, até mesmo nos contextos de ensinar e discutir filosofia. Quando na era Bolsonaro-Weintraub-e-seus-seguidores repelem-se o conhecimento filosófico e o saber científico, exaltando-se mitos do absurdo, outros meios alternativos são pensados no enfrentamento da realidade brasileira. Nas universidades e nas escolas em geral visam-se descolonizar currículos e imposições, não apenas para reformar a visão eurocêntrica na educação em geral e da educação filosófica em específico, mas para criar distintos espaços dialógicos entre culturas diferentes e diversos grupos sociais que desadormecem o senso e o valor da democracia entre nós.

Surgem novas metodologias que tendem a valorizar o reconhecimento das diferenças socioculturais no cenário brasileiro; cuidam-se também das mulheres em suas variantes socioculturais, e das minorias caladas, para que não sejam impedidas de se verem a si

mesmas devido a práticas emudecidas pelas discriminações e pela reificação que evidenciam como a alteridade absoluta tem persistido nos costumes. A pergunta que se coloca, com o auxílio de teóricos da educação, como Claudia Miranda (2013), é se teríamos tempo de desaprendermos para reaprendermos a nos ver para além do cenário de irreflexão atual. Se teríamos ainda tempo para diferentes racionalidades na disposição de novas instituições que possam e queiram formar professores e alunos pensantes para além de tempos pandêmicos e sombrios (Miranda, 2013, p.104).

A questão é, pois, objetiva: qual a relação da filosofia com o tempo de sua conceituação? E como se torna um ser existente e pensante no confronto com as adversidades histórico-culturais? Este é um lema beauvoiriano e penso tê-lo seguido neste escrito.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Quando Simone de Beauvoir repensa as formas de escrita, mesmo em cenário europeu. Ao que ela visava era dar voz aos outros da cultura, incitar o sujeito de liberdade que se pensa livre e aos demais, valorizando também conhecimentos e experiências de seu entorno. Mas, sobretudo, seus escritos de enfrentamento da forma sistêmica de pensar filosofia nos leva a um caminho, a um *métodos* sobretudo crítico, questionador da maneira como, especialmente, o variado perfil feminino na cultura se reproduzia no cenário capitalista, utilitário, egocêntrico. Sua crítica se esboça nas teias da memória, inicialmente, em relação a si mesma e a suas amigas. Lentamente, um plano de práticas se desenha, realçando certo esgotamento dos paradigmas tradicionais e ampliando os olhares axiológicos para diferentes

margens em que se contemplam os *outros* que participam veladamente da cultura.

Ao se deparar com épocas de menosprezo à filosofia, deve-se buscar a revisão do sentido da formação humana, tal como demonstrado por Werner Jaeger, em sua obra *Paideia: formação do homem grego* (1945): só a educação pode recuperar o sentido da vida humana e os princípios históricos devem ser retomados como base de sustentação do peso da realidade, escrevia o filósofo, na esperança de que o processo civilizatório pudesse ser reformado após anos de nazismo em cenário europeu⁵⁶. Beauvoir e Gadamer auxiliaram nesta recuperação do sentido do real pelo ato de filosofar e escrever a história do pensamento e nos abrem à leitura e à discussão do que pensamos de nós mesmas e mesmos à luz das analogias histórico-culturais.

Tempos vindouros depois da peste e do vírus certamente virão. Somente a crença na educação e nas possibilidades de se repensar o sentido do humano em sua diversidade de ser nos fará recuperar a liberdade e a autocrítica no Brasil e em seus recônditos, já que, como menciona Beauvoir, a arbitrariedade não passa nunca sem escândalo.

REFERÊNCIAS

Agência Brasil. 18/06/2020-19:14h. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-06/abraham-weintraub-anuncia-saida-do-ministerio-da-educacao>. Acesso em 13/01/2021.

APHÉCEIX, LAURENCE. Un rapport ambigu au corps et à la conscience des femmes. IN: DELPHY, Christine; CHAPERON, Sylvie. **Cinquantenaire du Deuxième sexe**. Paris, Syllepse, 2002, pp.246-258. (Nouvelles Questions féministes).

⁵⁶ JAEGER, 1979. p. 3-18.

ARMENGAUD, Françoise. Le matérialisme beauvoirien et la critique du naturalism: une rupture épistémologique inachevée? IN: DELPHY, Christine; CHAPERON, Sylvie. **Cinquantenaire du Deuxième sexe**. Paris, Syllepse, 2002, pp. 23-32. (Nouvelles Questions féministes).

BEAUVOIR, Simone de. **Balanço Final**. Tradução: Rita Braga, 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

_____. **La force de l'âge I**. Paris: Gallimard [1960], 1984. (Folio)

_____. **La force de l'âge II**. Paris: Gallimard [1960], 1985. (Folio)

_____. **Na Força da Idade**, v. I. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1961.

_____. **Na Força da Idade**, v. II. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.

_____. **O Segundo Sexo**, v.I, Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

_____. **Por uma moral da ambiguidade**. Tradução de M. J. de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BERGOFFEN, Debra. Le mariage comme promesse. IN: DELPHY, Christine; CHAPERON, Sylvie. **Cinquantenaire du Deuxième sexe**. Paris, Syllepse, 2002, pp.246-258. (Nouvelles Questions féministes).

GADAMER, Hans-Georg. *O ser e o nada (J.-P. Sartre) (1989)*. IN: IN: GADAMER. H.-G. *Hermenêutica em Retrospectiva*. v.II. **A virada hermenêutica**. Tradução: Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 43-63.

GADAMER, Hans-Georg. Romantismo primevo, hermenêutica e desconstrutivismo (1987). IN: GADAMER H-. G. **Hermenêutica em retrospectiva: a virada hermenêutica**. Tradução: Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 65-82.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer, 3. ed. 1997. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/verdade-e-metodo-i.pdf>

- HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do Espírito**. Parte I. Tradução de Paulo Meneses. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1992. IV. 178-196. A. Independência e Dependência da consciência-de-si: Dominação e Escravidão. p.126-134.
- JAEGER, Werner. **Paideia**. A Formação do Homem Grego. Tradução Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- KAIL, Michel. Pour un antinaturalisme authentique, donc matérialiste. IN: DELPHY, Christine; CHAPERON, Sylvie (Org.). **Cinquantenaire du Deuxième sexe**. Paris: Syllepse, 2002. p.33-39 (Nouvelles Questions féministes).
- KRISTEVA, Júlia. Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir, ou a reinvenção do casal. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n.162, jul-set. 2005. p. 37-46.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **As Estruturas elementares do parentesco**. Tradução de Mariano Ferreira. Petrópolis, Vozes, [1949]1982.
- MIRANDA, Claudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente à Lei nº 10.639/2003. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. 100-118, jul./out. 2013.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

DANIEL RIBEIRO DE ALMEIDA CHACON

Professor Efetivo e Pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais FaE/CBH/UEMG. Detém formação nas seguintes áreas: Filosofia, Pedagogia e Teologia; Especialização em Ciência da Religião e Educação (Inspeção Escolar e Supervisão Escolar); Mestrado em Filosofia. Atualmente, cursa o Doutorado em Filosofia na Universidade de Brasília (UnB) e a Graduação em História na Universidade Católica de Brasília (UCB). Desenvolve pesquisas nas seguintes temáticas: Filosofia Política, Filosofia da Religião e Educação e Direitos Humanos.

FREDERICO SOARES DE ALMEIDA

Professor de Filosofia e Ciências da Religião. Possui formação em Filosofia e Teologia. Atualmente, desenvolve pesquisas em Filosofia Francesa, Ética, Antropologia Filosófica e Filosofia da Religião.

ERIKA RUONAKOSKI

Experienced Researcher (Kone Foundation), Department of Social Sciences and Philosophy, University of Jyväskylä, Finland.

JACYNTHO LINS BRANDÃO

Professor Emérito da FALE. UFMG. Doutor em Letras clássicas pela USP. Professor convidado da UFOP. 2021.2022. Pesquisador de línguas e literaturas da Antiguidade grega e mesopotâmicas. Autor de livros e artigos de periódicos especializados. Pesquisador do CNPQ.

LAURICI VAGNER GOMES

Mestre e doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais, professor efetivo de Filosofia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas

Gerais (FAE/UEMG). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Sociologia e Filosofia (NEPESF/UEMG). Autor de artigos de revistas especializadas.

MAGDA GUADALUPE DOS SANTOS

Doutora em Direito, Mestre em Filosofia (ambos os títulos pela UFMG). Professora de Filosofia da PUC Minas e da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE/UEMG). Pesquisadora de Filosofia e teorias feministas e de gênero. Integrante do GT Desconstrução. Alteridade e Linguagem da ANPOF, desde 2010. Integrante do Conselho Editorial (*Editorial Board*) de *Simone de Beauvoir Studies*, desde 2020. Autora de artigos de revistas e livros especializados.

MARIA EUGÊNIA DIAS DE OLIVEIRA

Professora aposentada da FAFICH. UFMG e da FUMEC. Mestre em Filosofia pela UFMG. Pesquisadora de Filosofia da Arte e Estética. Autora de artigos de revistas de Filosofia e Arte.

MARÍA LUISA FEMENÍAS

Doctora en Filosofía (UCM), Profesora Consulta de la Universidad Nacional de La Plata (2016). Premio Konex a la Trayectoria Académica 2006-2016, Doctora *Honoris Causa*, de la Universidad Nacional de Córdoba (2017). Autora de numerosos artículos, y capítulos en libros y compilaciones nacionales y extranjeras.

MARÍA CRISTINA SPADARO

Profesora de Filosofía con líneas de investigación en la filosofía de género y la enseñanza de la filosofía, en el marco de proyectos de investigación de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de La Plata. Ha publicado artículos en revistas especializadas, nacionales y internacionales.

SERGIO MURILO RODRIGUES

Professor efetivo de Filosofia da Educação da FAE/UEMG. Mestre em Filosofia pela UFMG. Pesquisador de teoria da comunicação habermasiana. Autor de artigos de periódicos especializados.

SILVANA GABRIELA DI CAMILLO

Profesora doctora en Filosofía (UBA, Argentina). Adjunta de Filosofía Antigua en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Autora de libros y artículos de periódicos sobre Filosofía Antigua. Fundadora y coordinadora de la Diplomatura en Historia de la Filosofía para adultos (mayores).

RAFAEL HADDOCK-LOBO

Professor do Departamento de Filosofia da UFRJ, do PPGBIOS (UFRJ) e do PPGFIL (UERJ). Coordena o Laboratório X de Encruzilhadas Filosóficas (CNPq/UFRJ), membro do Pesquisador do Laboratório de Licenciatura e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia (LLPFIL). Autor de livros e artigos publicados em revistas acadêmicas.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org