

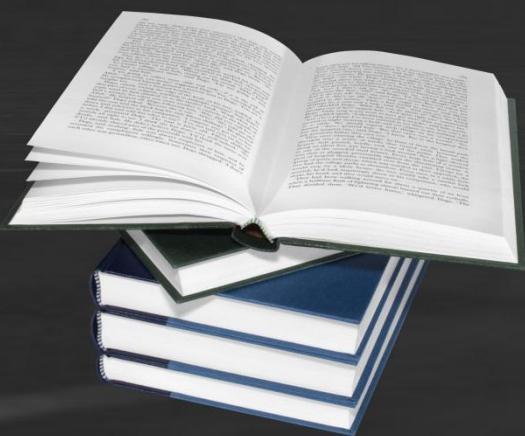
XV Semana Acadêmica de Filosofia da Unioeste



ISSN 2175-5345

ANFIS 2012

**A filosofia entre
os muros da escola**



Catalogação na Publicação elaborada pela Biblioteca
Universitária UNIOESTE/Campus de Toledo.
Bibliotecária: Marilene de Fátima Donadel - CRB - 9/924

Semana Acadêmica de Filosofia da Unioeste (15. : 2012 :
Toledo – Pr.)

S471a Anais da XV Semana Acadêmica de Filosofia da
Unioeste, realizada no período de 11 à 15 de junho de
2012 [recurso eletrônico] / Organização de Alexandre
Klock Ernzen, Ângelo Eduardo da Silva, Célia Machado
Benvenho, Ester Maria Dreher Heuser e José Atílio Pires
da Silveira – Dados eletrônicos. -- Toledo : UNIOESTE.
Campus de Toledo, 2012.

1 disco laser

Modo de acesso: World Wide Web
<http://www.unioeste.br/filosofia/>

Tema: “A filosofia entre os muros da escola..”

ISSN: 2175-5345

1. Filosofia - Ensino – Congressos 2. Filosofia –
Pesquisas – Congressos I. Silveira, José Atilio Pires da,
Org. II. T

CDD 20 ed CD 106

SUMÁRIO

O LIMITE DA ÉTICA TRADICIONAL DIANTE DA CIVILIZAÇÃO TECNOLÓGICA: UMA APRESENTAÇÃO DO PENSAMENTO DE HANS JONAS - Adaiana Pinto Orcheski	3
A VISÃO FOUCAULTIANA ACERCA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR - Ana Paula Bresolin.....	12
MICHEL FOUCAULT E OS RECURSOS PARA O BOM ADESTRAMENTO - Angélica Limberger	17
A FILOSOFIA ENTRE OS MUROS DA UNIVERSIDADE: Repensando a formação do filósofo educador - Célia Machado Benvenho	25
EMBATE ENTRE A FÍSICA E METAFÍSICA SOBRE O CONCEITO DE ESPAÇO EM 1756: UMA INVESTIGAÇÃO DA MONADOLOGIA FÍSICA DE KANT - Danilo Fernando Miner de Oliveira.....	32
INTERSUBJETIVIDADE E INDIVIDUALIDADE EM EDMUND HUSSERL - Devair Sanchez	39
O DISPOSITIVO DE SEGURANÇA EM MICHEL FOUCAULT - Eduardo Alexandre Santos de Oliveira	46
DO CONCEITO DESEJADO POR DELEUZE: O TEMPO DE UMA NOVA FILOSOFIA - Evânio Márlon Guerrezi.....	53
A CONSTITUIÇÃO E LEGITIMAÇÃO DO PODER SOBERANO SEGUNDO A TEORIA HOBESIANA - Hélio da Siqueira	60
COMO RETIRAR UM ESTUDANTE DOTADO DE REFLEXÃO FILOSÓFICA DA MASSA E DA EDUCAÇÃO UTILITÁRIA? - Ítalo Ariel Zanelatto.....	67
PLURALISMO E INTERACIONISMO: O UNIVERSO ABERTO E A LIBERDADE DO HOMEM - Jziel Cleiton Rautenberg	71
AS DETERMINAÇÕES DA LÓGICA ESPECULATIVA SEGUNDO A ENCICLOPÉDIA DE HEGEL - Leandro A. Xitiuk Wesan	78
FOUCAULT E O CUIDADO DE SI - Leandro Nunes.....	85
O ASPECTO RIZOMÁTICO DO PODER E AS TRANSFORMAÇÕES DOS SABERES SOBRE A SEXUALIDADE - Anemar Michaell Wanes Moraes Ansolin	92
PAULO FREIRE ENTRE OS MUROS DA ESCOLA:	100
PARA UM ENSINO DE FILOSOFIA - Nadimir Silveira de Quadros	100
A NOÇÃO DE COGITO EM DESCARTES E SARTRE - Rafael da Silva Oliva	107
INVESTIGAÇÃO DA NOÇÃO DE SUJEITO QUASE SUBSTANCIAL EM POPPER - Remi Schorn e Ledir Adriano da Silva.....	113
A RELAÇÃO DO TRABALHO ESTRANHADO COM A PROPRIEDADE PRIVADA EM MARX - Tamara Havana dos Reis Pasqualatto.	120
SOBRE O DESDOBRAMENTO DOS DIFERENTES SENTIDOS DE LIBERDADE NA “CRÍTICA DA RAZÃO PURA” DE IMMANUEL KANT - Vanessa Brun Bicalho	126
NIETZSCHE E A EDUCAÇÃO: ELEMENTOS HISTÓRICO-PEDAGÓGICOS - Douglas Meneghetti..	133

**O LIMITE DA ÉTICA TRADICIONAL DIANTE DA CIVILIZAÇÃO
TECNOLÓGICA: UMA APRESENTAÇÃO DO PENSAMENTO DE HANS
JONAS - Adaiana Pinto Orcheski**

Graduanda do 4º Ano de Filosofia (Bolsista Pibid)

Unioeste – Campus Toledo

adaiana.ki@hotmail.com

Palavras-chave: tecnologia, ética, natureza.

Ao longo da história o planeta sofreu alterações, tanto na sua estrutura física como na sua organização natural. Consequentemente o agir humano também se modificou. Podemos pensar que a principal característica identificada no homem é a resultante de um ser insatisfeito com o mundo. Isto na modernidade se traduziu numa crença exacerbada no progresso, ou seja, o ser humano desacredita que o mundo sem o progresso possa trazer algum bem para suas vidas. O homem parece ter atitudes visando apenas o progresso e este parece ter, por sua vez, se tornando um fim em si mesmo. O progresso transformado em “fim em si mesmo” degradou tudo mais em mero instrumento. Pode-se afirmar que o homem procura fazer da natureza e dos seres extra-humanos submissos ao seu desejo de dominar o mundo.

Percebemos que ao longo da história o planeta sofreu alterações, tanto na sua estrutura física como na sua organização natural. Consequentemente o agir humano também se modificou. Além disto, a própria condição humana, sempre em busca do “ser mais”, com a infinita capacidade de criar e re-criar coisas no mundo, não permitem que o ser humano seja definido como um ser estático ou, então, determinado por seus instintos, como parece ser o caso da maioria dos animais. Podemos pensar que a principal característica identificada no homem é a resultante de um ser insatisfeito com o mundo. Não acredita que o mundo o satisfaça na maneira como ele é. Isto na modernidade se traduziu numa crença exacerbada no progresso, ou seja, o ser humano desacredita que o mundo sem o progresso possa trazer algum bem para suas vidas. O homem parece ter atitudes visando apenas o progresso e este parece ter, por sua vez, se tornando um fim em si mesmo. O progresso transformado em “fim em

si mesmo” degradou tudo mais em mero instrumento. Pode-se afirmar que o homem procura fazer da natureza e dos seres extra-humanos submissos ao seu desejo de dominar o mundo.

Para que compreendamos essa busca do “ser mais” do homem e sua insatisfação com o mundo, o autor propõe analisarmos o famoso canto de Antígona o qual demonstra segundo ele, traços de uma civilização tecnológica. Uma “voz discursando sobre o poder e o fazer humanos, uma voz que, em um sentido arquétipo, já faz soar, por assim dizer, uma nota tecnológica” (JONAS, 2006. p.31), essa voz de Sófocles da o pontapé inicial da sua obra. Vejamos:

Numerosas são as maravilhas da natureza, mas de todas a maior é o homem! Singrando os mares espumosos, impelido pelos ventos do sul, ele avança e arrosta as vagas imensas que rugem ao redor!

E Gea, a suprema divindade, que a todas mais supera, na sua eternidade, ele a corta com suas charruas, que, de ano em ano, vão e vêm, fertilizando o solo, graças à força das alimárias!

Os bandos de pássaros ligeiros; as hordas de animais selvagens e peixes que habitam as águas do mar, a todos eles o homem engenhoso captura e prende nas malhas de suas redes.

Com seu engenho ele amansa, igualmente, o animal agreste que corre livre pelos montes, bem como o dócil cavalo, em cuja nuca ele assentará o jugo, e o infatigável touro das montanhas. E a língua, e o pensamento alado, e os sentimentos de onde emergem as cidades, tudo isso ele ensinou a si mesmo! E também a obrigar-se das intempéries e dos rigores da natureza! Fecundo em recursos previne-se sempre contra os imprevistos. Só contra a morte ele é impotente, embora já tenha sido capaz de descobrir remédio para muitas doenças, contra as quais nada se podia fazer outrora.

Dotado de inteligência e de talentos extraordinários, ora caminha em direção ao bem, ora ao mal... Quando honra as leis da terra e a justiça divina ao qual jurou respeitar, ele pode alçar-se bem alto em sua cidade, mas excluído de sua cidade será ele, caso se deixe desencaminhar pelo Mal. (Jonas, 2006. p. 31)

Para Jonas essa voz mostra o desejo do homem em mudar todas as coisas que o rodeiam. Esta voz angustiosa, narra à irrupção violenta do poder do homem na terra o qual com sua esperteza invadiu domínios da natureza. O homem passa a explorar a natureza e fazer dela um “simples objeto a seu serviço”.

De acordo com o pensamento de Jonas, apesar de ser já a revelação do desejo de domínio sobre a natureza e mesmo do impulso tecnológico, o que estava implícito também para a época no canto de Antígona é que o homem, mesmo diante de toda sua “engenhosidade” continuava se considerando pequeno perante os elementos. Antes dos nossos tempos as interferências do homem na natureza eram superficiais e não prejudicariam o equilíbrio. O homem e todas as liberdades que se permitia diante dos seres do ar, da terra e do mar, deixavam a natureza intacta sem prejudicá-la, “ainda que ele atormente ano após ano a terra com o arado, ela é perene e incansável” (JONAS, 2006. p. 32). O mesmo para os mares, por mais que os navios neles navegassem não os danificariam e o lixo neles jogado não afetariam suas profundezas.

Por muito tempo, a vida humana desenvolveu-se diante do que estava em constante mudança e o que permanecia, sendo a natureza a que permanecia e as obras humanas as que mudavam. Segundo Jonas, uma das mudanças que podemos perceber e a maior das obras humanas é a cidade, pois é uma criação distinta de todas as outras coisas e posta aos seus cuidados. Portanto é na cidade que se “forma o domínio completo e único da responsabilidade humana” (JONAS, 2006. p. 33).

A natureza era independente, não precisava que a cuidassem, ou seja, não era responsabilidade humana, ela cuidava de si mesma. Mas nessa “cidade” (JONAS, 2006. p. 34) onde lidam com homens a inteligência e a moralidade devem casar-se, pois ai está à alma da sua existência. E é nesse quadro que mora a ética tradicional, “adaptada as dimensões do agir humano assim condicionado” (Idem p. 34), em outras palavras, Jonas acredita que a ética tradicional é aquela que se preocupa apenas com os homens, tudo que está ao seu redor fica em segundo plano, não se dá à devida importância para a natureza e nem se visa o âmbito extra-humano.

Jonas nos apresenta em seu *Princípio* a elevação do homem sobre a natureza. Para que entendamos esta questão é necessário compreendermos a técnica, justo porque, antes de tudo é necessário rever as características passadas do agir humano para as tomarmos como comparativos ao estado atual das coisas.

Techne é compreendida no sentido geral por Jonas como arte. Á utilizamos com o objetivo de melhorar nossas ações. Logo, em princípio, podemos afirmar que a técnica facilita a realização de nossas atividades. Por isto, no passado, compreendíamos a *techne* como sendo aquela que aperfeiçoava nossas ações e tinha o objetivo de melhorá-las. Usava-se a técnica para meios e fins definidos e de acordo com nossas necessidades. A *techne* tinha o papel de mediadora da ação, ou seja, possuía um objetivo final não definido por ela mesma.

Entretanto, podemos perceber que nos dias atuais a técnica e seu significado têm mudado de rumo. O que, segundo Jonas era apenas uma mediadora entre a ação humana e o objeto, hoje fez o homem acreditar que a técnica é uma vocação, um fim em si mesma. Sua busca baseia-se na crença no progresso. Usamos a técnica incansavelmente para produzir cada vez mais, visando (supostamente) única e exclusivamente nosso bem estar. O que talvez não tenhamos nos dado conta é que agora não agimos de acordo com nossas necessidades, pelo contrário, nos convencemos de que precisamos de algo, ou seja, passamos a criar necessidades.

Não podemos dizer que a tecnologia que encontramos seja ruim em si mesma, pelo contrário ela pode ser muito boa. No entanto podemos nos transformar em seus objetos, passando a ser meras extensões dela. A tecnologia pode ofuscar nossos olhos diante da percepção de nossas próprias ações.

O risco que corremos diante de tamanhos inventos resultantes do uso das tecnologias percebidos na atualidade são assustadores. Criamos meios mais rápidos e eficientes para produzir, mas que também se tornam mais eficientes para destruir a natureza como, por exemplo, mecanismos de desmatamento, constituintes na maioria por máquinas que entram na mata e em poucos minutos derrubam árvores centenárias. A preocupação com a natureza figura, por isto, na obra de Jonas, como um dos termos chaves na compreensão do panorama ético contemporâneo, no qual a tecnologia muniu o homem de uma capacidade de intervenção e destruição sem igual a ponto de podermos destruir por completo grande parte da vida no planeta. Preocuparmo-nos com a natureza e com tudo o que habita nosso planeta é

essencial para termos um futuro, ou para novas gerações terem ambientes apropriados para viver.

Antigamente, segundo a visão de Jonas, a técnica seria capaz de afetar apenas superficialmente a natureza, de modo que não era concebido “a questão de um dano duradouro à integridade do objeto e a ordem natural em seu conjunto” (JONAS, 2004. p. 35). E, como vimos acima, todo o agir ético era organizado dentro deste horizonte. Isso era compreendido com os olhos do sujeito que possuía a *techne*, mas de modo que não percebia ainda como de alguma forma o seu agir especificamente humano (através de instrumentos técnicos) afetariam a ordem das coisas. Por isso, essa atuação do homem segundo Jonas sobre tais objetos não era tida como domínio eticamente significativo.

A significação ética só era compreendida na relação homem com homem e o de cada homem com ele mesmo, por isto pode-se afirmar que “toda ética tradicional é antropocêntrica” (JONAS, 2006. p. 35), ou seja, Jonas comprehende toda a ética tradicional como sendo aquela que é entendia somente na relação com homens, sendo estes o referencial único para conceber o agir ético.

Todos os mandamentos da ética tradicional independente do conteúdo demonstram a necessidade de um círculo imediato de ações. Jonas (Idem, p. 37) apresenta alguns exemplos como: “Ama o teu próximo como a ti mesmo”; “Fazes aos outros o que gostaria que eles fizessem a ti”; “instrui teu filho no caminho da verdade”; “Almeja a excelência por meio do desenvolvimento e da realização das melhores possibilidades da tua existência como homem”; “Submete o teu bem pessoal ao bem comum”; “Nunca trate os teus semelhantes como simples meios, mas sempre como fins em si mesmos”; e assim por diante. Em todos os exemplos apresentados tanto aquele que age, como o “outro” que sofre os efeitos da ação participam de um presente comum. Para Jonas toda a ação se dá na relação, onde eu e o outro somos vizinhos, “amigos ou inimigos, [...] como o mais forte e o mais fraco” e em tudo onde temos a ver com os outros. Toda moralidade morava nessa esfera de ação. Para Jonas o bem humano na sua totalidade é o mesmo para todas as épocas, é realizado ou violado a qualquer momento, e o seu lugar é sempre o presente.

Para Jonas tudo está modificado diante do contexto tecnológico atual. A ética antiga não consegue mais ajustar-se a técnica moderna e aos desafios e exigências éticas específicas que esta apresenta. Foi introduzida uma ação de tal ordem de grandeza que nos deparamos com novas consequências e objetos. Certamente que os preceitos de uma ética antiga ainda vigoram quando nos referimos ao “próximo” em uma esfera próxima do cotidiano. Esfera esta, no entanto, se ofusca diante do domínio “do fazer coletivo”.

Para Jonas a vulnerabilidade da natureza não fora reconhecida até não se conhecer os danos a ela já produzidos. Ou seja, até que o homem detentor da técnica não percebeu que suas ações de alguma forma estavam afetando todos os ciclos de vida, a natureza permanecia simples e exclusivamente a sua disposição. Essa descoberta levou ao que conhecemos por ecologia, ou a ciência do meio ambiente. Achávamos que a natureza era infinita, ou que jamais a afetaríamos com nossas ações e técnicas. Hoje percebemos que a natureza pede socorro.

Erramos ao pensar que as responsabilidades são apenas dos ecologistas e da ciência que zela pelo meio ambiente. Ficamos acomodados e nos enganamos ao pensar que terá alguém que faça por nós, que lute diante de, segundo Jonas, uma ameaça apocalíptica. Fechamos os olhos e não fazemos nem ações mais simples, como separar o lixo. Muitas pessoas acreditam que “empregados” tem o direito de fazer essas mínimas coisas, e dessa forma não precisam se responsabilizar. Estamos fugindo das responsabilidades diante de um planeta em crise ambiental que nós mesmos estamos gerando. Vemos pessoas pronunciando que devemos fazer isso e aquilo em prol do bem estar do meio ambiente, mas poucos são os que realmente se dedicam em efetivar o que proferem. A natureza, em grande medida, ainda continua sendo encarada com um simples material à disposição, que parece não se esgotar nunca. É esta postura diante da natureza que Jonas crítica.

Diante dos efeitos reconhecemos que as ações humanas de fato sofreram alterações, e é sobre a biosfera total do planeta terra que temos que nos responsabilizar, pois segundo Jonas “sobre ela detemos poder” (JONAS, 2006. p. 39). Diante da tamanha imensidão da natureza os objetos

da ação humana parecem ser muito pequeninos, mas tem um poder de destruição irreparável. Visamos progresso e as consequências não são analisadas, tampouco nos perguntamos para quê queremos tanto o progresso. Jonas preocupando-se com o bem estar do todo, propõe uma nova ética, em que natureza e a responsabilidade devem caminhar de mãos dadas, superando a referência puramente antropológica e preocupada com o presente imediato, característico da ética tradicional:

Enquanto for o destino do homem, dependente da situação da natureza, a principal razão que torna o interesse na manutenção da natureza um interesse moral, ainda se mantém a orientação antropocêntrica da toda a ética clássica. (Jonas, 2006. p. 40)

Segundo Jonas o destino do homem é dependente da situação em que a natureza se encontrará. Manter a natureza é de interesse moral, mantendo assim aquela orientação que visa o bem do homem, ou seja, a ética tradicional ou antropocêntrica. Por isto, a consciência deste fato ainda é insuficiente para que de fato modifiquemos nosso agir ético em relação a natureza.

Desaparecem as delimitações de proximidade e simultaneidade, rompidas pelo crescimento espacial e o prolongamento temporal das sequências de causa e efeito, postas em movimento pela práxis técnica mesmo quando empreendidas para fins próximos. Sua irreversibilidade, em conjunção com a magnitude condensada, introduz outro fator, de novo tipo, na equação moral. (Jonas, 2006. p. 40).

Junta-se a tudo isso o caráter cumulativo, onde os efeitos são somados, e a situação de um agir em um futuro existir não se tornará a mesma que o primeiro autor vivenciou, mas pelo contrário será distinta e cada vez mais se mostrarão resultados daquilo que já foi feito. A ética tradicional não se dera conta de um comportamento cumulativo. Suas características apresentavam sinais apenas de um comportamento não cumulativo. Algo que diante da realidade e das potencialidades tecnológicas atuais é inegável.

“Diante da autopropagação cumulativa da mudança tecnológica do mundo ultrapassa incessantemente as condições de cada um de seus atos contribuintes e transcorre em meio a

situações sem precedentes, diante das quais os ensinamentos da experiência são impotentes" (JONAS, 2006. p. 40).

Essa acumulação que se estende pelo planeta e pelo futuro pode modificar, não contente pode vir a danificar, podendo chegar a destruir todas as condições que são fundamentais para a sobrevivência da natureza. Nossos atos têm poder destrutivo capaz de interferir na vida do planeta e, por isto, também na vida de todas as gerações futuras. A tecnologia ultrapassa os limites da natureza, é como se não quiséssemos olhar para o que a experiência já nos propiciou: destruição.

A questão que Jonas se coloca, é o que pensaríamos a respeito se pensássemos em um agir que levasse em conta não só o interesse do homem, sendo que nos sentiríamos obrigados com algo além do próprio homem, e não fosse mais válida aquela ética antiga de limitações antropocêntricas? Para o autor, hoje não é absurdo compreender uma biosfera que é submetida ao poder do homem e certamente por isso não temos um compromisso moral com a mesma.

Sabemos que os homens primitivos eram submissos a natureza. Hoje não queremos mais admirá-la, mas explorá-la, desta maneira, estamos seguindo um caminho no sentido de dominá-la. Os avanços tecnológicos estão trazendo para nossa era muitas ameaças. O homem foi despertado para o desejo de poder. O homem da atualidade não quer mais se ver submisso. Compreende-se como detentor do poder, o senhor de tudo o que o cerca. Sendo capaz de aniquilar, experimentar, substituir, enfim de transformar tudo segundo seus desejos.

Podemos pensar que o homem tomou consciência de seu poder depois que se evidenciaram algumas consequências desastrosas da técnica. Para Jonas um grande marco do abuso do poder sobre a natureza foi à catástrofe das bombas atômicas.

Hans Jonas aponta para o choque causado pelas bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki como o marco inicial do abuso do domínio do homem sobre a natureza causando sua destruição. Diz textualmente numa entrevista publicada no nº 171 da revista *Esprit* do mês de maio de 1991: "Ela pôs em marcha o pensamento em direção a um novo tipo de questionamento, amadurecido pelo perigo que representa para nós próprios o nosso poder, o poder do homem sobre a natureza". Porém, mais do que a consciência de um apocalipse

brusco, ele percebeu o sentimento de um possível apocalipse gradual decorrente do perigo crescente dos riscos do progresso técnico global e seu uso inadequado. (SIQUEIRA, 1998. p. 5)

Jonas aponta para o risco do progresso global em uso perverso, para ele o marco inicial desse abuso do homem sobre a natureza foi o ataque das bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki. O homem depois de tais explosões percebera o perigo que este poder pode proporcionar. A natureza ficara insignificante aos seus olhos; o medo de uma destruição ficou mais nítido. Ecologistas e a ética passaram a dar mais atenção a esses problemas, os quais põem em risco toda a raça humana e todas as outras formas de vida da terra.

Siqueira aponta - segundo a visão de Jonas - que até então o homem tinha apenas relação de poder com a natureza, mas era necessário uma nova ética, que contemplasse não só o homem, mas a natureza. Ética que, para além da ética tradicional, será proposta por Jonas e denominada de ética da responsabilidade, contemplando as gerações futuras, a natureza extra-humana e tudo que abarque o bem estar de todos os que habitam e habitarão o planeta.

Temos que estar cientes de que a técnica tem efeitos cumulativos, usá-la de maneira irresponsável e sem necessidade põem em risco as novas gerações. Para Jonas ninguém deve pagar por nossas irresponsabilidades, pela nossa má utilização da tecnologia – o futuro não tem que pagar por nossas hipotecas. Devemos valorizar a vida, o nosso maior bem e de onde todas as coisas derivam. Para Jonas não podemos apostar nada que arrisque a vida, não temos esse direito.

Referências

JONAS, H. *O Princípio Responsabilidade*: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. São Paulo: Contraponto, 2006.

SIQUEIRA, J. *Hans Jonas e a ética da responsabilidade*. Disponível em http://www.unopar.br/portugues/revfonte/v3/art7/body_art7.html. Acesso em 13 de dezembro de 2011.

A VISÃO FOUCAULTIANA ACERCA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR - Ana Paula Bresolin

Cursando Licenciatura plena/Filosofia

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

anabresolin@hotmail.com

Palavras-chave: escola, relações, poder.

O objetivo fundamental da instituição escolar não está na qualidade de ensino oferecido, tampouco nos meios utilizados para facilitar o aprendizado dos sujeitos, e sim em docilizá-los. Muitas incertezas e obscuridades nos cercam quando adentramos a estas perspectivas foucaultianas, principal referência teórica desta proposta. Mas, acreditamos que é através da análise de seus pensamentos que podemos compreender as relações presentes do cotidiano escolar, especialmente as relações de poder nele existentes – o poder disciplinar. Mediante observações do cotidiano escolar percebe-se que a perspectiva foucaultiana ainda faz sentido, uma vez que ainda podemos considerar que ele é um sistema “punitivo” e que o que move toda a engrenagem educacional até os dias de hoje é a lógica da vigilância e da punição.

É comum encararmos a educação como um valor único, invariável, mas Foucault via a educação enredada em seu contexto cultural, como formadora de sujeitos. Assim como a verdade tem uma história, ou seja, não nasce “pronta”, ocorre também com os sujeitos, que são os “resultados” das práticas sociais e educacionais. Para que possamos desvendar esses aspectos importantes para a formação dos sujeitos, primeiramente vamos deslumbrar os contextos históricos ocorridos no século XIX, marco de formação do que encontramos hoje, em nossas práticas educacionais.

Foi no século XIX que se desenvolveu, em torno da instituição judiciária, uma série de instituições adjacentes que assumiram a função de controle dos indivíduos de acordo com o seu nível de periculosidade. Essas instituições é que irão enquadrar os indivíduos ao longo do tempo, quais sejam: as escolas, hospitais (psicológicas ou psiquiátricas), asilos, a polícia, etc. Essa rede de poder já não é mais judiciária, mas desempenha funções atribuídas a justiça, que é a de corrigir as virtualidades dos indivíduos.

Segundo Foucault, essas instituições possibilitam a modificação do corpo e da mente, por meio de um instrumento chamado disciplina, que está destinado a suprimir ou domesticar comportamentos que não sejam aceitáveis. Antes disso, um dos mais marcantes e principal aspecto identificado por Foucault como forma de punir os sujeitos foi a morte, solução muito disseminada como forma de controle dos indivíduos que causavam algum tipo de problema; solução esta considerada extrema, uma vez que retirava o indivíduo da sociedade definitivamente, sem ter dado a ele chance de reabilitar-se. Esse tipo de controle, a partir do Iluminismo, deixou de ser praticado e medidas mais amenas foram pensadas, devido à consolidação das instituições que visavam à proteção e assistência das pessoas, porém, outros mecanismos foram inseridos nessas instituições, a fim de controlá-los, mantendo-os na eminência da punição. Esse mecanismo ao qual Foucault refere-se é a tecnologia política, que dispõe do poder de manejar o tempo, o registro das informações, elaborada de maneira hierárquica.

A sociedade que se constituiu através desse processo histórico, não é o de uma sociedade disciplinada, mas sim, disciplinar. O que deve ser ressaltado é que por se tratar de uma sociedade disciplinar, isso não queira dizer que estejamos nós, presos a essas disciplinas, ou seja, a uma relação de dominação. Muitas vezes, em meio ao senso comum, essa relação de poder está associada à dominação, imagina-se que quem possui poder, poderá dominar outros indivíduos que, por sua vez, estão destituídos de qualquer forma de poder. Não está correto considerar que, “(...) toda relação política envolve necessariamente uma relação de dominação”. (PARANHOS, 1988, p.59).

Para Foucault essa dominação, o poder que há nessas instituições, não é originário de uma única vertente, mas sim, advém de várias direções e de maneira contínua, o que o autor contextualiza muito bem em uma de suas obras, *Microfísica do Poder*; porém, não coloca esse fator como necessariamente opressor, mas sim, que deve ser levado a conhecimento e em consideração para que seja possível darmo-nos conta da complexidade que envolve os aspectos que envolvem o poder. Pensar no poder no sentido de dominação e opressão conota-o como algo negativo, perverso; e não é este o sentido a ser destacado a partir de estudos da obra de Foucault:

deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade o poder produz; ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais da verdade. O

indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 2007, p. 172).

Como os castigos corporais passam a ser deixados de lado com o passar dos tempos, as instituições passam a formar “corpos dóceis”, onde os indivíduos estão privados por um período de tempo que muitas vezes torna-se longo, do espaço familiar ou social, afim de que suas condutas sejam moldadas.

Essa docilização que ocorre nos corpos torna-os produtivos, e é justamente nesse período que se idealiza o panóptico do inglês Bentham. O panóptico é uma construção com vários compartimentos, de forma circular e com uma torre de vigilância disposta ao centro. Uma vantagem desse mecanismo em funcionamento é de que a disciplina era internalizada nos indivíduos, pois da maneira como eram distribuídos não tinham a percepção de que estavam sendo “vigiados” por alguém na torre. Quando trazemos para o âmbito social, a disciplina está engendrada através das redes invisíveis e passa, ou, é encarada de maneira natural.

O espaço da escola por sua vez, reproduz de maneira, ou, em escala menor a rede de relações que há na sociedade, o que de fato não é algo novo ao nosso conhecimento, mas, o que é algo que talvez não tenhamos nos detido antes, é quanto ao pano de fundo das ideias, que fazem parte das relações: o poder disciplinador que transita na escola. Como também enfatizado por Foucault, a escola é o espaço onde o poder disciplinar produz o saber. Quanto à instituição de poder escolar é necessário que atentemos a dois grandes focos: o espaço físico da escola e os mecanismos utilizados a fim de controlar e punir.

Nas relações dóceis está engendrado o que chamamos de disciplinas. Essas disciplinas por sua vez, dispõem de um espaço físico para se concretizar, e esse espaço é a escola, como já vo-lo revelei. Além desse aspecto, outro importante é à disposição dos alunos, estes devem estar em posição de filas para facilitar o controle e a vigilância do professor, ou seja, a sala de aula seria como um grande quadro único, com várias entradas, já que os alunos estarão dispostos em várias fileiras, bem como sob um olhar cuidadosamente classificador do professor. Essa forma de distribuir os sujeitos/alunos e uniformizados como é de praxe, tem como objetivo a obediência e uma melhor utilização do tempo, além de criar uma hierarquia, sendo isto, uma maneira de impor uma ordem.

Outra comparação que podemos fazer é quanto a sua composição arquitetônica, como o prédio escolar está distribuído e constituído; as classes estão divididas em salas, sem comunicação entre elas, com grandes janelas; normalmente

os muros são altos e a visualização dos alunos para com o externo é quase que impossível, além de que as refeições são oferecidas em um refeitório comunitário. Dentre as várias peculiaridades desse ambiente, está à posição da sala do diretor, que geralmente, permite uma visão global de todo o prédio, dando ao diretor um olhar como o proposto por Bentham, o olhar panóptico. Olhar este que pode ser equiparado aos de uma prisão.

Conforme Foucault descreve, a escola torna-se “(...) um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico onde os menores movimentos são controlados e todos os acontecimentos registrados (...). (FOUCAULT, 2007, p.174).

A partir dessa visão, todas as movimentações que ocorrem no espaço da escola, quem está no corredor, quem se dirigiu ao banheiro ou simplesmente foi dar um passeio, é vigiado e punido, se necessário. Com as instituições disciplinares, permitiram-se também mecanismos de controle e punição.

Inicialmente ocorrem exemplos no início letivo de cada ano, que é quando os professores, juntamente com a coordenação pedagógica e direção escolar, reúnem-se, a fim de decidir quais os meios e mecanismos que serão utilizados, para que assim os alunos possam estudar de maneira disciplinar e que estes consigam cumprir com a programação.

O próximo aspecto está na fiscalização hierárquica, que pode ser claramente observada: o diretor cobra do professor a maneira como ele utiliza o tempo e os métodos que ele dispõe para que o saber seja compreendido e bem distribuído, este, por sua vez, fiscaliza os alunos, vigiando-os, para que cumpram com sua tarefa/obrigação.

Apenas o edifício não suporta as necessidades desse mecanismo de controle, e é por este motivo que se originam e se inserem as hierarquias. Nesta perspectiva hierárquica encontramos o diretor, vice-diretores, coordenação pedagógica, professores, e finalmente os vigiados e controlados, alunos.

Outros típicos exemplos podem ser encontrados nos mais diversos níveis de escolaridade, dentre eles a educação infantil principalmente, que é quando o sujeito encontra-se com maior necessidade de ser socializado; onde precisa compreender a necessidade do respeito pelo espaço de uso social, e é quando aprende a cumprir horários estabelecidos, a postura correta de sentar-se, andar, interagir, quando nos é permitido falar, o momento de ouvir; penalidades de tempo (atrasos, faltas), de

atividade (falta de atenção e concentração, falta de cuidado com o material de uso pessoal e comum). Além desse controle inicial e “natural”, existe o sistema de provas e exames, conselho de classe, que servem para julgar suas aptidões e posturas, quanto aluno e quanto sujeito de conduta social. Nesse contexto encontra-se o papel do professor que, segundo Foucault, torna-se respeitado pelo fato de ser considerado superior. Neste quesito está também o papel do aluno, que segundo este sistema, não está preocupado se ele realmente é aplicado e leva o saber a sério, mas sim, que o sujeito saiba que está sendo vigiado e que suas ações devam condizer com o que lhe é esperado, ou seja, com o que a comunidade ou a sociedade espera. É evidente que além desse aspecto de vigilância e correção, há o saber transmitido e que este não deve passar despercebido.

Inúmeros seriam os exemplos que caberiam, mas fiquemos apenas com estes, que acredito serem suficientes para fazermos um exame foucaultiano acerca das razões da existência das escolas, ou seja, por que elas foram instituídas. A instituição escolar é um misto, ela difunde o saber, mas também apresenta mecanismos de controle um tanto “assustadores”, quando analisados através de um contexto histórico e principalmente quando vemos que este é aceito como natural. A disciplina, mecanismo do espaço escolar, funciona como uma máquina. Esta máquina escolar, em suma, produz sujeitos providos de ensinamentos, em constante vigilância e submetidos a punições, quando desenvolvem uma conduta considerada “má”, ou recompensados por seguir ao que lhe fora proposto. Além de seguirem uma hierarquia. Isto tudo condiciona que os “produtos da máquina” estejam preparados para viverem em uma sociedade disciplinar.

Referências

- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 34 ed. 2007.
- FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas: conferências**. Rio de Janeiro, NAU, 2003.
- PARANHOS, A. Política e cotidiano: as mil e uma faces do poder. In: MARCELLINO, N. C. (org.) **Introdução às Ciências Sociais**. Campinas: Papirus, 15 ed. 1988.

MICHEL FOUCAULT E OS RECURSOS PARA O BOM ADESTRAMENTO - **Angélica Limberger**

Acadêmica do 4º ano de Direito

UNIVEL – Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas de Cascavel

ange.lim1@hotmail.com

Palavras-chave: vigilância hierárquica, sanção normalizadora, exame.

O presente artigo tem como principal objetivo expor os três meios estudados por Michel Foucault como necessários para o bom adestramento: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Ambos convergem para a manutenção do poder disciplinar sobre a sociedade, estando presentes em todos os níveis, desde a escola, passando pelo exército, hospitais, e chegando principalmente nas indústrias e empresas. Os aparelhos disciplinares buscam controlar os indivíduos, bem como padronizar os comportamentos dos mesmos. O principal questionamento que nos faremos é: Por que tal poder disciplinar exerce sobre nós tamanha influência? Até onde poderá chegar? Esta é a questão levantada por Foucault.

Michel Foucault é um filósofo francês que viveu no século XX, de 1926 à 1984. Grande crítico das instituições sociais, estudou especialmente o instituto prisional, a psiquiatria, a medicina, bem como a evolução da história da sexualidade, entre outros temas. Em seu mais conhecido e aclamado livro, *Vigiar e punir*, Foucault trata das mazelas da história da violência que ocorria nas prisões por ele examinadas. Neste artigo trataremos especialmente do Capítulo II da presente obra, o qual trata sobre *Os recursos para o bom adestramento*.

Iniciemos falando sobre o poder disciplinar. Este tem como principal função “adestrar” as multidões confusas, inúteis de corpos e forças, como bem disse este filósofo francês. Essa disciplina age de modo permanente, utilizando instrumentos simples, porém rígidos. Neste artigo veremos estes meios utilizados, quais sejam a *vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame*.

Comecemos pela *vigilância hierárquica*. Esta caracteriza-se pelo “jogo do olhar”. As técnicas de vigilância espalhadas por toda a sociedade funcionam como

observatórios permanentes sobre a condição humana, que é múltipla em todos os lugares.

Podemos encontrar claramente em vários segmentos da sociedade tal técnica, sobretudo nos meios militares. Os acampamentos possuem uma vigilância exata e organização ímpares, onde todos vigiam uns aos outros.

O controle hierárquico é presente em todas as camadas da população. No hospital-edifício, por exemplo, verificamos a forma das construções dispostas de modo tal que a equipe médica possa observar bem e a toda hora os pacientes. Desta forma, este hospital se torna um operador terapêutico, isto é, controla demasiadamente tudo o que acontece no local.

Já no caso da escola-edifício, esta é encarregada de agir como operadora de adestramento. Segundo Foucault (2008), ela deve adestrar os corpos vigorosos com imperativo de saúde, para que estes atendam à exigência de oficiais competentes; o imperativo de qualificação atenderia à necessidade de militares competentes; o imperativo de moralidade preveniria os desvios de sexualidade; o imperativo político deve formar militares obedientes. Todos estes estariam dispostos em uma escola onde o próprio prédio estaria apto para vigiar, as salas se comunicariam com os corredores, e nestes passariam os inspetores vigiando os alunos.

O filósofo francês imaginou o aparelho disciplinar perfeito, conforme vejamos:

O aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar tudo ver permanentemente. Um ponto central seria ao mesmo tempo fonte de luz que iluminasse todas as coisas, e lugar de convergência para tudo o que deve ser sabido: olho perfeito a que nada escapa e centro em direção ao qual todos os olhares convergem [...] (FOUCAULT, 2008, p. 146).

Além das escolas, hospitais e acampamentos militares, as grandes oficinas e fábricas também passaram a adotar um novo método de vigilância. O controle intenso e contínuo passou a ser realizado por prepostos, fiscais, controladores e contramestres (FOUCAULT, 2008), ou seja, tratava-se de pessoal especializado e distinto dos funcionários. Inclusive no meio corporativo havia esse tipo de vigilância. Todo esse controle visava essencialmente o aproveitamento total de tudo o que a fábrica produzisse, não desperdiçando-se nada. Desta forma, todo esse controle não passava de um operador econômico fundamental nos lucros das fábricas.

Com relação à vigilância no ensino elementar, a pedagogia empregada utilizava os melhores alunos (aqueles que se destacavam positivamente) para agirem como monitores e fiscalizadores dos demais. Estes anotavam os atos considerados indisciplinados que os colegas cometiam. Apenas os “repetidores” tinham o papel pedagógico de leitura em voz baixa com os demais alunos.

As funções do mestre são subdivididas com o submestre, tendo este o dever de corrigir os erros dos alunos, marcar as faltas, acompanhar as leituras etc. Havia três procedimentos essenciais: “[...] o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim uma observação recíproca e hierarquizada” (FOUCAULT, 2008, p. 148).

Finalmente, com relação à vigilância hierárquica, podemos concluir que esta é contínua e funcional. Conforme bem disse Foucault (2008), organiza-se como poder múltiplo, automático e anônimo, possuindo “fiscais permanentemente fiscalizados”, pois todos sofrem a fiscalização. Este poder funciona como uma máquina, possuindo uma organização piramidal. O poder disciplinar está em toda parte e sempre alerta, tornando-se algumas vezes indiscreto. “A disciplina faz ‘funcionar’ um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados” (FOUCAULT, 2008, p. 148).

Em se tratando de *sanção normalizadora*, verificamos que esta funciona como um microssistema penal. Em todos os lugares, na escola, oficina, exército, havia uma micropenalidade do tempo, punindo-se os atrasos; as atividades mal realizadas ou feitas com atraso também sofreriam sanções; a maneira de ser era punida, caso a pessoa agisse com grosseria, por exemplo. Vejamos:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorrectas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) [FOUCAULT, 2008, p. 149].

A punição ocorria de modo sutil, onde as infrações mais tenuas eram penalizadas. Era uma universalidade “punível-punidora”, onde tudo poderia servir para penalizar alguma coisa.

O modo como essa penalização ocorre é dada com o maior rigor possível, onde as punições poderiam ser desconformes à conduta do agente, haja vista esse rigorismo sancionador. Os alunos, por exemplo, poderiam ser humilhados perante os demais, por menores que fossem as faltas cometidas. Até mesmo no catecismo era adotado esse sistema penalizador.

Tais punições eram expressas em leis ou regulamentos, estando devidamente escritas. O castigo disciplinar tem a função essencial de reduzir os desvios, funcionando como um corretivo. Havia várias formas de isto ser posto em prática, dentre elas o “banco dos ignorantes”, onde aqueles que não cumpriam certas tarefas eram dispostos, e o castigo escrito, sendo esta considerada a mais honesta e menos vexatória forma de correção.

Já a punição disciplinar refere-se mais à vingança da lei violada. O arrependimento pela sua violação é obtido através do castigo, sendo este muito exercitado nesse modo de corretivo.

A punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção (FOUCAULT, 2008, p. 150).

Procurava-se evitar os castigos de modo que as recompensas fossem mais frequentes que as penas. As qualificações do comportamento e do desempenho colocavam em choque valores opostos: o bom e o mau, sendo uma espécie de “contabilidade penal” entre tudo o que o indivíduo realizou.

Com a utilização das notas como parâmetro diferenciador, os aparelhos disciplinares hierarquizam os indivíduos entre “bons” e “maus”, havendo uma diferenciação entre os próprios, bem como a penalidade perpétua em estar sempre sob avaliação.

A dupla “castigar e recompensar” permite a formação de hierarquias, possibilitando que os melhores ocupem posições mais cômodas em relação aos não tão bons assim. Vemos isso claramente na Escola Militar, onde a hierarquização honorífica dispunha os militares em cargos mais ou menos elevados.

Neste sentido, nas escolas essa distinção era evidente. Havia a divisão dos alunos em várias classes, onde podemos citá-las, de forma decrescente, dos “melhores” para os “piores” alunos: na primeira classe ficavam os “muito bons”; na segunda, os apenas “bons”; já na terceira, haviam os “mediócrates”; por fim, na quarta e

última, figuravam os “maus”. Em algumas escolas havia ainda a classe “vergonhosa”. Tudo isso era definido conforme o comportamento do aluno. Desta forma, este poderia mudar de classe conforme suas atitudes variassem, ascendendo ou rebaixando seu nível. Funcionava como uma espécie de “penalidade hierarquizante”. Esse modelo era utilizado para todos, justamente para que se pareçam e sejam um padrão de comportamento.

Segundo Foucault (2008), a arte de punir no regime disciplinar visa cinco operações distintas: relacionar os atos praticados pelos indivíduos afim de compará-los; diferenciar os sujeitos para que se obtenha uma média de comportamento dos mesmos; medir as capacidades e o nível das pessoas; fazer funcionar a medida valorativa de forma que a coação surta efeitos; traçar o limite que diferenciará a fronteira do anormal para o aceitável. Assim, “a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*” (FOUCAULT, 2008, p. 153).

Com relação à penalidade judiciária, esta tem como principal objetivo ter um corpo de leis e textos, os quais é preciso memorizar. Não deve diferenciar nem hierarquizar os indivíduos, tampouco homogeneizar. Os dispositivos disciplinares remetem à uma “penalidade da norma”, inventando um novo funcionamento punitivo, ou seja, novos mecanismos de sanção normalizadora.

Então, percebemos que, com a sanção normalizadora, a nova sociedade tem na norma um poder nunca antes visto. A lei, a palavra, o texto e a tradição. Estes são os imperativos a que todos devem obedecer. O ensino, os médicos, a regularização dos processos industriais... Enfim, tudo o que existe deve ser regulamentado. Assim, o poder da regulamentação obriga à homogeneidade, porém também individualiza, pois fixa as diferenças uns dos outros, podendo percebê-las e ajustá-las umas às outras.

Por último, Foucault escreve sobre o exame.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados [FOUCAULT, 2008, p. 154].

Por este meio os hospitais se organizavam. Sua organização funcionava como aparelho de “examinar”. O modo pelo qual aconteciam as visitas era a forma mais evidente. O médico que atuava como gestor vinha de fora, mas não participava

efetivamente da gestão do cotidiano do hospital. Os regulamentos, mais uma vez, determinavam o horário de visitação e sua duração. A inspeção se tornou cada vez mais intensa e rigorosa, passando a ser quase um “exame perpétuo”.

Já na escola, verificamos que os exames se tornaram ininterruptos, acompanhando o aluno em todo seu ensino, além da eterna comparação que havia com seus demais colegas. Os Irmãos das Escolas Cristãs, por exemplo, aplicavam com frequência provas de classificação. Havia ainda outras escolas que chegavam a aplicar 16 exames por ano.

As avaliações não se contentavam em apenas sancionar um aprendizado, mas também “mediam” o conhecimento que o mestre conseguira transmitir aos alunos, consistindo em uma “troca de saberes”.

O exame liga a formação de saber ao exercício de poder. Tradicionalmente, percebemos que o exercício do poder é visível, mas no poder disciplinar é diferente: o poder é invisível, fazendo com que os súditos tenham que ser vistos. Nos poderes tradicionais, verificamos que havia toda uma cerimônia para que o soberano aparecesse, ao contrário do que se vê agora. Se antes o ápice do poder consistia na aclamação do soberano, agora o triunfo da disciplina consiste na revista, a “parada” militar, as fileiras corretamente dispostas. Nesta nova era, a disciplina é rigorosíssima e os exames são intermináveis e a todo momento.

Além disso, o poder da escrita torna-se evidente, isto porque o exame faz com que a individualidade seja devidamente documentada. As anotações escritas, ou seja, os relatórios são arquivados, fazendo com que se tenha um campo de dados sobre as informações individualizadas das pessoas. Isto se dá nos hospitais, com as informações dos pacientes, no exército, com os soldados, e também nas escolas, monitorando os alunos.

A função essencial do registro é criar códigos de individualidade disciplinar. A homogeneização dos traços individuais permite agrupá-los e controlar melhor os sujeitos. Tudo isso possibilita a facilitação da criação de normas em todos os níveis da sociedade.

Conforme Foucault (2008), o exame abre duas possibilidades correlatas: a constituição do indivíduo como objeto analisável e a formação de um sistema comparativo entre os membros da população. O primeiro diz respeito ao controle sob as evoluções das capacidades de cada indivíduo, ou seja, o desenvolvimento de suas

aptidões. Já o segundo, trata da caracterização de fatos coletivos, criando estimativas entre os indivíduos de determinado grupo social.

Tal fato faz com que pensemos na seguinte hipótese: é possível uma ciência do indivíduo legítima? No fim do século XVIII houve um pequeno esboço com as ciências “clínicas”, onde a descrição do indivíduo se tornou consideravelmente evidente.

Por conseguinte, percebemos que o exame torna o indivíduo cada vez mais um “caso”, onde o mesmo pode ser descrito, mensurado e comparado indiscriminadamente, podendo, desta forma, ser treinado e retreinado. Estes procedimentos de descrição e controle são um método de dominação onde ocorre o estrito enquadramento disciplinar, bem como um processo de objetivação e de sujeição, segundo Foucault.

Então, esta nova modalidade de poder une a individualidade, estatutariamente ligando as características dos indivíduos, tornando-os mais um “caso” dentre tantos outros. O exame, desta forma, está no centro do objeto do poder, pois combina vigilância hierárquica e sanção normalizadora.

Enfim, o regime disciplinar trouxe à tona a individualização como “descendente” na medida em que o poder se torna mais funcional e anônimo. Os mecanismos individualizantes se tornaram fortes por serem postos em prática por uma nova tecnologia de poder e outra política do corpo.

Assim sendo, podemos concluir, com relação ao exame, que o indivíduo se torna cada vez mais passível de manipulação e molde pela disciplina. Este poder produz realidade, gerando objetos e atuando no campo da verdade, sendo que o indivíduo e o objeto se originam dessa produção.

Finalmente, encerremos com um questionamento do ilustre Michel Foucault, para que pensemos até onde este poder poderá gerar efeitos: “Mas emprestar tal poderio às astúcias muitas vezes minúsculas da disciplina, não seria lhes conceder muito? De onde podem elas tirar tão vastos efeitos?” (FOUCAULT, 2008, p. 161).

Referências

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

A FILOSOFIA ENTRE OS MUROS DA UNIVERSIDADE: Repensando a formação do filósofo educador - Célia Machado Benvenho

Mestrado em Filosofia

Unioeste

celia.benvenho@gmail.com

Palavras-chave: Formação de professores, Ensino de filosofia, Filosofar.

Resumo: o texto traz uma reflexão sobre o modo como a filosofia está sendo trabalhada dentro da universidade quando objetiva formar professores de filosofia. De modo geral há uma preocupação, que por vezes se torna uma angústia, em relação ao modo de se ensinar filosofia no ensino médio. Afinal, há uma metodologia específica e adequada para se ensinar filosofia no ensino médio? Devemos ensinar a partir de temas, problemas ou pela história da filosofia? No entanto, há outra questão que merece prioridade: que tipo de formação deve se oferecer aos futuros professores de filosofia? A hipótese aqui defendida é que a maioria dos problemas de se ensinar filosofia no Ensino Médio decorre do tipo de formação recebida pelo professor em seu processo de formação e que, portanto, trata-se de uma questão que deve ser discutida dentro da própria universidade.

“Educar os educadores!

Mas os primeiros devem começar

Por se educar a si próprios.

E é para esses que eu escrevo”. (Nietzsche)

Embora a obrigatoriedade da Filosofia no ensino médio tenha intensificado as discussões acerca de sua tarefa, objetivos, metodologias e materiais didáticos, infelizmente isso ainda não é uma prática comum nas universidades, especialmente nos cursos de Filosofia, um ambiente em que sempre se priorizou a formação para a pesquisa em Filosofia e não para seu ensino; a discussão de metodologias adequadas ao ensino de Filosofia no ensino médio, na maioria das vezes, fica a cargo do “pessoal da educação”, dos “pedagogos”, os responsáveis por isso, como comumente ouvimos.

Uma questão que comumente se coloca é em relação ao modo de se ensinar filosofia no ensino médio. Afinal, há uma metodologia específica e adequada para se ensinar filosofia no ensino médio? Devemos ensinar a partir de temas, problemas ou pela história da filosofia?

No entanto, há outra questão que merece prioridade: que tipo de formação deve se oferecer aos futuros professores de filosofia? A hipótese aqui defendida é que a maioria dos problemas de se ensinar filosofia no Ensino Médio decorre do tipo de formação recebida pelo professor em seu processo de formação. Não adianta garantir a obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio se não termos professores bem preparados para assumirem esta função, ou ainda pior, que esta seja assumida por profissionais de outras áreas.

O ensino de Filosofia precisa ser discutido à luz da Filosofia por aqueles que a tornam viva a cada dia, nas universidades, pelo Colegiado de Filosofia, pelos professores que trabalham na formação de novos professores de Filosofia. Ao pensar a questão do ensino de Filosofia, assume-se que se trata de um problema filosófico e que como todo problema filosófico exige estudo, investigação, uma tomada de posição. Tratar a questão do ensino de Filosofia como uma questão filosófica significa, num primeiro momento, refletir sobre o ensino de Filosofia buscando sustentação na própria Filosofia e não em argumentos exteriores a ela, pressupõe, sobretudo, repensar a formação do futuro professor de Filosofia.

Infelizmente, em visitas feitas às escolas de ensino médio, por conta das orientações de estágio supervisionado, ou por meio dos relatórios de observação de classe dos próprios estagiários, o que se constatou, na maioria dos casos observados, são duas maneiras de se trabalhar com a filosofia, ambas desestimulantes. Por um lado, vemos a filosofia perdendo sua especificidade quando reduzida a debates ou discussões com a justificativa de se estar desenvolvendo um senso crítico nos alunos e, por outro lado, vemos a filosofia sendo reduzida a um conjunto de conceitos sem sentidos que devem ser assimilados e repetidos pelos estudantes, geralmente por meio de aulas expositivas. Que tipo de formação deve ser oferecida para que se forme um professor de filosofia que também seja um pesquisador em filosofia? Ou melhor, é possível formar um professor de filosofia separando a pesquisa do ensino, a teoria da prática?

Embora ainda haja discussões acerca da tradicional oposição entre ensinar filosofia ou ensinar a filosofar, não vemos isso como empecilho para que o ensino de filosofia se efetive de fato no ensino médio e concordamos com as Orientações

Curriculares¹ quando coloca que esta dicotomia entre aprender filosofia e aprender a filosofar pode ter papel enganador, servindo para encobrir, muitas vezes, a ausência de formação em véus de suspeita competência argumentativa de pretensos livres-pensadores. O que não significa que não existam as duas atividades, mas considera-se que no trabalho com alunos do ensino médio as duas coisas podem e devem acontecer sem que uma invalide a outra, dependendo do tipo de trabalho realizado. Não há uma necessária separação entre o conteúdo filosófico e o ato de filosofar, como diz Sílvio Gallo: “Filosofia é processo e produto ao mesmo tempo”, ou como diz Obiols (2002), “ensinar filosofia e ensinar a filosofar, são faces da mesma moeda”. No entanto, dependendo do tipo de formação que os professores de filosofia tiverem, esta oposição poderá ser reforçada e até torná-la excludente, por isso a importância de se discutir a formação desses professores preservando a correlação entre as competências propostas para a graduação e aquelas que se esperam em relação ao estudante de ensino médio.

De acordo com Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em filosofia², o perfil dos formandos é que tenham uma sólida formação de história da filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere. É visível neste parecer que não há uma separação entre aprender filosofia e a filosofar, espera-se do professor de filosofia que saiba utilizar a tradição filosófica para promover o filosofar. Somente assim ele conseguirá inventar novas descobertas na filosofia, retomar conceitos e torná-los vivos para que entrem novamente em ação, a partir da necessidade de dar respostas a novos problemas.

Sendo assim, pensar a disciplina de Filosofia no ensino médio exige uma discussão sobre os cursos de graduação em Filosofia, que preparam os futuros profissionais e da pesquisa filosófica em geral, uma vez que, a disciplina de filosofia está associada ao ensino, a produção filosófica e a transmissão do conhecimento³.

Não há um consenso entre os professores dos Departamentos de Filosofia acerca do funcionamento de um curso de licenciatura em Filosofia, de como devem ser formados os futuros professores de Filosofia para a Educação Básica. Por muito tempo e ainda hoje, essa foi uma preocupação exclusiva dos Departamentos de Educação, no entanto, trata-se de um problema para todos os profissionais ligados à

¹ Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, p.32.

² PARECER CNE/CES 492/2001

³ Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, p.16.

formação acadêmica/disciplinar e à formação do professor educador. Ainda estamos oferecendo uma formação direcionada para futuros pesquisadores e não para professores de Filosofia. Mantém-se uma distinção entre aqueles que se dedicam à pesquisa em detrimento daqueles que se dedicam à pesquisa sobre o ensino de Filosofia. E o que é pior, os considerados “melhores alunos” por apresentarem características apropriadas à pesquisa, são estimulados a esta tarefa, os demais são aconselhados ao ensino da filosofia, como reforça Silvio Gallo,

Essa prática, bastante difundida, tem implicações nada convenientes na concepção da prática pedagógica e na própria constituição da subjetividade do professor de filosofia. Por um lado, considera-se que a pesquisa está dissociada do ensino, como se fosse possível ser um bom professor sem pesquisar a própria prática – ou bom pesquisador sem compartilhar a pesquisa com os outros. Por outro lado, o professor acaba sendo alguém que é professor porque não pode ser outra coisa, não porque escolhe sê-lo. Nossos cursos superiores de filosofia, com honrosas exceções, não cultivam os espíritos com vocação de educador e desestimulam a dimensão educacional da filosofia (2000, p.181).

Ou seja, nossas licenciaturas ainda funcionam como bacharelados, sobrando para poucas disciplinas a tarefa de formação da prática pedagógica do futuro professor de Filosofia. Esta questão precisa ser pensada por todos os envolvidos no processo de formação, ou melhor, precisa-se pensar filosoficamente o ensino de Filosofia, e esta deve ser uma questão filosófica que deverá ser discutida à luz da própria Filosofia.

Segundo as Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em filosofia⁴, “o licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente”.

- a) capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;
- b) capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
- c) capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;

⁴ PARECER CNE/CES 492/2001

- d) compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
- e) percepção da integração necessária entre a Filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;
- f) capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos.

O tipo de formação oferecida dá conta de formar profissionais com as características indicadas pelas Diretrizes Curriculares⁵ aos Cursos de Graduação em Filosofia, conforme citadas abaixo?

Há uma tradição em oferecer uma formação especializada, em que o estudante se torna especialista num autor, ou numa época, ou num período, sendo que no Ensino Médio, a demanda é de um conhecimento mais geral. Não se trata de oferecer uma formação generalista ou inferior da oferecida ao bacharel, aliás, a formação do bacharel e do professor não precisa ser tratada de forma separada. De acordo com as Diretrizes⁶ “ambos os cursos devem oferecer substancialmente a mesma formação, em termos de conteúdo e de qualidade, organizada em conteúdos básicos e núcleos temáticos”.

Talvez, a formação do docente de Ensino Médio seja até mais difícil que a formação do pesquisador, porque se exige do professor de Filosofia a capacidade de realizar a ponte entre a tradição filosófica, na qual se espera que seja o mais bem formado possível, com a experiência, as questões, as ansiedades, as angústias dos adolescentes, que são o seu público, o que não é nada fácil. Como fazer com que as aulas de Filosofia no Ensino Médio sejam oportunidades para verdadeiras experiências filosóficas em que ocorra a experiência do pensar filosófico?

Contudo, o que é comum ainda nos cursos de licenciatura é oferecer uma formação filosófica desvinculada da prática do ensino de Filosofia, ou seja, os conteúdos filosóficos são trabalhados com o acadêmico, mas não se é trabalhado como esses poderiam ser abordados no Ensino Médio. “É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio” (Cf. Parecer CNE/CP 9/2001, p. 22)⁷. Geralmente o acadêmico pensará nisso somente

⁵ Idem

⁶ Idem.

⁷ Parecer CNE/CP 9/2001, p. 67.

quando for fazer a regência de classe no estágio supervisionado. Neste momento, além de todas as dificuldades que comumente o aluno estagiário enfrenta em seu período de estágio, como a relação com o professor regente, como o coordenador pedagógico, com os alunos no que se refere ao desinteresse e à indisciplina, ao domínio de conteúdo, ao medo e angústias frente à turma de ensino médio, ele precisa dar conta, de alguma maneira, de estabelecer relações entre o conteúdo filosófico e os interesses da turma onde vai estagiar, o que não tem se mostrado satisfatório.

Uma das recomendações das Orientações Curriculares⁸ para o ensino de filosofia no ensino médio é que se recorra à História da Filosofia como fonte para o tratamento adequado de questões filosóficas. O que pressupõe que os futuros professores de filosofia também sejam formados em contato com o texto filosófico, como determina a Portaria INEP nº 171, de 24 de agosto de 2005, que instituiu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de Filosofia, que o egresso do curso de Filosofia, seja ele licenciado ou bacharel, deve apresentar uma sólida formação em História da Filosofia, que o capacite a compreender os principais temas, problemas e sistemas filosóficos; servir-se do legado das tradições filosóficas para dialogar com as ciências e as artes, e refletir sobre a realidade; transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. No entanto, a maior parte dos cursos de graduação, na busca por uma objetividade e neutralidade, visa à erudição descomprometida com o presente. Ou seja, os estudantes de filosofia são formados para realizar reproduções de textos do passado sem a consideração das questões do presente ou da imposição interpretativa do presente.

Acredita-se ser possível um ensino de filosofia de qualidade no ensino médio quando os professores que atuarão neste nível forem preparados também para esta prática, que eles mesmos vivenciem em sua formação experiências filosóficos, que aprendam por meio de atividades reflexivas. Como já ressalva as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, “uma simples didática (mesmo a mais animada e aparentemente crítica) não é por si só filosófica. Não basta então o talento do professor se não houver igualmente uma formação filosófica adequada e, de preferência, contínua. Com isso, a boa formação em Filosofia é, sim, condição necessária, mesmo quando não suficiente, para uma boa didática filosófica”⁹.

⁸ Idem, Ibidem.

⁹ Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, p. 17.

Desta forma, a Filosofia deixará de ser um conjunto sem sentido de opiniões, um sem-número de sistemas desconexos a serem guardados na cabeça do aluno que acaba por desencorajá-lo a ter idéias próprias, para cumprir seu papel formador. Os conhecimentos de Filosofia devem ser adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação. Cabe ao professor não fazer no ensino médio uma reprodução das técnicas que o formou, mas ter a capacidade de associar adequadamente temas a textos, de tratar adequadamente as questões relevantes para a formação dos estudantes, despertando assim, o interesse do aluno para a reflexão filosófica e fazendo de suas aulas oportunidades para a experiência do pensar filosófico.

Referências

- GALLO, Sílvio & KOHAN, Walter (Orgs.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, Vozes, Vol. VI, 2000.
- GALLO, Sílvio. *A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos*. In: PIOVESAN, Américo et al. (orgs.). *Filosofia e Ensino em Debate*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.
- MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de julho de 2001.
- OBIOLS G. *Uma introdução ao ensino da filosofia*. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002.

EMBATE ENTRE A FÍSICA E METAFÍSICA SOBRE O CONCEITO DE ESPAÇO EM 1756: UMA INVESTIGAÇÃO DA MONADOLOGIA FÍSICA DE KANT - Danilo Fernando Miner de Oliveira

Mestrando

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

apoiosophia@gmail.com

Palavras-chave: Espaço, Mônadas, Fenômeno.

RESUMO: A Monadologia constitui um texto kantiano com aspectos fundamentais do pensamento filosófico de Leibniz. Porém, o crescente prestígio das ciências naturais e sua segura fundamentação do conhecimento leva Kant a uma tentativa significativamente importante embora inconcebível: a fusão das ideias transcendentais metafísicas com os postulados evidentes da geometria e da física newtoniana. Indagações quanto à constituição dos corpos físicos, a força de atração e repulsão entre eles, a natureza do espaço e a prova de sua divisibilidade infinita possuem papel privilegiado no debate físico-metafísico da obra em questão.

A *Monadologia Física* expõe a pretensão kantiana de empregar a metafísica unida aos postulados geométricos nas ciências da natureza. Esta união se torna indispensável para que se possa proporcionar um maior estatuto científico à ciência matemática do que uma simples descrição das regularidades fenomênicas observáveis em toda a natureza. Porém conciliar o método metafísico como o Leibniziano e sua teoria das Mônadas ao método físico-matemático e os postulados geométricos de Euclides se mostra problemático na medida em que metafísicos e físicos discordam plenamente em suas abordagens cosmológicas justamente por possuírem métodos diferentes de proceder nestas investigações.

A ideia de se pautar as investigações acerca do conceito de espaço nas ciências naturais e nas demonstrações seguras extraídas da geometria se faz presente durante todo este tratado. Apesar de esta noção permitir a descoberta do que Kant denomina de leis da natureza, ainda é insuficiente em relação as suas causas e origens justamente por estas não estar no âmbito da sensibilidade. O mesmo acontece com os fenômenos, pode-se conhecê-los bem no momento em que são apreendidos, no entanto, suas causas permanecem desconhecidas mesmo que o sujeito os

conheça intrinsecamente; a investigação das causas dos fenômenos reside na ciência metafísica e está além de toda sensibilidade. Percebe-se que Kant não apresenta um pensamento cético em relação os preceitos e princípios metafísicos porque atribui a esta ciência o fato de possuir a capacidade de ampliar o alcance do conhecimento e discernimento humano¹⁰.

O conceito de espaço está muito presente tanto na tentativa de conciliação da metafísica e geometria quanto a sua problemática concepção. Enquanto a metafísica nega a divisibilidade infinita do espaço a geometria a afirma como uma evidência muito clara e distinta.

É que aquela (a metafísica) nega rigorosamente que o espaço seja infinitamente divisível, enquanto esta (a geometria) sustenta, com a sua habitual certeza, essa divisibilidade. Uma pretende que o espaço vazio seja necessário para conceber os movimentos livres, enquanto a outra o não admite. (KANT, 1983. Pg. 82)

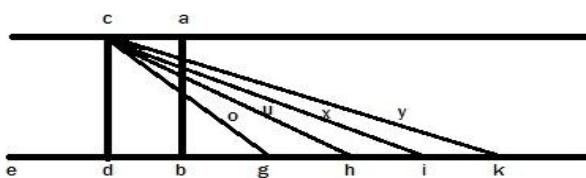
Kant pretende acabar com este conflito mostrando como é possível superar a refutação metafísica contra a divisibilidade infinita do espaço e em contrapartida demonstrar, pela mesma estratégia, que a física pode abdicar da existência de um espaço completamente vazio. Primeiramente, tenta-se promover a harmonia entre as investigações acerca da monadologia de Leibniz com a geometria euclidiana através da atribuição de força inerente à matéria demonstrando que esta força entre as substâncias primitivas ou mônadas pode ser tanto repulsiva quanto atrativa. Deve-se investigar como estão concebidos os corpos presentes no espaço, pela mera aglomeração de suas partes primitivas ou por repulsão de suas partes. A primeira hipótese é descartada para compreender a composição dos corpos no espaço, pois não promove a união dos mesmos, ao passo que se considerar a força atrativa pode-se compreender a reunião dos elementos primitivos (mônadas) no espaço, porém não a constituição do próprio espaço. Logo, a composição dos corpos nada mais é do que a reunião de substâncias primitivas autônomas e sua separação não afeta sua natureza justamente por serem independentes.

Kant passa a demonstração de que a existência das mônadas está de acordo com os postulados geométricos e que a divisibilidade infinita do espaço apontada por esta ciência é verdadeira ao afirmar na proposição III que “o espaço ocupado pelos corpos é infinitamente divisível e, por consequência, não é composto de partes primitivas e simples” (KANT, 1983. Pg. 83). A prova a ser apresentada por Kant da

¹⁰ Ak., I, 475.

divisibilidade infinita do espaço não somente confere créditos à geometria como também garante a identificação entre espaço físico e geométrico, em outras palavras, as construções feitas pela geometria são também fisicamente possíveis. Aos pensadores que fazem esta distinção dos aspectos estruturais entre espaço geométrico e espaço físico¹¹ aparentemente não concebem claramente o que a distinção feita por eles implica.

Figura apresentada por Kant na página 83



Esta figura geométrica é apresentada por Kant como prova da divisibilidade infinita do espaço. Mostra também a veracidade de que os postulados geométricos se identificam com o espaço físico do seguinte modo:

Passamos ao lado uma outra linha **cd** igual à precedente e colocada paralelamente. O que podemos fazer – ninguém o negará – num sentido não só geométrico, mas também físico. Marcamos sobre a linha **ef** pontos quaisquer **g h i k** e assim indefinidamente. Ninguém porá em dúvida que entre dois pontos quaisquer ou, se o quisermos, entre duas mônadas dadas, podemos traçar uma linha física reta. Traçamos a linha **cg** e o lugar onde esta linha corta a perpendicular **ab** será designado por **o**. Concebamos agora uma outra linha física traçada entre os pontos **c e h**; teremos o lugar **u** comum às duas linhas **ch** e **ab** mais próxima de **a**. E continuaremos assim a tirar linhas do mesmo ponto em direção a pontos quaisquer marcados infinitamente sobre a linha **ef**, os pontos **i, k, etc.**, os pontos de intersecção **x, y**, aproximar-se-ão cada vez mais de **a**. isso é claro mesmo se formos completamente ignorantes em geometria. (KANT, 1983. Pg. 84).

Os pontos de intersecção devem se aproximar cada vez mais de **a** na medida em que se prolongam os pontos da linha infinita **ef**. Cada vez que se prolongam os pontos da linha infinita, mais próximos de **a** os pontos de intersecção ficarão. A experiência mental que Kant propõe é justamente que se pense este afastamento

¹¹ Entre eles se encontra Crusius que faz esta diferenciação entre espaço físico e espaço geométrico em um dos seus escritos. (*Projeto das Verdades Necessárias à Razão*, Leipzig. 1753, §§116-119).

infinito, logo, os pontos de intersecção se aproximarão cada vez mais de **a**, porém nunca coincidirão com este mesmo ponto. Portanto, através de uma divisão contínua da linha **ef** nunca chegará um ponto de intersecção que não possa ser dividido cada vez mais e também sempre mais próximo de **a**. Esta é a argumentação e prova utilizada por Kant para mostrar que o espaço é infinitamente divisível e as partes simples ou primitivas que o compõe são indivisíveis, também conhecidas como mônadas.

Mesmo que Kant reconheça o caráter infinitamente divisível do espaço, ainda se admite na proposição IV a existências de substâncias elementares formadas por partes simples e, logo se pode afirmar que suas partes não são divisíveis: “O que é composto, e infinitamente divisível não é constituído por partes primitivas, quer dizer, simples” (KANT, 1983. Pg. 84). Ainda que o espaço seja infinitamente divisível a metafísica não pode aceitar que ocorra o mesmo com os corpos primitivos. As partes simples são aquelas mais elementares de uma composição e não podem ser divisíveis; a composição se estabelece apenas por contingência e esta sim pode separada. Consequentemente, mesmo que se divida um corpo em várias partes, há um momento em que restam apenas partes elementares perduráveis que não podem ser suprimidas. Estas são as chamadas mônadas, não divisíveis ao infinito e, portanto um corpo do mesmo modo não pode ser dividido ao infinito como ocorre com o espaço por ser constituído destas substâncias elementares.

A argumentação kantiana se enreda em dificuldades ao apresentar que um corpo não é infinitamente divisível, porém o espaço que ele ocupa sim. Neste dilema reside a incompatibilidade da metafísica leibniziana das mônadas com os postulados da geometria euclidiana que evidencia a divisibilidade infinita do espaço. Não havendo outro modo de concepção a não ser de que cada mônada, substância espiritual, ocupe um lugar no espaço, Kant afirma que o espaço só pode ser o produto da relação das mesmas, pois este não pode se constituir igualmente como uma substância que seja infinitamente divisível. “De fato, que o espaço seja desprovido inteiramente de substancialidade, que seja um fenômeno de relação exterior entre mônadas unidas e, sobretudo que ele não seja esgotável através de uma divisão contínua, isso é inteiramente evidente.” (ibidem). A divisibilidade do espaço não se opõe a simplicidade das mônadas ao afirmar que o mesmo é um conceito abstraído destas relações substanciais, em outras palavras, da ação das forças atrativa e repulsiva das substâncias sobre outras. Suprimida a relação entre as substâncias do mesmo modo a ideia do espaço é suprimida.

É deste modo que Kant pode assegurar a ideia de que “Qualquer elemento simples de um corpo, ou mònada, não só existe no espaço como também ocupa espaço, mantendo, contudo intacta a sua simplicidade” (KANT, 1983. Pg. 86). Porque a extensão do espaço é comensurável, ou seja, a idealidade do espaço é possível até onde atua a relação entre as substâncias primitivas; sua infinita divisibilidade não se trata de uma separação de elementos em que cada um deles apresenta uma nova esfera de atividade conforme se divide, pelo contrário, a própria atividade das substâncias primitivas cria a ideia do espaço. Não é o espaço que determina a relação entre as mònadas, mas sim estas que determinam e produzem o fenômeno do espaço. Assim afirma Kant na proposição VI:

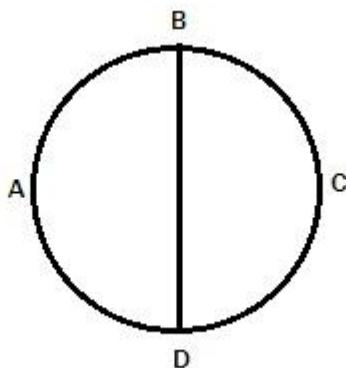
Uma mònada não determina o pequeno espaço em que está presente pela pluralidade de suas partes substancial, mas pela esfera da sua atividade pela qual ela impede as coisas exteriores presentes de um lado e do outro a se aproximarem dela para além de certo limite. (KANT, 1983. Pg. 87).

Para se compreender melhor a ideia de espaço, além de abordar as mònadas em relação às outras e não apenas examiná-las isoladamente, deve-se considerar não somente sua força interna que determina seu campo de ação, porém a relação de determinação desta força interna com as substâncias exteriores¹². As próprias mònadas, através de sua força interna, determinam a distância ou grau de proximidade que outras substâncias podem atingir em relação a si mesma. Desta relação de forças que podem ser ditas atrativas e repulsivas que delimitam a atividade da mònada se determina a ideia de espaço.

Há necessidade de explicar o modo como uma mònada ocupa um lugar no espaço em razão da sua esfera de atividade sem que a sua simplicidade seja afetada. Kant faz uso de outro recurso geométrico para demonstrar o campo de atividade ocupado por uma mònada.

Figura apresentada por Kant na página 88.

¹² É fundamental manter em mente que a mònada não constitui uma substância extensa, no entanto age sobre estas substâncias determinando seu campo de atividade.



A reta no interior do círculo representa a distância a partir da qual a mònada impede outras substâncias de se aproximarem do espaço entre **B** e **D**. Kant adverte para o cuidado de não se tomar esta distância como da própria mònada, pois seria absurdo justamente pelo espaço ser definido pela extensão da presença externa da própria mònada e a divisão do espaço apenas corresponderá à divisão externa da própria manifestação deste elemento primitivo. A substância interna da mònada não é dividida quando se divide a externa porque este elemento age como uma força imaterial ou espiritual e logo, não atua como um elemento material do espaço divisível. Outro aspecto fundamental se mostra no fato de que o campo de atividade que pode ser dividido em partes no espaço não é independente das partes divididas; dizer que elas são divididas apenas indica a possibilidade deste fato e não sua independência em relação às outras partes divididas. Isto significa afirmar que os elementos presentes em **B**, **D**, **C** não são independentes dos que se encontram no espaço **B**, **A**, **D**, pois são determinações externas do campo de ação de uma e mesma mònada.

É assim que se pode garantir a impenetrabilidade dos corpos ao afirmar que “A força pela qual um elemento simples de um corpo ocupa o espaço que é o seu é a mesma que designamos com a palavra impenetrabilidade” (KANT, 1983, Pg. 89). Transparecendo o ato de repelir outros corpos que tentem ocupar o seu determinado lugar. O que é evidente que a impenetrabilidade não é definida por nada mais do que esta força atuante da mònada traduzida por seu campo de atividade; força esta que permite que uma mònada ocupe determinado lugar¹³.

¹³ Concordo com Roberto Torreti quando este afirma que a tentativa kantiana de explicar o fato do espaço se derivar da relação entre substâncias apenas evidencia as dificuldades que este pensador se enreda cada vez mais: “envolta de cada mònada haveria uma esfera cuja superfície ambas as forças (repulsiva e atrativa) se equiparam; esta superfície limitaria o espaço que cada mònada ocupa, a esfera de sua impenetrabilidade. Kant pretende calcular a *priori* a lei segundo a qual cada uma destas forças varia com a distância. Suas demonstrações só conseguem deixar mais claras as dificuldades desta doutrina que pretende derivar a existência do espaço e sua estrutura de interação entre as forças próprias das coisas espaciais. Ainda admitindo que *força* significa <causa de modificação>, em geral, e não

Após a tentativa da conciliação de teorias muito distintas como a metafísica e a geometria, Kant passa a desenvolver um pensamento demasiadamente céptico em relação à metafísica leibniziana ao perceber que seu método de proceder não apresenta extensão no conhecimento de modo seguro e o observa, simultaneamente, o crescente prestígio de ciências como a matemática e a física ao promover a extensão segura do conhecimento. É possível se notar que a conciliação de teorias antagônicas estará presente ao longo do pensamento kantiano; esta fusão está envolta de complicações e se mostra difícil neste texto e será totalmente incompatível em sua obra *Crítica da Razão Pura* ao fazer a distinção da teoria da sensibilidade e entendimento em relação às ideias transcendentas relegadas ao livre exercício da razão.

Referências

- CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*. Tradução: Álvaro Cabral, Revisão técnica: Valério Rohden. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2000.
- KANT, Emmanuel. *Uso da metafísica unida à geometria em filosofia natural cujo espécime I contém a monadologia física*. in: *Textos Pré-críticos*. Seleção e introdução de Rui Magalhães. Tradução de José Andrade Alberto Reis. RÉS-Editora, Lda, 1983.
- LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. *Correspondência com Clarke*. Trad. Carlos Lopes de Mattos. São Paulo: Abril Cultural. 1983. (Col. Os Pensadores).
- TORRETTI, Roberto. *Manuel Kant*. Estudio sobre los fundamentos de la filosofía crítica. Santiago: Universidad del Chile, 1967.

especificamente <causa de variação da velocidade> (cujo caso, a ideia mesma de força iria pressupor a ideia de espaço), não é óbvio que as noções de força atrativa e repulsiva envolvem uma referência a distância entre o ente que as exerce e aquele sobre o qual atuam? Ou diremos que Kant qualifica assim estas forças em vista do efeito manifesto que produzem no espaço constituído por elas, sem nenhuma intenção de esclarecer a maneira como operam a constituição mesma do espaço? Porém, se isto é desta forma, o mesmo seria teria sido válido postular uma força única espaço-constituinte, que se apresenta como atrativa e repulsiva somente quando é determinada a partir do mesmo espaço que constitui ; esta força única nos permitiria entender a origem do espaço como sistema de relações entre coisas espaciais com a mesma claridade e precisão com que a *virtus dormitivas* do ópio explica a ação dormente desta droga". (*Manuel Kant*. In: capítulo 9, *La Monadologia physica, ensayo de conciliar la geometría y la metafísica*. Pg. 110). Tradução de minha autoria.

INTERSUBJETIVIDADE E INDIVIDUALIDADE EM EDMUND HUSSERL -

Devair Sanchez¹⁴

Email: devairsanchez@gmail.com

Palavras-chave: intersubjetividade; individualidade; fenomenologia.

RESUMO

A presente pesquisa visa basicamente explorar o conceito de *intersubjetividade* dentro do esquema das obras *Meditações cartesianas* (1930), livro IV e *Sobre a Fenomenologia da Intersubjetividade*, livros XIII, XIV e XV (1905-1935) da *Husseriana*, traçando um panorama reflexivo com base nas discussões relevantes acerca do tema.

INTRODUÇÃO

Tem-se como referencial teórico husseriano acerca do problema da intersubjetividade, os escritos contidos nos tomos XIII, XIV e XV da *Husseriana*¹⁵, mais precisamente no trabalho que se intitula *Sobre a Fenomenologia da Intersubjetividade*.¹⁶ Na obra *Meditações cartesianas*¹⁷ Husserl dedica uma breve e profunda resolução para o problema da intersubjetividade. Pode-se, portanto, conceber a intersubjetividade como um problema? Ou como problema entender-se-ia a investigação descritiva acerca da fundamentação do problema da experiência do outro, tal como estabelece Husserl no título do (§42) de *Meditações cartesianas*? Trata-se o referido argumento de um mero artefato retórico ou cabe a distinção entre as duas vias apontadas? Aron Gurwitsch, discípulo de Husserl, ao afirmar: “pode-se

¹⁴ Mestrando em Filosofia UNIOESTE, PR.

¹⁵ Todos os trechos de obras e trabalhos de comentadores citados no decorrer do texto, bem como as traduzidas do vernáculo alemão para o francês, inglês ou espanhol foram traduzidos para o português sob minha responsabilidade.

¹⁶ Cf. HUSSERL, Edmund. (1973). *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität*. Erstes Teil: 1905-20. *Husseriana*, Vol. XIII. Haag: M. Nijhoff. Citado no corpo do texto e nas notas como (*Hua, XIII*).

¹⁷ Cf. HUSSERL, Edmund. (1950). *Cartesianische Meditationen*. *Husseriana*, Vol. I. La Haya 98. (1986) *Meditaciones Cartesianas*. Trad.: José Gaos y Miguel García-Baró, México, Fondo de Cultura Económica. Utilizarei no decorrer do texto as siglas (MC) para fazer referência à mesma obra.

dizer que o objeto deriva sua existência e o sentido de sua existência das experiências entrelaçadas e concatenadas intersubjetivamente; e podemos falar da ‘constituição intersubjetiva’ do mundo, isto é, do mundo enquanto se origina na experiência interligada intersubjetivamente” (GURWITSCH, 1966, p. 432).¹⁸ e, mais tarde, concluindo: “é realmente minha convicção que a fenomenologia de Husserl não pode resolver os problemas da intersubjetividade, especialmente aquele da intersubjetividade transcendental, e essa é sua fraqueza”. (GRATHOFF, 1989, p. 230)¹⁹, fundamenta uma leitura crítica a teoria da intersubjetividade desenvolvida por Husserl. Refutando a perspectiva acima mencionada, convém perguntar: qual a relevância da discussão sobre a intersubjetividade apontada por Husserl?

O presente escrito pretende, grosso modo, apontar as incongruências, descaminhos e bifurcações de uma teoria descritiva da intersubjetividade transcendental. Cabe indagar qual seria então o sentido de “problema” que a noção de intersubjetividade traria em seu bojo? Faz-se necessário, portanto, não reduzir o problema do outro a um mero apelo à alteridade. Responder a pergunta pelo outro consiste antes de tudo, num entender o sentido ontológico do outro.

Descrever o sentido da vivência do outro: a solução do problema

Diante da necessidade de conferir sentido a qualquer experiência que o eu puro vivencie, a fenomenologia transcendental chega a seu ‘ponto zero’ (*Null Point*): a saber, a vivência de outro eu puro. Eis o *altum ratio* da fenomenologia transcendental: pensar o outro a partir de um eu puro, reduzido transcendentalmente. Mohanty dedica um capítulo de sua obra²⁰ para retomar a trajetória percorrida por Husserl no desenvolvimento incipiente dos escritos acerca da intersubjetividade. Logo no início do texto, ao salientar o diálogo²¹ entre Husserl e A. Pfänder e Johannes Daubert, em

¹⁸ GURWITSCH, A. *Studies in phenomenology and psychology*. Evanston: Northwestern University Press, 1966.

¹⁹ GRATHOFF, R. (Org.). *Philosophers in exile: the correspondence of Alfred Schutz and Aron Gurwitsch 1939-1959*. Bloomington: Indiana University Press, 1989.

²⁰ Cf. MOHANTY, J. N. *The Philosophy of Edmund Husserl: A historical development*. Yale University, 2008.

²¹ Cf. (*Hua XIII*). 1973, *Individualität Von ich und icherlebnissen (Der Unterschied der Individuen)*. Text Nr. 1.

1905, o escritor faz emergir outro problema, a saber, o conceito de *individuação*. A pergunta condutora do diálogo efetivado em Seefeld, Áustria, seria: “qual o fundamento ou base da auto-identidade²² que eu mantengo em meio às mudanças da minha experiência?”²³

Tal perspectiva teórica desenvolver-se-á, em nível de resposta, no âmago da quinta meditação de (MC). A perspectiva adotada por Husserl não foge à anuência do âmbito transcendental. Cabe, no entanto, que se aprofunde a descrição que perpassa “a imanência do ego à transcendência do outro”. Mas o que significa percorrer fenomenologicamente esse caminho que se abre no mundo que sustenta o aparecer de um ente em sua natureza de outro ego? Certamente significa tomar como fio condutor o modo de dar-se *onto-noemático* do outro. Isso implica abandonar o âmbito puro do conhecimento? Certamente que não. É necessário, no entanto, entender quais as motivações, sínteses e intencionalidades “formam no eu o sentido “outro ego”.

Nesse importante fragmento Husserl recorre à teoria do eminentíssimo matemático do século XVII, Gottfried Leibniz. Notar-se-á nas leituras husserlianinas, um apreço pela investigação das possibilidades de análise de conceitos ligados à filosofia do infinito, aos moldes da metafísica leibniziana. O distanciamento do conceito de eu puro não é jamais abandonado por Husserl. No entanto, há uma notável equiparação conceitual entre o eu puro e a mònada. No intuito de afirmar a indivisibilidade do eu enquanto ser uno e auto-reflexivo transcendentalmente, Husserl (MC, §55) confere ao outro o estatuto de “ego monádico”. Na apresentação do outro ao eu, dá-se a primeira formação da comunidade (*Gemeinschaft*) intersubjetiva. Tal comunidade dar-se-á, de modo incipiente, a partir da associação. Tal conceito é renovado pela fenomenologia e, prescindindo do teor humeano, ganha um novo teórico, não psicológico, mas transcendental. É importante ter presente que tal comunidade se forma de maneira não-originária e sim apresentativa. Caso fosse o contrário ter-se-ia que tomar o outro em sua dimensão psicológica e não transcendental. Além do mais, descartar-se-ia o outro como mònada, pois, tal substância pensada por Leibniz caracteriza-se pela sua intransponibilidade.

No que tange à *Gestalt* das comunidades, nota-se dois graus de formação: um grau inferior e um superior. A *Verfassung* original do outro é inaugurada pela

²² Husserl utiliza o termo “Selbigkeit”: “Was ist das Fundament für diese Selbigkeit, und welche Individuation liegt hier konstituierend zugrunde?” Não há referência e nem deve haver confusão entre o conceito destacado e o conceito *Selbstheit*.

²³ Ibidem, 2008, p. 278.

²⁴ Cf. HUSSERL, 1986. p. 150.

presentificação de um *corpo vivo* (*Leib*)²⁵. Quanto à pergunta motivadora dessa investigação Husserl formula da seguinte maneira (*Hua XIII*, p. 55): “o que se dá quando percebo um corpo semelhante fora do meu corpo?” Esta similaridade demonstra à consciência o fato de que eu trago meu corpo para sobrepor o outro corpo adiante, o que pressupõe a idéia de que meu corpo, da maneira como ele aparece como um corpo externo, mutável, dinâmico, numa síntese de analogização, sendo complementado pelo então existente diante de mim, é corpo existente adiante e aqui, e a sua mudança de aparência, de acordo com o meu corpo, está passando por esta sobreposição imputa. A exposição noemática do outro enquanto correlato intencional da noese *alter ego*, subleva o caráter psicologista de uma teoria do outro. Ao tomar o “outro” que o filósofo alemão Benhard Waldenfels designa com o termo “estranho”²⁶, ou que Edith Stein caracteriza como “estrangeiro”²⁷, o eu apropria-se de um tipo de experiência própria que não deve, no desenvolvimento da teoria constitutiva, resvalar em um plano onde a experiência do estranho se converta em “um mero exotismo e o estranho numa mera alteridade”.

Husserl utiliza uma dupla terminologia que remete ao fundamento da comunidade dos eus. Ao distinguir o “aí-para-mim” do “aí-para-todos”, concebe-se uma comum-unidade de eus que se socializam via estruturas endopáticas. Não há de se recusar o fenômeno da vida psíquica do estrangeiro, (STEIN, 2004, p. 21) “o fenômeno da vida psíquica alheia está aí, é indubitável”. Cabe partir desse pressuposto e analisar o ato da vivência que tenho do aí-para-mim no seu vir-a-mim próprio. A cautela devida para o investigador desinteressado é de suma importância: não estão em questão os modos de manifestação de comportamento ou de uma investigação da efemeridade dos sentimentos. Mas caberá ao expectador (o eu mesmo) operar dentro da vivência pura do notar ou perceber o outro. Para tanto cabe distinguir *percepção externa* (*Fremdwahrnehmung*) de *empatia* (*Einfühlung*) ou *experiência estrangeira* (*Fremderfahrung*), essa última como um tipo *sui generis* de

²⁵ Ao substantivo “corpo” corresponde em alemão dois termos, *Körper* e *Leib*. O primeiro é aplicável às coisas materiais e aos seres orgânicos enquanto corpos físicos. O segundo designa o corpo como vivente, também como animado.

²⁶ WALDENFELS, Bernhard. *La pregunta por lo extraño*. LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica, (1998), núm. 1, pgs 85-98. Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense, Madrid.

²⁷ STEIN, E. *Sobre el problema de la empatía*. Tradução de José Luis Caballero Bono. Madrid: Editorial Trotta, 2004.

atos experienciais. Se trata de um ato que se funda no *hic et nunc* do contato com o outro (Cf. *Hua XIII*, p. 115).²⁸

Teoria leibniziana das mônadas e a dinâmica da constituição do outro eu e das comunidades intersubjetivas

A teoria leibniziana das mônadas, revigorada por Husserl nas MC está embasada na concepção de sujeito a partir da vivência deste com as outras mônadas. Não é possível, na teoria leibniziana, conceber um sujeito fora desta ordem. Husserl apropria-se de Leibniz a partir da quarta meditação das MC. Ao procurar entender a necessidade de inserção da teoria leibniziana das mônadas no projeto husserliano, faz-se necessário atentar para o início do § 30 de MC que abre a quarta meditação. Ao investigar os modos de constituição do eu puro transcendental, concebe-se o mesmo como réplica psicológica da alma. Poder-se-ia, elencar, no cenário intelectual no qual Husserl está inserido, três discussões latentes nos cem anos que vão de 1850 a 1950: as especulações matemáticas, o estatuto do inconsciente e a indivisibilidade da alma. Todas estas dimensões apontadas afetam Husserl de forma veemente. A indivisibilidade da alma, no entanto, o levará a fundamentar, paulatinamente, a sua teoria da intersubjetividade a partir de uma concepção intermonádica.

A constituição desse outro mundano se dá através da percepção mútua do ego e do *alter ego* em suas *modalidades de aparição* (*Erscheinung*). Ambos notam-se como viventes, como homens inseridos em um mundo, com corpos e vivências semelhantes. Trata-se da “condição transcendental da existência de um mundo, de um mundo de homens e coisas” (HUSSERL, 1986, p. 195). Certamente tal dinâmica pressupõe uma vivência corporal de sentido do eu e a consciência de si mesmo. Além do mais, a linearidade da experiência do outro tem sua gênese do aparecer de um corpo semelhante no mundo primordial, em que o ego percebe um “para-si” a partir do conceito de analogia; em seguida, a *associação* e o *emparelhamento* colocam o próprio e o não-próprio e ainda a potencialidade do “como se”, em que o eu dá-se conta das vivências e atos do *alter ego* e os assimila como próprios ou não, familiares ou estrangeiros.

O mostrar-se do outro por analogia é um tema fulcral e elemento essencial para se adentrar na dinâmica da intersubjetividade almejada por Husserl, ao menos

²⁸ Os termos em alemão foram traduzidos, como dito em nota anterior, sob minha responsabilidade.

tendo por base as *Meditações cartesianas*. Na percepção por analogia o ego se sobrepõe ao objeto vislumbrado, tendo a percepção não plena, mas totalizante, dos conjuntos de intencionalidades, através da apresentação do mesmo.²⁹ Trata-se de uma possibilidade de doação total do fenômeno, que mesmo não tendo a capacidade de deixar-se transparecer ao ego, apresenta-se numa doação de sentido multifacetária. Nessa doação o ego pode através da mudança de seus atos de consciência, em infinitas perspectivas de percepção, preencher estruturas até então vazias. Mas tal condição não é passível de ser aplicada na maioria das vezes ao *alter ego*. Ainda assim, diante da assimilação de igualdade, o eu consegue diferenciar e perceber a sua propriedade como primordial em relação ao outro. Usando o exemplo da *tatibilidade*, a mão que pertence ao ego é tida na condição de *substrato das habitualidades* (*Substrat von habitualitäten*). O outro também tem, de maneira associativa, a constituição de sentido para o eu, da sua mão como pertencente a seu corpo próprio. A originalidade dá-se a partir da apropriação da vivência genética do eu na sua *auto-experimentação-explicitação*³⁰. Não há um para-si que forma uma comunidade de mônadas, mesmo porque uma individualidade não se fundamenta numa comunidade.

Referências Bibliográficas

- GRATHOFF, R. (Org.). *Philosophers in exile: the correspondence of Alfred Schutz and Aron Gurwitsch 1939-1959*. Bloomington: Indiana University Press, 1989.
- GURWITSCH, A. *Studies in phenomenology and psychology*. Evanston: Northwestern University Press, 1966.
- HUSSERL, Edmund. (1973). *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität*. Erstes Teil: 1905-20. Husseriana, Vol. XIII. Haag: M. Nijhoff. Citado no corpo do texto e nas notas como (*Hua, XIII*).
- _____. (1986). *Cartesianische Meditationen*. Husseriana, Vol. I. La Haya 98. (1950) *Meditaciones Cartesianas*. Trad.: José Gaos y Miguel García-Baró, México, Fondo de Cultura Económica, 1986).
- MOHANTY, J. N. *The Philosophy of Edmund Husserl: A historical development*. Yale University, 2008.

²⁹ Cf. HUSSERL, 1986, p. 171. Nesta percepção analogizante, o outro é presentificado diante do eu em “pessoa”.

³⁰ Cf. REEDER, H. P. *The Theory and Practice of Husserl's Phenomenology*. p. 184. Nesse trecho é citada uma nota de rodapé, redigida por Husserl, que teria sido omitida do § 46 de *Meditações cartesianas*.

REEDER, H. P. *The Theory and Practice of Husserl's Phenomenology*. Lanham, MD: University Press of America, 1986.

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

WALDENFELS, Bernhard. *La pregunta por lo extraño*. LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica, (1998), núm. 1, pgs 85-98. Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense, Madrid.

**O DISPOSITIVO DE SEGURANÇA EM MICHEL FOUCAULT - Eduardo
Alexandre Santos de Oliveira**

Mestrando em Filosofia

UNIOESTE

tsvmunchen1860@hotmail.com

Palavras-chave: dispositivo de segurança, Foucault, biopoder .

Esse trabalho analisa em que consiste um dispositivo de segurança a partir do conceito de biopoder no curso lecionado no Collége de France Segurança, território e população, pelo filósofo Michel Foucault. Para designar esse dispositivo, deve-se compará-lo ao mecanismo disciplinar em quatro campos: no agenciamento do espaço; na regulamentação e o deixa fazer; na delimitação e não imposição; e na normalização e normação.

Se é que podemos dizer assim, nas obras e cursos lecionados no Collége de France após 1976, Foucault dá outra direção ao estudo do poder: trata do biopoder, uma forma de exercício de poder sobre a vida. Dito de outra maneira, em linhas gerais, o biopoder se caracteriza como:

[...] o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. É em linhas gerais o que chamo, o que chamei, para lhe dar um nome, de biopoder [...] (FOUCAULT, 2008, p. 8)

O biopoder é base para o filósofo francês abordar o dispositivo de segurança. Em que consiste esse dispositivo? Qual sua relação com o biopoder? Antes que se explice tal conceito deve-se primeiramente indagar: o que é segurança?

Se observarmos o modo de como lidar com doenças podemos chegar à compreensão de tal conceito. Na Idade Média, por meio de um conjunto de regulamentos religiosos e jurídicos, fazia-se excluir do convívio social, o indivíduo que havia contraído a lepra (trata-se da perspectiva do mecanismo jurídico). O regulamento entre a Idade Média e o século XVII para os que contraíam a peste,

possuía outra característica: fixavam-se pessoas em lugares cerrados proibindo-as de contatar umas as outras, estabeleciam-se regras as quais consistiam no quando e que horas esses enclausurados poderiam sair de suas casas (essa perspectiva do regime de quarentena remete-se ao dispositivo disciplinar). Já o caso da varíola no século XVIII segue outra modalidade:

[...] o problema fundamental vai ser o de saber quantas pessoas pegaram varíola, com que idade, com quais efeitos, qual a mortalidade, quais as lesões ou quais as seqüelas, que riscos se corre fazendo-se inocular, qual a probabilidade de um indivíduo vir a morrer ou pegar varíola apesar da inoculação, quais os efeitos estatísticos sobre a população em geral [...] (idem, 2008, p. 14):

em suma, a segurança aborda a forma de probabilidades de acontecimentos, trabalha sob algo dado – por meio desses cálculos edificam-se saberes sobre determinados estilos de vida em certas regiões.

Entretanto, em que consiste tal dispositivo? Para explicitarmos tal mecanismo necessita-se, segundo Michel Foucault, compará-lo e diferi-lo do disciplinar, mas também, em determinadas circunstâncias compararemos, por questões metodológicas, ao mecanismo jurídico. O pesquisador do Collége de France nos mostra que há quatro campos nos quais se pode comparar e diferir tais mecanismos: trata-se do *agenciamento do espaço, a regulamentação e o deixa fazer, a delimitação e não imposição* e, por último e não menos importante, *a normalização e normação*.

O *agenciamento do espaço* pode ser visto sob a seguinte perspectiva: na mecânica disciplinar, a técnica de adestramento das multiplicidades humanas dá-se de modo a centrar, concentrar e isolar certa atividade em determinado espaço fragmentado e calculado cujo permite o funcionamento sem limites do poder.

Já o mecanismo de segurança visa “organizar ou, em todo caso, de deixar circuitos cada vez mais amplos se desenvolverem (idem, 2008, p. 59).

Pode-se observar tais afirmações ao exemplo das formações da cidades francesas de Richelieu e Nantes. Richelieu fora uma das cidades construídas de modo artificial num espaço vazio cujo possuía a configuração do campo militar romano: divisões subdivididas, controles coletivos e individuais pertencentes a uma forma disciplinar de exército. Em outras palavras o espaço em onde nada se tinha é construída a cidade cujo sua arquitetura permite a vigilância, a localização dos corpos,

enfim, ela se configura na perspectiva dos dispositivos disciplinares conforme já abordados.

Já Nantes se desenvolve por meio do comércio. Dessa forma, necessitava-se desfazer as aglomerações desordenadas, abrir campo para novas funções administrativas e econômicas. Para isso, muitos pensaram em projetos de engenharia da cidade que possibilitasse administrar tamanhas circulações, mas o projeto edificado visava à higiene, o comércio, o acesso à cidade assim como a vigilância – cresce a economia, mas consequentemente cresce a população flutuante, o número de mendigos: “Em outras palavras, tratava-se de organizar a circulação, de eliminar o que era perigoso nela, de separar a boa circulação da má, [de] maximizar a boa circulação diminuindo a má” (idem, 2008, p. 24), o que levará a segurança a trabalhar em cima de algo dado. Se se trabalha com algo dado, a segurança apóia-se em informações que não serão totais, entretanto, possibilitaram prever o fenômeno da população, a qual é marcada por conjuntos de indivíduos variados que se deslocam num espaço, que não se limitam a uma esfera jurídica.

Digamos para resumir isso tudo que, [...] enquanto a disciplina arquiteta um espaço e coloca como problema essencial uma distribuição hierárquica e funcional dos elementos, a segurança vai procurar criar um ambiente em função de acontecimentos ou de séries de acontecimentos ou de elementos possíveis, séries que vai ser preciso regularizar num contexto multivalente e transformável. (idem, 2008, p. 27)

A segurança se remete a vários acontecimentos possíveis que se escrevem num determinado dado e espaço onde, nesse último, sucede uma série de elementos aleatórios cujo Foucault chama de *meio*, o local esse no qual os corpos se deslocam. “Os dispositivos de segurança trabalham, criam, organizam, planejam um meio antes mesmo da noção ter sido formada e isolada. O meio vai ser portanto aquilo em que se faz a circulação”. (idem, 2008, p. 28). O dispositivo de segurança organizará o meio que atinge diretamente os indivíduos que o habitam e, portanto, fica claro a emergência em organizar o espaço: vê-se que quanto mais desordenado, mais fatores negativos são implicados tais como doenças e mortes. Por isso o dispositivo de segurança ao invés de tratar os indivíduos como corpos capazes de desempenho – tal como a disciplina almeja – visará atingir uma população.

A segunda diferença entre esses mecanismos dá-se pelo fato de a disciplina *regulamentar* tudo e nada deixar escapar-lhe. “A menor infração à disciplina deve ser

corrigida com tanto maior cuidado quanto menor ela for" (idem, 2008, p. 59). Já o dispositivo de segurança está naquilo que se pode chamar de "deixa fazer", não que seja totalmente tudo permitido, mas há níveis para essa liberdade. Em que consiste esse *deixa fazer*? Para evidenciá-lo utilizaremos o mesmo arquétipo ao qual o filósofo francês recorre: a história do cereal e suas relações com a escassez alimentar.

Primeiramente, por escassez alimentar nunca se deve compreender como falta total de alimentos, pois, segundo Foucault nunca houve uma população que se extinguiu pela fome, mas sim, deve-se compreender por essa escassez como insuficiência de cereais para uma população. Essa insuficiência é um fator ligado obviamente a questões climáticas, mas também, está conectada ao egoísmo humano no sentido de intenções de estocagem dos alimentos para vendê-los por valores mais altos.

Se penetrarmos o campo do egoísmo humano, logo, nos é pertinente abordar determinados campos nos quais se pode obter vantagens como o da economia. No mercantilismo (dos séculos XVII e XVIII) visa implantar um sistema jurídico-disciplinar que limitava preços, proibiam-se exportações,etc.

Após o mercantilismo, entra a política econômica fisiocrata a qual visa às liberdades de comercialização de cereais. Depois de produzido e obtido lucro com o cereal, faz-se uma análise sobre o que acontece com ele, ou seja, edifica-se a verdade desse produto.

Em virtude do saber construído sobre o cereal o dispositivo de segurança é enxertado ao meio e articula artificialmente essa escassez, fazendo-a existir não de forma total na população, mas apenas em determinados mercados. De outra forma, a liberdade de comercialização levando em conta os saberes sobre o cereal, ao mesmo tempo em que proporciona lucro aos comerciantes, permite a regulação da população considerando, nesse caso, sob quais aspectos ela pode viver com determinada quantidade de sementes. Entretanto não se trata de uma regulação do âmbito disciplinar que impõe, mas de controles que se pautam em probabilidades e programações e é devido a isso que se programa o fenômeno de escassez: o que haverá é certa dificuldade de alguns comprarem essas sementes. Por isso não podemos conceber esse fenômeno artificial como ausência total de alimentos.

Nessas intervenções a partir de um meio em fluxo:

[...] é bem possível que algumas pessoas morram de fome. Mas é deixando essas pessoas morrerem de fome

que se poderá fazer da escassez alimentar uma quimera e impedir que ela se produza com aquele caráter maciço de flagelo que caracterizava nos sistemas precedentes. (idem, 2008, p. 55)

Observamos que esse *deixa fazer*, o qual fora abordado no recorte da economia fisiocrata, demonstra aspectos do biopoder, uma forma de exercício de poder sobre a vida. Esse *deixa fazer* não delimitará preços de mercado como o mercantilismo: como no exemplo do cereal, a perspectiva fisiocrata prevê a escassez e a articula em certos fragmentos do mercado, impossibilitando uma fome global.

A segurança tem por função apoiar-se nos detalhes que não vão ser valorizados como bons ou ruins em si, que vão ser tomados como processos necessários, inevitáveis, como processos naturais no sentido lato, e vai se apoiar nesses detalhes que são o que são, mas que não vão ser considerados pertinentes, para obter algo que, em si, será considerado pertinente por se situar no nível da população (idem, 2008, p. 59-60).

Decorrente disso e também poderíamos caracterizar como um complemento da segunda diferença entre os mecanismos disciplinares e de segurança se chega à terceira, a *delimitação* e a *não imposição*: tanto a lei quanto a disciplina delimitam o que é proibido ou não, entretanto, o que a lei diz segundo Foucault, diz

[...] é não fazer isto, não fazer tal coisa, não fazer também tal outra, etc. De modo que o movimento de especificação e de determinação num sistema de legalidade incide sempre e de modo tanto mais preciso quando se trata do que deve ser impedido, do que deve ser proibido (idem, 2008, p. 60).

Da divisão entre o proibido ou não, o mecanismo disciplinar *impõe* o que é obrigatório, ou seja, “o ponto sobre o qual um mecanismo disciplinar incide são menos as coisas a não fazer do que as coisas a fazer” (idem, 2008, p. 60). Já o mecanismo de segurança *não impõe* nem proíbe, apreenderá os pontos em que as coisas se produzirão sendo desejáveis ou não apreender o ponto em que as coisas se produzirão e as tomará como realidade o que lhe permitirá organizar o meio.

De certo modo, a disciplina também complementa a realidade criando espaços disciplinares com propósitos de obrigações artificiais e coercitivas, mas a segurança faz os elementos da realidade se articular um em relação ao outro através de análises

específicas – assim como na perspectiva fisiocrata do *deixa fazer*. O dispositivo de segurança conecta-se a liberdades e só funciona se estiver pautado nela: o exemplo da escassez fabricada pelas liberdades de comercialização do cereal nos mostra o arquétipo disso, pois se regula a população para não deixá-la viver na fome, mesmo que alguns morram pela medida implantada da escassez.

A quarta diferença entre os mecanismos de segurança e disciplinares se dá na esfera da *normalização*: genericamente, a disciplina atua em quatro modos 1) visa decompor e recompor o indivíduo, os lugares, os tempos, os gestos; 2) classifica os elementos em função de certos objetivos 3) estabelece sequências fragmentando uma massa e ordenando seu posicionamento em formas de hierarquias; 4) possui perspectiva de adestramento progressivo e controle permanente.

A partir desses elementos, a disciplina classifica os indivíduos em duas modalidades, a saber, o normal e o anormal. A disciplina transforma indivíduos e enquadra-os no padrão de normalidade. E em que consiste a normalização? Trata-se de um modelo determinado em função de certos resultados: o normal será aquele cujo foi capaz de corresponder o padrão proposto pela disciplina e o anormal, consequentemente, é o contrário.

Desse modo, o dispositivo disciplinar ao distribuir em pólos diferentes o normal e o anormal, Foucault o refere como algo que “[...] se trata muito mais de uma normação do que de uma normalização” (idem, 2008, p. 75-76).

Observa-se a normalização no âmbito do dispositivo de segurança no exemplo da varíola: no século XVIII, além das epidemias, a taxa de mortalidade em virtude dessa doença era alta e para diminuir essa disseminação, emergiram técnicas médicas que se pautavam na prevenção, nas certezas dos resultados, além de carregarem o intuito de serem generalizadas em toda população: embora essas técnicas médicas eram estranhas até então, a saber a vacinação e a variolização, permitiam a racionalização dessa doença. Quer-se dizer com isso que se propõe a inoculação da doença em alguns indivíduos para prevenção da população: através da inoculação e da vacinação se calcula se é compensatório investir em certo módulo de cura, edifica-se um saber sobre a doença e sobre os indivíduos que a contraíram, etc.; são técnicas de segurança da população.

Tais práticas médicas demonstram-nos quatro formas de extensão dos dispositivos de segurança. Primeiro, a noção de caso (a doença ocorre em certo tempo e espaço numa certa população). Em segundo, computa-se o *risco* de cada

grupo de indivíduos contraírem a doença. Em terceiro, a partir dos riscos, consegue-se identificar os *perigos* em adquirir a doença. Em quarto, a noção de *crise*: são casos isolados que possibilitam a multiplicação de outros casos de epidemias. O combate à crise entrará numa estratégia e objetivo político de serem controlados artificialmente por dispositivos táticos, nesse caso, o dispositivo de segurança.

Caso, risco, perigo, crise: são [...] noções novas, pelo menos em seu campo de aplicação e nas técnicas que elas requerem, porque vamos ter, precisamente toda uma série de formas de intervenção que vão ter por meta, não fazer como se fazia antigamente, ou seja, tentar anular pura e simplesmente a doença em todos os sujeitos em que ela se apresenta, ou anda impedir que os sujeitos que estejam doentes tenham contato com os que não estão (idem, 2008, p. 81),

como no mecanismo disciplinar. O dispositivo de segurança não separará o doente e o não doente, mas verá na população “qual é o coeficiente de morbidade provável, ou de mortalidade provável, isto é, o que é normalmente esperado, em matéria de acontecimento da doença, em matéria de morte ligada à doença, nessa população” (idem, 2008, p. 81). Vê-se que a contração da varíola e morte por tal, pelo viés desse dispositivo é algo normal, portanto, em detrimento da média, vai-se buscar maximizar a vida e diminuir as normalidades desfavoráveis.

Referências

FOUCAULT, M. *Segurança, território e população: cursos do Collége de France*. São Paulo, Martins Fontes: 2008.

DO CONCEITO DESEJADO POR DELEUZE: O TEMPO DE UMA NOVA FILOSOFIA - Evânio Márlon Guerrezi

Graduando em Filosofia

Orientadora Prof. Ester M. D. Heuser

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Bolsista Pibic – Fundação Araucária

evanioguerrezi@hotmail.com



Palavras-chave: conceito, diferença, representação.

O pensamento de Gilles Deleuze deu ao problema da atividade da filosofia uma singular contribuição. No conceito, a filosofia encontra aquilo que lhe pertence de direito, e é como criação de conceitos que Deleuze concebe a atividade da filosofia em seu *O que é a filosofia?*(1997). Essa relação com o conceito não é, no entanto, homogênea ao longo dos escritos deleuzianos, trata-se de uma concepção específica do conceito do conceito. Deste modo, acreditamos ser imprescindível pautarmos as nuances e as motivações que levaram Deleuze a elaborar um conceito de conceitos antes de definirmos a atividade da filosofia como uma simples criação-compreensão conceitual.

Gilles Deleuze tornou-se consagrado por sua concepção acerca do que vem a ser a filosofia. É em *O que é a filosofia?*(1997) que Deleuze expõe de maneira mais sistemática e precisa sua posição: filosofia é a arte de criar conceitos. Sejamos sinceros, esta proposição enunciada à parte de sua filosofia termina por se encerrar no vazio, não ecoa, não trava batalha alguma. Corre-se o risco de prestar um imenso desfavor à filosofia de Deleuze ao se tomar esta afirmação como bandeira de uma maneira prática, simples e eficaz de fazer filosofia. Filosofia como consumo de conceitos, bastando explicar-compreender. Desligar as verdadeiras motivações do pensamento deleuziano de sua concepção do que vem a ser o fazer filosófico é descharacterizar toda a potência de seu pensamento. Sua filosofia deve ser posta sob

suspeita, sua noção de conceito investigada, a fim de extrairmos daí algo singular. Tornar sua filosofia uma ferramenta de auxílio em nossa jornada filosófica.

A concepção de Deleuze acerca do que vem a ser a filosofia não está exposta de maneira homogênea ao longo de suas obras. Sua elaboração complexa presente em *O que é a filosofia?*, livro que o próprio autor denomina de obra da velhice (1997, p. 9), não se encontra presente em seus primeiros escritos. O que vem a ser a atividade da filosofia, por não ser o ponto central de seus esforços em outras obras que não em *O que é a filosofia?*, aparece exposta apenas de maneira esparça, não lhe é conferindo algo singular, que caiba somente à filosofia. Arriscamo-nos a dizer que as próprias posições de Deleuze acerca deste problema poderiam ser por ele mesmo combatidas, como faz Nietzsche ao dirigir críticas ao seu *O nascimento da tragédia*. Desta maneira poderíamos conceber *O que é a filosofia?* como um dos testamentos últimos de Deleuze, onde a problemática da filosofia encontra sua força maior e a própria filosofia é tomada como problema. Acreditamos, no entanto, ser necessário reportarmo-nos a outra obra de Deleuze, para que sua relação com o conceito, que se tornaria criação exclusiva da filosofia, seja satisfatoriamente exposta.

Diferença e repetição (2006) torna o leitor, acostumado com os escritos de *O que é a filosofia?*, um estranho no pensamento de Deleuze, ao menos no que concerne a questão do conceito. Têm-se a impressão de que não se trata do mesmo conceito de conceito. Ainda que no prólogo, o conceito seja apresentado como algo de filosófico (2006, p. 17), o mesmo não se passa no restante da obra. O conceito, ao longo de *Diferença e repetição* é tomado como algo a ser combatido, como uma espécie de insuficiência, de demonstração dos limites do pensamento (2006, p. 186). Trata-se de um conceito de conceito totalmente diverso daquele que se encontra presente em *O que é a filosofia?*. Decorre daí, nossa preocupação em relação ao trato que se tem para com o conceito. Que conceito é esse, que se torna tão desejado por Deleuze na velhice? Há em Deleuze apenas um conceito de conceito? Não nos parece ser possível afirmar que o que Deleuze concebe por conceito seja algo único ao longo de suas obras. Mesmo que tomássemos apenas *Diferença e repetição* como base de nossos estudos seríamos, ainda, levados a afirmar que há a existência de um duplo naquilo que Deleuze concebe por conceito.

O conceito é tomado, majoritariamente, em *Diferença e repetição* como aquilo que designa algo, tendo como função própria a definição de ao menos dois objetos em estado de semelhança. Trata-se do que convencionalmente já compreendemos por conceito. Aquilo que traz uma definição, capaz de por o que se difere em estado de identidade. Deste modo, permite-se a atividade de representação e reconhecimento no pensamento: uma cadeira, uma mesa, bom dia Teeteto. É contra essa concepção de

conceito que *Diferença e repetição* é elaborado, no qual os próprios conceitos de diferença e repetição são talhados a fim apresentar o pensamento como algo mais grandioso do que a simples rotina da recognição. Tendo em vista essa relação negativa que o conceito é capaz de apresentar, devemos nos manter atentos ao que Deleuze vem a conceber por conceito quando os afirma como pertencentes tão somente à filosofia. Não nos parece que Deleuze tenha em *O que é a filosofia?* o interesse de nos apresentar o fazer filosófico como a instauração de conceitos representacionais, meras definições que pouco ou nenhum abalo provocam no pensamento. Eis aí o risco que se corre ao repetir Deleuze e sua concepção, sem compreendermos antes suas motivações.

Em *O que é a filosofia?* Deleuze nos traz grandes indícios de que sua relação com o conceito não está pautada sob a questão da representação. “O conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa” (1997 p. 33). O conceito como essência, como definição, é algo de muito pobre ao pensamento, não podendo ser compreendido como a tarefa da filosofia. Esta se encarrega do conceito como acontecimento, como elemento diferencial, que batalha dentro do próprio pensamento, colocando qualquer essência em questão em nome de uma singularidade muito mais interessante.

Ao mesmo tempo em que afirmamos a existência de dois conceitos de conceito na obra de Deleuze, somos também apresentados àquilo que ele denomina de “imagens do pensamento”. Este conceito singular já aparece exposto em *Nietzsche e a filosofia* (1976), e atravessa o pensamento de Deleuze, reaparecendo de forma única em *O que é a filosofia?* na qual poderíamos compreender que o conceito de Plano de Imanência/Plano de Referência/Plano de Composição nada mais é do que uma versão mais elaborada e ao mesmo tempo mais enraizada nas concepções da filosofia de Deleuze, acerca do que ele comprehende; um último esforço de se pensar aquilo que afirma ser o que precede o próprio pensamento. Deleuze toma a imagem do pensamento como aquilo que está aquém, que subjaz qualquer tentativa de se pensar. Trata-se do pré-filosófico presente na própria filosofia. Em *O que é a filosofia?*, a imagem do pensamento já é tomada como o solo de toda a criação, como se cada criação passasse a povoar esta imagem do pensamento, e mais, como se qualquer criação fosse também um fruto deste solo sempre movente.

Se a filosofia começa com a criação de conceitos, o plano de imanência deve ser considerado como pré-filosófico. Ele esta pressuposto, não da maneira pela qual um conceito pode

remeter a outros, mas pela qual os conceitos remetem eles mesmos a uma compreensão não-conceitual [...] Pré-filosófica não significa nada que preexista, mas algo que não existe fora da filosofia, embora esta o suponha. São suas condições internas. O não-filosófico está talvez mais no coração da filosofia que a própria filosofia, e significa que a filosofia não pode contentar-se em ser compreendida somente de maneira filosófica ou conceitual, mas que ela se endereça também, em sua essência, aos não filósofos. Sobre esta questão, é necessário, no entanto, que mencionemos primeiramente uma distinção elaborada por Deleuze e imersa no interior da própria noção de imagem do pensamento. (1997, p. 56)

Quando Deleuze concebe o conceito singular de imagem do pensamento é para fazer valer toda a potência de sua filosofia. Cria-se, portanto, uma distinção entre duas imagens do pensamento, que não só se distinguem, mas que rivalizam ao longo da história da filosofia e do pensamento em geral (1997, p. 55). De um lado Deleuze afirma a existência de uma imagem do pensamento dogmática, que torna a filosofia algo por demais presa a uma série de pressupostos e regras que se encontram em determinados momentos atrelados a uma moral excessiva. A imagem dogmática encontra-se por deveras embalada pelo senso-comum, por noções que se pressupõem universais, a velha história cartesiana de que o bom senso é o que há de melhor distribuído no mundo. Todo um esforço de interromper o pensamento que não retorna para justificar aquilo que já se encontrava pressuposto. Neste sentido, esta imagem, pressupõe a busca incessante por verdades, como se essas, se alcançadas pudessem receber o título de universais, tornando-se válidas a tudo e a todos. A história da filosofia, em geral, afirma Deleuze, está pautada sobre essa imagem do pensamento, que baseada no negativo, tenta eliminar o “erro” criando métodos e vias para serem copiadas e repetidas, a fim de comprovarem a validade de seus argumentos. Em *Diferença e repetição*, todo um capítulo é dedicado a problematização das imagens do pensamento, em que Deleuze expõe a maneira pela qual a filosofia, imersa nesta imagem, transformou-se em algo que busca não a afirmação de um pensamento singularmente revolucionário, mas que busca simplesmente a justificação das opiniões presentes no senso-comum. Preso nesta tensão entre o senso-comum e a necessidade de sua justificação, a imagem dogmática apela à verdade como algo último no pensamento. A própria relação da filosofia com os problemas acaba por se comprometer, na medida em que imagem do pensamento apela a verdade/falsidade como critérios de uma “boa” ou “má” filosofia.

Os problemas passam, portanto, a serem concebidos somente na medida em que se vislumbra sua solução. “Reconhece-se a exigência crítica, esforça-se por levar a prova do verdadeiro e do falso até os problemas, mas mantém-se a idéia de que a verdade de um problema reside tão-somente na possibilidade dele receber uma solução” (2006, p. 137). Perde-se, deste modo, a própria sensibilidade em relação aos problemas na medida em que esta imagem do pensamento agora legisla sobre a veracidade ou falsidade não somente de conceitos, mas também dos problemas. A história da filosofia não se encontra, contudo, imersa somente nesta imagem dogmática do pensamento. Deleuze faz um diverso número de aliados em sua trajetória filosófica, evidenciando que alguns pensadores como Spinoza e Nietzsche não se renderam ao hábito do pensamento dogmático. Na tentativa de reverter a imagem dogmática do pensamento, Deleuze dá vazão a um novo conceito de imagem do pensamento, dando à filosofia do futuro uma alternativa, uma nova compreensão do que vem a ser o pensamento e o ato de pensar.

A nova imagem do pensamento, o pensamento sem imagem, não tem como pressuposto a verdade ou o bem. Antes, faz apelo a novos pressupostos; a vida e o interessante como base para a filosofia. Nesse sentido, alteram-se as perguntas usadas como critério de seleção para uma possível validade de problemas e conceitos. Não se trata mais de se perguntar: é esse problema possível de solução? E é este conceito uma solução verdadeira? Em suma, nos parece que Deleuze tem como base do pensamento algo que ressoa com o prodigioso questionamento de Nietzsche, quando em sua *Genealogia da Moral* (1998) se questiona sobre os valores dos valores.

Sob que condições o homem inventou para si os juízos de valor ‘bom’ e ‘mal’? E que valor tem eles? Obstruíram ou promoveram até agora o crescimento do homem? São indícios de miséria, empobrecimento, degeneração da vida? Ou ao contrário, revela-se neles a plenitude, a força, a vontade da vida, sua coragem, sua certeza, se futuro. (1998, p. 6)

Não se tem mais a verdade como algo superior em relação a vida. Torna-se, nessa nova imagem do pensamento, a vida como superiora, como solo da filosofia, como indiscernível da própria filosofia. A imagem do pensamento sem imagem, não modela, não exige métodos, é antes a primeira a pôr em questão qualquer método ou modelo. Para tanto, a filosofia que tem como pressuposto essa imagem, uma imagem sem pressupostos, não necessita mais cair no conto da bela-alma. Não se faz mais filosofia para agradar, para justificar o senso comum, afinal “Que é um pensamento que não

faz mal a ninguém, nem àquele que pensa, nem aos outros?" (2006, p. 117). A filosofia, compreendida como habitando o pensamento sem imagem, tenta tornar a vida algo singular, insubstituível, amada e desejada. Vemos então a diferença já anunciada na tipologia dos dois conceitos de conceitos presentes na obra de Deleuze. Se um habita a imagem dogmática, o outro habita a nova imagem do pensamento.

É pela existência de duas imagens e dois conceitos de conceitos que nos encontramos em perigo ao propagar a concepção de filosofia de Deleuze, como a arte de criar conceitos. A pergunta agora nos parece inevitável: qual desses conceitos é o desejado por Deleuze? A resposta, no entanto, nos parece clara: aquele que habita a nova imagem do pensamento. Faz-se apelo não só a essa nova forma de criar conceitos, mas a uma nova maneira de se compreender a história da filosofia. Um conceito não é tomado agora como uma verdade e nem como simplesmente representacional, pronto para ser compreendido e racionalizado. Não é definição nem simples essência como queria a imagem dogmática. É antes uma aventura, um acontecimento no pensamento, que violenta, que tira o pensamento de seu estado de mero reconhecimento. O conceito torna-se seu duplo, sendo mais um anti-conceito, do que um conceito. Força o pensamento, tornando a vida mais interessante, mais dinâmica. Vida mais vida. A filosofia como ferramenta, como revolucionária, causadora de desconforto, como alternativa de novos modos de existência.

Criam-se conceitos, reelaboram-se conceitos, tornando-os nossos, na medida em que os envolvemos em nosso próprio plano de imanência, na medida em que nos sensibilizam e transformam o pensamento, toda uma pedagogia do conceito, filosofia tão concreta. Temos, desse modo, o conceito em prol de uma maneira peculiar de fazer filosofia. Filosofia também como apelo à quebra da indiferença no pensamento sem que, no entanto, nos afirma Deleuze, possamos de antemão compreender quais os signos que nos serão sensíveis (2006, p. 142). A relação da filosofia com seu processo de aprendizado torna-se, portanto, uma espécie de mistério, mas que de nada supõe desinteresse. Não uma repetição mecânica de conceitos, que devem ser compreendidos e novamente repetidos, mas uma máquina de emissão de signos interessantes, capaz de dar àqueles que se sensibilizam o vislumbre de um novo tempo por vir.

Referências

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*; tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

_____. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, “TV Escola”, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

HEUSER, Ester Maria Dreher. *Pensar em Deleuze: violência e empirismo no ensino de Filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a Arte e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

A CONSTITUIÇÃO E LEGITIMAÇÃO DO PODER SOBERANO SEGUNDO A TEORIA HOBBESIANA - Hélio da Siqueira

Graduando em Filosofia

Unioeste campus de Toledo
Bolsista do PIBID / Filosofia
E-mail: helio.siq@hotmail.com

RESUMO:

Pretende-se através deste trabalho, fundamentalmente baseado na obra *Leviatã*, de Thomas Hobbes, mostrar o cenário que o autor hipoteticamente apresenta para a construção da sociedade civil, tendo como seu produto principal o contrato social. Para tal construção, os indivíduos livremente exprimem sua vontade racional através de um acordo comum, para dar lugar a uma nova forma de sociedade, que possa evitar o conflito e garantir a paz. Segundo Hobbes, a construção dessa nova sociedade civil acontece quando há uma junção de todas as forças em comum, com a finalidade de sair do estado de natureza, onde vivem em constante conflito. Cria-se então, um juiz único, uma força única que possa impedir todas as injustiças que os indivíduos passam a fazer uns aos outros, garantindo assim a paz de todos nessa sociedade. A partir do contrato social e, consequentemente com a instituição de um soberano, tem-se agora um ser coletivo, um corpo político, uma única pessoa, que todos quiseram através do contrato e ao qual, portanto, todos deverão se submeter. Assiste-se agora através do contrato a criação do poder civil, poder esse que é único e concentrado na pessoa do soberano. O poder que foi constituído através do contrato torna a vida possível e ordenada na sociedade civil, justamente porque se coloca num plano superior e diferente do natural. Ele não se funda, porém, da força individual, mas da força fundada na racionalidade e na vontade de todos. Sendo assim, esse poder é essencialmente irresistível. O caráter absoluto que caracteriza o conceito de soberania está sobre os direitos dos indivíduos. Uma vez constituído, a sociedade mediante a vontade de cada indivíduo, a questão que surge volta-se para quem irá expressar a vontade do sujeito coletivo. Ninguém pode fazê-lo individualmente, pois todos são iguais, mas todos juntos poderão fazê-lo. Segundo Hobbes, a construção da sociedade civil, mediante o contrato social, implica na formulação de um representante, ou seja, o soberano, que por sua vez, vai exprimir a vontade de todos os indivíduos através da representatividade, ou seja, de um ou de alguns, que enquanto pessoa representará as vontades do corpo coletivo.

Palavras-Chave: Autorização. Poder. Sociedade Civil.

1. INSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL

Segundo Guiseppe Duso, em meados do século VXIII ocorreu uma mudança radical na maneira de se pensar a sociedade; bem porque a vida comum dos homens estava carente de uma ordem e, sobretudo, dominada pelo caos e o conflito. Até mesmo a filosofia na sua dimensão ético política, não parece mais capaz de construir uma orientação suficiente. Sendo assim, surge a necessidade de uma nova forma de saber, que edifique a sociedade através de uma racionalidade que supere as diversas opiniões sobre a justiça como também seja aceita por todos. (DUSO, 2005, p.113).

Com Thomas Hobbes, inaugura-se uma nova ciência, que tem por base a tarefa de dedução de uma forma política que garanta a paz e a ordem na vida social. Inaugura-se então, a temporada do jusnaturalismo moderno, que vai de meados do século XVII até o período da revolução francesa. É justamente nesse contexto, que nasce a política no sentido específico moderno de teoria do poder, formando-se assim, os principais conceitos políticos que ultrapassaram os séculos e chegam até os dias atuais.

O primeiro elemento desta nova maneira de pensar é constituído pela noção de estado de natureza, que se tornará uma referência comum. A noção de estado de natureza aponta para aquilo que seria a condição do homem, fora do estado civil, condição essa que Hobbes considera de uma forma pessimista, mas ao mesmo tempo sempre orientando a razão a sair desse estado de natureza e dar lugar à sociedade civil.

Todos os elementos da construção desta sociedade civil estão ligados entre si, seja a imagem dos indivíduos com seus direitos, ou seja, de onde parte a construção desta sociedade seja, o seu resultado final que é o poder ou a soberania em sentido moderno.

Esse estado de natureza que Hobbes acentua é caracterizado pelo individualismo, o que surge nesse estado é um mundo de homens dotados de direitos iguais. Esses indivíduos do estado de natureza vão desempenhar um papel fundamental, ou seja, a fundação para o conceito de sociedade. O que

torna fundador para a construção da sociedade civil é à vontade de cada indivíduo no estado de natureza.

O cenário que Hobbes apresenta para a construção dessa sociedade civil é o contrato social, nele os indivíduos - orientados pela razão - livremente selam um acordo em comum com o objetivo sair do seu estado natural para entrar em uma nova forma de sociedade, que evite o conflito. A construção dessa nova sociedade civil acontece quando há uma junção de todas as forças em comum, força essa demasiadamente superior às forças dos indivíduos em condição natural. Cria-se então um juiz único, uma força única que possa impedir todas as injustiças que os indivíduos passam fazer uns aos outros garantindo a paz de todos nessa sociedade.

1.1 Instituição do poder soberano

Nesse contrato social, constitui-se uma novidade absoluta, pois antes só tínhamos indivíduos, depois de instituído o contrato, tem-se um ser coletivo, um corpo político uma única pessoa, que todos quiseram através do contrato e ao qual, portanto, todos devem se submeter. Assiste-se agora através do contrato a criação do poder civil, poder esse que é único e concentrado na pessoa do soberano. Sendo assim, o problema deixará de ser as formas de governo, mas antes pelo poder do povo, pela sua soberania, pela expressão da sua vontade. (DUSO, 2005, p. 114).

O poder que se constitui com o contrato, é justamente o poder de todo o corpo político. E é esse poder concentrado na pessoa do soberano é que vai tornar a vida ordenada e livre do conflito na sociedade civil. Esse poder não se trata da força individual, mas na força fundada na racionalidade e na vontade de todos. Desta forma, ele é essencialmente irresistível. O caráter absoluto que caracteriza o conceito de soberania está sobre os direitos dos indivíduos.

Uma vez constituída a sociedade mediante a vontade de cada indivíduo, a questão que surge é em relação a quem irá expressar a vontade do sujeito coletivo. No capítulo XVI do *Leviatã*, o problema aparece com clareza como também a sua solução. Segundo Duso existe apenas uma maneira de entender com unidade uma multidão de indivíduos, ou seja, fazer

com que apenas um possa representá-la. Institui-se, portanto, o conceito de representação moderna. (DUSO, 2005, p. 117).

É de fácil compreensão que as ações do representante não procedem de mandatos ou vontades já existente, mas vêm de cima para todos os que estão submetidos à lei. Nessa modalidade representativa, constitui também o modo legítimo de exercício do poder do soberano.

A dialética da representação - apontada por Hobbes - acontece num processo de autorização, em que é o indivíduo que autoriza o soberano. Sendo que todos se declaram autores daquelas ações que a pessoa designada (Soberano) fará. Assim como é verdade que à vontade do representante vem de cima, também é verdade que o fundamento dessa sua vontade vem de baixo, ou seja, dos indivíduos, pois à vontade do soberano coincide com a vontade de todo o corpo político que constitui sua autoridade.

Na maneira moderna de entender o pacto social à submissão determina-se com relação a quem representa o corpo político (soberano) que todos elegeram, sendo assim trata-se de uma submissão à própria vontade. Esse é, portanto, o caráter absoluto da soberania moderna. Sendo que a legitimação das ações desse soberano assenta-se na vontade de todos. O produto do contrato social é, portanto, o poder ou soberania em um sentido moderno. Isso acontece porque o problema de todos os jusnaturalistas é a segurança e a instabilidade de todos os indivíduos.

1.2 Autorização como legitimação do poder soberano

O conceito de poder nasce na construção teórica do contrato social hobbesiano, no qual os indivíduos abrem mão de suas vontades racionais para dar lugar a uma determinada forma de sociedade que evite o conflito, fruto da sua condição natural e lhes assegure a paz. Isso é possível a partir do momento em que as forças se juntam criando um corpo político, força essa demasiadamente superior à força de um indivíduo em particular.

De acordo com Hobbes, o pacto que institui um corpo político é um pacto entre indivíduos, que transferem seus direitos naturais a um terceiro, ou seja, o soberano

atribuindo a esse todos os seus direitos com exceção daqueles que se referem à segurança de sua vida. Ainda segundo Hobbes:

“Um pacto de cada homem é feito com todos os homens, de modo que é como se cada homem dissesse a cada homem:” Autorizo este homem ou esta assembléia, e lhe abandono meu direito de governar-me a mim mesmo, com a condição de transferires a ele teu direito, autorizando de maneira semelhante todas as ações. Feito isso, a multidão assim unida numa só pessoa se chama estado “. (HOBBES, p. 144)”.

O que legitima o poder soberano é o conceito de autorização introduzido por Hobbes no capítulo XVI, do *Leviatã*. A autorização acontece justamente no momento em que cada indivíduo, livremente abre mão de seus direitos, palavras e ações em favor de um terceiro o soberano. Por outro lado, autorizar não se trata de transmitir ao soberano o direito de falar e agir, uma vez que esses direitos ele já dispõe naturalmente; mas sim, o soberano recebe autoridade, o direito de ver suas ações e palavras reconhecidas como suas pelos indivíduos. Portanto, toda autoridade concentrada no soberano provem de cada indivíduo que compõe o corpo político. Sendo assim, cada ato do soberano é o de cada um dos súditos, porque realiza em nome de cada um deles, em particular e em favor de seus direitos. Desta forma, cada um se reconhece autor das palavras e ações de seu representante.

Considerando que a legitimação dos atos do soberano acontece no ato da autorização, pode-se dizer que os direitos que constituem a essência da soberania não são naturais, no entanto, o soberano não os cria, mas sim ele recebe graças à autorização. Portanto, é a autorização que cria os direitos que constituem a essência da soberania. (TERREL, 1994, p. 9).

Para Hobbes, a autorização é ilimitada, e diz respeito a todas as ações do soberano, compreendido, inclusive aquelas ações as quais eu me rebelo. Isso acontece, justo porque muitas vezes em uma sociedade civil, ser autor dos atos do soberano, não implica em partilhar do mesmo ideário, podendo gerar conflitos entre o soberano e os súditos.

Por fim, pode-se definir a autorização, como a ação de autorizar um homem ou uma assembleia, mediante o direito estabelecido no estado natural. O que faz,

portanto, que a figura do soberano emerja e consequentemente o seu poder, o qual se dá com a autorização de cada um dos súditos.

1.3 Caracterização do poder soberano

O pacto hobbesiano não é um pacto com alguém, mas um pacto em favor de alguém. Sendo assim, o soberano não é obrigado com seus súditos. Ele não se caracteriza como um contraente e sendo assim, não pode ser punido por não ter respeitado as cláusulas do contrato.

Esse pacto vai muito além dos pactos senhorial, ou seja, constituído sobre a relação proteção obediência; o ponto fundamental do pacto hobbesiano é a segurança do corpo político, desta forma ela está no centro da construção política de Hobbes. Contudo, o que garante essa segurança não é a força natural do soberano, mas sim a força que a ele foi atribuído através dos indivíduos. Essa força deve ser entendida como transferência e concentração de muitas forças (súditos) a uma única força (Soberano), da mesma forma que as vontades de muitos homens são incluídas na vontade de um único homem ou assembleia. (DUSO, 2005, p.130).

A partir da instituição dessa sociedade, tem-se um ser coletivo, um corpo político, uma única pessoa, que todos quiseram através do contrato e a qual todos deverão se submeter. Para Hobbes, é através dessa transferência de direitos e vontades por parte de cada indivíduo que temos a criação do poder civil; que por sua vez, está fundamentado no direito de cada indivíduo. Esse poder é de todo o corpo político tendo como seu fundamento e finalidade a igualdade de todos. Pode-se dizer que a principal finalidade desse poder instituído através do contrato, é tornar a vida ordenada e pacífica na sociedade, e isso só é possível porque ele está num plano superior e diferente daquele encontrado no estado de natureza. Por outro lado, não se trata de um poder fundado na força da qual cada indivíduo é dotado, mas sim da força fundada na racionalidade de todos. Esse poder comum deve ser entendido como poder de todos os indivíduos que constituem o corpo político.

O representante, portanto, detentor de todo o poder passará a ser o ator, que realizará todas as ações públicas, as quais foram autorizadas pelos autores, ou seja, todos aqueles indivíduos que compõe o corpo político.

Pode-se dizer que, nessa nova maneira de entender o contrato social, a submissão se determina com relação a quem representa o corpo político, ou seja, aquele soberano que todos elevaram ao poder. Sendo assim, trata-se de uma submissão à própria vontade. E esse é, portanto, o principal caráter da soberania moderna. A saber, a legitimação das ações do soberano está fundamentada na vontade de todos os indivíduos que fazem parte do corpo político. Com isso o produto principal do contrato social de Hobbes é o poder, ou em um sentido moderno à soberania.

REFERÊNCIAS

- HOBBES, Thomas. *De cive: Elementos filosóficos a respeito do cidadão*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. *Do Cidadão*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- DUSO, Giuseppe (org) *O poder História da filosofia política moderna*. Petrópolis: Vozes, 200.
- TERREL, Jean. *La génération de la république*. In: Hobbes, T. *Matérialisme et politique*. Paris: Vrin, 1994.

COMO RETIRAR UM ESTUDANTE DOTADO DE REFLEXÃO FILOSÓFICA DA MASSA E DA EDUCAÇÃO UTILITÁRIA? - Ítalo Ariel Zanelatto

Graduado em Filosofia

itozanelato@hotmail.com

O início da caminhada nietzschiana começa com uma crítica dferida sem rodeios à preguiça: “eles [os homens] têm uma propensão á preguiça” (SE, § 1, p.138), são covardes, que temem “limpar-se” da vergonhosa lama cultural que os envolve e assim se acomodam no anonimato, estes são os traços do homem moderno, feito de costumes e opiniões alheias.

Desta forma, Nietzsche apresenta os pilares que sustentam a banalização do homem, o Estado, o comércio, a ciência e a arte ascéticas. Nietzsche acusa, principalmente estes elementos de serem os grandes contaminadores da cultura.

Para Nietzsche esta busca de tornar-se o que se é, de agir como os verdadeiros timoneiros da nossa vida, é a luta de fugir dos moldes da sociedade burguesa, que faz dos homens uma mera massa de modelar, algo passivo no seu desenvolvimento, que não conduz os rumos da sua vida. Este desejo vindo de uma alma jovem é intitulado de “autentica emancipação da vida”.

Os setores promotores da cultura, para Nietzsche deveriam visar o despertar do gênio³¹. Contudo, há quatro egoísmos que desviam esse despertar do gênio: o egoísmo das classes comerciantes, o egoísmo do Estado, o egoísmo das artes e o egoísmo da ciência. “O nascimento do gênio não depende da cultura: é uma dádiva da natureza, mas “foi amadurecido e nutrido no seio materno da cultura de um povo” (DIAS, 1993, p.81).

As classes comerciantes necessitam da cultura e a fomentam, ainda que prescrevendo regras e limites da sua utilização. Acompanhada de uma formação geral que seja curta, sabendo que, rapidez é a alma do negócio, os homens devem ser ensinados a exigir da vida e aprender a ter um preço, assim como qualquer outra

³¹ Segundo Rosa Maria Dias “O gênio é a grande natureza contemplativa armada para criação eterna. A extensão da alma, a força da imaginação, a atividade do espírito, a abundância e a irregularidade das emoções – tudo isso compõem o caráter de gênio. É sensível a todas as formas de expressão da natureza. A floresta e o rochedo, a tempestade e o sol, a flor solitária e o murmúrio das águas vêm ao seu encontro e falam sua língua. (DIAS, 1993, p.81).

mercadoria de fábrica. Isto porque, não se trata de qualquer felicidade, de felicidades medíocres, Nietzsche combate esta felicidade medíocre, o homem pode alcançar uma felicidade maior do que esta que é ofertada pelo Estado, ele pode através do seu gênio encontrar uma felicidade legítima e realmente elevada.

O terceiro elemento constituinte de uma cultura submissa seria uma espécie de arte ascética “*conteúdo de fealdade e tédio*” que visa ao mascaramento do feio, ou melhor, visa a tornar o feio em uma bela aparência, e assim, enganar. Nietzsche anseia que o homem dotado do talento natural de *gênio*, consiga que este que se encontra adormecido, desperte e a arte de forma geral é oq eu pode conduzir o homem a encontrar-se, e elevar o seu *gênio*. No entanto, há um tipo de arte que Nietzsche renega, a arte enganadora, aquela da qual os filisteus tem o controle. Esta arte ascética tornaria o homem medíocre, sem opinião, em suma, comum.

Enquanto se nomeia o progresso da ciência como cultura, ela passará de forma impiedosa e gelada diante dos homens que sofrem, pois observa em todos os lugares os problemas do conhecimento. E esta descreve a principal característica do cientista, a avidez insaciável por conhecimento. No período que vai de 1870 a 1876, para Nietzsche a ciência é o saber que destrói as ilusões saudáveis e impulsionadoras para a sobrevivência dos homens. O servidor da ciência retira a fantasia no qual a vida se utiliza para embelezá-la, e isso em nome do que é real e verdadeiro. A vida em pedaços “puros” garantiria menos vida do que a vida encoberta por algumas ilusões.

Na leitura nietzsiana, Schopenhauer é um verdadeiro educador, pois fez da sua filosofia uma guerra contra esses elementos que mantêm a cultura do século XIX submissa e decadente³².

Nietzsche lamenta a “superestimação do momento”, a busca pelo sucesso e pelo lucro que vêm unir-se à mediocridade da cultura alemã da época, voltada para a cópia de modelos importados e sem vida e desprovidas de originalidade.

As instituições aparentemente promotoras da cultura, no fundo nada sabem dos propósitos de uma verdadeira cultura e agem apenas segundo seus interesses. Os eruditos impedem com sua ação o surgimento do gênio, pois a cultura para eles é apenas utilitária e os grandes homens seriam uma ameaça à sua mesquinhez³³.

O entrave é que mesmo que as universidades ensinem sobre a história da arte não podem proporcionar o “adestramento artístico”. Pois, a ciência em seu incessante

³² Cf. Capítulo Segundo

³³ Cf. SE/CO.EXT. III §6, pp.182-200.

querer conhecer a vida a qualquer prova, varre as ilusões que auxiliam a vida do homem.

Porque, ao contrário da ciência, a arte não necessita preocupar-se com tudo o que “real”, não deseja a tudo tocar ou reter, ela é anticientífica.

A arte não se preocupa em especular de forma íntima a vida, mas ao contrário, é uma fonte de dissimulação. Enrijece certos traços, modifica outros, deixa de lado tantos outros, tudo em função da vida tudo por uma “transfiguração” do real. A ideia de um “adestramento artístico” o jovem acadêmico, é inevitável de aperceber nos escritos nietzschianos, da mesma forma como acontece no “adestramento linguístico”. Em vez de servirem-se da arte contra a parte “ruim” ciência que contaminava a cultura, o erudito, ao contrário, empregava métodos científicos para indagar a arte. Ao invés de encaminharem os estudantes aos problemas existenciais, se prende a responder questões da história da filosofia. A filosofia se retém no ramo da filologia. Como afirma Nietzsche: “Como estamos longe ainda, na Alemanha, desta corajosa visibilidade de uma vida filosófica!” (SE/CO.EXT. III, § 3, p.150). Nas obras de Schopenhauer, pode-se ler que não há filósofos em universidades, mas sim professores que vivem da filosofia, interessados em pensar no que seus interesses materiais exigem e ao que convém ao Estado e à religião³⁴. Nietzsche retoma essa crítica de Schopenhauer, no que diz respeito ao Estado e a cultura clássica.

Vendo por esta perspectiva, Nietzsche conclui que o filósofo universitário, é o “anti-sábio” por excelência, é o filósofo do Estado, da religião, o colecionador dos valores em curso, o funcionário da história que se mascara com a filosofia para sobreviver. Assim como Schopenhauer, Nietzsche acredita que não existam filósofos nas universidades, mas apenas professores de filosofia, engrenagens que são úteis para manter funcionando o sistema mecânico do Estado.

“A natureza joga o filósofo como uma flecha no meio dos homens, ela não visa, mas espera que a flecha venha a se cravar em algum ponto”. Em outras palavras, Nietzsche firma sua opinião pondo fé que, o filósofo sendo lançado pela natureza, portanto, sendo “um dom” natural ser filósofo, ele deverá alcançar o cume da verdade. Ora, se pressupõe que alguém que sobrevive de algum ofício, deve dele entender, desta forma, os professores se comportam como mestres do assunto, especialistas em filosofia, que podem escolher e ensinar o que julgam ser dignos da atenção de suas audiências.

³⁴ Cf. SCHOPENHAUER, Sobre a Filosofia Universitária, pp. 3-94.

Nietzsche acredita que Platão e Schopenhauer poderiam até serem professores universitários, contudo jamais fariam de sua filosofia uma escrava do Estado, pois, agindo assim, representariam um perigo ao Estado, compreendendo que o Estado teme filósofos solitários de uma vida errante e pode-se dizer também tem seu receio quanto à filosofia de forma geral. Desta forma, o filósofo irá sofrer de uma “conspiração de silêncio”, ou excluído por se colocar acima do Estado, como o seu juiz.

Logo, se se aceita a posição de filósofo por concessão do Estado, também dever-se-ia desistir da condição de “perseguidor” da verdade e perseguir e empregar aquilo que mantém a subsistência do Estado. Segundo as afirmações nietzschianas, esta é uma dos mais perigosos consentimentos que o filósofo cede ao Estado, comprometer-se em fazer o trabalho do erudito, do historiador da filosofia. A história erudita do passado jamais foi o afazer verdadeiro do filósofo, nem na Índia, nem na Grécia; e um professor de filosofia, quando está ocupado com um trabalho desse gênero, deve se contentar com que se diga dele, no melhor dos casos: “É um bom filólogo, um bom especialista dos antigos, um bom linguista, um bom historiador” – mas nunca: “É um filósofo”. O ensino superior, ao invés de ajudar o jovem, desencoraja-o de ter opiniões próprias, por conta do ensino histórico que é obrigado a repassar ao jovem que se obriga a assimilar todo o ensino que a ele é repassado. O título desta comunicação nos compromete a responder uma pergunta: “como retirar um estudante dotado de reflexão filosófica da massa e da educação utilitária?” Pois bem, ao longo deste texto passamos por aqueles fatores que Nietzsche vê como entraves culturais, e demonstramos o porquê o são. Um estabelecimento de ensino do século XIX poderia retirar um aluno do meio da massa? Para Nietzsche não. A arte não pode libertar, pois está justamente nas mãos dos homens errados, como Nietzsche afirma, dos “filisteus”, desta forma se uniformiza, mascara-se a situação, e afirmam serem possuidores de uma cultura elevada quando na verdade não passam de miseráveis aculturados.

PLURALISMO E INTERACIONISMO: O UNIVERSO ABERTO E A LIBERDADE DO HOMEM - Jaziel Cleiton Rautenberg

Graduando em Filosofia

Bolsista do Projeto "Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida", (2011-2014) do Programa Observatório da Educação DEB/CAPES/MEC.

PICV – UNIOESTE

Orientador: Remi Schorn

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *campus* Toledo

jazielrautenberg@hotmail.com

Palavras-chave: Indeterminismo, Racionalismo crítico, Criatividade.

Karl Popper nos apresenta, em sua filosofia, uma perspectiva do conhecimento que, embora se aproxime de algumas outras posturas filosóficas, é em grande medida original, assim, as letras que se seguem tem por intenção comunicar uma visão distinta acerca da liberdade humana. Permitido por sua tese pluralista e seu conceito de indeterminismo, esse debate escapa da discussão explícita acerca da liberdade moral, restringe-se, portanto, à liberdade de criar obras de arte e teorias científicas. Afinal, a ideia de que a bilhões de anos a poesia de Homero e as sinfonias de Beethoven já estavam contidas nas partículas elementares do mundo físico parece ser um grande absurdo.

Em sua epistemologia Karl Popper nos apresenta uma perspectiva pluralista do conhecimento, a partir da tese dos três mundos e da interação entre eles. Concebe o Mundo 1 como padrão de realidade, uma vez que se trata do mundo dos objetos materiais, estados físicos. O Mundo 2, por sua vez, constitui-se por estados mentais, em outras palavras, pode ser entendido como o mundo psicológico, "o mundo dos sentimentos de medo e de esperança, das disposições para agir e de todas as espécies de experiências subjetivas, incluindo as experiências subconscientes e inconscientes" (Popper, 1988, p.116). Ontologicamente distintos em seus conteúdos, entretanto, nenhum menos real do que o outro; os habitantes do Mundo 3 – de importância crucial na epistemologia popperiana – são os produtos do espírito

humano, isto é, as obras de arte, os valores éticos, as instituições sociais e, sobretudo, os problemas e as teorias científicas.

Contra qualquer tipo de idealismo, fenomenismo ou imaterialismo que prefiram pensar que o mundo físico é fruto de nossa imaginação e que, portanto, restringem tudo ao Mundo 2, em um monismo, Popper admite e defende a existência do mundo físico; para fazer isso resgata o *realismo de senso comum*³⁵ e afirma, de modo simples, que "pode-se dizer que um corpo físico como uma pedra existe porque se lhe pode dar um pontapé; e se se der um pontapé numa pedra suficientemente dura, sentir-se-á que ela pode devolver o pontapé" (Idem, p. 117). De modo mais geral, o autor afirma que os objetos do mundo físico são reais porque podem interagir com outros integrantes do Mundo 1, também físicos.

Popper, por outro lado, também nega as teorias que pretendem reduzir o Mundo 2, das experiências subjetivas, a processos físico-químicos ou comportamentais, pregando a existência apenas do Mundo 1 material; estas perspectivas podem ser denominadas de materialismo monista, teoria da identidade, fisicalismo ou behaviourismo filosófico. As várias formas de monismos são substituídos por Popper a partir de seu pluralismo interacionista, este, pode apoiar-se em duas linhas argumentativas bastante distintas. A primeira concerne à realidade do Mundo 2 e serve-se do senso comum e do insucesso das teorias materialistas em produzir argumentos relevantes contra a posição própria ao senso comum de que uma dor de dentes – sentimento do Mundo 2 – é suficientemente real para que o doente queira visitar um dentista e até mesmo retirar o dente, interagindo, assim, com outros objetos do Mundo 1.

O argumento mais forte em favor do pluralismo, entretanto, parte da afirmação de que os objetos do Mundo 3 interagem fortemente com o Mundo 1.

Uma de minhas teses principais é a de que os objetos do Mundo 3 podem ser reais (...): não só nas suas materializações ou corporificações no Mundo 1, mas também nos seus aspectos, no Mundo 3. Como objetos do Mundo 3, eles podem induzir os homens a produzirem outros objetos do Mundo 3 e, assim, agirem no Mundo 1; e a interação com o Mundo 1 – mesmo uma interação indireta – eu considero como sendo um argumento decisivo para dizer que uma coisa é real. (POPPER, 1995, p. 62).

³⁵ Cf. *Conhecimento Objetivo: uma abordagem evolucionária*, p. 41 – 53.

O exemplo mais simples dessa interação, das teorias com o Mundo 1, é a forma como modifica-se o mundo físico construindo arranha-céus, usinas de energia, centros de pesquisa científicas ou bibliotecas; a partir de planos, cálculos e teorias do Mundo 3, muitas vezes com teorias extremamente abstratas, e até mesmo já refutadas, como a física de Newton.

Da interação indireta entre os Mundos 1 e 3, deriva o principal argumento em favor da existência do Mundo 2, uma vez que, para poder utilizar as teorias do Mundo 3 e atuar sobre o Mundo 1 a partir delas, é preciso, antes, apreender e entender seu conteúdo. Entender uma teoria, porém, é uma tarefa intelectual, ou seja, um processo do Mundo 2; "geralmente o Mundo 3 interage com o Mundo 1 por via do Mundo mental 2" (POPPER, 1988, p. 119.).

Popper concebe o Mundo 3, das teorias e problemas, como produto do intelecto humano – Mundo 2 –, do uso da linguagem crítica e criativa do homem; contudo, uma vez que estas teorias são concebidas objetivamente, por meio da linguagem, e passam a fazer parte do Mundo 3, adquirem certo grau de autonomia. Via de regra, criam-se teorias com vistas à resolver algum problema; entretanto, o mais interessante é que novos problemas sempre surgem como subprodutos inesperados desta nova teoria; como exemplo disso Popper cita a conjectura de Goldbach, a qual estabelece alguns problemas, até hoje ainda não resolvidos, acerca da teoria dos números primos, problemas que já se faziam presentes na teoria dos números naturais, embora não pretendidos pela própria teoria.

Esse problema é claramente autônomo. Em nenhum sentido são fabricados por nós; em vez disso, são *descobertos* por nós; e neste sentido existem sem ser descobertos, antes de sua descoberta. Além disso, pelo menos alguns desses problemas não resolvidos podem ser insolúveis. (POPPER, 1975, p. 157 [grifo do autor]).

A autonomia parcial do Mundo 3 torna-se, assim, um argumento fortíssimo a favor de sua realidade. O Mundo 3, em um sentido, é feito pelo homem, contudo, transcende seus fabricantes; torna-se, assim, o *rastro da humanidade*, um conhecimento objetivo à disposição de todas as inteligências. Dessa forma, em um

segundo sentido, os habitantes do Mundo 3 – as teorias, proposições, problemas, literatura e arte – retroagem sobre o Mundo 2, com influência primordial na formulação de novas subjetividades, críticas e criativas; além disso, retroagem sobre o Mundo 2, também, munindo-o com conteúdo teórico para formulação de novas conjecturas, uma vez que, seu impacto sobre os homens, mesmo sobre o mais original dos pensadores, é imensamente maior do que o impacto que qualquer um de nós pode lançar sobre ele.

Esta perspectiva pluralista permite à Popper falar da liberdade humana de forma diversa das demais teorias filosóficas. Entende por liberdade aquilo que comumente é chamado de *livre-arbítrio*. Evita a discussão explícita acerca da liberdade moral, uma vez que esta tende sempre para o problema da responsabilidade moral ou o problema do mérito e punição. Prefere, portanto, falar da liberdade de criar obras de arte e teorias científicas explicativas, bem como para avaliar as razões e argumentos a favor ou contra estas teorias e seus enunciados.

Presumivelmente, se gozarmos *deste* gênero de liberdade, poderemos também gozar da liberdade de criar, de raciocinar e de escolher em áreas de moralidade, e de gozar da responsabilidade que acompanha tal criação e tal escolha. (POPPER, 1988, p. 115)

O pluralismo é decisivo para que Popper possa falar da liberdade humana, no entanto, ele sozinho não basta para negar as perspectivas deterministas e reducionistas do pensamento fechado.

Popper concebe as teorias científicas como redes criadas pelo homem para apreender o mundo; assim, da mesma forma que em um barco pesqueiro, na ciência também não há como prever tudo o que será apanhado quando lançá-las e, por outro lado, não se pode apanhar tudo que há, uma vez que, mesmo que a malha destas redes seja extremamente fina, ainda assim algo há de escapar delas.

O que temos em mira é a verdade: testamos as nossas teorias na esperança de eliminar as que não sejam verdadeiras. Deste modo, podemos conseguir melhorar as nossas teorias – até como instrumentos –, ao fazer redes cada vez mais adaptadas para apanhar nosso peixe, o mundo real. Contudo, elas nunca

serão instrumentos perfeitos para esse fim. (POPPER, 1988, p. 58).

A posição popperiana, nesse sentido, coloca em cheque a possibilidade de qualquer determinismo físico absoluto, ou de um Mundo 1 fechado, como pretendido pela física clássica. Não há uma teria do todo, nem tampouco a possibilidade de descrever o mundo físico sob a perspectiva determinista, como pretendido por Laplace, a partir da física de Newton. Considera o determinismo completamente destituído de fundamento; além disso, a perspectiva determinista tolhe qualquer tentativa de argumentar acerca da liberdade e da criatividade humana.

Popper defende a perspectiva oposta à determinista. O determinismo físico perde sua força, principalmente, a partir do desenvolvimento da mecânica quântica. Segundo a qual, há processos físicos que não são mais analisáveis em termos de cadeias causais, mas só por leis probabilísticas, denominados de *saltos quânticos*, acontecimentos completamente imprevisíveis; assim, a mecânica quântica introduziu o que Einstein chamou de o *Deus jogador de dados*.

O indeterminismo trazido pela mecânica quântica é considerado fundamentalmente válido; entretanto, nas palavras de Popper, "um Deus jogador de dados ou das leis probabilísticas não consegue arranjar lugar para a liberdade humana." (Idem, p. 125). O Mundo 1 completamente indeterminista seria causalmente fechado ao Mundo 2, logo, também o seria em relação ao Mundo 3. O Mundo 1 seria completamente imprevisível, desse modo, impossível ter qualquer influência do homem sobre ele; sendo regulado, mesmo que apenas em parte, pelo acaso.

Assim, o indeterminismo é necessário mas insuficiente para haver lugar para a liberdade humana e, especialmente, para a criatividade. Do que realmente precisamos é da tese de que o *Mundo 1 é incompleto*; de que ele pode ser influenciado pelo Mundo 2; de que pode interagir com o Mundo 2; ou de que é causalmente *aberto* para o Mundo 2, logo, ainda mais, para o Mundo 3. (idem, p. 126).

A liberdade humana e, sobretudo, a liberdade de criar estão, desse modo, sujeitas às restrições dos três mundos; do Mundo 1, de leis físicas e fisiológicas; Mundo 2, das capacidades subjetivas, a partir da interação com os Mundos 1 e 3 e da retroação deste último sobre ele. Além disso, sujeito às estruturas, leis e restrições internas a todos os fenômenos do Mundo 3, cuja aprendizagem e ocasional desrespeito são imensamente importantes para a criatividade. A abordagem pluralista

que Popper desenvolve para falar da interação entre o mundo físico, o espírito humano e suas criações, somada à sua tese indeterminista mostra, portanto, um universo que "é parcialmente causal, parcialmente probabilístico e parcialmente aberto: é emergente." (Idem, p. 129).

O conhecimento humano é falível, portanto sempre incompleto. Por mais que as teorias científicas sejam refinadas a partir da crítica e do debate intersubjetivo a falibilidade do conhecimento humano dificilmente conseguirá dar uma descrição definitiva do universo; no entanto, sempre poder-se há usar essas teorias juntamente à criatividade humana para interagir e modificar o Mundo 1, bem como, contribuir para o crescimento e evolução do Mundo 3. A relação, direta ou indireta, entre os objetos e processos dos Mundos 1, 2 e 3, portanto, pesam enormemente a favor do universo aberto.

Sobretudo, o homem faz parte da natureza, porém, ao criar o Mundo 3 transcende a natureza e a si próprio³⁶. O indeterminismo sozinho não basta para compreender a liberdade humana, da mesma forma, o pluralismo, por si só, também não é suficiente. Existem fortes argumentos que possibilitam falar da liberdade do homem, assim, se o homem é livre – pelo menos parcialmente – e, em última instância, faz parte da natureza, esta, por sua vez, também é livre; logo, o Mundo 1 físico é aberto. É a abertura do Mundo 1 para o Mundo 2 e, deste para o Mundo 3, e a abertura autônoma e intrínseca do Mundo 3, do conhecimento humano, que permitem falar da liberdade e da criatividade do homem.

" Sugiro que o universo, ou sua evolução, é criativo, e que a evolução dos animais sensíveis com experiências conscientes trouxe algo de novo. Estas experiências foram, a princípio, de tipo muito rudimentar, e depois de tipo mais elaborado; e, finalmente, *emergiu* esse tipo de consciência do "eu" e de criatividade que encontramos no homem.

Com a emergência do homem, penso que a criatividade do universo tornou-se óbvia, pois o homem criou um novo mundo objetivo, o mundo dos produtos da mente humana; um mundo de mitos, de contos de fadas e teorias científicas, de poesia, arte e música. (POPPER, 1995, p. 34 [grifo meu]).

É com a criação do mundo 3 autônomo que o homem se torna efetivamente livre; e é pela capacidade de criar obras de arte e conjecturas acerca de como o

³⁶ Cf. *Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária*, p. 144 – 148.

universo é e como ele funciona que o homem expressa sua liberdade e criatividade. São os habitantes do mundo 3 que alimentam a criatividade do homem, sua liberdade para avaliar argumentos, criar teorias e expô-las à crítica intersubjetiva de seus interlocutores.

Referências

- POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. Tradução: Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. *Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária*. Tradução: Milton Amado. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: /Edusp, 1975.
- _____. *Conjecturas e refutações*. Tradução: Sérgio Bath. 2.ed. Brasília: Edunb, 1982.
- _____. *O universo aberto*. Tradução: Nuno Ferreira da Fonseca. Lisboa: Dom Quixote, 1988.
- POPPER, Karl; ECCLES, John C. *O eu e seu cérebro*. Tradução Silvio M. Garcia, Helena C. F. Arantes, Aurélio A. C. de Oliveira. Campinas: Papirus; Brasília: Edunb, 1995.

AS DETERMINAÇÕES DA LÓGICA ESPECULATIVA SEGUNDO A ENCICLOPÉDIA DE HEGEL - Leandro A. Xitiuk Wesan

Mestrando em Filosofia

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

leandroxw@hotmail.com

Palavras-chave: filosofia, metafísica, especulativo.

Este trabalho propõe-se a explicitar o conceito mais preciso da Lógica, conforme os §§ 79-82 da *Encyclopédia das Ciências Filosóficas em Compêndio* de 1830. O conceito mais preciso da Lógica, desenvolve seu conceito, segundo a forma, em três lados: a) o lado abstrato ou do entendimento; b) o dialético ou negativamente-racional; c) o especulativo ou positivamente racional. Estes três lados não constituem três partes da Lógica, mas, segundo Hegel, são momentos da filosofia especulativa. Tais momentos compreendem, assim, a passagem das determinações abstratas do entendimento às determinações propriamente ditas do conceito.

Este trabalho propõe-se a explicitar o conceito mais preciso da lógica, nos §§ 79 a 82 da *Encyclopédia das Ciências Filosóficas em Compêndio* de 1830. O conceito mais preciso da Lógica, pretende mostrar que a lógica, segundo a forma, tem três lados, que não constituem três partes da Lógica, mas são momentos de tudo que é real, que dividem-se em: a) o lado abstrato ou do entendimento; b) o dialético ou negativamente-racional; c) o especulativo ou positivamente racional.

No prefácio à primeira edição da *Ciência da Lógica* de 1812 encontramos indicações a respeito do sentido em que Hegel pretende resgatar a Lógica. Tem-se em vista, neste prefácio, que a Metafísica tal como era desenvolvida tradicionalmente, precisamente pela filosofia pré-kantiana (em especial a de Cristian Wolff – 1679 a 1754), foi extermínada da lista das ciências, de modo que perdeu sua dignidade como ciência primeira e absoluta do conhecimento humano. Perdeu-se o interesse pela forma e pelo conteúdo desta ciência. A filosofia hegeliana indica a filosofia crítica de Kant³⁷ como a doutrina que justificou, do lado científico, o abandono ao pensamento especulativo, na medida em que para a crítica exotérica kantiana o entendimento não

³⁷ Ver KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Trad. Valério Rohden e Udo Baldr Moosburger. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

se permitiria ir além da experiência³⁸. Apesar da trágica condição da metafísica, a lógica não pereceu do mesmo destino. Valorizou-se como fundamental o exercício e a formação prática em geral, deste modo a lógica, por conta de alguma utilidade formal, continuou com uma posição entre as ciências. A partir destas considerações Hegel formula uma lógica que não se restringe apenas ao pensamento formal, aquele que se limita ao julgamento da validade dos argumentos, mas com a reunião de lógica e daquilo que é efetivo, entre pensar e ser, Hegel formulou uma lógica onde forma e conteúdo, estão reunidos, uma Lógica que contém a lógica e a metafísica de outrora³⁹. Deste modo deve-se reconhecer em Hegel a superação de certas perplexidades encontradas por seus antecessores, no âmbito de uma genosiologia, que possibilitou o resgate do pensamento especulativo. Não obstante, deve-se levar em conta que Hegel formula sua filosofia tendo em vista os problemas apontados pela filosofia crítica de Kant a respeito da metafísica dogmática. Assim, a Lógica de Hegel leva em consideração muito mais que apenas o saber contingente de seu tempo, mas ela retoma os problemas da ontologia, da lógica e da teologia, trazendo consigo, também, a integração das grandes filosofias que discutiram tais problemáticas. Assim, forma (*form*), correspondente a lógica tradicional, a ciência do pensar, e conteúdo (*inhalt*), correspondente a ontologia, a ciência do ser, não estão mais separados. Assim a filosofia de Hegel tem por meta a fundação de uma lógica especulativa, onde se põem em jogo a necessidade de compreender a lógica como um resgate da ontologia.

A filosofia de Hegel tem como tarefa dissolver o dualismo entre o sujeito e objeto, ou, em outros termos, entre subjetivo e objetivo. Em Hegel, a oposição entre sujeito e objeto radica-se em um outro dualismo, a saber, o dualismo do infinito e inífinito, que consiste, justamente, na passagem do relativo ao absoluto, às determinações subjetivas à objetividade científica. O fim da filosofia, questão discutida na introdução da *Fenomenologia do Espírito*, é o conhecimento objetivo, o conhecimento científico. A filosofia, segundo a etimologia da palavra, visa ao conhecimento, sendo o amor, a amizade ou o desejo ao conhecimento. A filosofia, ao alcançar sua meta, deixa de ser a busca pelo conhecimento para ser conhecimento efetivo. Neste sentido caracteriza-se o pensamento idealista: o idealismo busca demonstrar a identidade entre ser e conhecimento. Isto implica que toda metafísica, em sentido hegeliano, depende de uma teoria do conhecimento para fundar-se como legítima. Este aspecto, no qual funda-se o idealismo, é entendido sob a fórmula: conhecimento igual ao ser.

³⁸ A respeito da análise da filosofia crítica, ver E., §10, A.

³⁹ Ver E., 1830, § 9, A.

Hegel diz: “O que é *racional* é *efetivo* e o que é *efetivo* é *racional*.⁴⁰ Esta proposição claramente indica a perspectiva ontológica de Hegel, que vê na gnosiologia a única forma de tornar possível uma ontologia e desta forma ultrapassar do finito, a partir dele mesmo, até o infinito.

As determinações fundamentais da lógica são o núcleo do projeto hegeliano de fundação de uma filosofia especulativa pura, delineado depois da publicação da *Fenomenologia do Espírito* em 1807 e desenvolvido em 1812-1817, com a publicação da *Ciência da Lógica*, tal como em sua apresentação sistemática em 1817, com a primeira edição da *Encyclopédia das Ciências Filosóficas em Compêndio*, na medida em que tal projeto tem como perspectiva uma ciência objetiva, universal-efetiva, um idealismo absoluto. Apesar de a *Encyclopédia* ter sido escrita para fins didáticos⁴¹ – elaborada como auxílio à disciplina universitária em que Hegel era regente – ela necessita de esclarecimentos teóricos, fornecidos por Hegel em suas lições, tal como nos adendos e anotações. No entanto, a *Encyclopédia* ultrapassa a dimensão de uma obra propedêutica ou simplesmente didática, nela encontra-se a fundamentação de uma filosofia científica. Nesta obra, o especulativo em geral é o próprio positivo, na medida em que é capaz de suprassumir a oposição do subjetivo e do objetivo, mostrando-se enfim como efetivo e como totalidade, conseguindo a passagem das determinações finitas, que se contradizem em si mesmas, ao infinito. Neste sentido, a filosofia deve estar além das determinações produzidas pelo entendimento enquanto faculdade subjetiva dos indivíduos, nem mesmo como universalizações abstratas. Não obstante, não deve permanecer no resultado negativo produzido pela dialética, que dissolve tais determinações. O especulativo produz conceitos em que os opostos são suprassumidos em uma lógica positiva.

O primeiro momento do lógico refere-se ao pensar enquanto entendimento, o seu lado abstrato, que se mantém na determinidade fixa e em sua diferença em relação à outra determinidade. O conteúdo produzido por este momento é o universal abstrato, assim, como no pensar em geral, a atividade do entendimento consiste em impor ao seu conteúdo a forma de algo abstratamente universal, que se sustenta em contraposição ao particular, se determinando, também, como particular. No que tange ao conhecer, o entendimento começa por apreender seus objetos segundo a diferença determinada dos mesmos, diferenciando-os e fixando-os. Como entendimento, o pensar tem por princípio a identidade, que condiciona a progressão de uma determinação para outra. Essa primeira forma do Lógico condiz com a pretensão de

⁴⁰ Ver *Encyclopédia das Ciências Filosóficas*, 1830, § 6.

⁴¹ Ver *Prefácio à Primeira Edição*(1817).

todo o Lógico em geral, que não tem por finalidade apreender pura e simplesmente no sentido de uma atividade subjetiva; todavia, através do limitar-se pela determinidade e fixidez, ao contrário, o pensar busca suprassumir o que é meramente subjetivo, ou arbitrário, e assim alcançar o absolutamente universal, tornando-se deste modo pensamento objetivo. Em vista disso, nos limites de sua esfera, o entendimento encontra uma subsistência para as coisas finitas. Deste modo, o entendimento, enquanto produz o universal abstrato, é o ponto de partida para o desenvolvimento da filosofia especulativa, que através de determinações abstratas, referentes à forma, consegue avançar até uma esfera que une novamente forma e conteúdo.

O pensar em geral, segundo sua estrutura, se despoja da unilateralidade, reconhecendo-se, assim, que graças ao pensar puramente do entendimento, tanto no domínio prático quanto no teórico, se alcança a fixidez e determinidade, na medida em que, sem este momento, vagar-se-ia no nebuloso e indeterminado. Deste modo, o primeiro momento do lógico, torna-se indispensável à filosofia, na medida em que se requer que os pensamentos sejam apreendidos em suas precisões completas, na sua determinidade e fixidez, que de outra forma a filosofia não de libertaria do vago e indeterminado, ficando presa na névoa turva da indeterminidade. Contudo, o entendimento não é algo último, possuindo limitações, que serão vencidas nos outros momentos do lógica.

Este primeiro momento é suprassumido na determinação do conceito da lógica que Hegel considera como dialético ou negativamente-racional. O momento dialético se desenvolve através de dois momentos fundamentais: 1º) Tomado para si pelo entendimento, o dialético, constitui o ceticismo, que contém a negação simples, abstrata, como seu resultado; 2º) O dialético é a natureza própria e verdadeira das coisas e do finito em geral. Ao contrário da reflexão, com a qual às vezes é confundido e que se limita ao ir-para-além [*Hinausgehen über*] da determinidade isolada, através de uma relação da determinidade com o conteúdo pela qual ela éposta, mas que a mantém em seu isolamento, o movimento dialético se constitui como o ir-além imanente [*immanente Hinausgehen*], no qual a determinidade éposta como ela é, isto é, como negação.

No que tange à primeira esfera de desenvolvimento do dialético, o ceticismo, é necessário esclarecer, a partir da própria distinção de Hegel, que há duas modalidades de ceticismo, o alto ceticismo antigo e o ceticismo moderno. O ceticismo moderno é tomado como um ceticismo ingênuo que se distingue do alto ceticismo antigo por ter como meta a simples negação da verdade e da certeza do sulpa-

sensível, buscando designar o sensível, e aquilo que nos é dado na impressão imediata, como sendo o único objeto que o conhecimento deve se ater. Todavia, o alto ceticismo antigo, não pode ser encarado da mesma maneira, e nem mesmo ser considerado meramente como uma doutrina da dúvida, devido, que esta modalidade de ceticismo é certa de sua coisa, tendo por seu objeto a nulidade de todo o finito. O ceticismo tem por missão combater o dogmatismo, ou seja, o pensar finito e abstrato do entendimento, deste modo, o ceticismo se caracteriza como crítica a tudo o que há de firme no pensamento finito, disto resultando, devido à permanência exclusiva na negatividade, os estados de *epochê* (suspensão do juízo – não podendo afirmar nem o sensível, nem mesmo o supra-sensível) e a *ataraxia* (a imperturbabilidade do espírito). O ceticismo não pode ser considerado como inimigo irresistível de todo pensar positivo, justamente, por ser irresistível a ele somente o pensar finito e contingente, na medida em que o verdadeiro pensar positivo, a filosofia autêntica, contém o ceticismo como um momento. Todavia, o ceticismo permanece no resultado puramente negativo da dialética, devido a isto o ceticismo é só um momento da lógica. A segunda esfera do dialético trata de expor as limitações das determinações do entendimento, negando-as por serem universais abstratas, sendo a dialética um ultrapassar imanente, onde a unilateralidade é suprimida. O dialético enquanto negação constitui a alma motriz da progressão científica, na medida em que sua negação, enquanto é capaz de constatar que o finito se contradiz em si mesmo, tem por objeto a elevação sobre este.

O terceiro momento do lógico é o especulativo ou positivamente racional, que carrega consigo os dois momentos anteriores, aprendendo a unidade das determinações em sua oposição, obtendo um resultado positivo, que se constitui em uma nova coisa. O momento especulativo tem em seu desenvolvimento: 1º) a estrutura dialética, onde se põem em jogo a negação de certas determinações que são contidas no resultado, alcançando-se partir desta negação um novo resultado que não se constitui em um conteúdo vazio, abstrato, mas um resultado positivo; 2º) Enquanto diretriz da filosofia em geral, este momento enquanto pensado, é, também, abstrato, mas é ao mesmo tempo algo concreto. Com isto, a filosofia nada tem haver com uma unidade simples, formal, mas trata-se da unidade de determinações diferentes, deste modo a ordem das simples abstrações ou pensamentos formais, é substituída por pensamentos efetivos; 3º) No projeto de uma lógica especulativa, a simples lógica do entendimento está contida, podendo ser construída a partir dela, renunciando-se o dialético e o racional. A reunião de uma história de variadas determinações, podem em sua finitude valer por algo infinito. Assim, conclui-se que o especulativo em geral, é o

próprio positivo-racional enquanto esse é pensado, na medida em que é capaz de suprimir a oposição de subjetivo e objetivo, mostrando-se como efetivo e totalidade. O especulativo contém em si mesmo os opostos como momentos ideais.

A partir desta perspectiva, Hegel aponta que o especulativo foi designado como místico⁴² –“sobretudo em relação à consciência religiosa e a seu conteúdo”⁴³. Na modernidade o termo místico, ganha uma nova acepção e passa a ser considerado com maus olhos, principalmente no meio científico, sendo que este termo é tido como “sinônimo de misterioso e inconcebível, esse misterioso e inconcebível é então, segundo aliás a diversidade da cultura e da mentalidade, considerado por um como autêntico e verdadeiro, por outro como superstição e ilusão”⁴⁴. Este termo passou a ser concebido de maneira pejorativa com a crescente pretensão de validade universal das ciências particulares, que tratam apenas da simples identidade abstrata como princípio do entendimento, enquanto que o místico, na significação aqui atribuída, é a “unidade concreta dessas determinações que para o entendimento só valem como verdadeiro em sua separação e oposição”⁴⁵. Para os que partilham da opinião que o místico não passa de charlatanismo, superstição e ilusão, e somente as ciências que possuem um ponto de partida empírico são capazes de alcançar a verdade, poder-se-ia argumentar que “o pensar abstrato do entendimento é tão pouco algo de firme e de último, que antes se mostra como o constante suprassumir de si mesmo e como reverter em seus opostos”⁴⁶, tal como foi mostrado no primeiro e segundo momento da lógica especulativa. O místico, porém, enquanto identificado com o especulativo, ao contrário, “consiste justamente em conter em si mesmo os opostos como momentos ideais”⁴⁷.

Referências

HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas. A Ciência da Lógica**, Volume I. Trad. de Paulo Meneses. São Paulo: Loyola, 1995.

_____: **Fenomenologia do Espírito**. Trad. Paulo Meneses. 7 ed. Rev. Petrópolis, RJ: Vozes: Bragança Paulista, 2002.

⁴² Ver a este respeito: MAGEE, Glenn Alexander. *Hegel and the Hermetic Tradition*. First published. Georgia: Cornell University Press, 2001.

⁴³ E., 1830, § 82, Ad.

⁴⁴ E., 1830, § 82, Ad.

⁴⁵ E., 1830, § 82, Ad.

⁴⁶ E., 1830, § 82, Ad.

⁴⁷ E., 1830, § 82, Ad.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

MAGEE, Glenn Alexander. **Hegel and the Hermetic Tradition**. First published. Georgia: Cornell University Press, 2001.

FOUCAULT E O CUIDADO DE SI - Leandro Nunes

Graduando em Filosofia.

Unioeste.

Bolsista Pesquisador PICV/Ações/Afirmativas/Unioeste.

Orientadora Prof. Dra. Ester M. D. Heuser.

leandrotiao_lu@hotmail.com.

Palavras-chave: Técnica de si, Subjetivação, verdade.

No livro intitulado *A Hermenêutica do Sujeito*, o filósofo Michel Foucault apresenta técnicas do *cuidado de si* em três períodos distintos da história, a saber: Os Gregos, nos Helenísticos e no Cristianismo. As técnicas do Eu são modos de conectar-se consigo mesmo, técnicas que subsidiam a produção de um modo de vida pleno em si mesmo. Segundo Foucault, o cuidado de si possui uma íntima relação com a filosofia e o filosofar, sendo congruente à atividade filosófica, “A prática de si foi um imperativo, uma regra, um modo de agir que teve relações muito privilegiadas com a filosofia, os filósofos, a própria instituição filosófica” (Foucault, 2006, p.185).

FOUCAULT E O CUIDADO DE SI

A obra do filósofo francês Michel Foucault, *A Hermenêutica do sujeito*, trata de um tema pouco comentado na filosofia, ou pelo menos na filosofia feita na academia, a saber, o *cuidado de si*. Nesta obra, Foucault apresenta um apanhado histórico identificando a importância das técnicas do cuidado de si em três momentos distintos da história: nos gregos, helenísticos e no período cristão. Foucault aborda a questão do cuidado de si a partir de outra máxima grega, a inscrição no templo de Delfos: *Conhece-te a ti mesmo*:

De fato, ele [o cuidado de si] foi inscrito, sem dúvida, no lugar que constitui um dos centros da vida grega e depois um centro da comunidade humana, mas com uma significação que certamente não era aquela do “conhece-te a ti mesmo” no sentido filosófico do termo. O que estava prescrito nesta fórmula não era o conhecimento de si, nem como fundamento

moral, nem como princípio de uma relação com os deuses (Idem, p. 5 – 6).

Na primeira aula da Hermenêutica do Sujeito⁴⁸, em seis de janeiro de 1982, Foucault apresenta o problema da subjetividade e da verdade como sendo o centro de seu curso naquele ano. Foucault trabalha a questão do sujeito e da verdade a partir da noção do *cuidado de si*, a qual segundo o próprio Foucault, pode ser paradoxal, uma vez que esse preceito na história da filosofia nunca teve muito valor. Sendo paradoxal no sentido de que na história da filosofia e na história do pensamento ocidental a questão da relação entre sujeito e verdade “foi originariamente colocada em uma fórmula totalmente diferente e em um preceito totalmente outro: a famosa prescrição dífica do *gnôthi seautón* (‘conhece-te a ti mesmo’)” (Idem, p. 5).

As técnicas do cuidado de si apresentadas por Foucault no curso de 1982 estão no horizonte do que compreendemos como formação do homem, que, em suma, passa por um ocupar-se consigo mesmo, um preocupar-se consigo mesmo, um voltar-se para si. A noção do cuidado de si, de ocupar-se consigo mesmo, é um pressuposto enraizado nos gregos, “em Epicuro encontramos a fórmula que será tão frequentemente repetida: todo homem, noite e dia, e ao longo de toda sua vida, deve ocupar-se com a própria alma” (Idem, p. 12). O cuidado de si possibilita uma consciência refletida de si, das capacidades que se possui:

Não nos ocupamos conosco para viver melhor, para viver mais racionalmente, [...] deve-se viver de modo que se tenha consigo a melhor relação possível. [...] Como projeto fundamental da existência, vive-se com o suporte ontológico que deve justificar, fundar e comandar todas as técnicas de existência: a relação consigo. (Idem, p. 544).

O cuidado de si é um imperativo que leva o homem a uma compreensão dos problemas do mundo e das potencialidades que lhe são inerentes. O preocupar-se consigo é um modo de vida, um modo de vida formativo, é uma agitação, uma inquietação que marca o ponto de partida da formação pessoal do homem:

⁴⁸ A Hermenêutica do sujeito é uma transcrição das aulas que Foucault consagra em 1982 no Collège de France.

O cuidado de si é uma espécie de aguilhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de inquietude no curso da existência (Idem, p. 11).

A primeira noção do cuidado de si analisada por Foucault na *Hermenêutica do sujeito* é atitude filosófica socrática, o problema acerca da formação dos jovens atenienses, sendo “Sócrates [...] o homem do cuidado de si” (Ibidem, p 11). Nos gregos, o filósofo representava a figura do mestre que incitava seu discípulo a ocupar-se consigo mesmo, tendo como principal objetivo a formação de um cidadão ateniense. A noção do cuidado de si nos gregos era o princípio primeiro que caracterizava a atitude filosófica, no entanto, o cuidado de si não pode ser tomado somente como condição de acesso à vida filosófica, pois, para Foucault, o ocupar-se consigo mesmo é “o princípio de toda conduta racional, em toda forma ativa que pretendesse, efetivamente obedecer ao princípio da racionalidade moral” (Idem, p. 13).

Nos gregos⁴⁹, a noção do cuidado de si está intimamente ligada à figura de um mestre, do *outro*, pois, para eles, em última instância, cuidar-se de si é uma relação entre mestre e discípulo, na qual o primeiro cumpre o papel de “incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos” (Idem, p. 10). A função do outro no cuidado de si é a de incitar, de mover, de perturbar, pois parece-me que cuidar-se de si é estar em relação com o outro, uma relação que privilegia o outro, uma relação de si para si. Cuidar-se de si é uma atitude, um modo de vida, uma maneira de ser, “um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro” (Idem, p. 14).

Foucault toma o diálogo platônico *Alcebíades* (1975) como sendo a própria teoria do cuidado de si. Assim, podemos inferir que nos gregos, o cuidado de si está relacionado com a noção de poder, de governo, pois Sócrates interpela Alcebíades com o intuito de que ele cuide de si mesmo, para que assim possa cuidar da cidade também, “não se pode governar os outros, não se pode bem governar os outros, não se pode transformar os próprios privilégios em ação política sobre os outros, em ação

⁴⁹ Período socrático.

racional, se não se está ocupado consigo mesmo" (Idem, p. 48). Relações! Talvez o cuidado de si seja, em última instância, estabelecer relações.

O que podemos verificar no diálogo Alcebíades, é que o cuidado de si está relacionado à educação, ligado a formação do Alcebíades, "a insuficiência da educação de Alcebíades" (Idem, p. 48). Essa insuficiência na educação de Alcebíades é, na verdade, uma insuficiência na educação ateniense⁵⁰, logo, o cuidado de si é uma necessidade que está ligada "não somente no interior do projeto político, como no interior do déficit pedagógico" (Ibidem). Pois, segundo Sócrates, é preciso ocupar-se consigo durante a juventude, durante a formação, quando se está naquela idade crítica, "quando se sai das mãos dos pedagogos e se está para entrar no período da atividade política" (Idem, p. 49).

Mas o que é cuidar-se de si na perspectiva socrática? Para Platão, a resposta desta pergunta, é ocupar-se com *Alma*, entendendo alma como "sujeito e de modo algum como substância" (Idem, p. 72). Sendo a Alma sujeito, podemos inferir que cuidar-se de si é conhecer-se a si mesmo, e conhecer-se a si mesmo é ter um modo de vida que se aproxima do que é divino, do que é entendido como uma completude da vida, uma completude que só se alcança após a formação pessoal, sendo a formação uma preparação para a velhice.

Nos helenísticos⁵¹ o cuidar-se de si toma outro sentido, tornando-se um princípio geral e incondicional, uma máxima levada por todos os homens sem exceção, ao contrário da noção socrática do cuidado de si, em que cuidar-se de si "é mais uma atividade bem particular, a que consiste em governar os outros." (Idem, p. 103). Nesse período o cuidar-se de si é um ocupar-se consigo sem objetivos ulteriores, a não ser por si mesmo e com finalidade em si mesmo. É um cuidar-se que

⁵⁰ Do lado de Esparta [encontramos] uma breve descrição da educação espartana apresentada, não como modelo, mas, de qualquer maneira, como referência de qualidade; uma educação que assegura as boas maneiras, a grandeza da alma, a coragem, a resistência, que dá aos jovens o gosto pelos exercícios, o gosto pelas vitórias e pelas honras, etc. Do lado dos persas também [...] as vantagens da educação recebida são muito grandes; educação que concerne ao rei, ao jovem príncipe, ao jovem príncipe que desde a [mais] tenra idade – enfim, desde a idade de compreender – é cercado por quatro professores: um que é o professor de sabedoria (*sophía*), outro que é professor de justiça (*dikaiosýne*), o terceiro que é mestre de temperança (*sophrosýne*), e o quarto, mestre de coragem (*andreía*) (Idem, p. 45).

⁵¹ Período Helenístico, tendo como marco inicial a morte de Alexandre o Grande.

se preocupa exclusivamente com a formação do homem, é um voltar-se para si, uma “atitude de refluir sobre si mesmo como em um lugar-refúgio [...] uma fortaleza protegida por muralhas” (Idem, p. 105).

Nesse período, o cuidado de si é entendido, assim como nos gregos, como um modo de vida, mas diferencia-se na forma que é tomada, pois nesse momento o cuidado de si é uma prática que deve ser levada a vida toda e não somente na juventude, na idade crítica. Entre os helenísticos é preciso cuidar-se de si, levar uma vida regrada, uma vida voltada e direcionada para si. Ao contrário dos gregos, nos helenísticos o cuidar-se de si não começa na adolescência como ponto de partida na formação do homem que governará a cidade, aqui, o cuidado de si dá-se quando o homem já está formado, “ocupam-se com a própria alma no final da vida, não mais no começo [...] é a própria idade adulta [...] que agora constituirá o centro de gravidade, o ponto sensível da prática de si” (Idem, p. 113). É como se o cuidado de si fosse um estado de maturidade do viver, da vida:

No fundo, é preciso que, a cada momento, mesmo sendo jovens, mesmo na idade adulta, mesmo se estivermos ainda em plena atividade, tenhamos, para com tudo que fazemos e somos, a atitude, o comportamento, o desapego e a completude de alguém que já tivesse chegado à velhice e completado a sua vida [...] deve-se consumar a vida antes da morte, deve-se completar a vida antes que chegue o momento da morte, deve-se atingir a saciedade perfeita de si (Idem, p. 137).

Nos helenísticos, a noção de cuidar-se de si está centrada no preceito de converter-se a si, uma tarefa fundamental e contínua de conhecimento de si. Nesse momento, o cuidar-se de si torna-se uma inflexão, um autoconhecimento, um “conhecimento do que nós chamaríamos de sujeito humano, alma humana, interioridade humana, interioridade da consciência” (Idem, p. 314).

No período cristão, a noção de cuidado de si toma um sentido completamente diferente, nesse momento, cuidar-se de si é renunciar-se a si. Essa renúncia de si é uma prática de salvação, uma prática que visa outra vida, uma vida que requer que renunciemos esta vida terrena. Segundo Foucault, no período cristão, o renunciar-se a si é um movimento que passa necessariamente “pela objetivação de si num discurso verdadeiro” (Idem, p. 401).

No cristianismo, a verdade, ao contrário dos gregos e helenísticos, não está na relação com outro, naquele que guia a alma, mas sim nas escrituras, na Bíblia. No cristianismo cuidar-se de si é abster-se de si, é um retrair-se, é levar a alma a dizer uma verdade, uma verdade que somente ela conhece, uma verdade que consiste na confissão, em suma, “na espiritualidade cristã é o sujeito guiado que deve estar presente no interior do discurso verdadeiro como objeto do seu próprio discurso verdadeiro [...] é a definição da confissão” (Idem, p. 495).

Na Hermenêutica do Sujeito, Foucault analisa três formas do cuidado de si, no período grego, em que, cuidar-se de si é uma formação que objetiva governar a cidade; no helenismo, em que, cuidar-se de si é um voltar-se para si, atingir um conhecimento de si que se pratica durante toda a vida; e, por fim, no período cristão, em que, cuidar-se de si é renunciar-se a si, uma renúncia que visa uma salvação, uma outra vida.

O cuidado de si é uma atividade para consigo, é um princípio filosófico, o cuidado de si “não designa simplesmente uma atitude de consciência ou uma forma de atenção sobre si; designa ocupação regrada, um trabalho com seus procedimentos e objetivos” (Idem, p. 600). Podemos dizer que o cuidado de si é uma técnica, um dever, uma espécie de obrigação fundamental:

Ocupar-se consigo não é, pois, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida. Alcebíades se dava conta de que devia cuidar de si, na medida em que pretendia mais tarde ocupar-se com os outros. Trata-se agora de ocupar-se consigo, para si mesmo. É preciso ser para si mesmo, e ao longo de toda a sua existência, seu próprio

objeto. [...] ideia de todo um movimento da existência pelo qual se torna sobre si mesmo (Idem, p. 601).

Cuidar-se de si é cuidar da alma, é ter uma vida regrada, uma vida em si e para si. O que Foucault pretende é colocar a noção do *cuidado de si* ao lado da noção do *conhece-te a ti mesmo*, noção que a tradição filosófica e histórica sempre privilegiou, ou seja, o conhecimento de si como base para todas as questões referentes ao sujeito. Para Foucault, só é possível ter um pleno entendimento de si mesmo, se cuidares de si mesmo.

Referências

- FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *A História da Sexualidade 3: O cuidado de Si*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Graal, 2009.
- PLATÃO. *Alcebíades I e II*. Lisboa: Ed. Inquerito, 1975.

O ASPECTO RIZOMÁTICO DO PODER E AS TRANSFORMAÇÕES DOS SABERES SOBRE A SEXUALIDADE - Anemar Michaell Wanes Moraes Ansolin

Mestrando em Filosofia.

UNIOESTE: Linha de Pesquisa em Ética e Filosofia Política.

mic_ansolin@yahoo.com.br

Palavras-chave: poder, rizoma e sexualidade.

Em toda a História do ocidente a sexualidade vem sendo alvo de debates polêmicos, e podemos perceber que o que foi gerado enquanto saber sobre ela nunca fora fixado devido ao caráter metamórfico dos seus enunciados. As civilizações ocidentais desde a Idade Clássica encararam a sexualidade de diferentes maneiras, sendo possível identificar diferentes discursos que tentam falar a verdade sobre ela, e as diferentes verdades sendo produzidas nos diferentes contextos sociais vividos em todo percurso da História. Com esse trabalho pretendemos mostrar a partir dos discursos sobre a sexualidade, que o conhecimento sobre ela, assim como os demais conhecimentos elaborados sobre o homem, tiveram consideráveis mudanças que polemizaram diferentes posições filosóficas.

A proposta deste trabalho é a associação da ideia de Rizoma pensada pelos filósofos Guilles Deleuze e Félix Guattari e a ideia de Poder pensada por Michel Foucault partindo da análise do primeiro volume que abarca os discursos elaborados em torno da sexualidade: *A Vontade de Saber*, e a obra de Deleuze e Guattari em que é apresentado o conceito de Rizoma: *Mil Platôs*. Na obra de Foucault, podemos notar que os discursos gerados com relação à sexualidade no decorrer da história passaram por mutações, o que faz com que possamos pensar esses discursos partindo não unicamente de uma descrição ignóbil da história, mas daquilo que pode sugerir comportamentos, apreendidos pelos processos de resistências aos discursos dominantes que nela podemos encontrar, discursos que tentaram configurar sentidos universais aos sujeitos nas produções das ações, nos agenciamentos dos comportamentos diversos, na avaliação da diferença. Queremos contar uma história não mais descritiva, e sim, criativa. Criação constatada no novo que surge de uma configuração que não parte de um ponto, uma unidade, mas que parta das

multiplicidades aleatórias que possibilitaram agenciamentos. Nesse sentido podemos pensar os estudos de Michel Foucault sobre a sexualidade aliados a essa multiplicidade rizomática que distancia qualquer saber sobre a sexualidade de um ponto fixo, e que estimulam processos de criação. Segundo Deleuze e Guattari (1995, p.32):

O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o uno que se torna dois, nem mesmo que se tornaria diretamente três, quatro ou cinco etc. Ele não é um múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria ($n+1$). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a n dimensões, sem sujeito nem objeto, exibíveis num plano de consistência e do qual o Uno é sempre subtraído ($n-1$). Uma tal multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear.

Os homens e seu sexo sempre foram alvos de modelações no ambiente social, formalização da postura humana apoiada numa estilização homogênea, o que, para as políticas criadas com relação à postura sexual seria, em certa medida, vantajoso para uma melhor gerência do homem, porém, desastroso para a constituição de um sujeito, pois este ficaria alienado a um modelo de postura que condiz a uma única realidade, perplexo com a possível reestruturação de um ponto de vista que possa fugir a esta homogeneidade, amedrontando-o, desequilibrando-o.

Podemos perceber na História dos discursos sobre a sexualidade que essa tentativa de homogeneização não se fixa, pois a enunciação de um princípio imutável orientador de uma postura sexual não é possível devido ao caráter metamórfico que obtiveram todas as concepções de saberes gerados sobre os sujeitos, na sua relação com o exterior, consigo e as transversalidades que ocorreram nessas relações. Felizmente é isso que podemos constatar que ocorreu na História dos discursos sobre a sexualidade e podemos verificar isso nas obras de Foucault (1988, 1984, 1985), que tratou desse tema em toda história do ocidente, desde os gregos até as sociedades contemporâneas numa perspectiva de mudança, impulsionada por uma ideia de movimento gerado por relações de poder que passam de um ponto a outro incitando reestruturações de ideias, conceitos e sexos. Segundo Foucault (1988, p.88-89):

Parece-me que se deve compreender, primeiro, como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. A condição de possibilidade do poder, em todo caso, o ponto de vista que permite tomar seu exercício inteligível até em seus efeitos mais “periféricos” e, também, enseja empregar seus mecanismos como chave de inteligibilidade do campo social, não deve ser procurada na existência primeira de um ponto central, num foco único de soberania e onde partiriam formas derivadas e descendentes; é o suporte móvel das correlações de força, que devido a sua desigualdade, induzem continuamente estados de poder, mas sempre localizados e instáveis.

A ideia de poder entendida como “relações de forças” que agem em pontos singulares e que antecipam qualquer formação de saber é crucial para a compreensão das mudanças dos discursos gerados com relação à sexualidade, discursos que estariam aliados a essa configuração que ganhou o saber, nos agenciamentos dessas singularidades afetadas pelas relações de poder. Percebemos que as afetações desses pontos singulares e as reciprocidades que ocorrem entre os diferentes pontos, vão moldando os enunciados que sugerem uma generalidade, criada nessas reciprocidades, isso que podemos entender enquanto surgimento ou configuração de um saber e que pode se instituir como imperativo e formalizar uma conduta ou postura humana em todos os níveis de sua existência. É na forma de uma unidade estratificada que emergiram os saberes que configurariam os entendimentos com relação à sexualidade; “entendimento” é dito sempre no plural, e, é aí que podemos perceber uma problemática em aceitar um desses estratos como imperativo, pois essa pluralidade da palavra “entendimento” sugere a compreensão de mais de um tipo de visualização sobre um mesmo saber com relação à sexualidade, e também, a possibilidade de uma nova estratificação insurgente, o que descarta uma única estratificação como possibilidade de um saber universalizável.

A aceitação plena de um determinado estrato ou saber, entendendo os dois como equivalentes, pressuporia a existência de um ponto universalizador e isso não pode ser aceito uma vez que percebemos nos discursos sobre a sexualidade, que o

saber sobre ela, não pode ser visto emanado de um ponto central. Segundo Deleuze (1988, p.81) em seu livro sobre Foucault:

...as relações de poder não emanam de um ponto central ou de um foco único de soberania, mas vão a cada instante “de um ponto a outro” no interior de um campo de forças, marcando inflexões, retrocessos, retornos, giros, mudanças de direção, resistências. É por isso que elas não são localizáveis numa instância ou noutra. Constituem uma estratégia, enquanto exercício do não-estratificado, e “as estratégias anônimas” são quase mudas e cegas, pois escapam às formas estáveis do visível e do enunciável. As estratégias se distinguem das estratificações, tal como os diagramas se distinguem dos arquivos. É a instabilidade das relações de poder que define um meio estratégico ou não-estratificado. Por isso as relações de poder não são *conhecidas*.

Há, segundo Foucault (1988), uma relação necessária entre poder e saber. O poder é entendido como relação, enquanto o saber é entendido como formalização. É na forma do saber que as reciprocidades surgidas no ajuste das relações de forças vão formar esses estratos, o que nos faz pensar que as relações de força que constituem o poder pode ser entendida num meio ainda não estratificado. Porém esses saberes que se estratificam nunca se fixaram, e isso é perfeitamente notado em tudo aquilo que foi produzido enquanto saber sobre a sexualidade, saberes que ganharam muitas vezes um estatuto de verdade, o que torna o estudo sobre as verdades criadas em torno da sexualidade um debate filosófico polêmico e instigante.

Quando percebemos que os saberes não foram fixados conseguimos apreender o aspecto rizomático que o poder possui, e isso é evidenciado na fuga desses estratos de uma estrutura enraizadora de conhecimento, uma vez que esse aspecto rizomático de organização do conhecimento se distingue do arbóreo. Deleuze e Guattari procuraram mostrar que a pesquisa filosófica deve se orientar pelos fatos, não partir de uma unidade, uma raiz, no sentido arbóreo; assim como faziam as teorias totalitárias e despóticas, ou seja, a partir da biunivocidade pois, segundo os filósofos: “Isto quer dizer que este pensamento nunca compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal, unidade que é suposta para chegar a duas, segundo um método espiritual.” (DELEUZE e GUATTARI, 1980, p. 13). Esse aspecto enraizador que ganhou o saber em toda história do ocidente é repensado e abolido. Ao invés de uma uniformidade, é apresentada uma perspectiva dos acontecimentos orientada por devires. Nessa perspectiva, é no agenciamento de tais devires que temos a produção dos saberes.

Foi comum pensar a sexualidade aliada a imperativos modeladores que a configuraria, sendo assim, a sexualidade estaria presa a modelos pré estabelecidos que impuseram aos sujeitos normas de conduta, que modelaram suas posturas e aprisionaram-na àquilo que seria o normal em uma determinada sociedade. Essa forma de pensar, nos levaria a imaginar uma repressão com relação à sexualidade, repressão que, segundo Foucault (1988, p.35), merece ser desconstruída.

Em vez da preocupação uniforme em esconder o sexo, em lugar do recato geral da linguagem, a característica de nossos três últimos séculos é a variedade, a larga dispersão dos aparelhos inventados para dele falar, para fazê-lo falar, para obter que fale de si mesmo, para escutar, registrar, transcrever e redistribuir o que dele se diz. Em torno do sexo toda uma trama de variadas transformações em discurso, específicas e coercitivas? Uma censura maciça a partir das decências verbais impostas pela época clássica? Ao contrário, há uma incitação ao discurso, regulada e polimorfa.

A ideia de repressão surge justamente porque o saber sempre esteve ligado a mecanismos que as sociedades instituíram para uma melhor gerência dos corpos. Isto levou o homem a acreditar que a melhor maneira de entender sua sexualidade estaria na aceitação dos saberes prontos que os mecanismos impuseram para a adequação do homem num processo de disciplina, necessário para um melhor andamento social e que, a primeira vista, parece ser uma estratégia plausível, mas isto se desconsiderarmos as heterogeneidades que movimenta o contexto social e a diferença que é primeira em tudo o que há.

Toda essa forma de visualização da sexualidade pode ser atribuída a uma construção filosófica muito forte no ocidente, no qual todo o saber se concentraria ou se aliaria a algum imperativo que designasse um ponto onde as situações vividas encontrariam apoio e compreensão. Essa forma de visualização é típica das sociedades que marcaram o período medieval e começam a ser reconfiguradas a partir do século XVI. Essa episteme que vai se transformando e culmina posteriormente no sistema capitalista que dará margem a novas formas de interpretação da sexualidade é o que Foucault designa enquanto *Dispositivo de Aliança*. Nesse dispositivo vemos a configuração dos saberes aliados à formação da cultura cristã, cultura que moldou a sexualidade restringindo-a à forma monogâmica heterossexual, focada no matrimônio com o único objetivo de manter a linhagem, restringindo-a ao ato da procriação.

Esse dispositivo é compreendido por Foucault no primeiro volume da História da Sexualidade como a época em que vigorou uma sociedade onde a assimilação aos símbolos era o que gerava seu ordenamento, no caso a simbologia foi gerada pela doutrina cristã que moldou um homem associado a uma mística sustentada pelo saber religioso, saber este que esteve na base da construção do sujeito no ocidente, e que também, colocou como secundária a região onde há a participação efetiva do homem, ou seja, seu próprio mundo físico. Essa perspectiva mística vai aos poucos sendo reformulada e a simbologia avança sob novas aceitações com a instauração do saber científico. Toda uma nova forma de desenvolvimento do conhecimento vai sendo instituído, o que nos leva pensar novos saberes sobre a sexualidade que ultrapassaram a religião, mas que também se estabilizaram enraizando novas perspectivas de saberes ainda entendidas em um eixo-tronco que ramifica-se dicotomicamente. A dicotomia é o exercício do poder totalitário que divide o mundo em ramos binários: os loucos e os normais, os dominadores e os dominados, o bem e o mal, o certo e o errado e etc.

Na passagem do *dispositivo de aliança* (referente à Idade Média) para o *dispositivo de sexualidade* (Idade Moderna) fica claro uma atuação diferente do poder. Na análise do dispositivo de sexualidade vemos com maior clareza o poder perder essa forma vertical que nos faz pensá-lo como repressor, ele não é apenas analisado em um único ponto, percebemos uma forma pluralizada de atuação em vários pontos, atuação compreendida por meio dos mecanismos utilizados pelo capitalismo e apoiada nos discursos científicos. Não se tem mais um foco de poder, mas vários focos (daí seu aspecto rizomático) que se apoiam no discurso científico, elaborando uma forma de pena pautada não apenas na punição (exclusão) e sim, numa inserção (correção) dos sujeitos num esquema de disciplina. Essa análise nos mostra que a sexualidade antes de ser reprimida, foiposta cada vez mais em discussão.

A forma soberano-súdito é aqui desintegrada daquilo que Foucault quer que pensemos sobre a atuação do poder, uma vez que o poder não é pensado mais a partir de um ponto, mas de vários. Os agenciamentos desses pontos farão surgir saberes estratificados, ou seja, é das relações de poder que surgem ideias, homogeneidades, aquilo que incitaria a pensar um único foco de poder como: o soberano, o estado e outras formas que sugerem um plano vertical de ação: a família, a religião e a moral.

No *dispositivo de aliança* a sexualidade parece estar mais carregada de uma padronização, pois ela segue, de forma quase plena, o modelo imposto pelo pensamento cristão que enquadrou a sexualidade aos moldes da monogamia heterossexual, modelo que na história não fora linear, mas estratificado, ou seja, em

cada momento histórico a sexualidade obteve particularidades que não se relacionariam entre um saber e outro, mas constituiriam novas maneiras de pensá-la. Isso pode ser constatado na análise de Foucault sobre a sexualidade nas civilizações mais antigas, mais propriamente na antiguidade clássica e nas civilizações helênicas. Em cada um desses momentos é possível constatar rupturas no que diz respeito aos saberes elaborados com relação à sexualidade, a monogamia e a heterossexualidade, sendo possível pensá-la em diferentes formas epistêmicas. Mas, voltando a episteme medieval, vemos que a sexualidade foi administrada a partir do parâmetro da Igreja que a permitia somente na relação matrimonial com a finalidade de procriar.

Ao mesmo tempo em que a moral cristã impôs esse modelo, podemos ainda fazer uma análise do Poder que não é repressiva, pois, como vimos, o poder produz, e sua produção foi além de uma estrutura macropolítica, no caso: o cristianismo e a igreja. Essa análise é possibilitada pela produção do poder e as formações de saberes que ele proporcionou. Segundo Deleuze (1988, p.81):

Entre o poder e o saber, há diferença de natureza, heterogeneidade; mas há também pressuposição recíproca e capturas mútuas e há, enfim, primado de um sobre o outro. Primeiramente diferença de natureza, já que o poder não passa por formas, apenas por forças. O saber diz respeito a matérias formadas (substâncias) e a funções formalizadas, repartidas segmento a segmento sobre as duas grandes condições formais, ver e falar, luz e linguagem: ele é, pois, estratificado, dotado de uma segmentariedade relativamente rígida.

É nas relações de poder que podemos entender as configurações de saberes. O problema está na estatização dessas relações, pois é essa estatização que nos faz pensar o poder alienado a algo reproduzor e não produtor, a pensá-lo a partir de um pólo centralizador, ou seja, as instituições. Como o saber parece estar mais aparente que o poder, e as instituições utilizam dessa aparência para manter uma estatização, imaginamos que a ação do poder é resumida nas estratégias de ordenação das grandes macroestruturas sociais, o que nos faz associá-lo a ordenamentos, daí a ideia de repressão. Mas não são esses estratos que configuram a ação do poder, é, antes, o poder que permite a formulação desses saberes que não são fixos, mas sim, transitórios. Pode ser que haja relação entre um estrato e outro, mas estudando cada formação histórica percebemos mudanças consideráveis que levaram o saber a configurações variáveis.

Referências

- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1; tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*; tradução Claudia Sant'Anna Martins. 1. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*, tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

**PAULO FREIRE ENTRE OS MUROS DA ESCOLA:
PARA UM ENSINO DE FILOSOFIA - Nadimir Silveira de Quadros**

Bolsista PIBID

Unioeste

nadimirquadros@yahoo.com.br

Palavras-chave: Universo vocabular, palavras geradoras, dialogicidade, problematização.

Na prática do ensino de filosofia sempre há a necessidade de se procurar contribuições que possam melhorar sua atividade e é nesse contexto que podemos encontrar Paulo Freire um dos colaboradores mais significativos para a educação no Brasil. Trabalhar o universo vocabular dos alunos para saber utilizar as palavras geradoras necessárias é um dos primeiros passos para o exercício da dialogicidade e consequentemente a melhor forma de se chegar ao exercício da problematização dos textos filosóficos. Nesse sentido, este trabalho quer se beneficiar de alguns pontos importantes do método de Paulo Freire em vista de um ensino de filosofia que se encontra em plena ascensão em todo o Brasil.

O universo vocabular e as palavras geradoras no ensino de filosofia

Paulo Freire ao trabalhar questões sobre a educação destaca uma sociedade em trânsito e aponta para a importância da ação política da educação, não como militância, mas como material de construção de uma consciência emancipada e de uma sociedade aberta. A educação exige uma política de reformas capaz de operar mudanças ampliando a participação da sociedade, entendendo-a como uma consciência articulada com uma práxis transformadora. Nesse sentido, o âmbito da escola torna-se o lugar ideal para se produzir a educação como prática da liberdade e, conforme o interesse deste trabalho, mostrar que o ensino de filosofia está entre um dos formadores da consciência emancipada (GADOTTI, 1994, p.26).

O diálogo crítico, a fala e a vivência são imprescindíveis para se chegar a um nível de consciência que ajude o aluno a considerar-se inserido na educação como um

dos momentos do processo de sua humanização. O diálogo entre educação/professor e aluno deve ter sempre que possível uma relação horizontal que parta sempre da realidade do aluno, de seus conhecimentos e de suas experiências e, provavelmente, dessa forma seja possível se construir um conhecimento novo, algo que esteja vinculado aos seus interesses e não a um ensino de elites intelectualistas. Nesse caso o próprio ensino da filosofia pode se tornar ineficaz e incompreensível quando alguns professores mal sucedidamente preferirem trabalhar os conceitos filosóficos fora da realidade dos seus alunos e, na tentativa de exercitarem suas atividades intelectuais, apenas conseguem por barganha a indiferença e o desprezo tanto pelos textos filosóficos como pelas aulas expostas (GADOTTI, 1994, p.27).

Freire tem como alguns dos pontos de partida o universo vocabular e as palavras geradoras, estas que devem ser extraídas do universo do aluno servindo-se das situações concretas do cotidiano, o que para a filosofia seria o exercício de uma laboração do conceito filosófico pela reflexão e pela ação. Para Freire, palavras geradoras são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras. No caso, para o ensino de filosofia, a articulação de Freire contribui no sentido de que quando os conceitos são decompostos numa variedade sinonímica, acabam por exigir muitas variações de interpretação, que se produziriam grande número de sinônimos, uns que não fazem parte do universo vocabular dos alunos e uma outra que se compatibilizaria com este universo. Demonstrando um pequeno exemplo para um determinado contexto: quando o professor expõe um conceito filosófico, que não participa do universo vocabular do aluno, na grande maioria das vezes ele não consegue se sentir participante deste conceito. No caso do conceito liberdade que pode ser entendido em certo caso somente como ser livre, na condição de ir e vir, há a possibilidade de se recriar este conceito para o sentido mais amplo que se refere, assumido para a atitude política, cultural, econômica. Com essa dinâmica oferecida pelo professor o aluno passa a se sentir inserido na realidade do conceito e tomando posse dele se apercebe protagonista na sociedade. É quando o conceito deixa de ser um simples dado, uma palavra isolada com um significado restrito, e passa a se tornar a expressão de uma situação real e desafiadora. Nesse sentido, palavras geradoras podem ser no ensino de filosofia conceitos filosóficos que passam a existir no momento que passam a ter uma significação real e de conformidade com as situações do cotidiano do sujeito, por isso elas assumem um caráter desafiador, passam a ter relevância social e política, associadas à tomada de consciência da situação real vivida pelo aluno (FREIRE, 1967, p. 111). Isso não significa que o professor deva deixar mão dos conceitos

apresentados no texto filosófico, mas trabalhar com um conjunto de sinônimos que possam corroborar com o conceito apresentado no texto, e, desta forma, aproximando tal conceito da vida do aluno, este ganhe sentido gerador em sua existência.

O saber deve exercer um papel emancipador e orientar-se pelo princípio da relação entre o conhecimento e os interesses do ser humano. O professor que projeta conceitos filosóficos corroborados por palavras geradoras em situações que possam ser assimiladas pelos alunos como algo participativo de seu mundo, perceberá o quanto suas reflexões serão mais bem recebidas pelos alunos (GADOTTI, 1994, p.27). As palavras/conceitos, assim como a sociedade, são expressões da prática dos homens, por isso quando se reflete sobre determinado conceito, como o de sociedade, este deve ser compreendido como o lugar próprio do sujeito e não como um espaço apenas habitado por uma pequena parte da sociedade em que se encontra uma maioria excluída de seus direitos e sem a merecida dignidade. Por isso, a principal função das palavras geradoras em relação aos conceitos filosóficos está em assumir a consciência deste fato e não apenas da existência do termo, de um conceito, mas de uma práxis.

As palavras geradoras que visam conceitos filosóficos devem sair da realidade do cotidiano dos alunos e não apenas de um conjunto de conceitos feitos a partir de teses de doutorados, ou de congressos, por mais criteriosamente bem escolhidos que sejam. A melhor palavra geradora para uma reflexão filosófica é aquela que reúne em si a maior percentagem possível dos critérios existenciais que lidam com o aluno para a formação do sujeito transformador, por isso, uma palavra geradora tanto pode englobar a situação toda, quanto pode referir-se a um dos elementos da situação. O conceito em relação às palavras geradoras deve fazer o aluno visualizar-se inserido no conceito e não apenas que se estabeleça em sua memória, e o aluno, se inserido no conceito, se estabeleça o vínculo semântico entre o conceito e o cotidiano do aluno apercebendo-se como um sujeito de transformação.

Quando um professor trabalha os textos primários dos filósofos, por exemplo, deve procurar apresentar palavras geradoras do texto que façam parte do cotidiano dos alunos e vinculá-las aos conceitos pontuais que o filósofo quer apresentar. Certos conceitos já se apresentam como palavras geradoras, como no caso dos conceitos: liberdade, lei, justiça. Mas há aqueles que fazem parte de uma determinada realidade, como: água, copo, fogo. E há aqueles que podem ser geradores, mas que não fazem parte de uma realidade, como: banquete, sabedoria, tesouro. Desse modo, o professor deve ser criterioso na utilização de palavras geradoras em corroboração aos

conceitos, pois o interesse dos alunos estará influenciado pela maneira como essas palavras/conceitos irão afetá-los durante a reflexão filosófica.

Isso tudo só será possível se o professor conhecer o universo vocabular dos seus alunos, fixando os vocábulos mais carregados de sentido existencial, de maior conteúdo emocional, expressões particulares ligados à experiência daquele grupo escolar e até mesmo em relação às profissões exercidas pelos alunos como pelo histórico profissional de suas famílias. O professor passa a ser um agente observador, que logo após estudar o universo vocabular dos seus alunos tem condições para problematizar a situação levando-os à crítica da própria realidade, superando o discurso oco e o verbalismo vazio na filosofia. Um ensino de filosofia que começa pelo diálogo, numa nova relação humana e que possibilita a consciência crítica no mundo em que vivem (FREIRE, 1967, p.93). Este método que podemos absorver de Paulo Freire deve elevar a expressão da vida de cada um dos alunos e colocá-los sob alguns questionamentos sobre a qualidade de sociedade em que vivem e quem são os verdadeiros responsáveis pelas mudanças nela necessárias.

A dialogicidade na sala de aula

A partir da revolução industrial e da evolução tecnológica, houve certa opressão na educação que se deu com a chamada disciplinação. Uma relação dialética entre consciência dominada e consciência dominadora que acabou se estendendo também para dentro das salas de aula, principalmente na relação entre educador e educando. A influência capitalista burguesa penetrou nas mais variadas áreas da sociedade e igualmente não deixou de fora a área da educação. Sua influência fez parecer que o aluno nada poderia acrescentar ao seu próprio conhecimento e que suas experiências que bem poderiam estar amalgamadas ao estudo, foram imersas num mundo preparado pelo mesmo sistema de dominação.

Muitas vezes é visto como vitorioso na sociedade quem aceita as decisões sem discordar de sua coerência e sem questionar sua forma de distribuição de oportunidades no ensino vigente. Parece ganhar prestígio social quem absorve esse mecanismo, se entregando ao máximo a um sistema que premia aqueles que se destacam como apoiadores da lógica capitalista, consumista e que alcançaram o que chamamos de capacitação para o mundo do trabalho. Disso tudo, se origina o medo da liberdade, não existindo bases que sustentem uma autonomia, somente a incerteza

e a precariedade da condição humana caso não consigam o merecido reconhecimento pela via de uma educação que produza seus resultados (GADOTTI, 1994, p.28).

Nessa concepção acontece o que podemos chamar de relações narradoras ou dissidentes, em que o educando se torna uma espécie de depósito dos que se julgam sábios e, por isso, doam seus conhecimentos aos que nada sabem. É mantida uma divisão entre os que detêm o saber e os que nada sabem, negando a capacidade da dialogicidade e, consequentemente, a histerilização da problematização, necessária para a relação dialógico-dialética entre o educador e o educando. Cabe observar, no âmbito da disciplina de filosofia que quando se discutem questões filosóficas podem se tornar aleijadas toda e qualquer forma de pensamento quando não se coloca as questões no nível da problematização. O aluno que não consegue problematizar seu aprendizado para o cotidiano, poderá permanecer na ordem do inatingível e todos os conceitos que foram estudados que ele passou a ter acesso nas aulas podem tornar-se realidades distantes e sem expectativas, como no caso de um cálculo matemático extremamente complexo que certamente nunca irá usar, nem colocará em prática na sua vida inteira, não porque não merece importância, mas porque não faz parte de sua realidade o seu uso. O diálogo é, portanto, uma exigência existencial que torna possível a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido pelo aluno sem desprezar as experiências que lhe são próprias e posteriormente lhe demonstrando as inúmeras possibilidades que suas capacidades intelectuais podem alcançar.

Para suavizar o peso de uma tradição embrutecedora, Paulo Freire irá desenvolver no último capítulo da obra *Pedagogia do oprimido* o que se pode chamar de matriz antidialógica e matriz dialógica. Na matriz antidialógica há a necessidade de conquista, a divisão para a dominação, a manipulação e a invasão cultural. Atitudes típicas de um sistema que tem como preocupação última o controle sobre o modo de pensar, superando a educação problematizadora e anestesiando as mentes para que não pensem. Essas mentes que inicialmente fazem parte de uma sala de aula podem sofrer a ação de um professor que se utilize de um método verbalista e detentor do controle da leitura com indicações bibliográficas de conotação indigestiva, marcado pela não abertura ao pensar livre, e a um condicionamento que se canaliza para uma forma de pensamento que sustente a manipulação em torno das dimensões da vida, dando sempre a resposta que o opressor quer às novas condições concretas do processo histórico (FREIRE, 1970, p. 84).

De outra forma, na teoria dialógica encontramos algo diverso com características opostas. Freire irá desenvolver os conceitos de colaboração, união, organização e síntese cultural. Uma matriz que não se faz na passividade e sim no confronto, em que o aluno pode se encontrar na condição de agente de seu próprio pensar, se examinando a partir de suas experiências e caminhando em um sentido seguro na apresentação da estrutura do conhecimento. Freire observa em sua obra *Pedagogia do oprimido*, que a opressão encontra-se também entre os próprios oprimidos ao verificar no universo da educação aqueles que esperam o momento para se tornarem opressores e assumirem antecipadamente uma posição de distância dos oprimidos, absorvendo o *status quo* dos opressores (GADOTTI, 1994, p. 30-31). Freire trabalha o contexto da luta de classes como algo necessário para a saída da condição de oprimido, podendo ser atribuído aos estudantes que passariam a exigir que o conhecimento passasse pelo diálogo das experiências particulares e se tornar uma experiência de conjunto para dar sentido a toda a prática de aplicação do ensino, neste caso da reflexão filosófica em sala de aula.

Na teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam para a realidade mediatizadora, que exige a problematização e os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, no sentido de transformá-la. O momento em que professor e estudante revêem tanto a realidade como a problematização dela, o professor nunca sairá vencedor, nem o estudante indiferente ao conteúdo apresentado. Há uma mudança estrutural no saber do professor que é atingido pela proposta do estudante que ao perceber que o conhecimento apresentado é algo presente em sua vida, passa a interpretá-lo inserindo-se na própria vida. Esta dialogicidade mostra e denuncia um método educacional cheio de rachaduras e falhas que gerou vítimas de um conhecimento encapsulado e limitado, cuja forma torna reféns milhares de estudantes que apenas atingem a informação, mas não o conhecimento ou o seu uso autônomo, sem nunca saber o que é buscar a libertação com eles e para eles. Na aplicação da dialogicidade dentro da sala de aula, jamais acontecerá uma justaposição de indivíduos que, gregarizados, se relacionem mecanicamente com o conhecimento, mas de uma forma elástica em que se fundem as experiências e faça tanto professor como aluno os grandes articuladores do conhecimento, e se adaptem conforme a realidade que aponta de suas experiências e de suas respostas seja de um, como de outro (FREIRE, 1970, p. 103).

Referências

- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1967, p. 149
- _____ Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1970, p. 107.
- GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma Biobibliografia. São Paulo, Editora Instituto Paulo Freire, 1994, p. 765.
- _____ Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo, Editora Ática, 1998, p. 160.
- ZITKOSKI, Jaime José. Paulo Freire e a Educação. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2006, p. 98.

A NOÇÃO DE COGITO EM DESCARTES E SARTRE - Rafael da Silva Oliva

Graduando em filosofia

Universidade estadual do Paraná - unioeste

Rafaeloliva10@gmail.com

Palavras-chave: cogito, consciência-de-si, reflexão.

O intuito deste trabalho é traçar semelhanças e divergências entre os dois pensadores franceses: Descartes e Sartre e, para isso, a noção de cogito é fundamental. A questão que nos propomos analisar aqui é a tentativa sartriana de inversão da primazia do conhecimento, ou reflexão, no tocante a consciência-de-si. Procuraremos, portanto, apresentar o modo como Descartes chega a afirmar o cogito; trazer alguns elementos de semelhança entre os dois autores e, por fim, tentar estabelecer um diálogo entre as duas formas antagônicas de se conceber o mesmo ponto de partida.

O principal objetivo de Descartes era o de reestabelecer certa constância nas ciências de sua época. Para tanto, precisava de algo que assegurasse tal feito, isto é, um princípio absoluto e indubitável a partir do qual todo conhecimento seria derivado. Partindo de um princípio certo e seguro, poderia a partir dele deduzir toda uma cadeia de razões que não seriam menos verdadeiras do que a base sobre a qual estariam alicerçadas.

Na primeira parte das meditações, Descartes constata que para que tal empreendimento se dê, é necessário abandonar tudo aquilo que apreendeu como certo até então. Tudo aquilo que considerava como princípios não possuía o caráter de certeza. Isto porque durante toda sua vida tomou muitas opiniões falsas como verdadeiras e, a partir disso, inferiu tais princípios. O instrumento que permitirá a Descartes demolir este conjunto de princípios mal fundamentados é o recurso ao método da dúvida.

A dúvida metódica, a partir da qual será possível uma nova construção de ciência caracteriza-se pela sua sistematicidade de critérios de cuja correta aplicação dependerá a descoberta de um fundamento absoluto e, portanto, seu sucesso. O primeiro critério, ou regra da dúvida consiste em ser a própria dúvida voluntária, em contraposição a uma dúvida imposta. É necessário que o sujeito aplique-se livremente

em destituir aquelas antigas opiniões a partir das quais ergueram-se princípios incertos, para que o objetivo visado [para o qual o método é indispensável], se efetive.

Outro princípio da dúvida consiste em ser ela hiperbólica:

[...] uma vez que a razão já me persuade de que não devo menos cuidadosamente impedir-me de dar crédito às coisas que não são inteiramente certas e indubitáveis, do que as que nos parecem manifestamente ser falsas, o menor motivo de dúvida que eu nelas encontrar bastará para me elevar a rejeitar todas. E, para isso, não é necessário que examine cada uma em particular, o que seria um trabalho infinito; mas visto que a ruína dos alicerces carrega necessariamente consigo todo o resto do edifício, dedicar-me-ei inicialmente aos princípios sobre os quais todas as minhas antigas opiniões estavam apoiadas. (DESCARTES, 1973, p.85)

Aí se encontra tanto o princípio hiperbólico da dúvida, que consiste em rejeitar tudo aquilo que encontrar o menor motivo de dúvida, quanto o princípio radical da dúvida, a saber, de atacar os princípios sobre os quais todas as opiniões estavam apoiadas. Portanto, a dúvida é radical na medida em que atinge a raiz dessas opiniões mal fundadas. Por fim, a dúvida se mostra também sobre um caráter provisório. Visto que ela visa a um objetivo, seu limite encontra-se na aquisição de uma verdade.

Durante toda a primeira meditação, Descartes faz uso da dúvida metódica que, como vimos, possui critérios por meio dos quais haverá a possibilidade de se chegar a um conhecimento certo e seguro. O primeiro argumento da dúvida é o do erro dos sentidos. Visto que tudo o que considerou certo foi apreendido através dos sentidos e que, algumas vezes percebeu que os sentidos eram enganosos, Descartes aplica o critério da dúvida hiperbólica para atacá-los. Basta que tenham lhe enganado uma vez para que possam lhe enganar sempre. No entanto, este argumento reduzido a si mesmo ataca a qualidade dos objetos que conhecemos por meio dos sentidos e não propriamente a existência desses objetos. Há coisas, por enquanto, sobre as quais não se pode duvidar: “por exemplo, que eu esteja aqui, sentado junto ao fogo, vestido com um chambre, tendo este papel entre as mãos e outras coisas desta natureza” (DESCARTES, 1973, p.86). A existência dos corpos só é atacada por meio do argumento do sonho.

A impossibilidade de duvidar das coisas mais próximas, como a existência do próprio corpo, de estar sentado junto ao fogo, etc., agora é atingida pela dúvida. O argumento do sonho coloca em dúvida a existência dos corpos, pois muitas vezes, aquela ‘certeza’ das coisas muito próximas se manifestavam mesmo no sonho. Isto é, percebe-se no sonho corpos que, na verdade, não possuem existência material. Se percebo essas coisas enquanto estou sonhando, há a possibilidade de que esteja sonhando sempre a ponto de não poder distingui-lo (sonho) da vigília.

O limite do argumento do sonho são os objetos, ou coisas simples e universais, como figura, extensão, tempo, movimento, etc. E mais ainda: [...] “quer esteja acordado, quer esteja dormindo, dois mais três formarão sempre o número cinco e o quadrado nunca terá mais que quatro lados” (DESCARTES, 1973, p.87). São, portanto, coisas simples, certas e indubitáveis. No entanto, o argumento do Deus enganador põe em dúvida mesmo a certeza dessas coisas mais simples.

Todavia, há muito que tenho em meu espírito certa opinião de que há um Deus que tudo pode e por quem fui criado e produzido tal como sou. Ora, quem poderá me assegurar que esse Deus não tenha feito com que não haja nenhuma terra, nenhum céu, nenhum corpo extenso, nenhuma figura, nenhuma grandeza, nenhum lugar e que, não obstante, eu tenha os sentimentos de todas essas coisas e que tudo isso não me pareça existir de maneira diferente daquela que vejo? E, mesmo, como julgo que algumas vezes os outros se enganam até nas coisas que eles acreditam saber com maior certeza, pode ocorrer que Deus tenha desejado que eu me engane todas as vezes em que faço a adição de dois mais três, ou que enumero os lados de um quadrado, ou em que julgo alguma coisa ainda mais fácil [...] (DESCARTES, 1973, p.87)

O argumento do Deus enganador empresta à dúvida um caráter metafísico. A dúvida agora é metafísica, pois, põe em questão a própria experiência intelectual do sujeito e também porque é um argumento que está para além da experiência. Por mais que o argumento do Deus enganador eleve a dúvida hiperbólica [a qual é aplicada desde o argumento do erro dos sentidos] ao máximo grau, Descartes lança mão do Gênio maligno, não como um próximo argumento da dúvida, mas com o intuito de servir de artifício psicológico para continuar suspendendo o juízo sobre as coisas. Consiste, portanto, em tomar o duvidoso como falso, isto é, tudo aquilo que é provável,

de que tenho razões para duvidar, com o artifício do Gênio maligno finjo ser falso e, portanto, continuo a suspender meu juízo sobre as coisas.

Durante uma parte da segunda meditação, Descartes continua com a suspenção do juízo sobre as coisas e, a intuição do cogito leva em conta esta suspenção. Ele afirma: "penso não possuir nenhum sentido; creio que o corpo, a figura, a extensão, o movimento e o lugar são apenas ficções de meu espírito" (DESCARTES, 1973, p.91). A sentença: 'eu sou, eu existo' é possível tendo-se levado em conta o pensamento sobre a não existência dos sentidos, do corpo, da figura, da extensão, etc. Justamente pelo pensamento de que não há tais coisas é certo que existo, pois pensei. E o Gênio maligno, "por mais que me engane, não poderá fazer com que eu nada seja enquanto pensar ser alguma coisa" (DESCARTES, 1973, p.92). O cogito, portanto, é uma proposição expressiva da intuição, ou percepção da existência do sujeito.

No entanto, esta verdade do cogito depende da atuação do ser pensante. A proposição que revela o cogito, segundo Descartes: "é necessariamente verdadeira todas as vezes que a anuncio ou que a concebo em meu espírito" (DESCARTES, 1973, p.92). Significa que o pensamento, além de ser inseparável do 'Eu' é sua própria natureza. Descartes constata, portanto, que esse 'Eu' é uma coisa que pensa (res cogitans), ou substância pensante não material.

A filosofia de Descartes, notavelmente exerce forte influência sobre o pensamento sartriano que viria a se constituir, também na França, três séculos mais tarde. Sartre é claro ao afirmar: "Não pode haver outra verdade, no ponto de partida, senão esta: penso, logo existo; é aí que se atinge a si própria a verdade absoluta da consciência". É evidente que Sartre não problematiza esse princípio cartesiano. Nem há, portanto, a intenção de colocar-se fora dessa perspectiva e questioná-la. "Fora do cogito cartesiano, todos os objetos são prováveis [...] para definir o provável é necessário dominar o verdadeiro. Portanto, para que haja uma verdade qualquer, é necessário que haja uma verdade absoluta" (SARTRE, 1973, p.21). Pode-se ainda encontrar certa semelhança entre esses dois pensadores no que se refere a uma espécie de dualismo. No caso cartesiano, tal dualismo diz respeito a duas substâncias essencialmente distintas: res cogitans (imaterial) e res extensa, cada uma subsistindo por si, embora criadas por Deus.

Em Sartre encontra-se certa dualidade na caracterização das duas regiões ontologicamente distintas, a saber, o Ser Em-si e o Para-si. Há ainda outro ponto semelhante defendido por Bornheim que equipara o processo da dúvida cartesiana,

constitutiva do cogito, com a experiência vivenciada pelo personagem principal da obra sartriana intitulada: *A Náusea*. Roquentin é o personagem que se dá conta, através de uma ‘intuição reveladora’, da gratuidade da existência humana. Isto é, constata a absurdade e ausência de sentido desta mesma existência.

Sartre não se restringe a um plano psicológico ou de mera explicitação das vivências; muito pelo contrário, trata-se de uma experiência ontológica, cujas consequências não se reduzem se quer à existência humana e, muito menos a uma vida particular. (BORNHEIM, 2007, p.20)

Nesta perspectiva, portanto, assim como Descartes encontra o cogito através de todo um processo de dúvida, o personagem Roquentin do romance sartriano, durante o decorrer da obra, reconhece o sentido de ser da realidade, embora negativo. Isto é, o sentido é sem-sentido.

Por aqui acabam as semelhanças entre o ponto de partida desses pensadores. Embora Sartre aceite o cogito cartesiano como a única maneira possível de falar sobre a realidade, para ele “existe um cogito pré-reflexivo que é condição do cogito cartesiano” (SARTRE, 2008, p.24) . O cogito cartesiano expressa, como vimos, uma percepção do sujeito enquanto ser pensante. Expressa, portanto, pelo cogito, a consciência-de-si. Assim, não é possível negar que, através da descoberta do cogito a partir do processo da dúvida, o sujeito se afaste dos objetos do mundo para concentrar-se na consciência-de-si. Esta consciência-de-si, por sua vez, está fundada, portanto em uma reflexão, isto é, na volta do sujeito sobre si mesmo.

Em Sartre, o cogito possui essencialmente outro caráter, como dissemos, o de ser pré-reflexivo. O pressuposto sartriano é o de que toda consciência é consciência de alguma coisa, quer dizer, posiciona algo como existente, um objeto. Não há, pois, como em Descartes, a representação de um objeto. Para Sartre, a representação leva a entender que o objeto representado está na consciência e faz parte dela, enquanto conteúdo [conteúdo representado].

O primeiro passo de uma filosofia deve ser, portanto, expulsar as coisas da consciência e reestabelecer a verdadeira relação entre esta e o mundo, a saber, a consciência como consciência posicional do mundo. Toda consciência é posicional na medida em que se transcende para alcançar um objeto, e ela esgota-se nesta posição mesma [...] (SARTRE, 2008, p.22).

A consciência posicional deve ser, ao mesmo tempo consciência não-posicional de si. Somente assim ela ‘terá’ consciência de ter consciência do objeto posicionado. No entanto, Sartre é claro ao afirmar que esta consciência de ter consciência não deve implicar em uma idéia de conhecimento, que introduz a dualidade sujeito-objeto o que acabaria por levar a um desdobramento infinito entre conhecido e cognoscente.

A consciência reflexiva também posiciona algo, e este algo é a consciência refletida, isto é, aquela consciência que intenciona um objeto do mundo. O cogito pré-reflexivo, portanto, é o que permite com que haja esses dois modos da consciência. E todo o esforço de Sartre é demonstrar que o cogito pré-reflexivo não implica em uma idéia de conhecimento nem a de que o cogito seja outro modo da consciência além do refletido e reflexivo. Diz ele: “Esta consciência (de) si não deve ser considerada uma nova consciência, mas o único modo de existência possível para uma consciência de alguma coisa” (SARTRE, 2008, p.25). Com isso, Sartre pretende das à consciência outra dimensão, a saber, inverter a primazia de que consciência é primeiramente reflexão.

Referências

- DESCARTES, René. *Meditações Metafísicas*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).
- BORNHEIM, Gerd. *Sartre, metafísica e existencialismo*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- SARTRE, Jean Paul. *O existencialismo é um humanismo*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).
- SARTRE, Jean Paul. *O ser e o nada – Ensaio de ontologia fenomenológica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

INVESTIGAÇÃO DA NOÇÃO DE SUJEITO QUASE SUBSTANCIAL EM POPPER - Remi Schorn e Ledir Adriano da Silva

Doutor em Filosofia e Graduando em Filosofia

PIBIC Fundação Araucária

Unioeste

remirs@hotmail.com

lediradriano@hotmail.com

Palavras-chave: eu, autoconsciência, substância.

Resumo: Segundo Popper, o “eu” de cada pessoa é sua subjetividade, individualidade e como tal é o que Frege considerou serem as imagens mentais e Aristóteles chamou afetos da alma, eles são simbolizados em uma linguagem convencionada, mas, enquanto tal, sem simbolização, são incomunicáveis, estão encerrados internamente na personalidade. Há uma ideia que é tanto socrática como platônica que considera a mente humana como o *kubernetikós*, - aquele capaz de pilotar, governar. A esta ideia de mente, “eu”, Popper atribui caráter quase substancial e, por isso, é ele que dá a direção, pilota o corpo. O caráter, a personalidade, a centralidade, o controle, o piloto, constituem os “eus” das pessoas e, nesse sentido, o fantasma pilota o corpo mesmo quando este é altamente deficiente.

PALAVRAS-CHAVE: Sujeito, Autoconsciência, Eu, Substância.

Em 1947 Gilbert Ryle publica seu *The concept of mind* em que defende que o homem não é um fantasma na máquina e com isso se opõe tanto ao fisicalismo como ao dualismo e monismo, além de defender a não submissão da biologia, psicologia e sociologia às leis da mecânica. Igualmente a concepção de Ryle se choca com a tese de Homero que considerou a psique como uma sobra semelhante ao corpo e que sobrevive nele. Entretanto, seu ataque é ao que considerou o mito de Descartes, a existência da substância pensante, algo que tanto para Ryle como para Popper se origina da ideia de substância e como tal não se justifica. O uso do expediente conceitual da substância não se confunde com a substância pensante cartesiana, antes, é uma consequência da ideia de *ousia* presente em Aristóteles. Para ele, o indivíduo é o autor de todos os acidentes e atribuições enquanto a substância é

exemplo, assim é ela que realmente deve ser chamado de ser em sentido próprio e primeiro. A substância é efetivada enquanto indivíduo concreto e existente, o qual se apresenta como objeto mesmo da Filosofia Primeira. A investigação passa, assim, do ser à substância, à natureza do ser tomada enquanto parte que não se modifica e que é geradora. Apesar disso, para Popper “somos processo psicofísico, mais do que substancia” (1995, p. 141). Pois, “o ‘eu’ se aprende, não nascemos como ‘eus’” (Idem, p. 145). Por isso o “eu” popperiano é quase substância e não *ousia*.

Se o fantasma pilota, como aprendeu tal ofício? Segundo Popper, o “eu” se constitui em interação tanto com o mundo físico quanto com o subjetivo e o do pensamento objetivo e demais elementos de cultura, mas especialmente no último (Cf. Idem, p. 145). Ou seja, a subjetividade constitutiva do “eu” depende prioritariamente do pensamento objetivo e demais resultados da atividade cognitiva e lúdica dos seus antepassados e contemporâneos. “Considero que a consciência do ‘eu’ começa a desenvolver-se através da média das outras pessoas: justamente como aprendemos a nos olhar no espelho, a criança torna-se consciente de si própria sentindo o seu reflexo no espelho da consciência das outras pessoas sobre si” (Idem, p. 147). Assim, não é correta a teoria do “eu puro” que pretende a preexistência ou independência do “eu” à experiência. Contrariamente à pureza cartesiana e apercepção pura kantiana, Popper entende que o “eu” é “em parte o resultado de disposições inatas e em parte o resultado de experiências, sobretudo de experiências sociais” (Idem, 148).

Como o “eu” é constituído? A percepção, a linguagem e a percepção do que envolve ser uma pessoa são apreendidos pelo contato do indivíduo com outros indivíduos e com todo o material lúdico e cultural disponível a cada geração, de tal forma que, um maior contato com tais elementos: línguas, literatura, arte, filosofia, ciência, proporciona maior e mais apta capacidade de interação em novas situações. Apesar disso o “eu” ao transformar-se, mantém a identidade por ocorrer como organismo individual que se relaciona com um universo de pessoas. No isolamento completo desde o nascimento um humano não teria um “eu” e não seria uma pessoa. A individuação da matéria viva humana em um meio rico em que dela seja exigida atividade é que transforma a potência pessoal em ato. Assim, “identidade e a integridade do “eu” possui uma base física” (Idem, p. 153). Corpo e mente não são distintos, a mente é corpórea e a consciência do corpo é condição para a individuação, trata-se de conceber uma pessoa como a integração de inúmeros aspectos que, estes sim, podem ser classificados como físicos ou mentais. Entretanto, desde a antiguidade clássica grega a hipótese da localização da mente ou consciência no cérebro é a mais aceita, e “a opinião atual pode ser agudamente formulada e de maneira chocante, pela

conjectura de que o perfeito transplante de um cérebro, caso fosse possível, levaria a uma transferência da mente, do ‘eu’. Penso que os fisicalistas e a maioria dos não-fisicalistas concordariam com isso”. (Idem, p. 155). Isso não significa que haja identidade entre o cérebro e a mente, poder-se-ia, no entanto, concordar com a tese de que determinados aspectos ou estados mentais com aspectos e estados do cérebro. A hipótese do transplante do cérebro implica que não necessariamente o corpo é a base de identificação de uma pessoa e sim o corpo é base para o cérebro e este é parte daquele, por sua vez o cérebro é base para a mente, para o “eu”. Entretanto, após o transplante o “eu” teria que justificar sua identidade sem a referência ao corpo, deveria agir como a pessoa que se encontra com um antigo conhecido depois de passado muito tempo e cujo corpo tenha se transformado a ponto tornar-se irreconhecível, ele teria que agir para “provar sua identidade por meios como os usados por Odisseu para provar a sua identidade a Penélope” (Idem, p. 157) O cérebro, pelo que ficou afirmado acima, é o endereço da auto identidade do indivíduo, do “eu”, sua identidade e unidade implica que o cérebro é possuído pelo “eu”. O “eu” é o fantasma agente psicofísico ativo que programa o cérebro, a máquina. A mente é o kubernetikós de Platão e “não é, como sugeriram David Hume e William James, a soma geral, o feixe ou o fluxo de suas experiências; isso sugere passividade” (Idem, p. 159). Contrariamente, Popper entende o “eu” como intrinsecamente ativo, que ao recordar corrige as informações e programa as ações em função das perspectivas, desta forma, contempla vontades e esperanças como elementos da sua consciência de ser um “eu” auto individuado e auto constituído.

O “eu” é formado tanto por conhecimentos herdados como adquiridos e ambas as dimensões podem ser imensamente complexas em suas relações. O conhecimento herdado está incorporado ao nosso gene e é quase todo inconsciente, entretanto, é ele a base sem a qual não seria possível o conhecimento adquirido. Diferentemente do que entenderam os filósofos empiristas clássicos, a mente humana não é uma *tabula rasa*, somente preenchida pela percepção sensível. Há um erro grosseiro em considerar que tudo o que há no intelecto tenha entrado via os sentidos, pois, a constituição do córtex cerebral com algo em torno de dez bilhões de neurônios, sendo que alguns deles como as células piramidais do córtex chegam a uma enormidade de sinapses (Cf. Eccles, 1966, p. 54), demonstra que há carga neuronal herdada. Esse conhecimento materializado na constituição e atividade cerebral é o registro da seleção evolutiva e constitui grande fonte de informação genética, sem a qual as informações sensíveis sequer seriam recepcionadas no intelecto (Popper, 1995, p. 160). Nosso “eu” é conhecimento e como tal é relação, trata-se da relação com o

cosmos em todas as dimensões as quais nossos registros genéticos guardam memória e as que nosso conhecimento informacional presente, além das conjecturas futuras nos possa por a par. O “eu” é o elo entre o orgânico e o teórico e ao mesmo tempo entre a memória e a projeção conjectural. É exatamente por isso que relativamente a constituição do mundo, o conhecimento as hipóteses lançadas pelas pessoas devem ser objetivas, para que, nessa instância a seleção possa ser racional, apreensível pelos demais a ponto de tornar-se intersubjetiva. A seleção das informações genéticas é inconsciente e seus registros estão impressos na constituição e atividade da mente humana, a seleção teórica ocorre somente com a atividade crítica racional. Somente a crítica pode apontar o erro e pode evitar a incorporação de elementos que comprometem a saúde teórica.

A relação entre os universos de registros inconscientes e os conscientes, entre os registros biológicos, genéticos e os teóricos, culturais, não é simples e pode variar significativamente de pessoa para pessoa. Há casos em que a capacidade de aprender com os sentidos é muito limitada e cujo desempenho teórico e criativo é imenso, e o inverso também ocorre por certo. A complexidade e multidimensionalidade das relações entre as facetas do “eu” tornam ridiculamente ingênuas a tentativa de qualquer veredito quanto à medição da capacidade intelectual de qualquer pessoa. O potencial de criatividade simplesmente é não mensurável e, por isso, os grandes teóricos da história da humanidade, aqueles que exerceram maior importância à constituição das nossas subjetividades, aqueles que trazemos nas entradas como os mais importantes, seriam reprovados em tais testes unidimensionais. A mensuração é impossível não por haver algum mistério na individuação, na unicidade ou singularidade do “eu”, a identidade pessoal assim como a existência da consciência ou mesmo da vida orgânica não é senão infinitamente complexa, apesar de compreensível se tomados como indissociáveis da longa evolução biológica dos sistemas nervosos centrais, necessária à individuação e singularidade. O milagre é exclusivamente o surgimento da consciência auto reflexiva em sua manifestação cerebral e linguística, não a forma da sua existência (Cf Popper, 1995, p. 170).

Se por um lado nosso inconsciente constitui um sistema potencialmente apto à subsidiar nossa ação comportamental, eles podem, por outro lado, ser retrospectivamente conscientes sempre que a expectativa não for suprida, isto é, ao esperarmos determinada configuração de mundo que não se mostrar efetiva, reconhecemos pela memória da nossa anterior projeção inconsciente como equivocada e, assim, parte da inconsciência torna-se consciente. A alteração dos elementos retidos pela memória faz com que, pela idade, o “eu” se modifica, mas sua

transformação mais intensa ocorre pelo aprendizado experimental e ativo, quando os objetivos e preferências produzem expectativas. Quando tais expectativas e esperanças falham, a consciência da falha revela que o “eu” anterior não é o mesmo do atual. As alterações genéticas ocorrem por uma mudança na estrutura do genoma, as comportamentais por uma alteração nas estruturas comportamentais herdadas e, as científicas ocorrem por alteração na estrutura da ciência objetivamente herdada das gerações anteriores. “Mas as mudanças adaptativas na estrutura herdada acontecem nos três níveis por meio de seleção natural: por meio da competição e da eliminação de tentativas inadequadas” (Idem, p. 174). De tal forma que a pressão seletiva impõem mutações, variações e estas são submetidas à seleção externa que elimina as mutações menos bem-sucedidas. Assim, o “eu” é constituído pela instrução genética e cultural e, ao mesmo tempo, pelo poder evolutivo da seleção que testa as conjecturas e as descarta antes de elas eliminarem o “eu”.

Relativamente à memória, elemento constitutivo da consciência do “eu”, há uma teoria inicialmente proposta por Descartes segundo a qual existe um fluxo do espírito dos animais que, através dos poros flui e que tais poros, pelo uso, tornam-se mais facilmente abertos. Isso pode ser compreendido da seguinte forma: há impulsos elétricos que ocorrem nos nervos que constituem as sinapses e por meio de conjuntos de botões sinápticos, os engramas, que aumentam devido ao uso, aumenta a eficácia da sinapse responsável pelo crescimento da memória. Assim, havia em Descartes a base teórica para a tese de que a memória cresce proporcionalmente ao uso. Os engramas são os rastros que os estímulos sinápticos deixam definitivamente no protoblasma do tecido cerebral. Tais rastros acabam por atrair as novas sinapses para que por ele ocorram e assim reforçam por exercício a memória que tende a aumentar com o uso (Cf Popper, 1995, p. 181/2).

Um caso que ilustra perfeitamente o que afirmamos é o seguinte: Helen Keller foi escritora, filósofa e conferencista. Ela era cega e surda. Sua amizade com Anne Sullivan inspirou William Gibson que a contou em *The miracle worker*, que depois foi transformado em filme em *O milagre de Anne Sullivan*, dirigido por Arthur Penn. Como Helen constituiu um poderoso conhecimento se carecia de formas tão importantes da sensibilidade? Esse o problema filosófico que nos inspira para essa referência. O mito da observação ou percepção empírica como fonte do conhecimento. Uma pessoa como Helen decididamente contribuiu muito mais para o conhecimento e a sabedoria da humanidade do que qualquer outro cujos sentidos sejam aguçados, mas as preocupações estão voltadas para o mundo sensível. Pode-se pensar que os sentidos seguidamente ofuscaram o intelecto em sua tarefa de relacionar conceitos e

expressar pensamentos. A falta dos sentidos impõe limitações significativas ao desenvolvimento das atividades cotidianas, mas seu impacto e prejuízos às atividades intelectivas merece reflexão, e é o que nos importa discutir aqui. Tradicionalmente os filósofos empiristas atribuíram demasiada importância às experiências sensíveis e assim inferiram que todo o conhecimento do mundo resulta da observação ou da experimentação sensível. Segundo essa forma de ver as coisas, nosso intelecto guardaria as impressões que os sentidos lhe fornecem, de forma que nada há na mente humana que não houvesse ingressado pela sensibilidade. Nesse caso, dever-se-ia admitir que um grande prejuízo às formas de sensibilidade implicaria, necessariamente, algum prejuízo à intelecção. Não é o que parece ser o caso de Helen. Trata-se, portanto, de ampliarmos o foco de análise. Pode-se admitir que os estímulos sensíveis, como defendera Kant, despertam nossa faculdade de conhecimento para sua atividade, mas os estímulos não passam de gatilhos para que possamos iniciar um processo cognitivo. Assim, ainda que grande parte do nosso conhecimento seja iniciado com a experiência, ela não é incontornável, uma vez que a cognição não advém da experiência. Nossas faculdades podem ser despertadas, instadas, por vias não sensíveis, de tal modo que as metáforas da mente como tábua rasa ou do filme fotográfico, no qual se inscreveriam as observações, são ingênuas e equivocadas. Podemos conceber, distintamente de Bacon, que os dados dos sentidos não poderiam sequer exercer alguma ação sobre nosso intelecto se fossem primeiros, pois que para serem recebidos intelectualmente precisam ter sido esperados por disposições prévias. Estas podem perfeitamente substituir tais sensações por relações que se estabelecem entre tais prévias disposições e, assim, na carência da sensibilidade, adquirir maior autonomia intelectiva ou, se preferirmos, maior descolamento da realidade contextual e, com isso, maior imaginação. Em se aceitando a tese de Kant de que a sensibilidade estimula nosso intelecto à tarefa de conhecer, deve-se reconhecer que quanto mais esperado o estímulo, maior sua possibilidade de produzir efeito ou, se quisermos, quanto mais pensamento, mais significativa será a referência sensível. Isto é, a imaginação primeira e o pensamento em seguida atuam como o que Popper chamou de um sistema de expectativas disposicionais capaz de receber o estímulo e o significar teoricamente. Distintamente do empirismo, portanto, o conhecimento se constitui na medida em que testamos nossos sistemas de expectativas, nossas hipóteses, nossos preconceitos no aguardo de que estabeleçam algum grau maior de ordem ao universo de referência. A esperança de uma base segura sobre a qual cuidadosamente se pode erigir o edifício do conhecimento – a base empírica – é injustificada, de forma que, tanto quanto não há dados senão resultados da interpretação, não há certeza racional da

qual se pode inferir logicamente qualquer conhecimento significativo. Foi também Kant que denunciou a esterilidade da lógica como sendo proporcional a sua infalibilidade. A riqueza humana decorre mais da criação e expectativa do que da observação. Nosso conhecimento procede da interpretação que fazemos do conflito entre nossas projeções criativas e suas inconsistências, de tal forma que só podemos emitir enunciados conjecturais acerca da existência. Um realismo consequente, portanto, somente pode ter caráter metafísico. Assim como o idealismo é indemonstrável, o realismo também o é e ambos são igualmente não falsificáveis. O realismo metafísico, entretanto, encontra sintonia com a teoria darwiniana e deriva a possibilidade de pensar o homem como um ser em constante tentativa de se adaptar ao ambiente. Seu conhecimento resulta da esperança em receber o estímulo sensível e da recepção desse em uma significação que jamais alcança a demonstrabilidade ou a justificação plena; é sempre conjectural. Nunca teremos certeza de não estarmos a produzir sofisticarias e mistificações.

REFERÊNCIAS:

- POPPER, K.; ECCLES, J. C. *O cérebro e o pensamento*. Tradução de Silvio Menezas Garcia, Helena Cristina F. Arantes, Aurélio Osmar C. De Oliveira, Campinas/SP: Ed. Papirus. Brasilia/DF: UnB, 1992.
- POPPER, K.; ECCLES, J. C. *O eu e seu cérebro*. Tradução Silvio M. Garcia, Helena C. F. Arantes, Aurélio A. C. de Oliveira. Campinas: Papirus; Brasilia: UnB, 1995.
- POPPER, K.; ECCLES, J. C. *The self and its brain*. Springer-Verlag, Berlin-Heidelberg-New York, 1997.

A RELAÇÃO DO TRABALHO ESTRANHADO COM A PROPRIEDADE PRIVADA EM MARX - Tamara Havana dos Reis Pasqualatto.

Acadêmica do 4º ano do curso de Filosofia.

Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

tamarapasqualatto@hotmail.com

Resumo

O intuito é explanar a argumentação de Marx a respeito dos conceitos de trabalho estranhado e de propriedade privada com a finalidade de expor qual a relação que o autor estabelece entre ambos. O método utilizado foi revisão bibliográfica. A conclusão é que, contrariamente ao que se pensava o trabalho estranhado, e antes, o estranhamento entre os homens é gerador, causador da propriedade privada, característica do sistema econômico capitalista e que a saída dessa condição é a emancipação dos trabalhadores.

Palavras-chave: capitalismo, estranhamento, trabalhador.

Os *Manuscritos econômico-filosóficos*, também chamados de *Manuscritos de Paris*, é um conjunto de estudos produzidos por Marx entre os anos de 1843/1844, durante seu exílio em Paris, mas que só foram publicados posteriormente, em 1932. O texto *Trabalho estranhado e propriedade privada* faz parte do Caderno I dos Manuscritos e será a fundamentação principal para este estudo.

O objetivo de Marx nesse excerto é expor a relação entre trabalho estranhado e propriedade privada e suas consequências. Dentro desses objetivos também está a tentativa de compreensão dos pressupostos que estruturam a economia política. Ele visa desvendar a origem social de determinados conceitos econômicos.

Entre os conceitos analisados por Marx estão, por exemplo: a propriedade privada, lucro etc. Acreditava que eram conceitos importantes, uma vez que estabeleciam um modo de relação entre os homens da sociedade capitalista, e que, por sua vez, expressavam uma falsa naturalidade. Ou seja, a economia nacional lidava com eles como se fossem ocorrências naturais, e presentes desde sempre. Não os justificavam. E isso gerou sua normalidade: parte-se desses conceitos como se fossem pressupostos, sem questionar sua possível falibilidade, ou falsidade.

Para compreender a constituição dos conceitos econômicos, Marx então parte dos pressupostos da economia nacional, aceitando suas linguagens e suas leis. Supõe a propriedade privada, a separação de trabalho, capital e terra, a divisão do trabalho, salário, lucro de capital e renda, etc. A partir disso, constata que “o trabalhador baixa à categoria de mercadoria, [...] que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência e à grandeza da sua produção” (MARX, 1982, p.79).

A economia nacional, por sua vez, parte da propriedade privada, tomando-a como um fato dado e acabado, dispensando explicações. A partir do processo material da propriedade privada, ela concebe determinadas leis, mas não as justificam nem mostra suas origens. A consequência dessa ocultação reflete nos modos de relação social. Marx tenta desvendar essas imbricações. Para isso, busca entender a conexão essencial entre o sistema de alienação, presente na sociedade, e o “sistema do dinheiro”, identificado como sociedade capitalista.

O ponto de partida é um fato nacional-econômico, presente: “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz. [...] Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens” (Idem, p.80). Esse fato revela que o produto do trabalho se torna um ser estranho, um poder independente do produtor. Esse distanciamento entre produto e produtor, somado à grande valorização do primeiro em detrimento do segundo é o que pode ser identificado como estranhamento, como alienação: “a apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir, e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, o capital” (Idem, p.81).

A determinação de que o trabalhador se relaciona de forma estranhada com o produto do seu trabalho gera todas as consequências, ou seja, esse pressuposto é como um fator desencadeante do presente sistema social. Dele ainda podemos perceber claramente a relação inversamente proporcional entre o trabalhador e aquilo que ele produz:

quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio [...] Portanto, quanto maior este produto, tanto menos ele mesmo é. A exteriorização do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa, mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe fora dele, independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência autônoma diante

dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estanha (Ibidem).

Ao trabalhar, o homem não está agindo para melhorar sua própria vida, ao contrário, sua atividade e o produto dela se volta contra ele. O trabalhador modifica o mundo exterior para sua própria decadência, fortalece o sistema econômico e os donos de propriedades, que por sua vez, esforçam-se para manter seus lucros sobre o produto do trabalho do trabalhador. E este é obrigado a entrar nesse círculo vicioso: vende sua força de trabalho para poder suprir suas necessidades básicas, e enquanto faz isso, alimenta o sistema o que o torna sempre mais pobre, e retira dele as possibilidades de crescimento e de possuir uma vida digna.

Para Marx, a objetivação do trabalho é sua efetivação. A efetivação do trabalho “aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação” (MARX, 1982, p.80). Sendo assim, ele se propõe a examinar mais detidamente a objetivação, a produção do trabalhador, e nela o estranhamento, a perda do objeto, do seu produto.

No mundo físico, exterior sensível, o homem efetiva sua vida em dois sentidos: o do seu trabalho com o produto dele, e o dos seus meios de vida, sobrevivência, subsistência física. Na ação do trabalhador nesse mundo físico, existe uma contradição: quanto mais ele, por meio do seu trabalho, apropria-se do mundo externo, tanto mais se priva dos meios de subsistência, como já foi mencionado anteriormente. Essa realidade tem um sentido duplo. Primeiro: “o mundo exterior sensível deixa de ser um objeto pertencente ao seu trabalho” (Ibidem). E o segundo, consequentemente ao primeiro, é que esse mundo deixa de ser meio de subsistência física do trabalhador. Ou seja, quanto mais o trabalhador age sobre o mundo externo, modificando-o, construindo objetos, tanto menos ele apropria-se desse mundo, e menos ainda usufrui dele. O seu trabalho mal lhe proporciona meios de subsistência física:

O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; [...] que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna (Idem, p.82).

Esta citação demonstra o que configura o trabalho estranhado em relação ao produto: essa ligação contraditória, distante, esquiva, e de superioridade de um sobre o outro. Todavia Marx afirma que esse estranhamento vai além da relação com o produto, está presente, principalmente no ato da produção, dentro da própria atividade produtiva. “Como poderia o trabalhador defrontar-se alheio ao produto da sua atividade se no ato mesmo da produção ele não se estranhasse a si mesmo?” (Ibidem). Daqui decorre um ponto importante: a afirmação de que o trabalhador é estranhado do produto do seu trabalho, estranhado no ato produção, e mais, estranhado dele mesmo no ato.

Para Marx (1982), o trabalho não pertence ao ser do trabalhador, o torna infeliz, não proporciona o desenvolvimento de nenhuma energia física ou espiritual, ao ponto de ele se sentir fora de si no trabalho e junto a si fora dele. Dito de outro modo: o trabalhador só se sente ele mesmo, encontra-se consigo e é feliz fora do trabalho. Este é visto como um sacrifício, uma obrigação a qual se deve cumprir unicamente para que possa obter meios para sobrevivência mais básica: comer, beber, morar.

Outra consequência desse estranhamento é que o trabalho aparece ao trabalhador como se não fosse algo que ele não possuísse como se fosse propriedade de outro. A atividade do trabalhador lhe é furtada como auto-atividade, gerando uma perda de si mesmo. A título de ilustração: o trabalhador vai para a linha de produção; executa determinada atividade que gera objetos; mas o objeto do seu trabalho não pertence a ele, é propriedade de outro; o objeto do seu trabalho se torna tão mais importante e poderoso que ele a ponto de não conseguir adquiri-lo. Como não ser estranhado do processo de produção de algo que é não será seu, algo que não se conseguirá obter?

Até aqui foram examinados dois aspectos do estranhamento do trabalho: a relação do trabalhador com o produto do seu trabalho, ou seja, com esse objeto estranho e poderoso sobre ele. “Esta relação é ao mesmo tempo a relação com o mundo exterior sensível, com os objetos da natureza como um mundo alheio que se lhe defronta hostilmente” (Idem, p.83). E a relação do trabalho com o ato da produção, com sua própria atividade vista como estranha e não pertencente a ele. “A energia espiritual e física própria do trabalhador, a sua vida pessoal [...] como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele. O estranhamento-de-si, tal qual acima o estranhamento da coisa”

Há ainda uma terceira determinação do trabalho estranhado: auto-estranhamento. O homem é um ser genérico, ou seja, universal e livre, cuja atividade

vital é objeto da sua vontade e consciência. O homem se confirma como ser genérico na elaboração do mundo objetivo. Nesta atividade, a natureza aparece como sua obra e sua efetividade. A objetivação da vida genérica do homem é o objeto do seu trabalho. Quando se arranca do homem o objeto do seu trabalho, sua produção, ele perde, consequentemente, sua vida genérica, sua efetiva objetividade genérica. O trabalho estranhado faz do ser genérico do homem, um ser estranho a ele. Ou seja, faz do ser livre, universal, consciente, produtivo, um ser estranho, como esse esses atributos não pertencessem a ele.

Outra implicação de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o estranhamento do homem pelo próprio homem. Estar estranhado do seu ser genérico significa estar estranhado também do outro homem, assim como cada homem está estranhado da própria essência humana. (MARX, 1982) Ou seja, se o homem está estranhado de si próprio, do seu ser genérico, não podendo reconhecer em si a essência humana, tampouco a reconhecerá no outro.

O auto-estranhamento só aparece, efetivamente, na relação com outros homens: se a atividade do trabalhador e o produto do seu trabalho não pertencem a ele mesmo, só pode pertencer a outro homem. E isso só é possível porque o humano está estranhado de outro homem. Dito de outro modo: um ser humano só pode se apropriar do produto do trabalho de outro ser humano à medida que ambos estejam se relacionando na condição de seres estranhos.

Para Marx, (Idem, p.87), “através do trabalho estranhado o trabalhador produz, portanto, a relação de alguém estranho ao trabalho – do homem situado fora dele – com este trabalho. A relação do trabalhador com o trabalho produz a relação do capitalista com o trabalho”. De tudo isso resulta uma conclusão: que o estranhamento do homem em relação ao produto do seu trabalho, ao processo de produção e a si mesmo, ocorre antes na relação do homem com os outros homens. Sendo assim, a propriedade privada é o resultado, a consequência necessária do trabalho estranhado, da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo. Se a princípio era tomada como fundamento do trabalho estranhado, pela análise dos conceitos, Marx percebe que ela é antes um produto, e o meio através do qual o trabalho se exterioriza:

A propriedade privada é, portanto, o resultado, a consequência necessária do trabalho exteriorizado, da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo. A propriedade privada resulta, portanto, por análise, do conceito de trabalho

exteriorizado, isto é, de homem exteriorizado, de trabalho estranhado, de vida estranhada, de homem estranhado (*Ibidem*).

Esta descoberta de Marx, de que o fundamento social da alienação é o estranhamento e a indiferença dos homens na relação uns com os outros, e não a propriedade privada lança luz a alguns conflitos, como por exemplo, o do salário. Ou seja, além da propriedade privada, é também consequência do trabalho estranhado o salário, pois o produto, o objeto do trabalho, paga o próprio trabalho. Para Marx, a tese de Proudhon, da igualdade dos salários é inócua, pois ela geraria apenas um “melhor assalariamento do escravo” e não conquistaria nem ao trabalhador nem ao trabalho sua dignidade e determinação humanas.

Para Marx (1982), se é no próprio processo de estranhamento que se efetivam as condições de possibilidade da propriedade privada, salário e de todo o sistema capitalista, e se o estranhamento é justamente um processo de perda do ser humano de si, da natureza, e dos outros homens, a alternativa para sair desse impasse é devolver ao homem suas características de ser humano, seu ser genérico, e superar o isolamento e a indiferença social no qual estão imersos. Ou seja, promover a emancipação dos trabalhadores para então emancipar a sociedade da propriedade privada.

Referências

- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Berlim: Dietz Verlag, 1982.
- SCHÜTZ. Rosalvo. Propriedade privada e trabalho alienado: desvendando imbricações ocultas. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 87, ago. 2009. Disponível em <<http://C:\DOCUME~1\secfil\CONFIG~1\Temp\Q9QJEKO5.htm>>. Acesso em: 14 set. 2009.

**SOBRE O DESDOBRAMENTO DOS DIFERENTES SENTIDOS DE
LIBERDADE NA “CRÍTICA DA RAZÃO PURA” DE IMMANUEL KANT -**
Vanessa Brun Bicalho

Mestranda
 UNIOESTE
 vah_bicalho@hotmail.com

Palavras-chave: Causalidade pela Natureza, Causalidade pela Liberdade, Liberdade Transcendental, Liberdade Prática.

O escrito tem como objetivo realizar uma leitura da *Crítica da Razão Pura*, em especial, nos capítulos da *Dialética* e do *Cânon*, onde Kant tematiza a compatibilização entre natureza e liberdade visando salvar a possibilidade do pensamento de uma esfera de coisas puramente transcendentais, cuja validade se mostra como problemática. Para tanto, buscaremos solucionar este impasse a partir de uma análise do desdobramento dos diferentes sentidos de liberdade concebidos por Kant no interior de sua filosofia teórica, a fim de dissolver com o problema do compatibilismo.

No capítulo da Dialética Transcendental da *Crítica da Razão Pura*⁵² (1787), Kant mostra que as tentativas da razão de conhecer o mundo além dos fenômenos, no sentido de ser este o mundo real e verdadeiro, têm de falhar inevitavelmente, pois todos os esforços do entendimento para obter conhecimento da coisa em si, desde a esfera teórica levam ao fracasso, jamais se pode demonstrar, por exemplo, como as coisas em si existem desde a esfera da intuição sensível. É por isso que para Kant faz sentido o uso de certos conceitos da razão⁵³ que contém em si o pensamento do incondicionado, já que situam-se fora de toda experiência. A estes conceitos do

⁵² Doravante, o texto *Crítica da Razão Pura* será referido apenas de modo abreviado: *CRP*.

⁵³ Para o autor, há uma grande diferença entre os conceitos da razão e os do entendimento: “Os conceitos da razão servem para conceber, assim como os do entendimento para entender (as percepções). [...] assim, como demos o nome de categorias aos conceitos puros do entendimento, aplicaremos um novo nome aos conceitos da razão pura e designá-los-emos por ideias transcendentais” (CPR, B367/368, p.307-308).

incondicionado Kant denomina de idéias transcendentais, que são definidas como:

um conceito necessário da razão ao qual não pode ser dado nos sentidos um objeto que lhe corresponda. Os conceitos puros da razão, que agora estamos a considerar, são pois *ideias transcendentais*. São conceitos da razão pura, porque consideram todo o conhecimento de experiência determinado por uma totalidade absoluta das condições. Não são forjados arbitrariamente, são dados pela própria natureza da razão, pelo que se relacionam, necessariamente, com o uso total do entendimento. Por último, são transcendentais e ultrapassam os limites de toda experiência, na qual, por conseguinte, nunca pode seguir um objeto adequado à ideia transcendental. (CRP, B383/384, p.317)

Estas idéias são reduzidas à apenas três, são elas: Deus, que se refere à idéia da unidade absoluta da condição de todos os objetos do pensamento em geral, objeto da teologia; Alma, como idéia da unidade absoluta do sujeito pensante, objeto da psicologia; e Liberdade enquanto idéia da unidade absoluta da série das condições dos fenômenos, objeto da cosmologia. De acordo com estes conceitos, se estabelecem os questionamentos acerca da existência de um ente supremo, sobre a imortalidade da alma e a respeito da existência de uma causalidade espontânea além da causalidade da natureza. A razão (*Vernunft*), então, desenvolve estas idéias considerando a regra de que, para todo condicionado, deve-se buscar o incondicionado no pensamento, levando o entendimento a um acordo completo consigo mesmo.

Contudo, ao tentar conceber essas totalidades, a razão (*Verstand*) se envolve em contradições consigo mesma, que Kant denomina de antinomias, que se referem às aparências concebidas pela razão que tenta conhecer estas totalidades incondicionadas desde sua dimensão sensível. Kant designa antinomias como o conflito de leis e as considera como uma prova decisiva, que procura dissolver a inexatidão que se encontra oculta nos postulados da razão (Prol, §52b, p.128-129).

Na terceira antinomia da razão pura busca-se um desfecho para o impasse que resulta da concessão simultânea por parte da razão teórica de admitir duas leis causais: a da natureza e a da liberdade. O conflito entre causalidade da liberdade e causalidade da natureza pode ser apresentado pelas seguintes afirmações: a tese representa a posição dogmática que

defende a necessidade da existência de uma causalidade incondicionada para justificar toda relação causal na esfera da natureza (CRP, B472, p.406); e a antítese representa a posição empirista, que nega toda e qualquer possibilidade de fundamentar a causalidade da natureza segundo uma justificativa de ordem inteligível, toda resposta aos acontecimentos naturais se encontram unicamente na própria natureza empírica (CRP, B473, p.407).

Diante do conflito da razão entre liberdade e natureza, o posicionamento favorável da razão pura não prima nem para a tese dogmática (da liberdade), nem para a antítese empírica (da natureza), já que nenhuma das posições resolve o conflito da razão. Mas, é a partir do interesse especulativo da razão que a posição crítica encontra o meio termo para contornar o abismo entre as duas proposições dado pelo conteúdo decisivo trazido pela tese dogmática

No capítulo dedicado à Solução das ideias cosmológicas da Dialética Transcendental, Kant compatibiliza natureza e liberdade sem causar dano ao projeto de Filosofia Crítica. Nesta seção, Kant afirma que, em relação a tudo o que acontece, existem somente duas espécies de causalidade: a causalidade pela natureza e a causalidade pela liberdade. A causalidade natural diz respeito ao fenômeno, no qual se apresenta a possibilidade de pensar a ligação de um estado precedente a um estado atual a partir de uma regra. Pelo contrário, a causalidade da liberdade é entendida, em sentido transcendental, como a faculdade capaz de iniciar por si mesma um estado e que não se encontra subordinada ao tempo e nem à lei natural (CRP, B560/561, p.462-463).

É por conta da impossibilidade de obter a totalidade absoluta das suas condições na natureza, que a razão cria a idéia de uma espontaneidade capaz de iniciar em si mesma e por si mesma um evento no conjunto dos fenômenos, evitando que o encadeamento natural seja levado à um regresso ao infinito.

É perfeitamente possível concordar com a hipótese compatibilista destas duas esferas, porque embora sejam conflitivas, contraditórias e de natureza completamente distintas, são possíveis de serem efetivadas sem que com isso sejam incoerentes entre si. Em função de que, sejam compreendidas segundo a perspectiva de “dois pontos de vista”, ou seja, para Kant a divisão do mundo entre mundo dos sentidos (natureza) e mundo do entendimento (liberdade), não pode ser aceita em sentido positivo, isto é, de natureza ontológica, no

entanto, os conceitos sensíveis e intelectuais possam perfeitamente ser admitidos sem qualquer erro ou contradição (CRP, B311, p.271).

Logo, a suposta contradição é resolvida com base a distinção kantiana sobre os dois pontos de vista da natureza humana. O homem enquanto ser finito deve ser pensado encadeado temporalmente à natureza sensível e enquanto ser inteligível deve pensar a si mesmo como coisa em si, como causa inteligível dos fenômenos; dotado, respectivamente, de um caráter empírico e um caráter inteligível (CRP, B574, p.470-471).

Portanto, parece que Kant vê a necessidade de salvar o pensamento de uma causalidade pela liberdade, que mesmo a título de idéia transcendental meramente regulativa à razão apresenta-se como condição indispensável para sustentar os ganhos de Kant na teoria do conhecimento (como idéia limitante da esfera fenomênica) e também como futura teoria da moralidade (como possibilidade da razão ser pensada como prática).

Desde modo, Kant introduz a distinção ao conceito de liberdade, conferindo à ele um significado transcendental e outro prático. Em seu sentido cosmológico (transcendental), a liberdade significa uma espontaneidade absoluta, isto é, a faculdade capaz de iniciar por si mesma toda a série causal da natureza mecânica, que não é extraída da experiência e sequer pode ser dada objetivamente (CRP, B561, p.463). Trata-se da liberdade em sentido negativo, cujo pensamento é concebido enquanto uma causalidade incondicionada da razão, que a razão pode apenas pensar como coisa em si sem jamais conhecê-la mediante qualquer categoria do entendimento.

Já em sentido prático, a liberdade está relacionada à vontade, isto é, trata-se da independência do arbítrio (*arbitrium liberum*) em relação às coações e impulsos da sensibilidade, ela presume o que deve acontecer, embora jamais aconteça (CRP, B830, p.638). Aqui a liberdade possui sentido positivo porque diz respeito estritamente a determinação das ações humanas.

Assim, no capítulo da Dialética, o conceito prático de liberdade deriva daquela transcendental, de tal modo que afirma: “a supressão da liberdade transcendental anularia simultaneamente toda a liberdade prática” (CRP, B562, p.464). Tratando-se de dois sentidos, distintos entre si, porém dependentes, assim como Pavão (2002) indica em um dos seus artigos: “a dependência da liberdade prática em relação à liberdade transcendental é inevitável /.../

Portanto, ser livre em sentido prático implica ser livre em sentido transcendental" (PAVÃO, 2002, p.172). Contudo, Kant apresenta como problemático o desenvolvimento do conceito de liberdade, admitindo que trate-se apenas de uma idéia transcendental que a razão pensa iniciar incondicionalmente a série mecânica da natureza empírica, mas cuja realidade e demonstração não é requerida.

Em contraposição a estas afirmações, Kant é ambíguo ao expor no capítulo do Cânon da razão uma relação oposta àquela apresentada no capítulo da Dialética, entre liberdade transcendental e liberdade prática. Depois de negar qualquer possibilidade de conhecer ou sequer atribuir realidade objetiva ao conceito de liberdade no capítulo da Dialética, Kant inicia o capítulo do Cânon afirmando a necessidade de haver algum conhecimento positivo dos conceitos da razão pura, a fim de satisfazer a razão em sua procura por plenitude. Este exercício da razão pela positivação do conceito de incondicionado Kant denomina de uso prático da razão, que segundo o autor:

é uma regra necessária do uso especulativo da razão não por de lado as causas naturais e não abandonar aquilo de que nos podemos instruir pela experiência, para derivar algo que conhecemos, de uma qualquer outra coisa que ultrapassa completamente o nosso conhecimento. Numa palavra, estas três proposições [deus, alma e liberdade] mantêm-se sempre transcendentais para a razão especulativa e não têm o mínimo uso imanente, isto é, válido para objetos da experiência e, portanto, de qualquer maneira, útil para nós; mas consideradas em si mesmas, são esforços completamente ociosos e além disso extraordinariamente difíceis da nossa razão. Se, portanto, estas três proposições cardeais nos não são absolutamente nada necessárias para o saber, e contudo são instantemente recomendadas pela nossa razão, a sua importância deverá propriamente dizer respeito apenas à *ordem prática* (CPR, B827/828, p.635-636).

A liberdade prática só é possível pela faculdade da razão pura concebida em sua dimensão prática, por isso Kant afirma que "prático é tudo aquilo que é possível pela liberdade" (CRP, B828, p.636), porque demonstra o significado positivo do conceito de liberdade, através da formulação de uma teoria moral, que diz respeito à nossa conduta que é o fim último da natureza do homem.

Neste capítulo do Cânon, Kant deixa de lado o conceito transcendental de liberdade que não pode ser pressuposto nem provado pela experiência por se tratar de um problema da razão e utiliza-se apenas do sentido prático de liberdade, que diferentemente daquele conceito problemático, pode ser demonstrado por experiência. Assim, Kant atrela a possibilidade da liberdade prática à uma teoria moral, isto é, ao desenvolvimento da faculdade da razão pura prática, que fornece leis objetivas da liberdade, determina a vontade e exprime o que deve acontecer. No entanto, esta proposta de fundamentar um uso estritamente prático da razão pura para validar a liberdade e a moral é ainda insuficiente, já que a *CRP* não trás, de fato, nenhuma teoria moral capaz de salvar a realidade de uma esfera de coisas puramente transcendentais. Portanto, tais contundências nas afirmações de Kant sobre os diferentes conceitos de liberdade, não podem ser resolvidos pela *CRP*, porque assim como determina Rohden (1981) se as dificuldades relativas à ligação entre teórico e prático forem superáveis, isso só poderá ocorrer fora do âmbito da primeira crítica, porque não é possível esperar uma perfeita solução teórica do problema, enquanto não se reconstruir a relação entre teoria e práxis, sobre a base do conceito de liberdade (ROHDEN, 1981, p.106). Ou em suas palavras:

No prefácio à *Crítica da razão prática* há uma referência à liberdade como a pedra conclusiva de um sistema que reúne razão teórica e prática. Mas a liberdade passa a ser esse elemento conectador de teórico e prático, somente sob a condição da consciência da sua realidade. A partir deste novo fundamento torna-se claro que a liberdade não pode mais servir como idéia especulativa para a mera explicação da natureza, e que tampouco o conhecimento pode ainda ter um sentido autônomo, porque a liberdade transforma o conhecimento em geral em um meio com vista à autonomia do homem (ROHDEN, 1981, p.107).

Ou seja, é preciso pactuar com o comentador se quisermos compatibilizar natureza e liberdade e reconhecer que é preciso lançar mão da filosofia teórica de Kant e encarar as profundezas práticas do seu pensamento para só assim validar a liberdade como princípio de um possível mundo inteligível da razão pura.

Referências

KANT, Immanuel. *Prolegómenos a toda Metafísica Futura: Que queira apresentar-se como ciência*. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições Setenta, 1988.

_____. *Crítica da Razão Pura*. Tradução: Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 7ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

PAVÃO, A. *Liberdade Transcendental e Liberdade Prática na Crítica da Razão Pura*. In: Síntese, Belo Horizonte: FAJE, v.29, n.94, 2002, p.171-190.

ROHDEN, Valério. *Interesse da Razão e Liberdade*. São Paulo: Editora Ática, 1981.

NIETZSCHE E A EDUCAÇÃO: ELEMENTOS HISTÓRICO-PEDAGÓGICOS -

Douglas Meneghatti

Mestrando em Filosofia pela UNIOESTE – Campus de Toledo

Email: douglas_meneghatti@hotmail.com

Palavras-chave: pedagogia, filosofia, história.

A educação versa sobre a coletividade humana, sendo que educar é um constante desafio, onde os docentes são chamados frequentemente a repensar seus moldes e técnicas didáticas. O objetivo da educação é o de dar ao ser humano mais do que adaptação ao meio, mais do que a simples reprodução social; educação de qualidade abrange criação e renovação da cultura, envolvendo todos os alunos em suas diferenças e buscando formá-los em sua integridade.

O papel do educador é o de romper com a reprodução social e buscar a emancipação dos sujeitos, de maneira a dar condições de originalidade aos alunos, que devem ser atuantes e não vítimas da própria história, lembrando que esse processo deve ser realizado numa ação conjunta, onde diferenças culturais, raciais, biológicas e mentais não devem ser tidas como motivo de divisões, e sim como meio de desenvolver ainda mais a sociabilidade e o entendimento humano. Acontece que devido à crise da sociabilidade, num tempo em que o ser humano é concebido somente em sua subjetividade, desconsiderando a abertura do “eu” como um ser para os “outros”, é preciso voltar a considerar a dimensão interativa do homem e a construção histórico-social da educação.

Hoje, certamente, a educação é um dos temas mais debatidos em todas as áreas do conhecimento humano, contudo ignorasse que a filosofia teve a responsabilidade pelo tratamento teórico das questões pedagógicas no decorrer de muitos séculos. Nesse viés, apresenta-se um estudo tendo em vista o pensamento filosófico de Friedrich Nietzsche, o qual com sua filosofia voluntarista de crítica aos grandes sistemas filosóficos deixa a educação sem um parâmetro norteador, abrindo a perspectiva para a construção de novos edifícios educacionais.

Pode-se dizer que durante longos milênios a educação esteve ancorada aos grandes sistemas filosóficos, de maneira que durante o Período da Grécia Clássica a educação esteve vinculada ao conceito da *Paidéia*. Na Idade Média aos valores imutáveis e divinos, voltando-se para o teocentrismo; no Renascimento, uma volta aos valores clássicos com a reafirmação do antropocentrismo e no Período Moderno a exaltação da razão como fim último do homem que reduz o mundo a sua subjetividade.

Percebe-se assim que a educação não é um processo isolado de natureza individual, mas a soma da construção teórica e cultural de cada povo no decorrer do processo histórico. Sendo que a Filosofia no decorrer de cerca de 2500 anos teve a responsabilidade pelo tratamento teórico da pedagogia, de maneira que o alicerce pedagógico por longos séculos esteve ancorado em princípios de cunho metafísico, daí a importância dos fundamentos filosóficos para melhor compreender a evolução da pedagogia.

Acontece que no século XIX, com a instrumentalização da razão e a crise das grandes metanarrativas houve a premência de se repensar os moldes educacionais. Nietzsche realizou uma provocação à filosofia da educação, anunciando o fim dos fundamentos essencialistas em prol de um período que tem a vida como o próprio fim. Assim aparece a necessidade da educação estar intimamente ligada à vida, que se apresenta de forma fantástica e dinâmica. Educar deixou de ser a reprodução de uma essência pré-concebida, passando a ser um constante reinventar, nesse sentido, a genialidade aparece como requisito fundamental para a educação.

Nietzsche questiona a validade epistemológica dos valores, que na sua visão devem ultrapassar os meros parâmetros morais do bem e do mal, sendo que é preciso agir considerando a afirmação ativa da vontade de potência, de modo que a genialidade só é alcançada pelos homens que, fugindo da estagnação, alcançam a superação das resistências pela efetivação da dinamicidade artística da vida.

Assim, o filósofo aplica um duro golpe na ideia de filosofia como fundamento, sua crítica a metafísica acaba colocando em dúvida os métodos tradicionais da pedagogia tradicional, deixando em suspensão as expectativas de construção do sujeito soberano do idealismo alemão e toda a tradição do humanismo, mostrando o avesso de uma filosofia que já não da conta de “encaixotar a vida humana”, que antes esteve enquadrada num sistema de valores e sentidos (religião, metafísica) que davam sustentação à educação, porém agora se encontra um tanto desorientada devido à crise do “fundamentalismo clássico”. O questionamento da moral, da religião

e da metafísica, encaminhou o homem moderno a pensar que não há estruturas, leis e valores objetivos.

Nietzsche desmacha a ideia de educar atrelada a uma única orientação moral, desse modo haverá educação moral, mas não unitariamente. A fecundidade do pensamento de Nietzsche está justamente numa provocação e num alerta ao projeto pedagógico moderno formulado sobre as mais caras tradições iluministas, que volta a educação para o ideal e não para a realidade da vida, esquecendo o quanto o ideal pode ser hostil à vida. Daí a necessidade de uma nova forma de educar voltada para a arte, valorizando a busca do conhecimento como meio de emancipação humana e, não como mera reprodução de grandes sistemas teóricos. A arte acentua a realidade como algo dinâmico e suscetível de transformação, de modo que à educação compete a tarefa de direcionar o futuro.

É nesse sentido que Nietzsche provoca a educação, para uma reelaboração das tendências pedagógicas. Tendo-se em vista que, para Nietzsche, antes de uma concepção de identidade racional, moral e integrada, o sujeito constitui-se como relação de poder, sendo assim, o critério da moralidade é a vida e o homem é o avaliador. A concepção de homem e mundo em Nietzsche se apoia nas divindades gregas antitéticas, Apolo e Dionísio.

Em suma, Nietzsche fora uma figura que marcou profundamente a história do pensamento humano. Certamente, muitas de suas ideias não possuem um caráter totalmente pedagógico, aliás, essa nem fora sua real intenção, porém, se foram pensadas e escritas são suscetíveis de análise e consideração, seja para os críticos, como para os simpatizantes. Sendo que a questão não é definir um modelo educativo ideal e nem mesmo, uma teorização perfeita, visto que educar é um livro aberto construído em conjunto com a real situação de cada singularidade existencial, que será tanto melhor, quanto “mais educada” e preparada para a vida.

Referências

- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.
- HERMANN, Nadja. Nietzsche: uma provocação para a filosofia da educação In: GHIRALDELLI Jr., Paulo. **O que é filosofia da educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 139-156.

NIETZSCHE, W. F. **Assim Falou Zaratustra** – Um livro para todos e para ninguém. Tradução de Mário da Silva. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Além do Bem e do Mal**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Humano, demasiado humano** – um livro para espíritos livres. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.