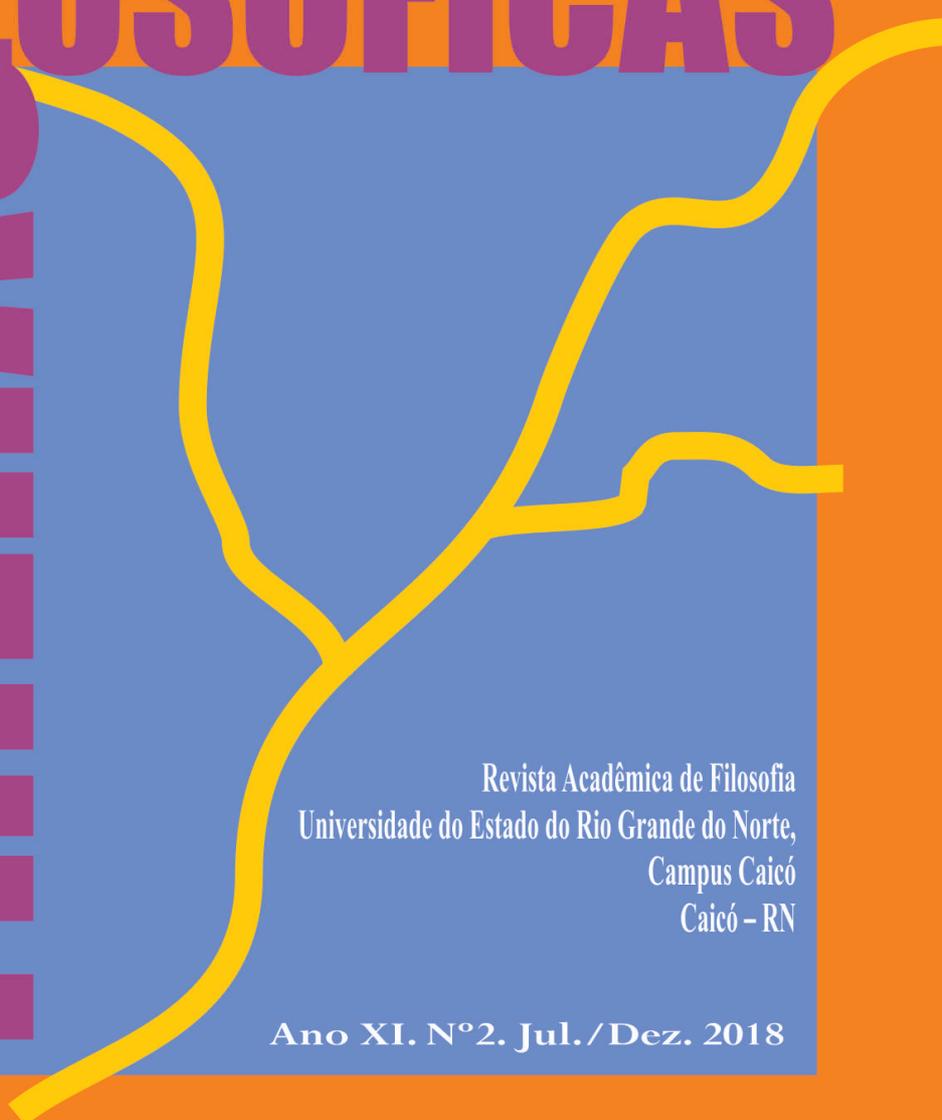


ISSN 1984 - 5561

# TRILHAS FILOSÓFICAS



Revista Acadêmica de Filosofia  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,  
Campus Caicó  
Caicó - RN

Ano XI. Nº2. Jul./Dez. 2018

**incentivo à pesquisa - produção acadêmica - desenvolvimento da cultura  
diálogo - democratização do saber filosófico**

# TRILHAS FILOSÓFICAS

ANO XI, NÚMERO 2, JUL.- DEZ. 2018

Revista Acadêmica de Filosofia  
Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação  
Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Campus Caicó  
Caicó – RN

*Trilhas Filosóficas*

# UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN

## **Reitor**

Prof. Dr. Pedro Fernandes Ribeiro Neto

## **Vice-reitora**

Profa. Dra. Fátima Raquel Rosado Moraes

## **Diretor do Campus Caicó**

Prof. Dr. Álvaro Marcos Pereira Lima

## **Vice-diretora do Campus Caicó**

Profa. Dra. Shirlene Santos Mafra Medeiros

## **Coordenador do Curso de Filosofia**

Prof. Dr. Galileu Galilei Medeiros de Souza

## **Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Filosofia**

Prof. Dr. José Teixeira Neto

## **Capa**

Luli Esteves

## **Revisão**

Prof. Dr. Francisco de Assis Costa da Silva

## **Contatos**

trilhasfilosoficas@uern.br

Curso de Filosofia do Campus Caicó - UERN

Av. Rio Branco, 725. Centro. CEP: 59300-000

Telefax: (0xx84) 3421-6513

<http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas>

<http://caico.uern.br/dfi/default.asp?item=curso-filosofia-caico-apresentacao>

<http://propeg.uern.br/proffilo/default.asp?item=proffilo>

## **Como citar este número**

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. **Trilhas Filosóficas** – Revista Acadêmica de Filosofia, Caicó, ano XI, n. 2, páginas do artigo, jan.-jun. 2018. ISSN 1984-5561. Disponível em: < url completa >. Acesso em: dia mês ano.

# TRILHAS FILOSÓFICAS

Publicação do Curso de Filosofia do Campus Caicó/UERN, do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação (UERN), e do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da UFPR, Núcleo UERN

## **Editores responsáveis**

Marcos Érico de Araújo Silva (UERN)  
Galileu Galilei Medeiros de Souza (UERN)  
José Teixeira Neto (UERN)

## **Conselho editorial**

Galileu Galilei Medeiros de Souza (UERN)  
José Teixeira Neto (UERN)  
Klédson Tiago Alves de Souza (UFPB)  
Marcos de Camargo von Zuben (UERN)  
Marcos Érico de Araújo Silva (UERN)  
Telmir de Souza Soares (UERN)

## **Conselho científico**

Alvaro L. M. Valls (UNISINOS)  
Antonio Lisboa (UFCEG)  
Claudinei Aparecido de Freitas da Silva (UNIOESTE)  
Dax Moraes (UFRN)  
Eduardo da Silveira Campos (UFRJ/IPUB)  
Enio Paulo Giachini (UNIFAE)  
Filipe Ceppas (UFRJ)  
Fransmar Costa Lima (UMESP)  
Gilvan Fogel (UFRJ)  
Humberto Araújo Quaglio de Souza (UFJF)  
Iraquitan de Oliveira Caminha (UFPB)  
Jorge Miranda de Almeida (UESB)  
José Gabriel Trindade Santos (UFPB)  
Marcos Aurélio Fernandes (UnB)  
Marcio Gimenes de Paula (UnB)  
Maurício Rocha (UERJ, PUC-Rio)  
Nythamar de Oliveira (PUC-RS)  
Paulo César Duque Estrada (PUC-Rio)  
Ramon Bolívar Cavalcanti Germano (UEPB)  
Rita Maria Radl-Phillipp (USC, Espanha)  
Rossano Pecoraro (UNIRIO)  
Sílvio Gallo (UNICAMP)  
Ulysses Pinheiro (UFRJ)  
Walter Omar Kohan (UERJ)  
Yésica Rodríguez (UNGS-CONICET, Argentina)



## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>Apresentação</b>   | 7  |
| <b>O saber filosófico para quem de teórico e prático</b><br><i>Miguel Antonio do Nascimento</i>   | 11 |
| <b>Gadamer com Platão e o conhecimento na hermenêutica filosófica</b><br><i>Cristian Marques</i>  | 23 |
| <b>O esteta na obra de Kierkegaard: a representação literária do desespero <i>inconsciente e aespíritual</i></b><br><i>Natalia Mendes Teixeira</i>  | 39 |
| <b>Kant e a vontade: um percurso pela <i>Fundamentação da metafísica dos costumes</i></b><br><i>Lindoaldo Campos</i>  | 51 |
| <b>A ciência e a superação das desigualdades</b><br><i>Galileu Galilei Medeiros de Souza</i>  | 61 |
| <b>A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipativa</b><br><i>José Gilliard Santos da Silva</i><br><i>Rita Maria Radl-Phillipp</i><br><i>Shirlene Santos Mafra Medeiros</i> | 75 |



## APRESENTAÇÃO

A revista acadêmica do Departamento de Filosofia da UERN, Campus Avançado de Caicó, *Trilhas Filosóficas*, tem a honra de convidar os (as) leitores (as) para a leitura filosófica da publicação do volume 11, número 2, de 2018. Esse segundo número de 2018, fluxo contínuo, é composto de cinco artigos com temáticas especificamente filosóficas e um artigo fazendo uma interface da filosofia com a educação.

O artigo de *Miguel Antonio do Nascimento* intitulado **O saber filosófico para quem de teórico e prático** busca com sutileza filosófica pensar a especificidade do saber filosófico frente a sistematização realizada pela história da filosofia. Ao colocar em questão a natureza da coisa mesma da filosofia, de seu conteúdo de filosófico, o que implica no natural “estranhamento” dado o caráter enigmático da verdade deste conteúdo filosófico, também o autor nos leva a pensar sobre o caráter da aprendizagem, do acesso a este saber e sobre seu ensino. Com a crescente sistematização e fragmentação do saber filosófico em disciplinas pautadas na distinção teórico-prático o que, infelizmente, como consequência, prevalece e tem primazia não é mais o conteúdo de filosófico, mas o “dispositivo”, o rigor, os dados e cálculo na forma da Lógica e da Teoria do Conhecimento. A filosofia não é mais pensada a partir dela mesma, mas através dessas disciplinas compreende e confunde, equivocadamente, filosofia com conhecimento e outros saberes. A filosofia passa a ser vista como um conhecimento entre outros em que se configura como exposição de dados, fatos, doutrinas, sistemas e não mais como era em seu começo, a saber, como a conquista e enfrentamento do “estranhamento” do enigmático compreender isto que está aquém de “teórico” e “prático” sem ser mera preparação para essa diferenciação. Pensar este “aquém” e conduzir o outro, através da aprendizagem, para permanecer nele é o que exige o saber filosófico, por isto é considerado “difícil”, daí o “estranhamento”, o caráter enigmático de sua verdade.

O segundo artigo, **Gadamer com Platão e o conhecimento na hermenêutica filosófica**, é da autoria de *Cristian Marques*. Nem Heidegger, nem Gadamer tiveram interesse em epistemologia pois ambos se moviam na ontologia. A tematização do compreender (*Verstehen*) elaborada por Heidegger e Gadamer segue direções e dinâmicas distintas da tradição da epistemologia analítica. “O epistemólogo tenta entender como se relacionam as proposições com a realidade enquanto refletem nossa atitude predicativa. Heidegger e Gadamer tratam de uma posição antepredicativa”. Entretanto, muitos analíticos apontam que o tratamento dado por esses autores revela caminhos por onde deveria renovar-se a Teoria do

## APRESENTAÇÃO

Conhecimento. O autor irá examinar a noção de conhecimento gadameriana. Gadamer se ocupou disso sobretudo ao escrever sobre o *Filebo* e a *Carta sétima* de Platão. Existem muitos estudos sobre as análises do *Filebo*. Em relação a *Carta sétima*, na perspectiva dos comentadores, perfilam diversos temas, mas a perspectiva hermenêutica do conhecimento não é muito explorada. Examinar esta questão é o objetivo do autor do artigo.

*Natalia Mendes Teixeira* é autora do artigo: **O esteta na obra de Kierkegaard: a representação literária do desespero inconsciente e aespíritual**. A autora argumenta que ao longo da tradição os escritos estéticos de Kierkegaard foram sempre apresentados, nas mais variadas traduções, de forma fragmentada, como obras independentes, mas que originalmente eram capítulos, ou partes de uma determinada obra. Isto de *per si* já engendra uma dificuldade por não compreender a verdadeira perspectiva hermenêutica do filósofo dinamarquês na dialética de sua produção com obras estéticas e religiosas. *Natalia* faz um esforço argumentativo para mostrar que a produção estética não é mero “literalismo” esvaziado de sentido filosófico, mas, antes, Kierkegaard tem uma intenção filosófica de dialogar criticamente com o romantismo e, assim, das três formas de desespero analisadas, a primeira, a saber, o desespero inconsciente do desespero, coincide com o esteta romântico.

No quarto artigo, **Kant e a vontade: um percurso pela Fundamentação da metafísica dos costumes**, Lindoaldo Campos explica que a moral kantiana fundamenta-se na faculdade volitiva com implicações nas ideias de dever e liberdade. A partir, pois, da *Fundamentação da metafísica dos costumes*, o autor reconstruirá o percurso kantiano da moral e da vontade.

No penúltimo artigo da autoria de Galileu Galilei Medeiros de Souza intitulado **A ciência e a superação das desigualdades** é apresentado o caminho de uma proposta ética ou moral enquanto norteadora da atividade científica em vista da superação das desigualdades. O autor faz uma contextualização teórica das conquistas da ciência positiva para evidenciar o argumento da estreita vinculação com a liberdade humana implicado na atividade científica. O questionamento da ciência numa perspectiva ética em vista da superação das desigualdades se move no terreno da ética, ou da ética na esteira da epistemologia, sendo esta, segundo defende o autor, anterior a ontologia.

Para concluir este número temos o artigo **A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**, da autoria dos (as) pesquisadores (as) José Gilliard Santos da Silva, Rita Maria Radl-Phillipp, Shirlene Santos Mafra Medeiros. No presente artigo é apresentada uma proposta pedagógica para uma Escola, localizada no interior do Rio Grande do Norte, a partir das bases epistemológicas da teoria

## APRESENTAÇÃO

social de George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria crítica da educação da Escola de Frankfurt.

Mais uma vez a revista **Trilhas Filosóficas** oferece ao público, em seu segundo número, artigos submetidos para a edição em fluxo contínuo com temáticas diversas da filosofia e com a articulação da filosofia e a educação. Artigos que levam o leitor (a) à atitude filosófica de colocar em questão a própria natureza da filosofia, assim como a partir disto pensar a temática da educação ou da aprendizagem e do ensino da filosofia em correspondência com a especificidade do saber filosófico. É com tais disposições que convidamos os (as) leitores (as) para fazerem a leitura de cada artigo e, assim, poderem apreciar sobre o que é posto em questão.

Marcos Érico de Araújo Silva

Professor Adjunto II do Departamento de Filosofia da UERN – Campus Caicó

Editor da revista **Trilhas Filosóficas**



## **O SABER FILOSÓFICO PARA AQUÉM DE TEÓRICO E PRÁTICO**

[PHILOSOPHICAL KNOWLEDGE BEYOND THEORETICAL AND PRACTICAL]

**Miguel Antonio do Nascimento**

*Doutor em Filosofia pela UFRJ, Professor do Departamento de Filosofia e da Pós-graduação em Filosofia da UFPB.*

*(E-mail: [migueln.ufpb@gmail.com](mailto:migueln.ufpb@gmail.com))*

Recebido em: 29 de janeiro de 2018. Aprovado em: 31/01/2018

## O saber filosófico para quem de teórico e prático

NASCIMENTO, Miguel A.

**Resumo:** O presente artigo consiste em reflexão sobre o saber filosófico em face da sistematização da filosofia, decorrida depois de seus primórdios. Tendo em vista esse fato como tal, procura-se aqui tornar relevante o debate que seja capaz de reconhecer o conteúdo de filosófico subentendido no percurso histórico da filosofia. Considera-se que isso traz consigo uma dificuldade peculiar para se estabelecer a diferença principal entre a filosofia e as demais formas de conhecimento. Considera-se também que o tratamento acadêmico dado ao processo de ensino e aprendizagem da filosofia é atingido pela mesma dificuldade. Com isso tem-se em conta que esse tema se torna significativo cada vez que tratamos do acesso e da compreensão do saber filosófico; convém que se discutam os empenhos e preocupações relativas a métodos e procedimentos que o subestimem ou o substituam pela ideia de rigor relativo a teórico e prático no estudo de filosofia.

**Palavras-chave:** Saber filosófico. Saber “teórico”-“prático”. Conhecimento.

**Abstract:** This current article consists of a reflection on the philosophical knowledge in face of philosophy systematization, that took place after its origins. Taking into consideration this fact as such, this article tries to make relevant, the debate that is able to recognize the philosophical content subjected to historical course of Philosophy. It is important to point out that it brings with itself peculiar difficulty in determining the main difference between Philosophy and other forms of knowledge. It is important to observe that the academic treatment given to the process of teaching and learning Philosophy, also faces the same difficulty. Having said that, this topic has become very meaningful every time we deal with comprehension and access to Philosophical knowledge; it is convenient that we discuss the effort and worries related to methods and proceedings that underestimate or replace it with the idea of rigor connected to theoretical and practical in the study of Philosophy.

**Key-words:** Philosophical Knowledge. "Theoretical" - "practical" Knowledge. Knowledge.

## O saber filosófico para quem de teórico e prático

NASCIMENTO, Miguel A.

Depois que a atividade de pensar ganhou sistematicidade desde a Antiguidade e adquiriu a designação de filosofia, passou-se a contar com suas definições fornecidas pelos filósofos. Como resultado disso conta-se hoje com a compreensão do saber filosófico dada pela própria história dessa atividade de pensar do homem. Mantém-se registrado através dela o conteúdo de filosófico vinculado ao pensar humano: seja aquilo que corresponde ao tempo mais recente, seja aquilo que corresponde a sua condição de outrora desde os tempos de Homero ou até mesmo de antes disso. Não obstante essa longa experiência com o filosofar, ainda permanece desafiador tentar identificar em que consiste este conteúdo de filosófico que perpassa a própria história da filosofia.

Sabe-se que o homem, ao se pensar como tal, põe-se simplesmente a filosofar, entendendo-se isso aqui no sentido de que sua própria natureza coincide com o “desejar conhecer” (ARISTÓTELES, 1987, [980a] p. 2). No caso, devemos dizer que o filosofar coincide com a experiência de conhecermos as coisas. Isso significa que chegamos a tratar do filosofar como tal porque algo em nós, a saber, o conhecimento, antes de qualquer outra coisa já está sempre em curso e ação. Apesar disso não se constata, por fim que, entre conhecer e filosofar seja suficiente definir um pelo outro – dizer o segundo pelo primeiro. Na relação entre um e outro, o saber filosófico não é alcançado nem se torna compreendido se meramente empregarmos o proceder comum com que os outros saberes definem uma coisa. Por isso acaba por se tornar desafiador compreender o conteúdo daquilo que se quer dizer por filosófico no próprio conhecimento filosófico. Mas, também, justamente por isso permanecemos sem poder abandonar a evidência de que o homem vive sob o modo da experiência de conhecer as coisas, devendo se exprimir inteiramente sob este modo mesmo. Assim, um tipo de saber implica o outro, mas não o substitui.

Este fato surge, pois, já como algo inerente à efetivação do pensar humano e se manifesta como questão no exercício do filosofar: logo que o poder de entendimento lógico e racional começa a operar, junto efetiva-se pelo pensar formado de mundo e de realidade, constituídos de dados e fatos; enquanto são pensados valem não por si mesmos, mas ao serem compreendidos, isto é, instituídos – criados. Esta efetivação do pensar, por causa disso, vira algo problemático. Quando então nos referimos ao acesso ao saber filosófico e a sua definição enquanto conhecimento, sua diferença específica em relação aos outros tipos de conhecimento apresenta-se estranhamente desafiadora. Entretanto, contrariamente ao que se possa admitir, o significado de desafio na compreensão deste saber diz respeito, propriamente, não a uma dificuldade de método relativa ao acesso e ensino-aprendizagem da filosofia; não se trata de um obstáculo externo a vencer para se chegar até ele, como pode aparentar querer dizer o termo “desafio”. O que desafia é aquilo que nos chega com nossa percepção de que é em vão reduzirmos o conteúdo do saber filosófico a um conhecimento determinado, visando apenas sua efetivação exitosa, através da qual é possível compreender objetivamente tudo aquilo que se encontra manifesto e dizível. E que isso teria de ser assim, justamente para impedir no saber filosófico sua propensão a escapar dos critérios que a validade de um conhecimento determinado exige.

Em consequência, esta propensão passa a ser tachada de algo negativo e irreal, por ser apenas estranho, em vez de ser tomada como o elemento natural do saber filosófico. No decorrer da história da filosofia manifesta-se a necessidade de chamar atenção para o contrário disso; registra-se a percepção de que filosofar inclui, antes de qualquer coisa, justamente “a busca de tudo o que é estranho e problemático no existir” (NIETZSCHE, 1988, p. 258) A ênfase aqui resulta de que importa fazer residir o fundamental não nos dados e fatos, mas no tempo como o simples compreendê-los.

## O saber filosófico para alguém de teórico e prático

NASCIMENTO, Miguel A.

Esta peculiar estranheza em suas diversas formas já surge, portanto, como aquilo que é o mais próprio do saber filosófico. Está, por isso, já na base do marco histórico em que vem a ser considerada para caracterização de primeiro filósofo e de começo do filosofar: Tales de Mileto (624-546/8 a. C), ao ser tomado tradicionalmente nesta posição de primeiro filósofo, é enaltecido por conseguir tornar exitoso compreender sob unidade o que percebemos enquanto a multiplicidade de coisas. Raciocínio e lógica são exercidos e fortalecidos, antecipando e possibilitando isso, mas não substituem, meramente com isso, o que está sendo aí pensado como elemento único capaz de atender ao “desejo” de tomar o diverso sob unicidade. Razão porque, neste caso, o “desejar conhecer” é reconhecido por Aristóteles como impulsionado pela admiração (“espanto”) (ARISTÓTELES, 1987, [983a] p. 17), como se se tratasse de algo desconhecido e novo, mas na verdade é em face de tudo o que já está sempre sendo e em curso. Não quer dizer, então, que é para com o conhecer enquanto descoberta e comprovação de algo determinado. Por isso, também já para com o considerado primeiro filósofo, Aristóteles se ocupa de mostrar, como marco de partida enquanto máxima anterioridade, a condição do caráter peculiar do que é filosófico no conhecimento em relação à condição do caráter de físico no que diz respeito à natureza. Refere-se ao conteúdo do saber filosófico em Tales de Mileto fundamentado em algo não usual, no sentido de não visar a um ganho subsequente; fundamentado, então, em algo insólito e raro – por isso, difícil; difícil como é para o homem atingir a natureza de divino só com o saber que possui (Cf. ARISTÓTELES, 2011, 1141b2). Não se confunde, assim, com algo de cunho não pessoal, e sim – objetivamente falando – próprio a todo homem que filosofa. Por isso já constata isso igualmente também em outros casos – por exemplo, em Anaxágoras.

Muita ambivalência decorrente desta implicação do conhecimento filosófico com o conhecimento em suas outras formas permanece incorporada à sistematização que a filosofia alcançou em seu processo histórico. É exemplar neste sentido a concepção de conhecimento filosófico que ganha fluência sob a noção aristotélica de ‘causa primeira’ e ‘primeiros princípios’. É exemplar, porque a propensão peculiar e de estranheza própria ao conteúdo de filosófico mantém sua valia vigendo na implicação entre um modo de ser do conhecimento e o outro – entre o filosófico e o tipificado – em todo o percurso histórico da filosofia. Consequentemente, ela podia ter ganhado proeminência enquanto o elemento fundamental da diferenciação entre filosofia e outro conhecimento – como a ciência, especialmente. Não é, porém, o que ocorreu, embora sem poder impedir-se de se manter subjacente e subentendida. Mantém-se na condição de poder ser percebida e trazida à tentativa de ser mais bem compreendida e debatida em direção ao para alguém disso; mas muito mais também, na condição de ser confundida e substituída por modos de sua suplantação. A partir da idade moderna, a superestima por classificar e categorizar as ciências favorece isso. A propensão ao caráter enigmático de “estranhamento” é instada a encontrar resolução em faculdade calculativa e de representação.

O modo de proceder aristotélico favorece o entendimento que viemos a ter de “teórico”, no que tem de semelhante ao modo de operar das ciências, que tomam por verdade a causa daquilo que vem a ser definido. Uma ciência pertencente à natureza de teórico (como a metafísica, a física e a matemática) possui tal critério para a verdade, diferenciando-se, com isso, daquelas ciências que tomam por verdade não o conteúdo de causa (o caso do saber prático e do saber poético). Em alusão a isso se pode perceber que o conteúdo de filosófico na metafísica (filosofia) possui interseção (o caráter de teórico) com as ciências (física e matemática) de mesma categoria, conforme se constituem. O teórico, na filosofia, põe o filosofar sob o mesmo modo teórico-especulativo de ciência como “conhecimento discursivo” que vale para a física e matemática. Por isso também, mesmo depois de Aristóteles, ele permanece na condição de poder ser considerado (compreendido) e conduzido (subordinado) pelo êxito do teórico efetivado

## O saber filosófico para alguém de teórico e prático

NASCIMENTO, Miguel A.

conforme atuam as outras ciências (física e matemática) de mesma categoria - no caso, que consiste em constatar o que resulta definido. No decorrer da idade moderna, o vínculo que o termo “teórico” mantém com isso volta-se para conceitos como o de teoria do conhecimento e o de psicologia.

Essa base aristotélica permite configurar-se uma definição do saber filosófico, em que o elemento peculiar de filosófico preexiste no conhecimento teórico, sob o modo de comunhão da “inteligência com ciência” e ao tempo em que é “encabeçado pelo conhecimento das coisas mais valiosas” (ARISTÓTELES, 2011, 1141a 9-21). Em tal conjunção, o saber filosófico se mostra como um conhecimento mais “apurado” do que a ciência, uma vez que ultrapassa a condição de se consumir na mera dependência dos “princípios” – pressupostos; vai além dessa condição, própria à ciência (“conhecimento discursivo”), mas comungando com esta, ao atingir a verdade, para a qual convergem ambas as formas de saber.

Pode-se perceber aí uma articulação elaborada – uma moldura em que o saber filosófico pode se mostrar configurado, podendo ser notado graças à definição. Subsiste aí uma ambivalência no sentido de que o conhecimento filosófico é apresentado como a implicação entre duas valias de teor de saber. Devemos neste ponto examinar bem o fato de se poder mostrá-lo através de definição; de ele parecer valer pelo conjunto de elementos que compõem a definição de conhecimento filosófico na referida “comunhão” com outros saberes. Isso ocorre em sintonia com a gradação dos saberes, para que o saber filosófico possa ser percebido na posição de definido, graças à definição dos demais do conjunto do nivelamento hierárquico (Cf. PLATÃO, 2000, [510a-511e] p. 314-317; [533b-534b] p. 345-347). Trata-se de uma valia conseguida pela conjuntura e interesse de definição e, com isso então, projetada para o saber filosófico poder ser compreendido em sua outra valia – a da essência de “princípios” na instância do “inteligível”. De modo analógico, Aristóteles tem em consideração todo o amplo espectro do conhecimento, que se encontra implicado necessariamente nas atividades humanas. O conhecimento assim se vincula a estas atividades como grau de excelência de nosso poder tratar das coisas, tanto as que se dão a perceber sob o modo teórico com que nos referirmos a elas, como as que se dão a perceber e ser referidas sob o modo do saber prático e do fazer técnico enquanto produção. Neste sentido, o saber filosófico enquanto conhecimento é apresentado também não de modo isolado disso, mas em comunhão com isso. O próprio Aristóteles, desse modo, apresenta o conhecimento filosófico implicado a outros saberes, a partir de que, em consequência, temos de buscar o acesso e o conteúdo de filosófico. Deve-se considerar bem que nesta validade, para o saber filosófico ser percebido enquanto definido, subjaz permanentemente a valia para a qual foi articulada a definição – a valia de origem como procedência. Outra coisa, diferente, é pensar o saber filosófico sem a conjuntura derivada do propósito de mostrá-lo definido em termos de se poder ter em vista a configuração da realidade como um ente; em razão da configuração, o poder de compreender e de estabelecer definições é submetido a comparações de dados e fatos entre si. Neste sentido de realidade configurada e de comparações encontra-se, então, permanentemente em aberto também a chance de que a relação entre o caráter de teórico e de prático seja confundida ou reinterpretada – no sentido de alterada. Assim, as dificuldades atuais relativas a isso, prendem-se ainda também a este fato da pretensão de um definido conhecimento filosófico.

Enquadrado em uma definição aprontada, ou seja, submetido a limites, para ser mostrado e apreendido como objeto, o saber filosófico deixa ocultado e apenas subentendido a natureza da verdade, concebida e implicada na complexidade do conteúdo originário relativo à “contemplanção”. Como foi referido acima, tem-se configurada a definição fornecida por

## O saber filosófico para quem de teórico e prático

NASCIMENTO, Miguel A.

Aristóteles, enquanto uma compreensão do conhecimento filosófico em que diz ser este saber certa “combinação” entre o “conhecimento científico e a inteligência”<sup>1</sup>.

Entende-se ter de haver o outro elemento da “combinação” - a intuição racionativa (“inteligência”). Ela leva a se perceber o que na natureza há de “extraordinário” e até “divino”. Por isso, mesmo nos outros conhecimentos é este saber que está na base sob a forma de “excelência” enquanto implicação com a verdade dos “princípios”:

[...] é preciso que o sábio não apenas conheça o que depende dos princípios, mas também acerte a verdade sobre os princípios. Conseqüentemente, a sabedoria é inteligência com ciência – como que uma ciência encabeçada pelo conhecimento das coisas mais valiosas” (ARISTÓTELES, 2011, 1141a 9-21).

Mas esta mesma concepção também é capaz de dar curso à valia que faz preponderar ser dissimulada e confundida. Razão de parecer suficiente achar que o filosofar resulte meramente no dizer em que consiste o próprio conhecer, como algo sintomático, ao tempo em que o conhecimento filosófico figuraria automaticamente como uma espécie de extensão e desenvolvimento do conhecimento demonstrativo como tal e respectivo processo evolutivo. Em consequência, isto faz com que nossa compreensão deste fato se alimente mais de certa digressão de cunho teórico em prol do conteúdo de filosófico enquanto conhecimento, do que da diferenciação e peculiaridade que este saber requer para ser compreendido. O caráter de digressão induz à suficiência do conhecimento filosófico como saber que teria também de produzir definição com base em critério de fazer valer por verdadeiro, próprio às demais formas de conhecimento. Estabelece, para o saber filosófico, outra valia além da que lhe é intrínseca, embora não corrente.

A partir de se observar esta ambivalência de cunho desafiador, depreende-se, por um lado, a decorrência natural entre o que o homem é e sua atividade de filosofar: inclinação conforme o querer saber sobre tudo, sem que fizesse sentido impedi-lo disso em nada, nem também custasse manter isso e corresponder a ele como o que há de melhor. Mas, por se tratar de uma ambiguidade, depreende-se também, por outro lado que, para explicá-lo, teria de ganhar prioridade contar-se com a lógica da decorrência natural que há entre uma coisa e outra: o que se encontra dado e os infindáveis modos como consegue se manifestar. Ganha proeminência, na condição de algo óbvio, o que é o filosófico no homem, enquanto o que ele pode dizer como o próprio manifestar destes inumeráveis modos de manifestação. A percepção de se passar de grau mais inferior para grau mais elevado em complexidade de compreensão disso conseguiu alcançar a convicção de ser o elemento principal desta lógica. O próprio Aristóteles apresenta, enquanto exemplo disso, a experiência de conhecimento concernente ao médico que cura alguém em particular e que, em grau seguinte, então enquanto repetição correspondente, pode se estender a toda e qualquer pessoa que necessite de igual procedimento e efeito - não só a alguém em

---

<sup>1</sup> O entendimento disso, porém, requer considerar que está sendo levado em conta disposições em nós que nos permitem chegar à verdade tanto relativamente às coisas variáveis como às invariáveis, através de formas de conhecimento (que são: o conhecimento científico, o de discernimento, a sabedoria filosófica, e a inteligência) (ARISTÓTELES, 1992, [1141 a] p. 118). Esta informação, ao mesmo tempo em que indica o que é a filosofia, não deixa, imediatamente claro aquilo mesmo que está na informação. Para se saber em que consiste a “combinação” entre o conhecimento científico e a inteligência, seria preciso saber também o que é cada um desses conhecimentos que possibilitam a “combinação”. Portanto, requer procurar saber o que Aristóteles diz sobre o conhecimento científico e a inteligência – não é propósito mostrá-lo nesta oportunidade.

## O saber filosófico para quem de teórico e prático

NASCIMENTO, Miguel A.

particular, a “Cálias” ou “Sócrates” (ARISTÓTELES, 1987, [981a5] p. 5). Por se tratar de abrangência da universalidade, este grau segundo pode ainda ser experimentado enquanto um terceiro grau e enquanto outros a seguir. Entretanto, a referência precípua a tais graus recai no fato de ser possível fazer coincidir, no “desejar conhecer”, poder partir da experiência e poder chegar a uma instância última.

Pode-se dizer, nesse sentido, que concerne ao homem poder agir em vista daquilo que ele quer; poder conduzir a própria vontade pela ação que lhe convém. No entanto, não é isto que ganha este lugar diretamente e sob isenção. Em torno da categorização em teórico, praxis e poiesis estabeleceu-se a relação entre teórico e prático, que se antecipa permanentemente nesta posição. Prevalece como a grantia do rigor, que é possível de se extrair do potencial de positividade própria ao conhecimento como tal. Da parte do caráter de prático logo aparenta estar em jogo também uma necessidade de valor político-moral positivo, intrínseca ao nosso ser, conforme devemos agir a cada passo que damos. De modo que aquele princípio de liberdade, intrínseco ao “desejo” de conhecer, tem de competir com a chance, permanentemente em aberto, de que a relação entre teórico e prático o sobrepuje e predomine na condição de base de compreensão e explicação do conteúdo da filosofia.

Quando, depois disso, referimo-nos ao que devemos entender por saber filosófico e sua diferença específica entre outros tipos de conhecimento, deparamo-nos com o fato da efetivação disso. Entra em jogo a necessidade de eficácia e competência relativamente a compreender e exprimir isso. Em face disso, o acesso ao saber filosófico “aparenta” implicar capacitação e método para isso, a partir de tarefa prestabelecida. É certo que o acesso ao saber filosófico requer um tipo eficaz da aprendizagem de seu conteúdo. Mas o significado de “eficaz” aí precisa implicar aquele “desafio” de se conseguir atingir o conteúdo de filosófico, que desde sempre vige subjacente à efetiva sistematização histórica que a filosofia alcançou.

Deve-se perguntar agora: A dificuldade que se prende a isso não é peculiar à questão do filosofar como tal, como um desafio que lhe é inerente? Ou concerne antes à incapacidade de compreender o conhecimento como tal e, em consequência, não se compreende também o tipo de conhecimento que é o filosófico? Ou pode concernir a qualquer outra coisa que não seja o que diz a primeira pergunta, por considerá-la, no mínimo, insuficiente? A resposta afirmativa à primeira interrogação precisa ser priorizada. Por não ter sido prevalente historicamente, a referida dificuldade passou a demandar eficácia e dispositivos tidos por adequados à compreensão disso.

Pode parecer que teríamos de remover certo impedimento circunstancial ou não, que estivesse a prejudicar nosso raciocínio e a atingir nosso entendimento a cerca do que poderia ser filosofia; que fosse, por isso, necessário recorrer a critérios e métodos de conhecimento, em lugar de retornar sempre mais uma vez à origem de filosófico na própria filosofia. É como se se tratasse de algo que não foi descoberto ainda, a exemplo daquilo que passa a ser compreendido a partir de uma lei que o determina ou rege. Entretanto, vale mais pensar a questão no que já foi descoberto, pois não se chegaria a tal grau de exigência na atualidade, caso não se contasse com o que já foi adiantado sobre isso pelos pensadores antepassados. Neste sentido, ao se fazer referência agora ao sentido de teórico, de um lado é já porque não se pode mais negar sua existência no decorrido conhecimento filosófico; de outro lado, é também porque se diferencia conforme designação de prático, no que este já possui disso como significado. Mesmo assim, embora o tratamento disso implique inteiramente o como foi tratado na Antiguidade, não tem sido o interesse por aquele começo o que se quis deixar prevalecer depois. Tal fato se poderia acusar, por exemplo, no emprego moderno-contemporâneo da noção de teórico e prático e consequente caracterização de Filosofia Teórica e Filosofia Prática. A distinção entre ambas

## O saber filosófico para alguém de teórico e prático

NASCIMENTO, Miguel A.

deveria ocorrer no sentido de que o conteúdo originário da “contemplação” continue sendo o motivo único para derivação de toda experiência nova e tentativa de ultrapassá-lo, se vier a ser possível. Em vez disso, a relação entre uma e outra segue motivação diferente desta: inspira-se na relação teórico-prático já garantida pelo caráter de validação do conhecimento teórico-científico. Assim, não se torna secundária, no sentido de deixar que a motivação filosófica para investigar e compreender o teórico originário da “contemplação” venha a ganhar primazia e intensidade em toda reflexão filosófica.

Ao nos referirmos ao termo “teórico”, pomos-nos na compreensão de elementos de constituição de princípio: constituem partida e base de se determinar com o entendimento relações de conexão, variação, contingência, etc., no trato com as coisas. A palavra “teoria”, de origem grega (*theoria*), nos chega sob a noção do ver contemplando e observando; o significado se mantém, estendendo-se a: examinar, verificar, estudar, etc. Avança-se no sentido de se chegar a comprovar fatos a partir princípios. O conhecimento filosófico evolui nesta compreensão, sobretudo como extensão relativa à filosofia antiga. Em conexão com isso encontram-se as disciplinas que se consideram pertencentes à Filosofia Teórica (entre outras, a Teoria do Conhecimento) em contraste com as da Filosofia Prática (entre outras, a Filosofia Política). Se a palavra “teórico” induz a essa compreensão na disciplina Teoria do Conhecimento, é a mesma coisa o que passou a se dar com as demais do mesmo elenco, naquilo que há de comum entre elas: seria fundamentalmente o que “teoria” tem de assegurar como “princípios” no conhecimento; é, sobretudo: o que podemos conhecer – em que limites de abrangência de saber podemos assegurar conhecimento. Em outros termos, a partir da delimitação e extensão de nossa experiência de conhecer devemos distinguir elementos de constituição de conhecimento, incluindo a origem ou fonte e estrutura. Procura-se anular aí todo o desafio de estranheza submetendo-o à prova e comprovação, para argumento quanto ao que se pode ou não conhecer. Também assim são as condições para haver conhecimento: capacidade de uma estrutura de sujeito e objeto ou de uma consciência psicológica capaz de distinguir e apreender dados externos a si própria. Mas justamente na base de garantia de teórico, agora na unidade de princípios, sustenta e garante um movimento de vir para si tudo o que parece lançado em sua frente, no modo de representação desse todo. Trata-se de uma dinâmica mediante relação entre o ente que percebe e o ente percebido, resultando em processo de representação enquanto conhecimento. Importa apenas a noção de “garantia de teórico”, como a possibilitação deste processo de conhecimento: de um lado, porque indica dependência do conteúdo metafísico de princípios para base teórica – mas, como se fosse algo diferente de uma repetição do conteúdo de metafísico de desde a Antiguidade. Em razão disso aparece, por outro lado, a indicação de que a unidade da subjetividade no sujeito seria uma espécie de transferência engenhosa do conteúdo metafísico da “substância”; um intento capaz de satisfazer ao anseio da certeza e verdade afeito à modernidade, mas também ainda dependente da invariabilidade de teor divino, transferida para princípio de representação e base de conhecimento. Com o passar do tempo e o poder de ver mais claramente de que modo é enfim concebido, seu conteúdo nos princípios a justificarem o caráter de teórico vem a se mostrar não propriamente fundamentado. É o que pode afirmar aquele que se propuser a constatar que tal sujeito ou consciência consiste em uma ‘crença’ metafísica; consiste no que “creio que sou eu quem faz algo, que sofre algo, quem ‘tem’ algo, quem ‘tem’ uma propriedade” (NIETZSCHE, 2008, 2[83], p. 102). Resulta forçoso um conflito na necessidade de justificar o conteúdo da verdade garantido pela subjetividade do eu-consciência e pela proveniência da instância divina. De modo análogo, mais adiante no tempo, o impasse ocorre vinculado às condições funcionais da consciência humana. É atribuída à consciência a operação de conhecimento do mundo, que lhe seria necessariamente externo. Neste caso resultará conflitante, de alguma forma, a justificação da qual depende a garantia de validade objetiva e de verdadeiro no

## O saber filosófico para aquém de teórico e prático

NASCIMENTO, Miguel A.

processo do conhecimento: uma vez que já se parte da consciência, para não depender de seus antecedentes metafísicos, a necessidade destes ou de sua exclusão na garantia da validade, põe sua justificação em conflito. Assim, pode alguém criticar a concepção de validade de um “mecanismo” em que “dados da consciência”, considerados apreendidos por ela, mas também “exteriores” a ela: põe em dúvida se admitir “a validade de nossos conceitos, ainda que seja no campo da lógica, sobre a base da investigação psicológica de nossa consciência” (GADAMER, 1983, p. 90). No entanto encontra-se sob esta medida a possibilidade de vir a ser definido todo conhecimento (matemático, metafísico, teológico, conhecimento da natureza, da história, sociológico, antropológico, etc., e também o conhecimento filosófico). Seria a partir disso que se poderia dizer se existe um tipo entre todos eles que se possa considerar o mais fundamental de todos eles.

Combina com isso – com “a equiparação de todo conhecimento com o conhecimento científico” (GADAMER, 1983, p. 89) - ter-se recorrido depois a disciplinas como Teoria do Conhecimento, para se assegurar princípios de partida e acesso ao conteúdo da filosofia. E, além disso, sem se procurar mais compreendê-la junto ao sentido de teórico concebido por Aristóteles em relação à procedência filosófica; ou seja, sem buscar realçar o conteúdo de teórico de origem enigmática na “contemplação” para, a partir daí ainda procurar tomar a direção do aquém disso. Assim, tudo o que já tinha sido estabelecido como conteúdo de filosófico pela Antiguidade, passa a ser compreendido pela estrutura de compreensão de uma validade objetiva fornecida pela relação sujeito-objeto, caracterizada pelo filosofar da Modernidade. No entanto, para teórico, categorias, princípios, etc., são utilizados os mesmos critérios antigos. Depois de se submeter o conteúdo de questão filosófica ao conteúdo do conhecimento, os critérios (origem, método, validade, etc.) para compreender e definir, inerentes à disciplina Teoria do Conhecimento, tornam-se a base de compreensão e definição também do conhecimento filosófico.

Mesmo suscitando mal-entendido, ainda assim passa a vigorar como base essencial para nortear o acesso ao conhecimento filosófico e processo de sua aprendizagem; serve de exigência de rigor para cobrança acadêmico-curricular relativa a eficácia e competência no ensino e estudo da filosofia. Está em jogo e debate envolvermo-nos com dificuldades em entender o conhecimento filosófico implicado a conteúdo de teoria e ciência, incluindo condições de comprovação. Em meio ao significado de teoria e sua relação com ciência - enquanto conhecimento, o conhecimento científico se interpõe e dá chance de se confundir esses conhecimentos. Torna-se freqüente não se conseguir superar a distinção entre conhecimento filosófico e conhecimento científico, como se o mais importante fosse uma diferenciação eficaz entre um e outro; como se o conhecimento filosófico não tivesse de ser explicado primordialmente pelo realce do conteúdo originário de “contemplação”; como se ele se caracterizasse por figurar na abrangência dos tipos de conhecimentos que são possíveis, conforme se entende isso e concebe a partir da Teoria do Conhecimento. Não surpreende, pois, se na rotina acadêmica ocorre de ser cobrado mais objetividade relativamente ao que se explica e conceitua em filosofia. Assim, para que o saber filosófico consiga também ser compreendido como conhecimento, é excluída sua particularidade de estranheza, a fim de vir a se pautar diretamente pela relação entre teoria e prática. Resulta, por causa disso, dizer-se separando Filosofia Teórica e Filosofia Prática, quando, na verdade isso inclui uma implicação recíproco-inseparável entre ambas: em certo sentido, uma quer dizer também a outra – o sentido em jogo aqui é a condição da filosofia de consistir em conhecimento e, para se manter assim vem a precisar, como qualquer outro tipo de conhecimento, de princípios fundamentais, a partir de que pode emitir objetivamente declarações, argumentos, explicações, etc; produzir definições, conceitos, etc.

**O saber filosófico para alguém de teórico e prático**

NASCIMENTO, Miguel A.

A questão em jogo é já antiga. Para indicar isso, recorro a um parêntese, em que a noção de teórico e de prático excede a definição dada. Isto quer dizer que essa questão possui em qualquer tempo o tipo de dificuldade que lhe é intrínseco, conforme o exemplo seguinte. Dentre argumentos empreendidos por Platão contra o pensamento dos sofistas – aqui, os de Protágoras –, um se refere a uma base teórica para conhecimento verdadeiro, sob a noção do princípio de que o “homem é a medida de todas as coisas”; outro se refere à noção de “justiça e bom senso”, como um saber de cunho prático, acessível a qualquer pessoa. No primeiro caso trata-se de circunstância em que Sócrates, enquanto personagem interlocutor de uma conversação menciona Protágoras, no intuito de mostrar que precisamos avançar ao máximo em nossa compreensão do conhecimento. Teríamos de nos autosuperar, ultrapassando desde nossa percepção sensorial até o último grau de impedimento rumo à definição efetiva das coisas. Mas mesmo chegados aí, ainda não teríamos alcançado o alvo destinado. Por isso, ele empreende a tarefa de levar a questão ao seu nível mais elevado. O que interessa destacar aqui não é, propriamente a direção de submeter a questão ao seu esgotamento. Interessa antes, apontar para a motivação fundamental voltada para a origem do saber filosófico; voltada, portanto, para a complexidade de seu conteúdo concernente ao fato de que, desde sempre está em jogo precisarmos compreender o conhecimento como algo que temos de adquirir, visto que não nascemos plenos de sabedoria como um deus. É aí que precisa residir o propósito de uma definição do conhecimento como tal, que devemos aprender. Mas vem à tona também o entendimento de que não se começa a aprender a partir do nada de conhecimento. Se aprender é o mesmo que se tornar sábio naquilo que se aprende, então também deve coincidir conhecimento e sabedoria (PLATÃO, 2001, [145d-e] p. 40). Assim, parece ser já conhecimento o que desde sempre se possui quando se aprende a conhecer as coisas. Mas, justo por isso, será que não cabe tomar o conhecimento em nós como ‘medida’ da verdade necessária a todo conhecer? Em meio a isso surge a pergunta: o que é o conhecimento? A falta de resposta satisfatória deixa a alternativa de se fazer encontrar a explicação do conhecimento no próprio homem. Com base nisso encontra-se a concepção de Protágoras, tal como interpretada por Platão: Seria o homem ‘a medida’ de verdadeiro para o conhecimento e essência das coisas (PLATÃO, 2001, [152a] p. 49), no sentido de posição de princípio e critério para teórico, conseqüentemente. Enquanto isso, porém, já está sendo reconhecido pelo próprio Sócrates que o essencial desta questão se encontra num estágio bem mais complexo do que este; num grau em que o conhecimento não teria como já se mostrar independente e para além do próprio aprender a conhecer – enquanto a sabedoria. Por isso, a avaliação da concepção de Protágoras deve ser considerada mais como espelho de insuficiência para teórico, como no caso da modernidade, com a Teoria do Conhecimento. A contraposição de Sócrates expõe a contradição: Se se admite que o homem seja a medida da verdade, seja no que se refere ‘ao que é, como ao que não é’, quando alguém afirmar ser falso o que quer que eu afirme ser verdadeiro, não poderei contestá-lo, uma vez que tenho de considerá-lo, além de mim próprio, a mesma medida da verdade também (Cf. PLATÃO, 2001, [171b] p. 79).

No segundo caso trata-se de circunstância em que Protágoras pode argumentar afirmando que a todos e a qualquer um impõe-se a observância à justiça e ao bom senso. Está na base de sua afirmação também uma necessidade imprescindível que é a da sobrevivência do homem. Protágoras lança mão de interpretar o cenário de um mito em que todas as criaturas mortais tinham recebido do poder divino sua existência na terra. O homem, que chegara a conseguir prover-se de tudo para o viver e vencera já praticamente todos os respectivos obstáculos, permanecia, porém subjugado por um deles, ironicamente intransponível: o viver mesmo entre as pessoas! Qualquer tentativa de viver em grupo culminava em intolerância mútua, extermínio e ameaça de extinção da raça humana. Zeus, enquanto o próprio poder divino, teria imposto sob

## O saber filosófico para quem de teórico e prático

NASCIMENTO, Miguel A.

pena de morte a obediência irrestrita à justiça e bom senso. É que a convivência se apresentou como a impossibilidade única da sobrevivência do homem.

O argumento da necessidade de justiça e bom senso aparenta ser razoável porque condiciona a viabilidade da existência do ente homem. Quem se arriscaria contestá-lo ou substituí-lo por outro mais plausível? No entanto, algo de óbvio aí o condena: não é na razão direta de causa e efeito que se alcança a verdade do que é próprio ao homem como pode se dar com o que é próprio aos demais entes. É o que Protágoras não chega a considerar, ainda que constate que a necessidade humana de justiça e bom senso implica sobreviver ou morrer. Deixa-se confundir pela conveniência de que é governando pelo conhecimento e não pelo contrário disso (a “cólera”, os “prazeres”, o “medo”, etc.); deixa-se aparentar compreender que “a ciência e a sabedoria sejam o que há de mais elevado entre as coisas humanas” (PLATÃO, 2000a [352b-e] p. 108-109). Por isso, Sócrates, na posição da própria concepção de Platão, contrapõe-se a Protágoras; quer mostrar que a gênese da justiça não concerne ao que convém, ainda que em face da necessidade de sobrevivência. Seria preciso dizer qual é o saber que pode definir justiça e bom senso. Não se trataria de um saber possível de ser ensinado. Era preciso considerar que o homem, sendo mortal como todos os demais entes depende, ainda assim, de um saber específico que lhe assegure a autoconservação.

Considerando-se esta instrução de Platão, o que se põe em jogo é o enigma da origem e do poder de conhecimento próprio do homem. O conteúdo do significado disso é que diz do saber filosófico e que teria de estar também na base da compreensão e explicação da justiça, do bom senso e do deliberar sobre isso. Assim, o saber de ética teria esta mesma base filosófica, em vez de outra possível de saber político derivado. Não se trata do conteúdo lógico com que o saber político pode explicar e justificar os costumes, mas do teor enigmático do conteúdo da verdade no saber filosófico pressuposto.

Para fechar o parêntese retomo o fato de a noção de teórico e prático se encontrar vinculada ao modo de se criar elementos e dispor deles para estruturar as condições de sistematicidade de determinado conhecimento. Quando dizemos Filosofia Teórica, está em sua base aquele significado de princípios. Quando dizemos Filosofia Prática – por tratar do modo de aplicação de fins e técnica à derivação de objetos diferentes dos que trata a Filosofia Teórica –, ela possui igualmente as condições de dependência de “princípios”. Assim também o é qualquer ciência e todo tipo de conhecimento: demanda as condições de pressupostos como princípios - (e a filosofia não se confunde com a ciência mesmo enquanto tem em comum esta condição). O emprego de teórico num conhecimento, então – relativo à categorização através dos respectivos pressupostos – não se confunde com a origem filosófica de teórico, que toma parte na complexidade do conteúdo de “primeiro” e “causa” relativos à condição de metafísico para “filosofia primeira” aristotélica; não é como se o conteúdo para verdade não tivesse de implicar sempre ainda aquele enigma do conteúdo de “contemplação”. A relação de teórico e prático, que se torna comum a qualquer forma de conhecimento e à filosofia como conhecimento, não visa redefinir o conteúdo de filosófico aí subjacente; somente sempre forjado é que pode torná-lo redefinido pelos critérios estabelecidos pela Teoria do Conhecimento – então condizentes com condições de sua possibilidade (fonte, abrangência, método, etc.)

A relação de teórico com prático, enquanto diz de sua aplicação como mecanismo e método para se mostrar aquilo de que se fala, informa só sobre dispositivo – conjunto de dados ou fatos - para se fazer ver algo. Teria de concernir, porém ao para quem disso; teria de consistir “neste fazer ver”, naquele “mostrar” anterior aos fatos, para não ser apenas uma espécie de preparação para tal coisa. No que se enfatizam mais um elemento da relação em detrimento do outro – por exemplo, mais o teórico do que o prático ou o inverso disto – foge-se do âmbito da

## O saber filosófico para quem de teórico e prático

NASCIMENTO, Miguel A.

compreensão que leva a se concluir por Filosofia Teórica em oposição à Filosofia Prática. A compreensão disso não teria de dizer respeito a “dispositivo”, mas ao conteúdo, ainda não descompactado da “contemplação”, subentendido na intenção de seu começo na Antiguidade. Por concernir ao compreender e não a fato histórico, permanece único e mesmo problema, e com o vigor de ser “difícil” agora como o era em seu começo.

### REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992, 3ª ed.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco** (Livro VI). Tradução de Lucas Angioni [Dissertatio, UNICAMP/CNPq, 2011] Disponível em: <http://unicamp.academia.edu/LucasAngioni>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Metafísica**. Edição em grego-latim-espanhol, por Valentin Garcia Yebra. Madrid: Editorial Gredos, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. “Filosofia ou teoria da ciência?”. In: \_\_\_\_\_. **A razão na época da ciência**. Tradução de Ângela Dias. Rio de Janeiro, RJ: Edições Tempo Brasileiro, 1983, p. 88-105.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe (KSA)**, vol. 6. Edição de Giorgio Colli e M. Montinari. Berlin/N. York, dtv/de Gruyter, 1988.

\_\_\_\_\_. **Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe (KSA)**, vol. 12. Edição de Giorgio Colli e M. Montinari. Berlin/N. York, dtv/de Gruyter, 2008.

PLATÃO. **A república**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2000. 3ª ed.

\_\_\_\_\_. **Protágoras**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2000a. 3ª ed.

\_\_\_\_\_. **Teeteto**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2001. 3ª ed.

## **GADAMER COM PLATÃO E O CONHECIMENTO NA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA**

[GADAMER WITH PLATO AND KNOWLEDGE IN PHILOSOPHICAL  
HERMENEUTICS]

**Cristian Marques**

Doutorando e Mestre em filosofia pela PUCRS. Bolsista CNPq. Atua principalmente nas áreas de fenomenologia e hermenêutica.

*(E-mail: [cristianmq@gmail.com](mailto:cristianmq@gmail.com))*

Recebido em: 30 de novembro de 2018. Aprovado em: 21/01/2018

## Gadamer com Platão e o conhecimento na hermenêutica filosófica

MARQUES, Cristian

**Resumo:** O objetivo deste artigo é explicitar aspectos da interpretação de Gadamer à *Carta Sétima* de Platão que lancem luz sobre quais traços fundamentais são imprescindíveis a uma epistemologia que se ancore na hermenêutica filosófica. Merold Westphal propôs em um artigo que a hermenêutica filosófica poderia fornecer elementos para uma renovação da epistemologia analítica. O presente trabalho inscreve-se no interesse amplo de tratar sobre que implicações teriam para noção de conhecimento se a epistemologia seguisse o caminho apontado por Westphal. Para tanto, escolhemos um trabalho onde Hans Georg Gadamer, principal defensor da hermenêutica filosófica, explora uma interpretação fenomenológica de Platão em que identificamos elementos relevantes para pensar a noção de conhecimento dentro dessa chave de leitura. Hans-Georg Gadamer explora, sob a luz de sua concepção ontológico-hermenêutica, o texto da *Carta Sétima*, dando um entendimento renovado a alguns aspectos da obra platônica, bem como indicações a uma compreensão fenomenológica do conhecimento.

**Palavras-chave:** Teoria do Conhecimento. Gadamer. Platão. Carta Sétima. Hermenêutica.

**Abstract:** The aim of this article is to make explicit aspects of Gadamer's interpretation of Plato's Seventh Letter that shed light on what fundamental traits are indispensable to an epistemology that is anchored in philosophical hermeneutics. Merold Westphal proposed in an article that philosophical hermeneutics could provide elements for a renewal of analytic epistemology. This paper is part of the broader interest of discussing what implications would have for the notion of knowledge if epistemology followed the path Westphal pointed out. For this, we chose a work where Hans Georg Gadamer, the main defender of philosophical hermeneutics, explores a phenomenological interpretation of Plato in which we identify relevant elements to think the notion of knowledge within this key of reading. Hans-Georg Gadamer explores, in the light of his ontological-hermeneutic conception, the text of the Seventh Letter, giving a renewed understanding to some aspects of the Platonic work, as well as indications to a phenomenological understanding of knowledge.

**Keywords:** Theory of Knowledge. Gadamer. Plato. Seventh Letter. Hermeneutics.

**Gadamer com Platão e o conhecimento na hermenêutica filosófica**  
MARQUES, Cristian

## INTRODUÇÃO

A obra filosófica de Hans-Georg Gadamer não visava, como é bem sabido, o tratamento de problemas típicos da epistemologia, assim como também não era preocupação de seu mestre Martin Heidegger. As questões precípua de interesse para eles se moviam desde um âmbito ontológico. A tematização do compreender (*Verstehen*) aparece no centro de uma proposta filosófica diversa da tradição epistemológica contemporânea nesses dois autores. Distanciando-se da abordagem hermenêutica, as investigações epistemológicas mormente possuem um grupo de questões com que se ocupam concernentes à justificação de crenças relativas ao nexo entre verdade e realidade. Laurence Bonjour, por exemplo, na introdução de seu já clássico *Estrutura do Conhecimento Empírico* (1985), assevera ser uma das principais tarefas do epistemólogo mostrar qual é a estrutura do conhecimento para que seja possível justificar a nossa crença em um mundo exterior. Uma empresa como essa está muito afastada dos interesses de Gadamer, haja vista seu modo próprio de filosofar ter recusado a necessidade de justificação de crenças em algum exterior por oposição a interior. Juntamente com Heidegger, o tratamento dado por Gadamer da compreensão parte de um âmbito anterior à maneira de trabalhar do epistemólogo. O epistemólogo tenta entender como se relacionam as proposições com a realidade enquanto refletem nossa atitude predicativa. Heidegger e Gadamer tratam de uma posição antepredicativa. Não obstante, Gadamer tratou em diversas passagens de suas obras de temas relativos ao conhecimento e ao conhecer.

O problema da compreensão em *Verdade e Método* (1960) não pode ser esclarecido pela perspectiva epistemológica, circunscrita ao teórico; mas pela ideia de uma filosofia que é eminentemente prática em seus fundamentos. Jean Grondin (2000, pp.103-109), também em sintonia com essa interpretação, mostra como Gadamer, ao criticar Dilthey, recusa as questões epistemológicas como prioritárias. Se essa dimensão prática estava no quadro heideggeriano, é sem dúvida na elaboração gadameriana que toma relevo. Eis o panorama contra o qual Gadamer opera seu olhar e que não é imediatamente identificado por conta da erudição de autores clássicos na tradição que entram em diálogo no interior de sua obra. Contudo, a crítica à metafísica desenvolvida por Heidegger apresentava uma investida e resgate de certos temas instalados no cerne da metafísica clássica, além dos anos de aprendizado junto a Paul Natorp e Nicolai Hartmann, ao ponto de moldarem profundamente a maneira de encarar os problemas filosóficos por Gadamer (GRONDIN, 2001, pp.107-110). Acompanhar as idas e vindas de Gadamer, em sua obra, pelos temas e autores legados pela tradição, revela o quanto ele é tributário dos clássicos, como Platão e Aristóteles, tanto ou mais que o movimento fenomenológico. Heidegger já havia despertado para determinadas questões filosóficas a partir do encontro com a filosofia de Aristóteles, trazendo essa dimensão prática para o interior de sua própria empreitada pela questão do ser. As interpretações fenomenológicas realizadas por Heidegger sobre Aristóteles causaram uma impressão marcante em Gadamer indicando os caminhos os quais passaria a seguir a partir disso. Porém, seguir esses caminhos vai muito além do escopo desse artigo.

O percurso sobre temas e autores que Gadamer realizou, como todo grande autor da filosofia frequentemente faz, mobilizou posicionamentos que vez ou outra tocaram questões que não lhe eram centrais. Em Gadamer, as questões epistemológicas não participaram do escopo de seu interesse; contudo, elas aparecem com uma frequência suficiente e com implicações importantes ao ponto de despertar o interesse de alguns epistemólogos. Richard Rorty, por

## Gadamer com Platão e o conhecimento na hermenêutica filosófica

MARQUES, Cristian

exemplo, mais de uma vez endossou a hermenêutica filosófica, tanto que em *A filosofia e o espelho da natureza* (1994) explicitamente rejeitou todos os tipos de aspirações fundacionista à epistemologia, sugerindo – não isento de críticas – que posições como a de Heidegger e Gadamer apontavam a direção a qual haveria de renovar-se as teorias do conhecimento. Merold Westphal (2008), epistemólogo analítico, em um trabalho especificamente dedicado a essa questão, reconheceu também na hermenêutica filosófica uma forma de abordar temas epistemológicos. Haveria, portanto, uma teoria do conhecimento a ser desenvolvida sobre as fundações existenciais lançadas por Heidegger, assevera. Poderia ser uma epistemologia alternativa às opções fundacionistas, quiçá uma epistemologia de cariz coerentista. A despeito do abismo entre os quadros teóricos em que se movem essas diferentes filosofias, o reconhecimento de possibilidades de desenvolvimento promissoras na hermenêutica é patente em suas especulações.

A hermenêutica filosófica, como Hans-Georg Gadamer mesmo afirma em “*O movimento fenomenológico*” (1963, pp. 105ss), parte dos contributos de Husserl e principalmente Heidegger onde o “abismo kantiano” passa a ser considerado como não existente. Dito de outro modo, a situação hermenêutica é aquela que reconhece o papel da linguagem como uma espécie de lugar onde sujeito e objetos ocorrem juntos; portanto, o conhecimento de objetos se dá no horizonte da linguagem. Essa maneira de colocar a filosofia afasta-se radicalmente da concepção kantiana, pois parte de uma co-pertença já sempre estabelecida de sujeito-objeto. Para Gadamer, a linguagem como o lugar onde o ser e suas inter-relações ocorrem é histórico e, com isso, evita o ahistoricismo que julgava instalado na posição transcendental de Husserl. A ênfase na finitude da compreensão humana, dada por Gadamer à hermenêutica filosófica, desde seus anos de aprendizado com Heidegger, retira o conhecimento da dependência de um sujeito transcendental que subsistiria para além da finitude. Tais traços sumários da filosofia gadameriana não permitem antever claramente o que intuiu Rorty ou o que especulou Westphal. Porém, é possível pensarmos que o tratamento que Gadamer deu às questões concernentes à dimensão epistemológica está em estreito diálogo com os clássicos.

Jean Grondin (2000, pp.4-21), apresentando a filosofia de Gadamer, assegura a importância para a filosofia do hermeneuta o entendimento obtido pelos estudos em Platão. Gadamer teria incorporado a unidade entre dialética e a dimensão prática do diálogo a partir da compreensão de como o conhecimento emerge no próprio processo dialógico. Assim, se a hermenêutica filosófica proposta por Gadamer possui mesmo o potencial produtivo antevisto por Rorty e Westphal, é na noção de conhecimento operada por ele desde seu encontro com Platão que terá seu elemento mais crucial. Entre todos os estudos que Gadamer fez sobre os escritos platônicos, ao menos dois parecem-nos essenciais para a conformação do pensamento de Gadamer da noção de conhecimento: o *Filebo* e a *Carta Sétima*. O *Filebo* de Platão, sem dúvida, possui uma riqueza há muito explorada pelos comentadores quanto ao tributo de Gadamer a esse diálogo. A *Carta Sétima*, por sua vez, tem sido apresentada em seus aspectos de hermenêutica da política e do político (VALENTIM, 2012), da relação entre escrita e oralidade e a postura platônica acerca do caráter experimental da filosofia, dos aspectos dialéticos entre fenomenologia e hermenêutica do real (ROHDEN, 2011; 2012; 2013; 2018). Gostaríamos de sublinhar o aspecto do conhecimento (*episteme*) que aparece nessa carta platônica e como isso é um elemento que compõe um traço relevante na hermenêutica gadameriana. Esse objetivo posto para o presente trabalho visa contribuir com a reflexão iniciada por Westphal de, desde a hermenêutica filosófica, antever uma possível renovação da epistemologia. Acreditamos que esse traço deva ser parte essencial da epistemologia prevista por Westphal.

**Gadamer com Platão e o conhecimento na hermenêutica filosófica**  
MARQUES, Cristian

**A EPÍSTOLA DE PLATÃO E A LEITURA DE GADAMER**

Que seja o autêntico filosofar mais que uma oposição entre a dimensão oral e a dimensão escrita, Platão sustenta na *Carta Sétima* (323d-352a) um posicionamento acerca do filosofar como irremediavelmente dialético. Esse testemunho da perspectiva platônica da dialética, como sendo o único processo capaz de conduzir ao conhecimento, afasta a pretensão de métodos à verdade que sejam apriorísticos ou passíveis de apreensão por meio de manuais. O “verdadeiro filosofar” constitui-se também por uma dimensão propositiva que, no convite a pensar junto, provoca e põe em movimento o pensamento. Por isso, os destinatários da *Carta* não são somente os amigos de Dião, mas nós também que somos provocados a entrar no jogo dialético. Por conta do caráter provocativo deste texto da *Carta*, é completamente alheio se sua redação teve a pena de Platão como origem. Importa, pois, que ela tenha sido objeto e catalisadora de reflexões para Gadamer desenvolver certa noção de conhecimento (ROHDEN, 2013, p.28-31).

Platão mais de uma vez preocupou-se com o que nos convoca ao filosofar, como possibilidade humana, de se deparar com o inusitado, o espanto (*thaumazein*), revelador de nossa ignorância frente a algo. Embora a cada vez de uma maneira diferente, como no *Teeteto* (em especial nos passos 151e-183c, 187b, 201d, 202c e 208d-e), no “caminho para Larissa” do *Menon* (97e-98a, e a alegoria referida) e até em algumas passagens da *República* (473d e 476b-480a), a dúvida nos assalta quanto à questão do saber (*sophia*) frente à mera opinião (*doxa*). A postura relativa ao “verdadeiro filósofo” é o que torna alguém sabedor de algo e não um mero exibidor de habilidades oratórias, como aquelas praticadas pelos sofistas ou mesmo da postura exemplificada na *Carta* sobre os tiranos de Siracusa, Dionísio I e II. A diferença entre *episteme* e *doxa*, a primeira referida à busca pelo verdadeiro e a segunda sem esse compromisso, pode surgir do *thaumazein* tal como é afirmado no *Teeteto* (155d); contudo, não pode permanecer indefinidamente no espanto. O espanto e a dúvida precisam pôr-se em diálogo com a troca de perspectivas, em dialética, aspirando à *sophia*. E a filosofia não é um fim, mas está sempre a caminho, tal como seu movimento dialógico essencial, sem consumir-se.

O elemento central da dialética platônica, herança socrática, é um movimento que se mantém deixando sua consumação em aberto (GADAMER, 1931, p.38-48). Esse caráter transitório, de um constante inacabamento, acarreta uma formação conceitual incontornavelmente provisória – como Gadamer (1931, pp.11) apontou na introdução de sua *Ética Dialética de Platão* – sem que isso seja um problema. Toma-se a provisoriidade conceitual como um momento em que se antecipa sua eficácia no mundo. Não é por acaso que Gadamer (1990, pp. 367-9) compreende a dialética antes implicada em uma ética que uma epistemologia; é certa expressão estética, mais ligada à maneira como se produz arte que se desvela a verdade tornando o filosofar distinto da sofística. Gadamer (1964, pp.91) aproxima-se da *Carta Sétima* de Platão em parte à luz de uma cuidadosa interpretação global da doutrina platônica do Uno e da Díade indeterminada. Não desejamos explicitar todo o caminho argumentativo realizado por Gadamer, mas expor somente aquilo que contribui para compreendermos o sentido de conhecimento que aparece em suas interpretações da *Carta*.

A leitura gadameriana de Platão é atravessada pela filosofia hegeliana, como ele mesmo reconhece “...vor allem aber kam das tiefere Eindringen in Hegel meinen Plato-Studien zugute” (1931, p.160), um benefício obtido para seus estudos platônicos ao aprofundar-se em Hegel. Essa “voz” hegeliana em sua leitura levou Gadamer a compreender a tensão entre o Uno e a Díade

**Gadamer com Platão e o conhecimento na hermenêutica filosófica**  
MARQUES, Cristian

indeterminada como ideias que não poderiam ser isoladas, mas, isso sim, como Hegel expôs profundamente em sua *Ciência da Lógica*: uma ideia conduz ao seu oposto. Assim, toda identidade pressupõe uma diferença e vice-versa. A relação da identidade e diferença integra-se à concepção de diálogo, sendo essa tensão o motor que abre horizontes no mundo, pois o diálogo é o lugar do ser projetado. Pode-se dizer que é onde a presença do “aí”, como mostrou Heidegger (1927), faz-se no mundo tendo lugar a compreensão e o sentido. O diálogo é visto por Gadamer, nessa relação de identidade e diferença, como o que explicita o “aí” em intercâmbio com o outro; é um possível em abertura, uma disposição. Tal modo de expor os elementos hegelianos no quadro geral da filosofia de Gadamer é evidentemente heideggeriano, conquanto Gadamer jamais afastou o modo próprio de Heidegger colocar questões. Sua trajetória é uma perspicaz matização de Platão com Hegel e Heidegger (GADAMER, 1971, p.87-101).

Pode parecer um tanto anacrônico recorrer a Hegel para ler Platão; entretanto, Hegel não somente se inspirou em Platão para pensar desse modo, mas tem uma dívida filosófica imensurável com o ateniense. Gadamer, seguindo essa inspiração hegeliana, diz que o *Parmênides* de Platão claramente suporta esse discernimento de uma noção de interdependência. Ele diz que, em tradução livre, “uma ideia pura e simples não pode ser conhecida porque ela sempre está envolvida por uma rede de ideias” (1964, p. 112). Então, a imagem do Uno e da Díade é uma forma de expressar a interdependência entre a identidade e a diferença, assim como pode ser dito que é o início de uma regra lógica da linguagem. As formas diversas dessa tensão foram exploradas por Gadamer (1931) em sua interpretação do *Filebo* de Platão. Fica mais claro quando lemos uma passagem (15d) do *Filebo* que afirma “nós percebemos a identidade do Uno e do Múltiplo surgindo em qualquer lugar em que sentenças (*logoi*) são proferidas”. Gadamer (1964, p.113) ainda aponta o *Timaeus*, correlacionando a resistência de *ananke* e de *nous* com a dualidade da identidade e diferença, dizendo que essa oposição é, na verdade, uma oposição nos conceitos estruturados no *logos*. Portanto, conclui Gadamer, sua origem não é cosmológica, mas antes dialética.

Se a origem não é cosmológica e sim dialética, então se está apontando para o caráter de linguagem dessas inter-relações. Assim, se a linguagem é a origem dessa estrutura, isso quer dizer que não é somente o lugar onde ela aparece, mas é o paradigma de abordagem platônica para questões axiológicas, cosmológicas e éticas; isto é, não se restringe aos *logoi*. Torna-se muito improvável sob essa leitura entendermos a dialética platônica sem a vermos no quadro de uma filosofia prática (GADAMER, 1930, p.230ss). Precisamente essa dimensão prática faz-se ver no entrelaçamento realizado em *Verdade e Método* (1960) por Gadamer entre a dimensão intelectual, explicativa e de aplicação em sua hermenêutica, sobretudo no aspecto de aplicação da compreensão. A compreensão, por de certa forma exercer um efeito sobre aquilo que interpreta, alterando-o ou a si mesmo, revela que ela mesma é afetada pelo que lhe advém, seja o encontro com o outro seja a própria linguagem. Essa relação com o outro não se dá sem algum conhecimento no sentido cognoscitivo, ainda que a compreensão, o *Verstehen* gadameriano, jamais seja redutível a esse aspecto da cognição. A interpretação que Gadamer faz do Uno e da Díade no texto “Dialética e Sofística na Carta Sétima de Platão” (1964) deixa transparecer esse aspecto de um papel cognoscitivo delas na dialética. Destacamos essa leitura de Gadamer porque acreditamos que ela mostra o modo como Gadamer relaciona o Uno e a Díade com o conhecimento, e é o que tentaremos apontar mais precisamente agora.

**Gadamer com Platão e o conhecimento na hermenêutica filosófica**  
MARQUES, Cristian

## O CONHECIMENTO NA CARTA VII DE PLATÃO

Ainda que os ideais políticos tenham sido frustrados por conta da experiência direta com a política real do tirano de Siracusa, a *Carta* de Platão transpira o desejo de que o fazer filosófico venha articulado com uma conduta que se inclina para o Bem (ROHDEN, 2013, p.26-27). Não é coincidência, portanto, o tom confessional de suas experiências de vida aliado a uma convicção pedagógica no diálogo como maneira de ascensão à *sophia*. Platão pretende fornecer um resumo de que espécie de conduta é propícia ao conhecimento verdadeiro. Ele espera que seus destinatários tenham certa disposição para trilhar um caminho assim como ele mesmo o vê e crê que seu amigo Dião compartilhava consigo: “se vossa maneira de pensar e vossos planos forem como os dele [de Dião], disponho-me a ajudar-vos” (323d–324a). Essa ajuda não é fornecida por meio da apresentação de conceitos abstratos, ainda que os use, sendo a proposta a oferta de uma oportunidade para a prática do saber. Platão de fato “visava contribuir, por meio de palavras, para a consecução do seu projeto ético-político, precedido pela práxis” (ROHDEN, 2013, p.32) a despeito das frustrações inevitáveis que a vida impõe.

A prática dialético-dialógica apresentada por Platão tem entre seus interesses a conquista de uma atitude conducente ao saber. Portanto, o caráter meramente de análise de proposições a fim de identificarmos a justificação do conhecimento é distante tanto de Platão quanto da hermenêutica filosófica. Essa virtude de conduzir ao saber certo comportamento lança para dentro da dimensão epistêmica elementos que escapam ao lógico, à formalização de tipo matemático. Filosofar, assim como obter conhecimento, dá-se enquanto uma construção tramada entre o esforço fenomenológico de ver a realidade tal como ela se apresenta e a adequação possível de um discurso eficiente em tratar do fenômeno. As fundações existenciais da hermenêutica que despertaram a curiosidade do epistemólogo Merold Westphal (2008) quanto às suas possibilidades para uma teoria do conhecimento, sem dúvidas, passam por esse aspecto prático do conhecer. Também não deve causar mais estranheza, do modo como temos exposto sobre a epístola platônica, que Platão adote uma postura pedagógica ao tratar de como o conhecimento é obtido.

Gadamer (1964, p.95) percebe claramente esse aspecto pedagógico emaranhado à produção do conhecer afirmando sobre o tópico do excurso filosófico da *Carta Sétima* (342a-344c): “Por que a possibilidade de compelir alguém a compreender no caminho da matemática pode, por exemplo, não existir na filosofia?”. O conhecimento matemático parte de axiomas e segue dentro de regras lógicas um percurso que exclui a dimensão contingencial do mundo, assim como a temporalidade. Mas por que à filosofia não é dado alcançar *sophia* com o sentimento de certeza típico das matemáticas? A preocupação platônica na interpretação de Gadamer (GADAMER, 1964, p.101) não é tanto da diferença entre *episteme* e *doxa*. Mas, em sendo aos olhos leigos a dialética similar a sofística, como evitar que tomemos uma pela outra? Dito de outro modo, por que é a filosofia sempre e inevitavelmente obscurecida pela sofística? A resposta de Platão, no excurso da *Carta Sétima*, é que nossos meios para comunicar o conhecimento (*episteme*) – que são o nome (*onoma*), a explanação (*logos*) e a imagem ou o exemplo ilustrativo (*eidolon*) –, todos eles tendem a afirmar eles mesmos ao invés de apresentar a coisa mesma (*Sache*).

Essa passagem da *Carta* (342a-345c) é denominada aqui de excurso filosófico; ainda que não seja um passo externo ao texto, pelo contrário, fundamenta “conceitualmente, no conjunto do relato, sua concepção dinâmica da filosofia do ponto de vista metodológico” (ROHDEN,

**Gadamer com Platão e o conhecimento na hermenêutica filosófica**  
MARQUES, Cristian

2012, p. 112). Platão apresenta-nos os momentos dialéticos para trilhar na senda do conhecimento, sendo que a conduta do conhecedor é parte do processo que torna a ascensão dialética ao saber em filosofia. Contudo, os meios para comunicarmos conhecimento não revelam a coisa mesma, mas uma representação da coisa mesma. O exemplo de geometria fornecido por Platão e comentado por Gadamer (1964, p. 101) ajuda a entender por que nenhum dos meios de conhecer um círculo é o próprio círculo; nada apresenta a coisa mesma de modo não distorcido. Cada um dos momentos dialéticos tem seu próprio modo de afirmar-se no lugar da coisa mesma (*Sache*). Aos três momentos ditos acima na *Carta* (nome, explanação – ou definição –, ilustração – ou imagem), Platão (342a-b) adiciona que o conhecimento é ele próprio um momento dialético tanto quanto a coisa conhecida que existe verdadeiramente. Luiz Rohden (2012, p. 113) vê nos três primeiros momentos “uma unidade epistemológica” própria lançando o esteio para instituição científica e filosófica; características que ele liga à designação feita por Gadamer de hermenêutica metodológica. O quarto e o quinto momento seriam corretamente identificados dentro da perspectiva de uma hermenêutica filosófica.

Gadamer (1964, p.101-102) prossegue esclarecendo que em uma imagem como a do círculo pode fazer surgir um falso problema matemático, como era muito claro no tempo de Platão o problema matemático da quadratura do círculo. A ambiguidade inerente das palavras, com seus múltiplos sentidos, torna-se também muito clara com o uso por Platão do exemplo do círculo (GADAMER, 1964, p. 103). O nome, *onoma*, a palavra, “é o que é dito” (PLATÃO, 342b), mostra já aí a relação entre a expressão e a coisa, porque o nome é sempre nome de algo, o que é dito. Entretanto, quando falamos do círculo, usando o nome círculo, ele mesmo não está presente como círculo no nome que usamos para referi-lo. O círculo verdadeiro não é, portanto, o nome dele, como intuitiva e rapidamente percebemos. Mesmo o *logos* ou definição, ou explanação – com o qual poderia clarificar o sentido individual de cada palavra – é intrinsecamente ambíguo por causa do “princípio do Uno e do Múltiplo”. Gadamer (1964, p. 105) diz então que:

O entrelaçamento dos gêneros mais elevados no *Sofista* e, mais ainda, o exercício dialético que o jovem Sócrates coloca através do velho Parmênides, conduz apenas à percepção negativa de que não é possível definir uma ideia puramente por si só, isolada, e que muitos entrelaçamentos de idéias militam contra a concepção positiva de uma precisa e inequívoca de pirâmide ideias.

O entrelaçamento de todas as ideias com outras significa, de acordo com Gadamer, que existe uma ambiguidade inescapável em todas as definições. O *logos*, a definição ou explanação, é esse segundo momento do processo dialético em vistas de obter conhecimento que, todavia, parece trazer a possibilidade para o equívoco. Platão escreve (342b) que ela é “composta de nomes e verbos” em uma referência clara ao modo de predicação, do isto é aquilo. Tal como o nome, a definição também não é ela mesma aquilo do que diz, mas um indicativo de que o conhecedor é capaz de não somente ter um meio de referir algo, mas que ele deve ser capaz de explicar na trama das palavras as determinações em que ela se insere. Gadamer diz “talvez, em última análise, a Díade indeterminada é destinada precisamente a implicar que para nós não exista nenhuma estrutura clara e inequívoca de Ser” (1964, p.105). Ora, o momento de definição, ou explanação (*logos*), somente ocorre dentro do discurso que leva até ela (o *logos*) e essa definição somente tem seu sentido determinado dentro dessa rede de relações tramada pelo discurso que a gerou (o qual está inserido também em uma trama de relações com outros discursos). Essa rede,

**Gadamer com Platão e o conhecimento na hermenêutica filosófica**  
MARQUES, Cristian

em troca, é definida pelo momento que Platão chama de Uno e que surge fora do reino do sem-sentido ou da conversa sem rumo.

O nome e sua definição completam-se nessa hermenêutica metodológica com o exemplo figurando o entendimento do que está implicado ao saber usar o nome para algo. Platão (342c) esclarece que o *eidolon* “é o que é desenhado”, momento em que somos capazes de fazer imagem, de imaginar, a referência apontada pelo nome dando-lhe exemplos. Enquanto representação de algo que é dito, esse momento revela a posse pelo conhecedor de um domínio que articula o real, o sensível, com o inteligível em uma relação entre fenômeno e hermenêutica. Esse momento também como os outros, afirma Platão, não afeta o próprio círculo; afinal, não é o próprio círculo que é desenhado e, sim, uma representação de círculo. Pelo que dissemos acima deve ficar claro que o sujeito já está de posse de conhecimento, ao menos de algum conhecimento para ser capaz de operar conceitos, definições e articular essa trama no mundo produzindo uma imagem do conceito. Rohden (2012, p. 115) entende que esses três momentos compreendem uma propedêutica necessária para ascendermos aos dois outros momentos dialéticos, afirma: “Eles são como a escada usada para subir aos princípios, necessários para constituição do saber, da inteligência”. Esse estágio “hermenêutico metodológico” da unidade dos três momentos, contudo, não institui ele próprio o algo do que é dito. Ainda que tal estágio seja necessário, porém, ele não é suficiente.

O estágio “metodológico” desse processo hermenêutico-dialético pode ser entendido, talvez até trabalhado analiticamente na perspectiva de Westphal (2008, p.668-71), apresentando características cognoscitivas próprias de abordagens epistemológicas. A epistemologia contemporânea tende a tratar desse aspecto do nomear em adequação com o real – como, por exemplo, com Frege e Russell –, conquanto o faz restringindo-se aos passos que aqui denominamos “metodológico”. Como Platão já alertava, manter-se nos três momentos dialéticos iniciais esbarra na *aporia* aparentemente intransponível de termos e não termos conhecimento. Sabemos referir, explicar a referência e até representá-la, mas nos sobressaltamos ao pensar que talvez o conhecimento não esteja dado mesmo assim. Isso porque os meios pelos quais acreditamos que estão a indicar algo que é conhecido, revelam-se eles mesmos não sendo esse algo que é conhecido. O que bem viu Westphal (2008, p. 646ss) foi o potencial da hermenêutica existencial fornecer a maneira pela qual se passa do metodológico ao filosófico. Disso, diríamos com Rohden (2018), operando uma dialética ascendente, que até pode ser tratada em termos epistemológicos, mas que não prescinde, para evitar *aporias*, de incorporar o nível antepredicativo próprio do compreender em sua formulação.

Diz-nos Platão (342c-d), “*tétarton dè episteme kai nous alethes te doxa perì taut’estín*”, o quarto momento é o conhecimento, a inteligência e a opinião verdadeira sobre ele [o conhecimento]. A opinião verdadeira sobre o saber e o saber ele mesmo mostram-se como quarto momento dialético em uma força imanente da alma que “*ouk en fonais oud’en somáton schemasin all’en psichais enón*” não pode ser expressa em sons, palavras ou corpos. Tal como os três momentos progressos, a *episteme* não possui a mesma natureza do círculo, ainda que no exemplo seja dele que se trate. Agora se está mais próximo do quinto momento dialético, segundo Platão, e nos diz que o mais próximo que podemos caracterizar esse momento é por ‘inteligência’ (*nous*). Gadamer explica (1964, p. 99) nossa apreensão de conceitos matemáticos no pensamento como ocorrendo nunca de maneira independente do intelecto. Assim como qualquer pensamento que nos ocorra, ele toma parte nessa ocorrência e passa a ser um outro ser diferente dele mesmo. Gadamer, em sua interpretação fenomenológica da *Carta Sétima*, auxilia-nos lembrando que o conhecimento na alma não se dá fora do tempo, diferentemente da coisa mesma.

## Gadamer com Platão e o conhecimento na hermenêutica filosófica

MARQUES, Cristian

Uma caracterização como essa coloca a inteligência, bem como o conhecimento, como um acontecimento, sempre relativos à temporalidade, que se apresenta na alma sem, contudo, gerar-se via processo discursivo. O conhecimento não se produz na alma como causa imediata dos três momentos anteriores, mas advém a ela em um tempo que não está sob o domínio do sujeito. Heidegger já apontou em *Ser e Tempo* (1927, p. 17), e Gadamer explorou profundamente em *Verdade e Método* (1960, pp. 454, 461, 473, 478ss) com sua hermenêutica filosófica, a temporalidade é o horizonte de sentido do ser-aí. Daí que o compreender não tem como forçar a ocorrência de conhecimento (no sentido da filosofia analítica), conquanto o ser-aí pode encontrar os entes intramundanos e dar-lhes um discurso porque compreende mundo. O discurso não pode forçosamente se pretender conhecimento por estar amparado nos três momentos anteriores, e todavia é por meio deles que a alma pode galgar elementos necessários para, com seu *nous*, encontrar na alma *episteme*. Essa formulação somente soa paradoxal à medida que nos esquecemos de tratar a dimensão filosófico-hermenêutica desse processo, tomando os momentos ao modo metodológico, dando-lhes o aspecto da sequência causal. Luiz Rohden (2012, p. 116) esclarece-nos:

A intelecção dos objetos padece das marcas do tempo o que confere o caráter relativo do processo discursivo (do dito) costurado com os três primeiros momentos. Contudo, também a ciência é tecida com o fio do tempo o que lhe confere validade e valor relativos (ao sujeito que conhece e ao objeto conhecido).

Percebe-se o quanto a produção de conhecimento escapa da constrição metodológica por não ser submetido a seus desígnios e, entretanto, é um momento dialético pertencente ao processo da dialética ascendente. A dificuldade talvez esteja na inconformidade com a ausência de garantias para emergência de *sophia* dado nosso empenho em produzi-la. Contudo, Platão (344b-c) pensa fornecer um caminho que conduza à verdade antes que ao sofisma e nisso ele adverte da necessidade de uma disposição para manter-se nesse caminho, a disposição do filosofar. Isto é, depois de burilar, comparar, tratar nomes, definições, visões e sensações e de discuti-los entre outros com a mesma disposição é que então emerge a sabedoria e o entendimento. Não é por mero gosto essa advertência platônica, senão pela própria natureza de como emerge em nós *episteme*, pelo tempo e insistência, acúmulo de vivências coerentemente tramadas a fim de a encontrarmos. Gadamer (1964, p. 99) entende que “subitamente alguma coisa contribui para a inteligibilidade” e, com isso, torna a coisa mesma presente a mim. Todo esse processo fomenta a catalisação da evidência que funciona como prova, i.e., que nos entrega a sensação de ter captado algo. Platão nomeia essa função evidencial inteligente de *nous*.

Sensibilizado por Heidegger, Gadamer encontra na doutrina de Platão do Uno e da Díade uma maior consciência da finitude do conhecimento humano e da conexão entre desvelamento e velamento (ROHDEN, 2012, p. 117; SMITH, 1981, p. 212ss). Essa inteligência que revela a evidência do conhecimento surge no interior do horizonte de possibilidades humano; i.e., o discurso (*die Rede*) é intrinsecamente finito e por isso o conhecimento é temporalmente relativo. O que aparece desvelado, oculta-se em seguida tornando a verdade absoluta um alvo procurado ainda que nunca atingível para seres como nós (SMITH, 1981, p. 216). Até agora, seguindo Gadamer, enfatizamos a questão do limite dos *logoi* em dar um conhecimento inequívoco e, com isso, a dificuldade em diferenciar-se o discurso filosófico do sofístico. Entretanto, Gadamer (1964, p. 106) assevera que a ambiguidade dos *logoi* não é somente uma barreira para o conhecimento;

## Gadamer com Platão e o conhecimento na hermenêutica filosófica

MARQUES, Cristian

mas, de fato, é sua condição: “Platão sabe muito bem que esta fonte de toda a *aporia* é também a fonte da *euporia* na qual nós alcançamos no discurso”. O filósofo e o sofista usam a mesma linguagem com todas suas ambiguidades. A diferença entre eles é o caminho que eles adotam para responder a essas ambiguidades. O sofista explora as ambiguidades da linguagem com a intenção de confundir as ideias alheias e afastar dele que ele mesmo seja confundido pelos interlocutores. Já o filósofo confia que, apesar de não termos uma hierarquia inequívoca de ideias, no entanto há uma ordem (o Uno, *cosmos*) entre as ideias na qual nós temos um acesso parcial. Gadamer (1964, p. 112) afirma:

Assim como o sistema exemplar das ciências da matemática fornecem um continuum unificado que se prolonga a partir do número para o ponto, a linha, o plano e o sólido... assim também a [dialética] ascendente e descendente, a unidade e a multiplicidade, a fusão do que é díspar e em uma unidade surpreendente e transparente de muitas implicações de longo alcance, é a lei que de fato governa o progresso na compreensão filosófica dentro de todo o discurso, de todos os *logoi*.

Ao perseguir o discurso filosófico “enquanto renunciando toda disputa e cedendo ao jogo de perguntas e respostas” (GADAMER, 1964, p. 114; assim como em 1960, p. 476), chega-se a confiar na “experiência feliz de ir avançando a intuição” (GADAMER, 1964, p.112). Se a intuição avança é evidência de que existe um “todo” e, não somente, uma série randômica de intuições desconectadas, o que levaria à falência de toda comunicação e, por conseguinte, da possibilidade de conhecermos o que quer que seja. Existe um “sentido do Ser”, mas que é revelado somente parcialmente: “O que é, é como um todo (*das Ganze*)”, mas um todo “de infinito inter-relacionamento (*Verhältnis*) de coisas”. É deste todo inter-relacionado, dessa rede que “em determinado momento do discurso (*Reden*), e reconhecendo (*Erkennen*) um determinado aspecto parcial, emerge (*gehoben*) e coloca na luz do desvelamento” (GADAMER, 1964, p. 113) o sentido do que é. A confiança do filósofo na completude do Ser e na confiabilidade do discurso ocorre como um tipo de conversão: O conhecimento do sentido do Uno e da Díade “é dito ser de tal natureza que a intuição na qual ele desperta completamente sente o Uno. Alguém nunca esqueceria disso” (GADAMER, 1964, p. 112). Entretanto, esse despertar não ocorre como um ato arbitrário, mas em resposta da experiência de avançar a compreensão, como Platão reconheceu (344b): só depois de discutirmos amistosamente sobre algo é que brilhará a sabedoria sobre aquilo que é, e isso demanda tempo e disposição sem, contudo, garantir que a *episteme* ocorrerá.

O último momento da dialética ascendente, conforme proposto por Platão (342b) em sua *Carta*, é aquele em que a coisa mesma se apresenta, isto é, “*tithénai déi ó dí gnostón te kaí alithós estin ón*”, em tradução livre, a coisa que é conhecida e que verdadeiramente existe. Para conduzir-nos à *sophia*, o caminho platônico – sua dialética ascendente – é um processo que em última instância deve colocar-nos “diante da coisa mesma”. Os três primeiros momentos indicam-nos a coisa mesma – aquilo que é – enquanto uma capacidade articulada pelo *nous* – a inteligência como quarto momento – que se demonstra ao sabermos referir o objeto, ao sabermos explicar a referência e apresenta-la sob alguma analogia. Essa conduta, ocorrendo de maneira adequada, pode apresentar aquilo que é (a objetividade (*Gegenständlichkeit*) fenomênica) à compreensão. Tal compreensão não ocorre como algo fora de si, mas justamente se produz no ser de quem compreende mundo. Não é que se trata de recusar aspectos cognitivos no processo, mas tais

## Gadamer com Platão e o conhecimento na hermenêutica filosófica

MARQUES, Cristian

aspectos participam dos primeiros momentos hermenêutico-dialéticos do caminho filosófico à *sophia*. Portanto, inteligir objetos é uma capacidade humana que demonstra antes uma familiaridade com o mundo, pois nomeia, explica, ilustra essas experiências coerentemente graças a essa pré-compreensão.

Que os momentos dialéticos não são um procedimento que se faça em etapas consecutivas, deve estar claro desde o tratamento fenomenológico de Gadamer. O que, contudo, pode parecer difícil é essa exposição em que a inteligência é tanto momento quanto condição necessária para os quatro momentos apresentarem o quinto, i.e., a coisa mesma. Mas, se lembrarmos que o círculo da compreensão gadameriano é ancorado na abertura do ser-aí, exposto por Heidegger, teremos as condições para ver a interpretação fenomenológica da *Carta*. Os quatro momentos dialéticos “metodológicos” têm o traço característico do âmbito cognitivo e, portanto, o aspecto proposicional explorado pela epistemologia analítica. Entretanto, todos esses momentos revelam que já se compreendeu o mundo a fim de tomá-lo ao modo desses momentos. Então, não é o *nous* enquanto quarto momento que lança a possibilidade para nomear, explanar ou ilustrar o fenômeno, mas o *nous* enquanto compreensão prévia. O quarto momento é derivado, como dimensão cognitiva, dando-nos a capacidade para conscientemente articularmos os momentos anteriores em *logoi*.

Não sem algumas exigências, ditas por Platão serem relativas à conduta do “verdadeiro filósofo”, a coisa mesma pode dar-se na alma, i.e., apresentar-se na subjetividade. O sofista também pode percorrer os três momentos metodológicos, e usará seu intelecto para produzir um discurso que o favoreça de algum modo. Dessa maneira, vemos sua conduta interferindo no processo de conduzir-se à coisa mesma, sem detalharmos que uma conduta assim bem pode ser exercida sobre o nomear, o explicar e ilustrar também. Podemos estranhar, por nossa herança iluminista talvez, alcançar a coisa mesma sob exigências não cognitivas que lhe são anteriores, certa conduta moral. O sofista certamente aparece ao menos como um personagem para nos recordar que uma postura maliciosa corrompe a possibilidade de encontrarmos algo pelo qual chamar de *episteme*. Após todos esses requisitos, Platão (344a) ainda nos informa que, em sua maneira de entender, todas as exigências que explicitamos acima não serão suficientes se quem estiver filosofando não possuir um vínculo, uma espécie de afinidade, uma ligação com o objeto de estudo.

Se bem entendida, uma sintonia com o objeto de estudo não é uma exigência externa ao processo hermenêutico-dialético; é, isso sim, decorrente da própria conduta moral do ser-aí que visa a sabedoria e não ao sofisma. Seria disparatado esperar sintonia com o Belo, o Bom, ou o Bem por um sofista, ainda que ele reinterprete esses objetivos em vistas de si próprio somente. Que o conhecimento emerge do e no diálogo, em um processo amistoso de compreensão mútua, estava claro para Platão. Essa situação põe na intersubjetividade não somente o lastro para pensarmos nas exigências morais ao filósofo, mas também exclui o interesse individualista do sofista em distorcer o discurso a seu talante como se, por usar os mesmos nomes, tratasse também ele de conhecimento. A dependência de uma relação intersubjetiva, que não se esgota nunca, tal como também não se esgota as relações tramadas pelos conceitos, põe para o objetivo de uma verdade absoluta algo intransponível.

Platão reconhece isso, como interpreta Gadamer (1964, p.95), dizendo-nos que o problema não está em como comunicamos o conhecimento conquistado da coisa; no entanto, é saber como a coisa mesma se comunica conosco. Gadamer, dito de outra maneira, ainda na mesma passagem, expõe a questão sucintamente como o problema de saber que tipo de realidade tem a coisa quando ela surge no imbricamento de conhecimento e comunicação desse

## Gadamer com Platão e o conhecimento na hermenêutica filosófica

MARQUES, Cristian

conhecimento. O conhecimento da coisa mesma e o discurso que dela fazemos somente podem ser compreendidos em relação com a própria coisa. Os quatro primeiros momentos dialéticos são distintos do quinto momento, sendo que o quarto se assemelha ao quinto porque é mais ligado à alma, i.e., ao aspecto subjetivo do conhecimento. O que é, a coisa mesma (ou a Ideia como formula Platão), a objetividade (*Gegenständlichkeit*) do real apresenta-se subjetivamente, mas não como algo externo que adentra o continente da alma. A ideia platônica não é uma *Objektivität*, mas uma realidade ela própria em consideração pelo ser-aí.

Compreendemos que a interpretação de Gadamer da *Carta Sétima* vê reforçado, na doutrina do Uno e da Díade de Platão, aquele elemento da finitude que ele leva desde seus estudos de Heidegger, passando pela dialética platônica para dentro de sua hermenêutica ontológica em *Verdade e Método*. Gadamer conclui seu estudo da *Carta* destacando algo que se aplica perfeitamente ao seu próprio pensamento: “O que é uma mera conversa, nada além de uma conversa, pode, no entanto, não ser confiável, ainda que traga compreensão entre os seres humanos – o que quer dizer que ela ainda pode fazer humano seres humanos” (1964, p. 115). Para Gadamer, em sua leitura de Platão, o que difere o sofista do filósofo não é que um tem acesso à certeza absoluta e o outro somente a uma certeza parcial, por visões historicamente condicionadas. O que diferencia ambos é que um segue os desdobramentos da dialética e o outro os distorce. Por essa razão, a filosofia é amiúde obscurecida pela sofística e, é claro, todo filósofo deveria lutar para superar suas próprias tendências ao sofisma.

### À GUIA DE CONCLUSÃO

Na perspectiva da fenomenologia hermenêutica, a interpretação é igualmente um arriscar-se, e é esta a noção de arriscar-se que está compreendida no étimo de ‘experiência’. Experimentar é um lançar-se ao mundo correndo os riscos inerentes ao não saber tudo o que está implicado em nossa relação com o mundo. Por conta de nossa finitude, não se pode esperar resolver todas as questões em uma vida, quiçá mesmo uma ínfima parte delas. E tendo, seres como nós, que lidarmos da melhor forma possível com esse “todo” inabarcável e ainda reconhecermos que nenhuma questão será concluída por uma vida solitária, acaso esperaríamos que uma epistemologia fundamentada em uma hermenêutica existencial fornecesse um acesso infalível ao conhecimento? Assumir certa modéstia com os objetivos, se deles estivermos esperando alcançar certezas ou segurança epistêmica, parece ser um imperativo exigido antes pela compreensão fenomenológica do mundo que de uma doutrina moral. Tematizando um pequeno “fio” do “tecido” da totalidade da obra platônica e da gadameriana, tentamos não perder de vista o horizonte mais amplo onde esse “fio” encontra-se. Optou-se por um recorte interpretativo neste artigo com vistas a explorar uma intuição apontada pelo epistemólogo Merold Westphal. Esse recorte foi feito no interesse, sem pretendermos justificar como “o” caminho, mas sim um caminho possível, de saber melhor do que se trata quando pensamos em fornecer um fundamento hermenêutico existencial para o tipo de investigação operada na epistemologia contemporânea.

Platão fala de conhecimento na Carta Sétima, mas explicita ao seus destinatários que não basta o mero procedimento para nos conduzir à verdade. É preciso certa conduta, ou para sermos bem explícitos, uma ética que articule uma sintonia entre a coisa mesma e quem pretende

**Gadamer com Platão e o conhecimento na hermenêutica filosófica**  
MARQUES, Cristian

possuir conhecimento das coisas verdadeiras. Considerando a visão hermenêutico-existencial de Gadamer, o excursus filosófico da *Carta Sétima* de Platão fornece uma descrição fenomenológica do processo da compreensão. Mostra não somente que quem conhece já está sempre compreendendo o mundo, pois sabe operar nele de maneira adequada, mas que para se manter rastreando a verdade é preciso uma conduta consistente ao longo do tempo. Isso devido a não se poder “obrigar” às coisas mesmas que se mostrem tão logo desejamos, levando o conhecedor a uma dedicação quanto ao processo de conhecer. Processo esse que é posto em movimento na intersubjetividade, do qual não pode prescindir sob pena de em isolamento fabricar entendimentos que distorcem a coisa mesma. O conhecimento é obtido em dialética e nela encontra os elementos conducentes à *sophia*. Os nomes, descrições e ilustrações que usamos em dado momento já nos foram legados por outros em um processo histórico que é ele mesmo também dialético, e é por isso que não se pode pensar de maneira apropriada, nem desenvolver afinidades adequadas à coisa mesma, senão estivermos em relação com outros.

Na organização que a tradição medieval legou-nos através do *Corpus Platonicum*, o conceito de *episteme* aparece claramente, como aparece no *Teeteto* e no *Menon*, mas durante muito tempo tomou-se os aspectos proposicionais como centrais para o conhecimento. Talvez o que a leitura de Gadamer sobre a *Carta Sétima* ofereça-nos é a recuperação da dimensão ética como anterior a epistemológica. Por dimensão ética não estamos dizendo que Gadamer pensava pôr uma teoria deontológica ou principialista como anterior ou mais fundamental que outras dimensões filosóficas. Trata-se, isso sim, do reconhecimento do aspecto relacional de nossa existência, i.e., de que anterior à epistemologia há uma conduta específica profundamente ligada à intersubjetividade. Essa conduta, conforme a leitura gadameriana de Platão, é mais propícia a gerar conhecimento senão a condição de possibilidade para tal. Da maneira como tentamos mostrar no presente trabalho, mesmo Gadamer não estando preocupado em tematizar questões epistemológicas, podemos encontrar indicações do que há de epistemológico em sua filosofia. É justamente porque sua ontologia, desde *Verdade e Método*, ao tematizar o *como* de nosso acesso ao mundo, igualmente nos faz compreender esse *como* de um modo que conhecimento também inclua o sentido cognoscitivo. Além do mais, quando Gadamer faz suas interpretações de Platão no período pós-*Verdade e Método* (1960), elas parecem mais marcadas pela sua visão do caráter de linguagem (*sprachlichkeit*) de todo compreender humano – nisso incluímos sua interpretação da *Carta Sétima* que é de 1964 – que outros trabalhos seus sobre as obras platônicas anteriores à *Verdade e Método*.

Assim, conhecimento (*episteme*) completamente diferenciado de opinião (*doxa*), como na leitura tradicional que se faz desse tema em Platão, ganha com Gadamer outro matiz. A interpretação de Gadamer do Uno e da Díade platônica apresenta uma inter-relação de *episteme* e *doxa* levando a entender que dificilmente se pode ter um conhecimento infalível. Isso porque de algum modo ele (o conhecimento, a *episteme*) sempre guarda aquela indeterminação da Díade, aquele caráter de contingência, de transitoriedade da *doxa* efetivamente presa à sua historicidade. Então, para finalizar, o sentido que compreendemos emergir de *conhecimento* na leitura que Gadamer faz da *Carta Sétima* de Platão é de que *conhecimento* é um saber parcial, incompleto, “aberto”, i.e., nunca plenamente determinado como seria um conhecimento completo sobre algo (nesse sentido um saber “fechado”). E assim o é originariamente, e não por uma ignorância momentânea nossa em algum tema. O conhecimento é algo que acontece em seres como nós – finitos – e essa marca da finitude toca tudo que experienciamos. Todavia, ainda assim, o conhecimento contém em si certa ordem (um *cosmos*) que nos faz crer ou apostar em uma totalidade, nunca alcançável pela nossa finitude, mas que se deixa ver parcialmente. Se a proposta

**Gadamer com Platão e o conhecimento na hermenêutica filosófica**  
MARQUES, Cristian

de Westphal for levada a sério, a epistemologia analítica deverá incorporar em suas formalizações a falibilidade de um modo que não se restringe à possibilidade do erro, conquanto terá no compreender falível (i.e., em uma espécie de falibilismo) sua estrutura do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- BONJOUR, L. **The structure of empirical knowledge**. Cambridge: Harvard University Press, 1985.
- GADAMER, H.-G. Dialektik ist nicht Sophistik. Theätet lernt das im Sophistes. In: **Griechische Philosophie. t.3**. Gesammelte Werke, Bd. 7. Tübingen: Mohr, 1985c [1990], pp.338-370.
- \_\_\_\_\_. Dialektik und Sophistik im siebenten Platonischen Brief. In: **Griechische Philosophie. t.2**. Gesammelte Werke, Bd. 6. Tübingen: Mohr, 1985b [1964], pp.90-115.
- \_\_\_\_\_. Die phänomenologische Bewegung. In: **Neuere Philosophie**, t. 1; Hegel, Husserl, Heidegger. Gesammelte Werke, Bd. 3. Tübingen: Mohr, 1987 [1963], pp.105-146.
- \_\_\_\_\_. Hegel und Heidegger. In: **Neuere Philosophie**, t. 1; Hegel, Husserl, Heidegger. Gesammelte Werke, Bd. 3. Tübingen: Mohr, 1987 [1971], pp.87-101.
- \_\_\_\_\_. Platos dialektische Ethik. In: **Griechische Philosophie. t.1**. Gesammelte Werke, Bd. 5. Tübingen: Mohr, 1985a [1931], pp.3-163.
- \_\_\_\_\_. Platos dialektische Ethik - beim Wort genommen. In: **Griechische Philosophie. t.3**. Gesammelte Werke, Bd. 7. Tübingen: Mohr, 1985c [1989], pp.121-127.
- \_\_\_\_\_. Praktisches Wissen. In: **Griechische Philosophie. t.1**. Gesammelte Werke, Bd. 5. Tübingen: Mohr, 1985a [1930], pp.230-248.
- \_\_\_\_\_. Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. In: **Hermeneutik I**. Gesammelte Werke, Bd. 1. Tübingen: Mohr Siebeck, 1990 [1960].
- GRONDIN, J. **Einführung zu Gadamer**. Tübingen: Mohr Siebeck, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Von Heidegger zu Gadamer**: Unterwegs zur Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft – WBG, 2001.
- HEIDEGGER, M. **Sein und Zeit**. 19. Faksimile-Ausgabe der 1. Ausgabe. Tübingen: Verlag, 2006 [1927].
- PLATÃO. **Opera Platonis**. Recognovit brevique adnotatione critica instruxit Ioannes Burnet. Scriptorum Classicorum. Bibliotheca Oxoniensis, v.1-6. Oxford: Clarendoniano Typographeo, 1900.///

**Gadamer com Platão e o conhecimento na hermenêutica filosófica**  
MARQUES, Cristian

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ROHDEN, L. Filosofia enquanto Fenomenologia e Hermenêutica à luz da Carta VII de Platão. In: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; KUIAVA, E. A., (org.). **Pensar Sensível**. Festschrift ao prof. Jayme Paviani. Caxias do Sul, RS: Educus, 2011, pp. 87-104.

\_\_\_\_\_. Filosofando com Gadamer e Platão: movimentos, momentos e método[s] da dialética. **Dissertatio**, 36 (2012), pp. 105-130. Disponível em:  
<<http://dx.doi.org/10.15210/dissertatio.v36i0.8660>> (acessado em 09.08.2018).

\_\_\_\_\_. Hermenêutica e[m] resposta ao elogio da verdadeira filosofia da Carta Sétima de Platão. In: **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 54, 127 (2013), p. 25-42. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-512X2013000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2013000100002&lng=en&nrm=iso)> (acessado em 17.09.2018).

\_\_\_\_\_. **Filosofar com Gadamer e Platão: hermenêutica filosófica a partir da Carta Sétima**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2018.

SMITH, P. C. H.-G. Gadamer's Heideggerian Interpretation of Plato. In: **Journal of the British Society for Phenomenology**, Stockport, England, v. 12, 3 (1981), pp. 211–230. Disponível em:  
<<https://doi.org/10.1080/00071773.1981.11007544>> (acessado em 06.07.2018).

VALENTIM, I. A Carta VII, o manifesto e a autobiografia política de Platão. In: **Revista Opinião Filosófica**, Porto Alegre, v. 3, 1 (2012), pp-60-72. Disponível em:  
<<http://periodico.abavaresco.com.br/index.php/opiniaofilosofica/article/view/435>> (acessado em 17.09.2018).

WESTPHAL, M. A hermenêutica enquanto epistemologia. In: GRECO, J.; SOSA, E. (orgs.). **Compêndio de Epistemologia**. São Paulo: Loyola, 2008. pp. 645-676.

**O ESTETA NA OBRA DE KIERKEGAARD: a representação literária do desespero *Inconsciente e Aespiritual***

[THE ESTHETE IN THE WORK OF KIERKEGAARD: the literary representation of *Unconscious* and *Aespiritual* despair]

**Natalia Mendes Teixeira**

*Mestra em Filosofia e Doutoranda pela UNISINOS, Membro da Sociedade Brasileira de Estudos de Kierkegaard (SOBRESKI). Bolsista CAPES/PROSUC.*

*(E-mail: [natalia.nmt@gmail.com](mailto:natalia.nmt@gmail.com))*

Recebido em: 04 de janeiro de 2018. Aprovado em: 31/01/2018

**O esteta na obra de Kierkegaard:  
a representação literária do desespero *Inconsciente* e *Aespiritual***

TEIXEIRA, N. M.

**Resumo:** Kierkegaard ganhou as prateleiras da literatura mundial descrevendo, com maestria reconhecida, justamente “a forma de desespero [o *inconsciente*] mais frequente no mundo<sup>1</sup>”. Os escritos estéticos tratam tanto de uma grande caricatura satírica e iconoclasta do homem de seu tempo - da Dinamarca e de toda a filosofia e cultura europeia do século XIX - como também de um retrato fixo, segundo sua crítica, do modo de vida mais irreflexivo que sobressalta a existência. Não obstante, isso foi pouquíssimo levado em conta e prejudicou a própria leitura hermenêutica dos seus escritos estéticos. Este trabalho intenta demonstrar, assim, como das três formas de *Desespero*, descritas por *AntiClimacus* em *The Sickness Unto Death*, a primeira e mais comum coincide exatamente com as descrições românticas do esteta. Isto nos leva à conclusão de que os textos referentes a este modo de vida tinham uma intenção teórica e filosófica ao invés de ser, como na compreensão recorrente, simples literalismo esvaziado.

**Palavras-chave:** Kierkegaard. Desespero. Esteta. Literatura. Filosofia.

**Abstract:** Kierkegaard gained the shelves of world literature by describing, with recognized mastery, just the "most frequent form of despair in the world." The aesthetic writings deal with both a great satirical and iconoclastic caricature of the man of his time - Denmark and all European philosophy and culture of the nineteenth century - as well as a fixed portrait, according to his criticism, of the most thoughtless way of life that existence. Nevertheless, this was scarcely taken into account and prejudiced the very hermeneutic reading of his aesthetic writings. This work attempts to demonstrate, therefore, how of the three forms of Despair described by *AntiClimacus* in *The Sickness Unto Death*, the first and most common coincides exactly with the romantic descriptions of the esthete. This leads us to the conclusion that the texts referring to this way of life had a philosophical intention instead of being, as in recurrent comprehension, simple literalism emptied.

**Keywords:** Kierkegaard. Despair. Esthete. Literature. Philosophy.

---

<sup>1</sup>“This form of despair (ignorance of it) is the most common in the world” (SUD, p. 45/ SV, 157).

**O esteta na obra de Kierkegaard:  
a representação literária do desespero *Inconsciente e Aespiritual*  
TEIXEIRA, N. M.**

## INTRODUÇÃO

A recepção e tradução das obras de Kierkegaard foi, por longas décadas, praticamente reduzida às literárias – especialmente nos países de língua de origem latina. Muitos dos textos foram também traduzidos e publicados desconectados de sua obra de origem - vide o percurso mundial de *O diário de um sedutor* ou de *In Vino Veritas*<sup>2</sup>. O prejuízo disso é imensurável e invade ainda hoje a leitura que temos de Kierkegaard. Dissociar os escritos estético-literários da proposta de sua obra completa, separando o Kierkegaard literário do teórico é sustentar um entendimento fragmentário de sua proposta filosófica geral. O próprio Kierkegaard prevê e critica essa tendência em sua póstuma *O ponto de Vista explicativo da minha obra como autor*: “se um leitor compreende e julga perfeitamente a produção estética tomada isoladamente, está num erro completo a meu respeito, já que não a enquadra na totalidade da minha obra” (KIERKEGAARD, 1998, p. 24; SKS 13, 509). Isto é, a *forma* de seus escritos estava intrinsecamente ligada ao *conteúdo* e, ao invés de negá-lo, ela é pré-condição e fundamento hermenêutico deste<sup>3</sup>.

Analisando, assim, as intenções de Kierkegaard com as famosas abordagens literárias do esteta veremos que ele pinta um retrato anatomicamente detalhado do “desespero que é ignorante de ser desespero” (KIERKEGAARD, 1980, p. 45; SV, 157), isto é, que não tem consciência de estar negando seu próprio *self*. A presente análise se divide, portanto, entre: 1) uma breve exposição geral sobre as formas de *Desespero*; 2) descrição e análise de alguns dos retratos que o esteta assume nos escritos do dinamarquês; 3) acompanhada de uma posterior análise de como, na verdade, todas as manifestações estéticas expõem uma inteligente representação do desespero *Inconsciente e Aespiritual*.

## AS FORMAS DE DESESPERO

O desespero é uma disfunção psicológico-ontológica que acomete o homem e o impede de ser *self* (*si mesmo*) – a existência de um, implica ausência do outro. *AntiClimacus* se refere a ele como um estado no qual se está mortalmente doente sem, contudo, estar morto e sem poder jamais morrer. Viver o desespero é ser acometido de uma doença que é *para a morte*<sup>4</sup>; é viver a incapacidade

<sup>2</sup> A primeira tradução portuguesa do *Diário de um Sedutor* foi feita por Mário Alenquer, publicada em 1911, não traduzida diretamente do dinamarquês e publicada fora de *Ou-Ou*. No Brasil, a obra ganhou duas publicações (coleção Os Pensadores e A Obra prima de cada autor, da *Martin Claret*) ambas também desconectadas de *Ou-Ou* que só chegou completamente à língua pela editora portuguesa *Relógio D'água*, já em 2013, e a segunda parte apenas em 2017. Em espanhol, com a primeira publicação na Madrid de 1918, segue-se o mesmo padrão. Do mesmo modo, *In Vino Veritas* foi publicada separadamente de sua obra de origem *Estádios no Caminho da Vida*, em ambas as línguas. Até hoje não temos uma versão da obra completa em português.

<sup>3</sup> Os escritos pseudônimos e literários de Kierkegaard carregam uma intenção. Ele próprio fundamenta o uso da comunicação indireta no *Pós-escrito Conclusivo não-científico* na sessão intitulada *O pensador subjetivo existente presta atenção à dialética da comunicação* (PSI, 76-83; SKS 7, 55-62). Demonstrando a vinculação intrínseca que há entre a *forma* e o *conteúdo*.

<sup>4</sup> Para aquele que está tornando-se *self*, no entanto, a morte não seria o fim, ela representaria mais esperança que qualquer vida poderia agregar. Pois, na esperança cristã, a morte física é a mais perfeita continuidade da vida, que já se fez eternizada.

**O esteta na obra de Kierkegaard:  
a representação literária do desespero *Inconsciente e Aespiritual*  
TEIXEIRA, N. M.**

de ser aquele que realmente se é; é a ausência de si no interior da própria vida<sup>5</sup>. Mas *AntiClimacus* faz uma distinção entre o desesperado que está consciente do que não está consciente de seu desespero: “desespero deve ser considerado primeiramente no interior da categoria da consciência; se o desespero é consciente ou não constitui a distinção qualitativa entre os desesperos”. Pois que há diferentes níveis de consciência que personificam diferentes formas de desespero, elas se apresentam de três maneiras: “em desespero inconsciente de ter um *self* (não é desespero no sentido estrito); em desespero que não quer ser ele mesmo; em desespero que quer ser ele mesmo”<sup>6</sup> (KIERKEGAARD, 1980, p. 13; SV, 127). O primeiro, o desespero *inconsciente* de ter um *self*, acomete o esteta. Ele não tem consciência de seu próprio desespero; trata-se da forma de desespero *aespiritual* e *inconsciente* (KIERKEGAARD, 1980, p. 23; SV, 137).

O segundo e o terceiro personificam formas conscientes do desespero - podendo ser tanto aquele que *não quer ser* si mesmo como aquele que *quer ser* pela afirmação hermética de si. Um é descrito como *desespero-fraqueza*; o outro, por seu caráter de provocação à existência no qual quer ele mesmo se constituir diante dela, é o *desespero-desafio*. Este *querer* ou não *querer* pressupõem consciência do próprio estado. Mas o primeiro, o que propriamente nos interessa, é precisamente *inconsciente* de sua condição desesperada e de, em potência, ser *self*.

## ANÁLISE DAS FIGURAS DO ESTETA

Os textos literários que descrevem ou são escritos pelos pseudônimos estéticos ganharam grande atenção de Kierkegaard em termos de quantidade e extensão. Elegemos os textos *Diário de um sedutor* e *O equilíbrio do ético e do estético na elaboração da personalidade*, os quais compõem a obra *Ou-Ou: um fragmento de vida*<sup>7</sup>, para perceber como ele apresenta esta intuição de vida. Um é escrito pelo próprio esteta, compõe os papéis de A; o outro é o pseudônimo ético dissertando sobre as variações dentro do modo de vida estético e compõe os papéis de B. Tomar de exemplo esta obra torna-se suficiente dado que ela concentra boa parte das considerações estéticas de Kierkegaard<sup>8</sup>.

### O sedutor esteta nos papéis de A

No celebrado texto *O diário de um sedutor*, através de um diário e cartas recebidas de *Cordélia* acompanhamos a saga de erotismo e sedução vivenciada por *Johannes*, um sedutor intelectualmente determinado que deseja tomar posse absoluta da atenção de *Cordélia*. Boa parte da obra se passa

<sup>5</sup> A tentativa de livrar-se dessa *autoausência* ou dessa relação de desequilíbrio por si mesmo resulta num afastar-se indefinidamente de si – e configura o *desespero-desafio*, o nível mais elevado da doença.

<sup>6</sup> “In despair not to be conscious of having a self (not despair in the strict sense); in despair not to will to be oneself; in despair to will to be oneself”.

<sup>7</sup> Há nesta obra um grande apelo ao jogo da comunicação indireta, uma pluralidade de pseudônimos atravessa a obra que chegam a ser simbolizados por um baile de máscaras: Kierkegaard usa o pseudônimo Victor Eremita, que encontra nos fundos da gaveta de uma escrivaninha comprada em um antiquário papéis que indicam terem sido escritos por duas pessoas distintas: chamados de A e B. A detém os escritos estéticos e B escreve os de caráter ético.

<sup>8</sup> Outro texto que mereceria atenção é *In Vino Veritas* que compõe a obra *Etapas no Caminho da vida*; retrata um baquete regado a vinho com cinco estetas: O sedutor Juan; Constantino Constantinus; O Jovem, um Comerciante de Moda e Victor Eremita. Mas reiteramos que nosso objetivo cumpre-se bem com o texto aqui centralizado.

**O esteta na obra de Kierkegaard:  
a representação literária do desespero *Inconsciente e Aespiritual*  
TEIXEIRA, N. M.**

pela tentativa do sedutor de desesperá-la. Seu objetivo final é invadir a mente e quieta existência da seduzida levando-a ao que podemos identificar como o *desespero-fraqueza* o qual *AntiClimacus* qualifica como precisamente *feminino*.

*Johannes*, ao não ser *si mesmo*, ao viver a ausência de seu próprio *espírito* quer ter o mundo inteiro, quer ter a sensação momentânea de possuir emocionalmente *um outro* que não *a si*. O prazer do instante da posse do outro é valorizado acima da continuidade da posse de si no interior da própria vida. Ele vive uma busca erótica do gozo pelo gozo prendendo-se à fugacidade e lançando-se infinitamente a cada momento finito em pura euforia. Ele é seu próprio prazer. Tem em si uma exaltação da própria mente. Falta-lhe continuidade e não há estabilidade em suas ações nunca podendo, deste modo, agir interiormente. Ele vive uma submissão às contingências, está à mercê do acidental, sua volição não muda muito as intempéries da vida dado que ele não procura, como descreve Gardiner: “impor um padrão coerente à sua vida, com origem numa noção unitária de si mesmo e do que ele deveria ser, ao contrário, ele permite que o que acontece aja sobre ele e governe seu comportamento”(GARDINER, 2010, p. 54). A vida dele está entrelaçada às coisas que são desmornáveis, fugídias e contingentes. Este é seu desespero. Concorde Reichmann que a vida estética é uma vida de desespero: “todo o que vive esteticamente é um desesperado, tenha ou não consciência disso, o desespero é o último termo da concepção estética da vida” (REICHMANN, 1978, p. 125). Seu relacionamento consigo e com os outros é volátil, ele está sempre sujeito às intempéries e contraposições inerentes à vida. Ele é completamente seguro de si, carrega um hedonismo romântico e é mediado por um narcisismo que exala paulatinamente ao leitor. Ele é perseguidor incansável do prazer, jocosos, amante de si, goza pessoalmente a estética e goza esteticamente sua própria vida por isso a indeterminação de espírito.

Já *Cordélia* para ele é um objeto, um negócio a investir, um inânime manipulável, uma presa. Ela é o tipo específico de feminino que vale seduzir, aquele de alma centrada, sem muitas vivências sociais, uma mulher totalmente reservada, que o ignora como amante num primeiro olhar, contida e que não deixa revelar seus sentimentos. Alguém que poderia incorrer em doação e entrega quando sua interioridade fosse capturada exteriormente - alguém sobre quem se podia incidir um *desespero-fraqueza*. Pensativa, misteriosa, de contemplação solitária, escondida em si própria, sem ser ocupada apenas consigo própria, mas em si própria. Uma mulher que não cede às coerções sociais e não se afeta pelos outros. Portanto, pelo mistério e aspecto de desafio esta é a mulher que, para ele, vale a pena seduzir e desesperar.

Antes de seduzi-la ele a olha e já, supostamente, deseja-a, mas anseia que, primeiramente, ela se atenha lentamente a ele. Sua primeira atitude é fazer-se presença sempre invisível à mulher que quer desesperar, para então, posteriormente, fazer-se ausência sempre presente. Ele precisa garantir que o romance comece antes mesmo do despertar romântico de *Cordélia*, para assegurar que o amor dela venha continuar a existir mesmo quando o dele não mais se manifestar. Por isso, de início, ele apenas a observa, sua estratégia não inclui avançar sobre o feminino um estilo galanteador, ele se limita a aflorar a periferia de sua existência. Causar nela diversas sensações antes de causar qualquer erotismo ou paixão. Ela é como uma presa e é necessário se preparar para o ataque final. Isso inclui observar seus pontos fracos, para elaborar as ações posteriores. O passo seguinte meticulosamente calculado inclui fazer-se presença notada, ao tratar a mulher como um ser infantilizado construindo, assim, um terreno seguro no qual ele pode neutralizar a principal arma dela: a feminilidade - através da qual ela exerceria algum controle sobre ele. O sedutor esconde que essa arma já o alcançou, mas jamais cederia a ela. A tentativa de afirmação da superioridade de seu *espírito*, que na realidade não existe, é superior a qualquer possível doação e entrega de si a um outro. De noite a deseja e de dia dissimula, irrita-a e a diminui como mulher. Entende que apenas ao desarmá-la de seu autocentramento tem o poder de conquistá-la sem correr riscos de que ela o

**O esteta na obra de Kierkegaard:  
a representação literária do desespero *Inconsciente e Aespiritual*  
TEIXEIRA, N. M.**

domine primeiro. Neste passo, não há espaço para erotismo. Ele se mostra excêntrico, superior, ignorando-a mesmo quando fala diretamente a ela. Então, pouco a pouco, a indiferença dele faz com que sua presença não seja indiferente a ela. Ele faz nascer nela múltiplas sensações.

Por fim, ele insere a seduzida, antes aparentemente dona e certa de si, no paroxismo da paixão, tornando-a desapegada de sua interioridade e completamente envolta pelo sentimento nela criado. Ele passa a dar maiores sinais de suas intenções, avança um pouco mais sobre ela, ao tempo que não dá nenhum sinal completo de que a deseja. Assim, ele começa a seduzi-la pela indiferença; depois passa a uma aproximação sutil; chega a parecer confessar posteriormente seu amor; mas a deixa absolutamente confusa. Diz Álvaro Valls que ao sedutor não interessa possuí-la no sentido vulgar, o que importa é fruí-la artisticamente (VALLS, 2000, p. 53-57).

A artimanha do sedutor é deixá-la numa situação de dependência existencial, fragilidade, levá-la ao extremo desespero, perda de si. Pois, quando *Cordélia* perde o noivo, ela obtém necessariamente uma perda de si mesma, porque havia passado a entender que só existia por meio do significado que ele inseriu à sua existência. Por isso, ele escolhe justamente aquela mulher que parece deter a si mesma. O objetivo, portanto, não era apenas entrar silenciosamente na vida e na mente da moça, seduzi-la, tornar-se de observador a observado, de motivo de irritação a objeto desejado; mas, sim, poder sair de cena de forma brusca, quando esta já lhe estivesse totalmente entregue em desespero e doação.

*Johannes*, o esteta, seduz subjuga e manipula as pessoas ao seu redor porque lhe falta determinação do *espírito*. Ele é um desesperado inconsciente, distante de si, que usa as pessoas como meios para atingir seus objetivos. Ele desespera de infinito por excesso de finitude, desespera de eternidade por excesso de temporalidade, desespera de necessidade por só buscar o possível. Ele é, assim, incapaz de realizar a *Síntese*, constituir-se a si próprio como *espírito* e repousar no *Fundamento*. Afirma ostensivamente seu próprio *espírito*, mas vive, na verdade, na mais completa nulidade dele.

### **O ético analisando as variáveis estéticas nos papéis de B**

O *Juíz Wilbrialm* escrevendo ao seu amigo esteta n’*O equilíbrio do ético e do estético na elaboração da personalidade* expõe uma variedade de tipos estéticos que demonstram cada um ser a: “representação da significação da vida e da sua respectiva finalidade” (KIERKEGAARD, 2017, p. 191; SKS 2, 174). A unidade comum de todas as variáveis estéticas expostas é o *desfrute*. Ele se apresenta de duas formas: “desfrutar a vida põe sempre uma condição que se encontra fora do indivíduo” (KIERKEGAARD, 2017, p. 193-94; SKS 2, 176-77) ou “no indivíduo de modo a não ser posta por intermédio do próprio indivíduo” (KIERKEGAARD, 2017, p. 193-94; SKS 2, 176-77). Isto é, o *desfrute* encontra-se, de qualquer forma, sempre fundado em determinações exteriores. Disso deriva a indeterminação de *espírito* ou *aespiritualidade*.

Todos estes estádios dentro do estético tem “uma semelhança essencial: o espírito não está determinado como espírito, mas sim determinado imediatamente” (KIERKEGAARD, 2017, p. 193-94; SKS 2, 176-77), pois que a intuição de vida não é posta por eles e deles independe. Intuições de vida não reflexivas, mas determinadas imediatamente não podem fazer repousar o *espírito*. As diferenças entre os estádios variam da “perfeita ausência de espírito” ao “mais elevado grau de espiritualidade” (KIERKEGAARD, 2017, p. 191; SKS 2, 174) onde, no entanto, ainda assim “o

**O esteta na obra de Kierkegaard:  
a representação literária do desespero *Inconsciente e Aespiritual*  
TEIXEIRA, N. M.**

espírito não está, todavia, determinado como espírito” (KIERKEGAARD, 2017, p. 191; SKS 2, 174). O esteta é aqui, também, descrito a partir de sua *aespiritualidade*.

Os tipos podem tanto construir sua intuição de vida sobre algo singular quanto sobre aquilo que em si mesmo é múltiplice. Aqui está a radical diferença entre as variáveis estéticas. Na primeira forma de intuição, a que se constrói sobre algo singular, há distintos tipos estéticos. O primeiro, de alto nível de imediatidade, não é “determinado espiritualmente, mas sim fisicamente” (KIERKEGAARD, 2017, p. 193; SKS 2, 176) pois tem a saúde e a beleza como o bem perfeito. Mas são bens frágeis para sustentar toda uma intuição de vida<sup>9</sup>. Neste caso, a condição se encontra no indivíduo, mas não é posta por ele, pois a condição e o controle estão dados externamente. Outra, a que se alicerça na paixão é sempre personificada nos escritos de SK pelo feminino: “uma jovem para quem nada, nada no céu ou na terra, [tenha] significação exceto ele” (KIERKEGAARD, 2017, p. 194; SKS 2, 177). Esta, outra vez, é uma intuição cuja condição está colocada fora do indivíduo e dele independe. Uma última corporificação que se alicerça em algo singular e, neste caso, cuja condição está no próprio indivíduo, mas de tal forma que não é posta por ele próprio, é aquela “determinada como talento prático, mercantil, poético, matemático, filosófico [...] a satisfação da vida e o desfrute buscam-se no desdobramento deste talento” (KIERKEGAARD, 2017, p. 195; SKS 2, 178). Mesmo que não o tenha apenas na imediatidade, mas o cultive de todas as maneiras, ainda assim “a condição para ter satisfação na vida é o próprio talento” (KIERKEGAARD, 2017, p. 195; SKS 2, 178). O que ocorre aqui é que o talento, o dom que a ele foi dado de forma exterior se torna o fundamento último e conteúdo essencial de sua vida, ele vive o *desfrute* do seu próprio dom e isso também é indeterminação de *espírito*.

As variáveis de intuições que derivam de algo múltiplice manifestam-se, por outro lado, num desejo pela multiplicidade de possibilidades de *desfrute*. Nisto ingressa um aspecto reflexivo dado que a vida não se manifesta de uma única forma e por um único conteúdo ela “se fragmenta numa multiplicidade ilimitada” (KIERKEGAARD, 2017, p. 195; SKS 2, 178). Mas a feição reflexiva não é suficiente para determinar o verdadeiro *espírito*: “é fácil ver que se situa na esfera da reflexão; no entanto, esta reflexão continua afinal a ser apenas uma *reflexão finita* e a personalidade permanece na sua *imediaticidade*, [pois] no próprio desejo o indivíduo é imediato [...] porque está no momento” (KIERKEGAARD, 2017, p. 195, grifo nosso; SKS 2, 179). Sem reflexão genuína não há, portanto outra vez, *espírito*.

O *Juiç* usa dois exemplos para expor essa manifestação: do imperador romano Nero; e do próprio esteta a quem escreve<sup>10</sup>. O caso do imperador é bem peculiar porque sua intuição de caráter múltiplice o faz ter *desfrute* tanto no prazer como na melancolia. Os dois não se excluem. O esgotamento do prazer leva à melancolia. Tendo um império ao favor do seu prazer a “essência de Nero era a melancolia” (KIERKEGAARD, 2017, p. 196; SKS 2, 180). Mesmo à busca da satisfação dos desejos ele era melancolia pois que tudo que se pode imaginar possível de desfrutar ele já havia feito e esgotado. Só no instante do prazer encontrava repouso e, por isso, “no mais íntimo do seu ser [ele era] angústia<sup>11</sup>”. Nesse movimento dinâmico desesperado entre prazer/melancolia/angústia, o *Juiç* assim descreve Nero:

<sup>9</sup> Embora o próprio remetente pareça reconhecer que há um papel para a beleza no desenvolvimento ético do homem: (KIERKEGAARD, 2017, p. 273-277).

<sup>10</sup> Usa ainda o caso dos epicuristas, hedonistas e cínicos gregos. Nos restringiremos a expor estes dois.

<sup>11</sup> Mesmo no *Conceito de Angústia* e nos *Diapsalmata*, Kierkegaard atrela, em alguns momentos, a melancolia a um nível particular da Angústia.

**O esteta na obra de Kierkegaard:  
a representação literária do desespero *Inconsciente e Aespiritual*  
TEIXEIRA, N. M.**

Só se tranquiliza quando o mundo estremece diante dele (...) só no instante do prazer encontra diversão. Manda incendiar metade de Roma, mas o seu tormento é o mesmo. Em breve, nem isso o diverte. Há ainda um prazer superior; quer angustiar os homens. É um enigma para si mesmo e o seu ser é angústia; quer agora ser um enigma para todos e deleitar-se com a angústia dos outros [...] esta angústia o diverte. A alma está extenuada, ditos espirituosos vez ou outra restabelecem o espírito, mas esgotou o que o mundo tem; e, contudo, não pode respirar se aquele emudecer (KIERKEGAARD, 2017, p. 198-99; SKS 2, 181-83).

Nero é exemplo de quem tem condições exteriores de realizar a dinamicidade dos desejos estéticos e sofre de igual insatisfação se comparado àquele que deseja e não pode realizar. Seu *espírito* está determinado na imediatidade, pois que mesmo a reflexão é melancolia. Então ele analisa o segundo exemplo de intuição múltipla, o esteta destinatário: “agora chegou tua vez” (KIERKEGAARD, 2017, p. 202; SKS 2, 188). Trata-se da intuição de vida mais requintada e fina e que passaria exteriormente por uma personalidade ética com maestria: “és capaz de conviver tranquilamente com tudo aquilo que acima desenvolví” (KIERKEGAARD, 2017, p. 202; SKS 2, 188) por ter todos os movimentos estéticos no interior da própria vida “fortuna, independência, uma saúde inabalável, o espírito ainda exuberante” (KIERKEGAARD, 2017, p. 204; SKS 2, 188). Assim, ele resguarda uma bricolagem de aspectos das intuições anteriores: um pouco de Nero, do sedutor, do desespero viril, desfruta de beleza e saúde.

Consideramos que há três aspectos essenciais nesta intuição: ele vive do trabalho à insolência; do esgotamento do prazer até o limite da melancolia desesperada; e um profundo niilismo que se estende a uma condição psicofísica de debilidade. Sobre o primeiro aspecto, o *Juíz* diz: “sua vida transita entre dois desmedidos contrários: umas vezes tens uma energia incomensurável, e outras vezes tens uma insolência igualmente grande” (KIERKEGAARD, 2017, p. 204; SKS 2, 188), esta condição psicofísica do esteta expressa também seu niilismo:

não sentes atração por nada, nada desejas [...] o que te ocorre é que nada de finito, nem o mundo inteiro é capaz de satisfazer a alma do homem que sinta necessidade do eterno [...] nada há que te divirta, todo o prazer do mundo nenhuma significação contém para ti [...] prazer não te tenta, és como um parturiente; e contudo, reténs sempre o instante, permanecendo sempre na dor (KIERKEGAARD, 2017, p. 212-214; SKS 2, 196-198).

Percebemos que uma sintomática melancolia se une a um tipo de falta de vontade e a um niilismo como uma disposição fisiopsíquica: “tu nem sequer aceitas como muitos médicos que a melancolia seja do domínio do corpóreo e, o que ainda é mais curioso, que os médicos, apesar disso, não sejam capazes de a anular; só o espírito a pode anular já que se encontra no espírito” (KIERKEGAARD, 2017, p. 200-201; SKS 2, 184). Sua condição psíquica e física é, na verdade, sintoma corporificado de sua *aespiritualidade*. Insolência, melancolia pelo esgotamento do prazer, niilismo, debilidade psicofísica são expressões do desespero *aespiritual* deste esteta.

Mas a admoestação do *Juíz* é para que seu amigo remetente busque exatamente no *Desespero* sua cura: “que tenho a dizer disso? “desespera!” (KIERKEGAARD, 2017, p. 216; SKS 2, 200), pois “o poder do desespero devorará tudo até que se encontre a si mesmo na sua eterna validade [...] não entorpecerás o espírito ou negligenciará a formação que está acontecendo; se lançará no

**O esteta na obra de Kierkegaard:  
a representação literária do desespero *Inconsciente e Aespiritual*  
TEIXEIRA, N. M.**

mar do desespero até encontrar o absoluto” (KIERKEGAARD, 2017, p. 216-218; SKS 2, 200-202). O desenvolvimento do *espírito* passa, assim, pelo desespero absoluto, mas o desespero de que padece o esteta impede-o de entender como desesperada sua própria condição. I.é, é aquele no qual “a ignorância de sua própria presença é o caráter específico do seu desespero” (KIERKEGAARD, 1980, p. 45; SV, 157) é o desespero que é ignorante de ser desespero, é a ignorância desesperadora de não ter *self* (KIERKEGAARD, 1980, p. 42-47; SV, p. 155-159). Ele está simultaneamente no desespero e no engano de não o estar e, portanto, está também na ignorância de si mesmo. Esta ignorância é a *aespiritualidade*. Por isso, a resolução está no desespero completo, só ele desenvolverá o *espírito*.

### **O DESESPERO ESTÉTICO: *INCONSCIENTE E AESPIRITUAL***

O que se observa, assim, nos diferentes estádios que ele descreve - saúde, riqueza, amor, Nero, do sedutor - é que todas elas são desespero inconsciente de ser espírito:

Cada existência humana que não é consciente de si como espírito ou cujo eu interior não tomou em Deus consciência de si mesmo, toda existência humana que não descansa transparentemente em Deus, mas que, vagamente, recai e se funde em alguma universalidade abstrata [...] toda existência desse gênero, realize o que realizar de mais extraordinário, explique o que explicar, até toda a existência, *por mais intensa que ela desfrute da vida esteticamente - toda essa existência é, no entanto, desespero* (KIERKEGAARD, 1980, p. 46, grifo nosso; SV, 159).

O desespero do esteta é, portanto, o de primeiro grau por ser inconsciente e *aespiritual*. Quanto maior o grau de inconsciência, menor o grau de desespero. Kierkegaard chega até a dizer que não é propriamente desespero é apenas ausência ou estagnação de *espírito*, mas logo apontando esta como a forma de desespero mais comum no mundo: aquela que menos aparenta ser desespero. O que ocorre é que quanto mais consciência, mais desespero o indivíduo percebe em si (KIERKEGAARD, 1980, p. 44; SV, 157); quanto mais desespero inconsciente, mais distante dessa percepção, e quanto mais consciente, mais próximo de se apropriar do *self* e formar seu *espírito* através do desespero absoluto.

Comparado ao desesperado consciente, o não consciente está afastado do *self* por mais um passo negativo (KIERKEGAARD, 1980, p. 43; SV, 156), dado que o desespero é uma negação de si, e a ignorância é outra. Isto o torna mais distante de seu próprio *self* e da ciência de seu próprio desespero. Apenas quando as ilusões que o preenchem desvanecem: “quando o encantamento das ilusões acaba, quando a existência começa a vacilar, o desespero, também, imediatamente aparece como aquilo que estava oculto<sup>12c</sup>” (KIERKEGAARD, 1980, p. 44; SV, 156), então ele pode passar a alcançar um nível diferente da consciência de seu estado. Apenas ao se esvaziar do mundo criado pela sua mente, o desespero alcança outro grau de percepção do seu estado. São as ilusões criadas

---

<sup>12c</sup>“When the enchantment of illusion is over, when existence begins to totter, then despair, too, immediately appears as that which lay underneath”.

**O esteta na obra de Kierkegaard:  
a representação literária do desespero *Inconsciente e Aespiritual*  
TEIXEIRA, N. M.**

à sua volta que mantêm o esteta na ignorância de seu próprio desespero e na sua relação com o *desfrute*.

*AntiClimacus* em diálogo com *Haufniensis* faz um paralelo entre a vida esteta e a vida pagã. *Haufniensis* demarca o paganismo<sup>13</sup> como ausência de *espírito* e a *aespiritualidade* do esteta como um estado de estagnação do espírito, insipidez espiritual. Ele chega, assim, a preferir o paganismo à aespiritualidade (KIERKEGAARD, 2015, p. 103; SKS 4, 365) - porque nele, ainda que para o objeto errado, há *pathos*. Ainda que o paganismo também seja sensualidade, uma sensualidade que se relaciona com o espírito que não é propriamente o *espírito* - pois aos pagãos falta a compreensão do próprio *self*<sup>14</sup>. Assim, ainda que orientado para o *espírito*, o pagão, que é um esteta de qualquer forma, carece dele. Esta é a “falta de espírito no sentido mais estrito<sup>15</sup>” (KIERKEGAARD, 1980, p.47; SV, 158).

No caso do esteta, há uma falsa segurança de *espírito*. Por isso, na aespiritualidade aparenta-se não haver desespero ou angústia pois que se está: “por demais feliz, e por demais contente, por demais carente de espírito” (KIERKEGAARD, 2015, p. 102; SKS 4, 365). Por isso mesmo, qualquer afirmação de seu próprio *espírito* é apenas afirmação do nada no qual ele está, em inconsciência, emaranhado. Há, no limite, um suposto espírito que é mais exterioridade que *espírito* e, por isso mesmo, não o é, pois: “a falta de espírito possui uma relação com o espírito a qual nada é” (KIERKEGAARD, 2015, p. 101-102; SKS 4, 364). Aliás, eles sequer têm a menor ideia de poder ser espírito, diz *AntiClimacus*: “eles geralmente têm uma concepção muito escassa deles mesmos, ora, isto é, eles não têm nenhuma concepção de ser espírito, o absoluto de que o ser humano pode ser<sup>16</sup>” (KIERKEGAARD, 1980, p. 43; SV, 155). O que ocorre também é que as intuições estéticas, enredadas com o *desfrute*, vivem imersas numa vida volúpia a ponto de não terem “a coragem de se aventurar e suportar ser espírito<sup>17</sup>” (KIERKEGAARD, 1980, p. 43; SV, 155).

## CONCLUSÃO

Os escritos estéticos da Obra de Kierkegaard são riquíssimos em variações. Expusemo-los aqui tanto a partir da concepção do esteta quanto a partir da visão ética do *Juíz*. Por mais que outros níveis estéticos possam corporificar outros graus de desespero, em generalidade, os aqui expostos são claramente identificáveis com o desespero que se ignora como *espírito* e como *self* por ser inconsciente da sua própria condição desesperada. Isto nos mostra que dentre as intenções de Kierkegaard com a literatura estética está a clara preocupação de expor a condição existencial e desesperada desse modo de vida, ao invés de fazer descrições literárias sem uma intencionalidade teórica. Os escritos literários-estéticos ressoam o nervo central filosófico de sua obra.

<sup>13</sup> Entendo que a referência de Kierkegaard ao pagão (do latim *Paganus*, quer dizer caponês e, no uso comum, refere-se a todo não monoteísta, que se volta a vários deuses) é para se referir a todo não cristão, e não apenas aos politeístas, isto é, todo aquele cujo fundamento do pensamento está vincado na imanência.

<sup>14</sup> Por isso, Kierkegaard menciona o caso do suicídio como a maior revolta contra o espírito e contra Deus, por ser uma evasão da própria vida, mas que os pagãos naturalizaram.

<sup>15</sup> “Is spiritlessness in the strictest sense”.

<sup>16</sup> “They usually have a very meager conception of themselves nevertheless, that is, they have no conception of being spirit, the absolute that a human being can be”.

<sup>17</sup> “To have the courage to venture out and to endure being spirit”.

**O esteta na obra de Kierkegaard:  
a representação literária do desespero *Inconsciente e Aespiritual*  
TEIXEIRA, N. M.**

O desespero-estético fundamenta-se na insipidez ou nulidade espiritual. Ele atravessa esta forma de vida por estar inteiramente fundada em determinações exteriores. O *desfrute* - que se expressa de todas as formas aqui descritas - é a categoria da *imediatez* - i.é, daquilo que é dado sem mediação reflexiva - e nela o *espírito* não se desenvolve. Ele só se fundamenta numa relação de *reflexão* com a própria condição e como resultado da *Síntese* de corpo e alma (*psique*) - exposta por *AntiClimacus*.

## REFERÊNCIAS

GARDINER, P. **Kierkegaard**. Trad. Antônio Carlos Vilela. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

KIERKEGAARD, S. A. **O Conceito de Angústia**. Trad. Alvaro L. M. Valls. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_. **Ou Ou**: fragmento de vida. Vol I, Trad. Elisabete M. de Sousa. Lisboa: Relógio D'Água: 2013

\_\_\_\_\_. **Ou Ou**: fragmento de vida. Vol II, Trad. Elisabete M. de Sousa. Lisboa: Relógio D'Água: 2017.

\_\_\_\_\_. **The Sickness unto Death**. Tradução de Howard V. Hong e Edna H. Hong. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1980.

\_\_\_\_\_. **The Point of View**. Tradução de Howard V. Hong e Edna H. Hong. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1998. *KW* vol. 22.

REICHMANN, E. **Textos Selecionados**. Curitiba, UFPR, 1971.

VALLS, A. **Entre Sócrates e Cristo**: ensaios sobre a ironia e o amor em Kierkegaard. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.



**KANT E A VONTADE: um percurso pela *Fundamentação da metafísica dos costumes***

[KANT AND THE WILL: a journey through the *Fundamentación of the Metaphysics of the Customs*]

**Lindoaldo Vieira Campos Júnior**

*Graduado em Filosofia pela UERN, Mestre e Doutorando em Filosofia pela UFRN, Professor do IFRN/Caicó.  
(E-mail: [lindoaldocampos@hotmail.com](mailto:lindoaldocampos@hotmail.com))*

Recebido em: 10 de setembro de 2018. Aprovado em: 31/01/2018

**Kant e a vontade:**  
***um percurso pela Fundamentação da metafísica dos costumes***  
CAMPOS, Lindoaldo

**Resumo:** Para Kant, a moral encontra fundamento nas determinações da *faculdade volitiva*, que, por sua vez, possui profundas implicações com as ideias de *dever* e *liberdade*. Sob esta perspectiva, norteado pelo lineamento constante de sua *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, o presente escrito intenta acompanhar o desenvolvimento de suas reflexões sobre a *vontade*, com o propósito de oferecer um incipiente contributo para a compreensão dos fundamentos em que se assenta o *princípio supremo da moralidade* que Kant tenciona fixar.

**Palavras-chave:** Kant. Moral. Vontade.

**Abstract:** For Kant, the morality finds foundation in the determinations of the *volitional faculty*, which, in turn, has deep implications with the ideas of *duty* and *freedom*. In this perspective, guided by the constant line of its *Grounding of the metaphysics of morals*, the present paper tries to follow the development of its reflections on the *will*, with the purpose of offering an incipient contribution to the understanding of the foundations on which the *supreme principle of morality* that Kant intends to fix.

**Keywords:** Kant. Morality. Will.

**Kant e a vontade:**  
*um percurso pela Fundamentação da metafísica dos costumes*  
CAMPOS, Lindoaldo

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

O pensamento de Kant rompe com a tradição metafísica e institui o corte epistemológico que funda o pensamento moderno como período que ele próprio (KANT, 1980, p. 5) denomina de “época da crítica”.

É neste contexto que, com o intento de promover “a busca e fixação do princípio supremo da moralidade”, Kant propõe-se a “investigar a ideia e os princípios de uma possível vontade *pura*”, uma *boa vontade* como fundamento cujo arrimo prático localiza-se, por sua vez, no conceito de *liberdade*, entendida por este filósofo (KANT, 1980a, p. 104 e 105) como o enlace necessário entre a faculdade volitiva e a lei universal.

Destarte, e tendo em mira o itinerário estabelecido em sua *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* – que parte dos juízos da consciência comum em direção ao princípio racional que constitui seu fundamento –, é possível observar que a moralidade e a vontade possuem mútuas e profundas implicações que culminam na noção de *autonomia*. E, dada a relevância de tais noções para a filosofia em seu conjunto, no presente escrito intenta-se delinear algumas perspectivas que, quiçá, possam contribuir para o mapeamento deste magnífico itinerário.

## A BOA VONTADE

Se na Kant (1980, p. 104-105) havia assinalado que “em parte alguma – nem no mundo, nem fora do mundo – existe um ser absolutamente necessário, enquanto causa do mundo”, em outro momento (1980a, p. 109) dirá, em fórmula não menos conhecida, que “neste mundo, e até também fora dele, nada é possível pensar que possa ser considerado como bom sem limitação a não ser uma só coisa: uma *boa vontade*”.

Entendida por Kant (1980a, p. 109) como “condição indispensável do próprio fato de sermos dignos da felicidade”, a boa vontade deve ser assim considerada não em consequência de um juízo de conveniência, nem, tampouco, pelas finalidades ou utilidades que dela possam advir, mas tão-somente pelo querer, ou seja, em si mesma, uma vez que esta sua caracterização não reside em outro elemento senão em sua própria disposição (*Gesinnung*).

Entretanto – assinala Kant –, não há aí qualquer revelação ou ensinamento, mas o mero esclarecimento de algo que já se encontra presente no bom senso natural, que apenas necessita seja firmado sobre bases seguras com vistas a proteger a sua dignidade dos arrazoados e das sutilezas que uma dialética natural tende a lhe opor.

Ora, uma vez que, como diz Juliano Fellini (2008, p. 94), “o filosofar prático não endossa

---

<sup>1</sup> **Abreviaturas utilizadas:**

CRP – *Crítica da razão pura*

CRPr – *Crítica da razão prática*

FMC – *Fundamentação da metafísica dos costumes*

MC – *A metafísica dos costumes*

**Kant e a vontade:  
um percurso pela Fundamentação da metafísica dos costumes**  
CAMPOS, Lindoaldo

simplesmente aquilo que o senso comum sabe ou como a razão vulgar age” e tendo em mira, sobretudo, que na organização dos seres racionais o destino da razão consiste em produzir uma vontade boa em si mesma, é preciso seguir adiante e transitar do conhecimento da razão vulgar para o conhecimento filosófico. Para isto, Kant assinala a necessidade de se refletir sobre o conceito de dever (*Sollen*), com o propósito último de demonstrar a compatibilidade entre a liberdade transcendental e a causalidade fenomênica, isto porque, no dizer de Georges Pascal (2008, p. 117), “a noção do dever prende-se a esse caráter inteligível do sujeito, vale dizer, à sua liberdade”.

Acompanhemos, pois, o desenvolvimento do pensamento de Kant em sua peleja para alcançar este desiderato.

### A VONTADE COMO RAZÃO PURA PRÁTICA

Ao observar que no homem é possível distinguir um caráter empírico – pelo qual ele é afetado pelas mais diversas inclinações – e um caráter inteligível – pelo qual se capacita a conceber a determinação racional para a constituição da moralidade –, Kant assinala a distinção entre *razão prática* e *razão pura prática*, apontando, quanto a esta, a necessidade de se conceber o elemento sobre o qual se assenta a ideia de uma vontade que se dirige unicamente para o bem, vez que ao homem não é facilmente dada a força necessária para tornar eficaz esta lei em seu comportamento.

Aí se marca a transição da filosofia moral popular para a metafísica dos costumes, pois se, a princípio, a ideia de boa vontade encontra-se depurada de qualquer influência de motivos contingentes (como juízos de conveniência, finalidade ou utilidade), neste ponto mostra-se necessário afastar qualquer referência à *experiência* como elemento fundante da noção de dever (e, pois, da ideia de moralidade), porquanto, segundo Kant (1980a, p. 119), “embora muitas das coisas que o *dever* ordena possam acontecer *em conformidade* com ele, é contudo ainda duvidoso que elas aconteçam verdadeiramente *por dever* e que tenham portanto valor moral”.

Ou seja: uma vez que, ainda em suas palavras (1980a, p. 105), “aquilo que deve ser moralmente bom não basta que seja *conforme* à lei moral, mas tem também que cumprir-se por *amor* dessa mesma lei”, só é possível falar em moralidade, segundo Kant, quando a vontade se encontra imbuída de motivações unicamente racionais, ou seja, através da representação de leis.

Desta forma, se, por um lado, apenas os seres racionais possuem a capacidade de se determinar segundo a representação de leis ou princípios, daí decorre que somente eles têm vontade, e se, por outro lado, a derivação de tais leis somente se perfaz através da razão, tem-se, ao fim e ao cabo, que a vontade consiste na própria razão prática.

Em suas palavras (KANT, 1980a, p. 123):

Só um ser racional tem a capacidade de agir segundo a representação das leis, isto é, segundo princípios, ou: só ele tem uma vontade. Como para derivar as ações das leis é necessária a razão, a vontade não é outra coisa senão razão prática.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Em outro momento, Kant (2008, p. 63) assinala: “A vontade é, portanto, a faculdade do desejo considerada não tanto em relação à ação (como o é a escolha), porém mais em relação ao fundamento que determina a escolha para a ação.

**Kant e a vontade:  
um percurso pela Fundamentação da metafísica dos costumes**  
CAMPOS, Lindoaldo

Passo seguinte, cumpre averiguar se esta razão prática encontra, *em si mesma*, a sua determinação, ou seja, se dela é possível dizer-se uma *razão pura prática*. Isto porque se é certo que a forma de uma legislação universal pertence à razão, não é menos correto, todavia, que a consciência da lei moral não é *raciocinada*, mas um fato – embora, vale ressaltar (KANT, 2016, p. 50), “pensada como independente de condições empíricas e, portanto, enquanto vontade pura, como determinada *pela mera forma da lei* e esse fundamento de determinação é considerado como a condição suprema de todas as máximas”.

Trata-se, portanto, de saber se a razão pode ser concebida como a faculdade que legisla imediatamente na faculdade de desejar<sup>3</sup>. E essa pesquisa implica uma reflexão sobre as relações entre a vontade e o que Kant denomina de *imperativo categórico*.

### A VONTADE COMO ELEMENTO *A PRIORI* DO IMPERATIVO CATEGÓRICO

Segundo Kant (1980a, p. 123), se as ações são *objetivamente* necessárias e se a razão determina infalivelmente a vontade, tais ações serão, também, *subjetivamente necessárias*, vez que em tal caso, sem que ceda a qualquer inclinação, a vontade corresponde à faculdade de escolher única e precisamente aquilo que a razão reconhece como “praticamente necessário, quer dizer, como bom”.

Donde a necessidade da representação de um princípio objetivo obrigante para a vontade, por isto mesmo denominado *imperativo*, no que exprime, segundo o próprio Kant (1980a, p. 124) “a relação de uma lei objetiva da razão para uma vontade que, segundo a sua constituição subjetiva, não é por ela necessariamente determinada”.

Há mais: há a necessidade de que este não seja um imperativo qualquer, senão um princípio apodítico (prático), uma vez que declara e representa a ação como objetivamente e subjetivamente necessária por si mesma, ou seja, um imperativo categórico, que não é senão o próprio *imperativo da moralidade*<sup>4</sup>.

Desta forma, a questão que se põe é a seguinte: julgar as ações por máximas que se queira universais é uma lei necessária?

A resposta, como se percebe, envolve, necessária e primordialmente, a ideia de vontade e a busca de sua fixação exige um passo além, em direção a uma metafísica dos costumes, em demanda da *lei objetiva prática*, isto é, da fórmula que exprima (KANT, 1980a, p. 124)

a relação de uma vontade consigo mesma enquanto essa vontade se determina só pela razão, pois que então tudo o que se determina pelo empírico desaparece por si, porque, se a *razão por si só* determina o procedimento [...], terá de fazê-lo necessariamente *a priori*.

---

A vontade ela mesma, estritamente falando, não possui fundamento determinante na medida em que é capaz de determinar a escolha, ela é, ao contrário, a própria razão prática”.

<sup>3</sup> Cfr. Deleuze (2000, p. 36).

<sup>4</sup> Cfr. Kant (1980a, p. 126).

**Kant e a vontade:  
um percurso pela Fundamentação da metafísica dos costumes**  
CAMPOS, Lindoaldo

Tentemos acompanhar Kant nesta nova etapa de sua caminhada, em que a vontade assume novos matizes.

## A VONTADE LEGISLADORA

Na busca do “princípio prático da vontade como condição suprema da concordância desta vontade com a razão prática universal” (KANT, 1980a, p. 137), o filósofo de Königsberg pondera que (i) se a vontade possui o *fim* como *princípio objetivo* de sua autodeterminação, (ii) se este fim, uma vez dado pela razão, é válido igualmente para todos os seres racionais e (iii) se *a natureza racional existe como fim em si mesmo* (e, portanto, não apenas um *fim subjetivo*, cuja existência tivesse valor apenas a partir de nosso juízo, mas um *fim objetivo*, cuja existência é em si mesma um fim<sup>5</sup>), de tudo isto impende concluir que o imperativo prático supremo de onde é possível (e necessário) derivar todas as leis da vontade consiste, precisamente, na “ideia da vontade de todo o ser racional como [...] vontade legisladora universal” (KANT, 1980a, p. 137).

Com efeito, uma vez que este princípio reside subjetivamente na finalidade colimada (que são os seres racionais) e objetivamente na regra e na forma da universalidade (que é o que o torna capaz de ser uma lei da natureza), daí inexoravelmente resulta a ideia da *vontade como legisladora universal*, concepção segundo a qual (KANT, 1980a, p. 137)

a vontade não está [...] simplesmente submetida à lei, mas sim submetida de tal maneira que tem de ser considerada também como *legisladora ela mesma*, e exatamente por isso e só então submetida à lei (de que ela se pode olhar como autora).

Deste modo, diferentemente do que ocorre quanto ao entendimento – que, exercendo-se sobre os fenômenos no interesse especulativo, legisla sobre algo diferente de si –, a razão legisla sobre os próprios seres racionais e livres, sobre a sua existência inteligível independente de toda a condição sensível.

A sujeição da vontade à lei significa, portanto, que, no dizer de Deleuze (2000, p. 39), “os mesmos seres são súbditos e legisladores, de tal modo que o legislador faz aqui parte da natureza sobre a qual ele legisla. Pertencemos a uma natureza suprassensível, mas na qualidade de membros legisladores”.

A vontade expressa-se, então, em um movimento re-flexivo, como o fundamento de si mesma, *legislando-se a si própria*<sup>6</sup>, dado que, embora o conceito de imperativo categórico exclua de sua natureza todo e qualquer interesse como móbil<sup>7</sup>, é certo, todavia, que daí não restam excluídas

---

<sup>5</sup> Sobre a ideia de *fim em si mesmo* Kant (1980a, p. 140) assenta a noção de dignidade, em contraposição à venalidade: No reino dos fins, tudo tem ou um **preço** ou uma **dignidade**. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra como *equivalente*; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e portanto não permite equivalente, então tem ela dignidade.

<sup>6</sup> Nesta senda, parece mais adequada a tradução apresentada por Morente para a expressão *als selbstgesetzgebend: legislándose a si própria*. Cfr., em FMC, p. 137, a nota de rodapé 38, de Paulo Quintela.

<sup>7</sup> Todavia, é possível falar em *interesse*, com a advertência de Fellini (2008, p. 98) no sentido de que

**Kant e a vontade:  
um percurso pela Fundamentação da metafísica dos costumes**  
CAMPOS, Lindoaldo

proposições práticas que ordenam categoricamente (vez que representam as ações como objetivamente necessárias por si mesmas) e que, por causa da ideia de legislação universal, constituem o fundamento (necessário e suficiente) para a concepção do próprio imperativo categórico, porquanto lhe outorgam nada menos que a caracterização da incondicionalidade.

## A VONTADE AUTÔNOMA

Como se percebe, a ideia de universalização de proposições práticas possibilita compreender o princípio da moralidade como princípio incondicionado, uma vez que a sujeição do homem ao dever encontra fundamento apenas na legislação que outorga a si mesmo, e esta legislação encontra arrimo, por sua vez, na ideia de *vontade legisladora universal*.

Seu fundamento é a *autonomia da vontade*, cujo princípio Kant (1980a, p. 144) formula do seguinte modo: não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal.

Ora, que o homem obedeça somente às leis que ele mesmo se dá e que podem pertencer a uma legislação universal é precisamente o que consiste no fundamento de que ele seja digno (isto é, possuidor da *prerrogativa*) de ser um “membro legislador no reino universal dos fins” (KANT, 1980a, p. 142), o que termina por caracterizar a *autonomia da vontade*.

E é isto, precisamente isto, o que possibilita a Kant estabelecer o liame entre as ideias de (i) *vontade boa* (como vontade desvinculada de qualquer interesse), (ii) *imperativo categórico* (como princípio obrigante para a vontade) e (iii) *autonomia* (como vontade submetida a leis), quando assevera, em conclusão (1980a, p. 147-148):

A vontade absolutamente boa, cujo princípio tem que ser um imperativo categórico, indeterminada a respeito de todos os objetos, conterà pois somente a *forma do querer* em geral, e isto como autonomia; quer dizer: a aptidão da máxima de toda a boa vontade de se transformar a si mesma em lei universal é a única lei que a si mesma se impõe a vontade de todo o ser racional, sem supor qualquer impulso ou interesse como fundamento.

Daí se infere que, para Kant, é mister que a vontade seja livre, e isto significa que não apenas independa das leis naturais mas também que possua íntima e mútua implicância com a lei prática. É o que se exprime com a formulação *deves, logo podes*<sup>8</sup>. Assim concebida, a vontade deve ser tal que tenha fundamento na própria ideia de *liberdade*, e com isso damos o derradeiro passo nesta jornada.

---

autonomia significa dispor de uma regra racional para o discernimento moral e também *tomar interesse por ela como o motivo exclusivo da ação*. Nesse sentido, a razão deve ser também capaz de causar um interesse suficiente no agir moral e de restringir quaisquer outras oposições advindas de sensibilidade.

<sup>8</sup> Cfr. CRPr, p. 54 apud Georges Pascal, 2008, p. 137.

**Kant e a vontade:**  
*um percurso pela Fundamentação da metafísica dos costumes*  
 CAMPOS, Lindoaldo

## A VONTADE LIVRE

Do resultado apresentado na *Crítica da Razão Pura* no sentido da possibilidade de demonstração de que a ideia de liberdade não é inconciliável com a ideia de determinismo<sup>9</sup>, abre-se caminho para a construção do conceito de *liberdade prática*, que Kant (1980, p. 395) define nesta mesma obra como “a independência da vontade com respeito à coação dos impulsos da sensibilidade” e, adiante (1980a, p. 148), como a propriedade da vontade “pela qual ela pode ser eficiente independentemente de causas estranhas que a *determinem*”.

Desta definição negativa do conceito de liberdade prática (vez que não demonstra em que ela consiste, senão que apenas a faz derivar da insuficiência das afecções), pode-se, todavia, inferir seu aspecto positivo, no sentido de que consiste na *faculdade de determinar a si* mesma, pois é certo que uma tal concepção permite, pelo menos, que se conclua que ao homem é dada a capacidade de edificar racionalmente suas ações sobre princípios morais.

Por outro lado, se o princípio de moralidade consiste na independência da vontade em relação ao interesse (isto é, a toda matéria da lei) e na possibilidade de esta mesma vontade determinar-se a si própria pela simples forma da lei, daí se torna possível inferir que, embora “não seja uma propriedade da vontade segundo leis naturais, [a liberdade] não é por isso desprovida de lei, mas tem antes de ser uma causalidade segundo leis imutáveis, ainda que de uma espécie particular; pois de outro modo uma vontade livre seria um absurdo” (PASCAL, 2008, p. 149).

Dito isto, neste ponto Kant (2016, p. 72) finalmente pode apresentar os resultados de sua investigação:

Esta analítica nos mostra que a razão pura pode ser prática, ou seja, que ela pode por si mesmo determinar a vontade, independentemente de todo elemento empírico – e o prova por um fato em que a razão pura se manifesta como efetivamente prática em nós, a saber, pela autonomia no princípio fundamental da moralidade, mediante o qual ela determina a vontade à ação. – E mostra ao mesmo tempo que este fato está inseparavelmente ligado à consciência da liberdade da vontade; mais: identifica-se com ela.

Tentemos expressá-lo de outra forma: não obstante as determinações do mundo sensível – pelas quais sujeita-se às leis da causalidade (heteronomia) –, o homem é livre porque, enquanto membro legislador no reino universal dos fins, tem consciência de sua existência como ser capaz de dar a sua própria lei, a lei moral (autonomia), e, segundo Kant (1980a, p. 148), “vontade livre e vontade submetida a leis morais são uma e a mesma coisa”. É esta, segundo Pascal (2008, p. 145), a “liberdade do sábio”.

Ora, com isto se alcança, segundo Kant (1980a, p. 159), o termo de toda investigação moral, pois não é dado à razão *explicar* como é possível a liberdade, uma vez que esta não é um conceito da experiência e, como ele mesmo assinala, “onde cessa a determinação segundo leis naturais, cessa também toda a *explicação*”.

Tem-se, então, que o conceito de liberdade não é (não poderia sê-lo) pensado em si mesmo,

---

<sup>9</sup> Cfr. Kant (1980a, p. 156). Cfr. tb. Georges Pascal (2008, p. 116-117).

**Kant e a vontade:  
um percurso pela Fundamentação da metafísica dos costumes**  
CAMPOS, Lindoaldo

mas apenas como o que *representa*, pois se trata apenas de uma *ideia* que “vale somente como pressuposto necessário da razão num ser que julga ter consciência duma vontade” (KANT, 1980a, p. 156).

Ocorre, porém, que se trata de uma ideia que possui força tal que torna suficiente e necessária a noção de um mundo inteligível sem que, por isso, possa-se pretender ultrapassar a noção de sua condição *formal*, quer dizer, segundo Kant (1980a, p. 159), “a universalidade da máxima da vontade como lei, por conseguinte a autonomia da vontade, que é a única que pode ser compatível com a sua liberdade”.

Dáí porque, longe de se configurar como índice de tacahez do homem, esta limitação da razão especulativa afigura-se a Kant como fonte de grandeza, pois, na verve de Pascal (2008, p. 153),

se o nosso poder cognoscitivo se estendesse até ao mundo suprassensível, a moralidade deixaria de existir [...] pois o homem agiria em conformidade com a lei, mas por temor ou por esperança, e não mais por dever. E assim desvanecer-se-ia o que unicamente faz o valor do homem: a boa vontade. O ignorar a última palavra no tocante às coisas faz parte da dignidade humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a fundamentação do princípio supremo da moralidade no pensamento de Kant solicita a reflexão sobre diversos conceitos que, por sua vez, solicitam a análise sobre seus próprios fundamentos, em um movimento de implicações mútuas que terminam por constituir um complexo e instigante sistema filosófico.

Dentre estes conceitos, assumem especial relevo concepções como o imperativo categórico e ideias como liberdade e autonomia, sendo inquestionável, no entanto, que todos eles são perpassados pela noção de vontade, que assume diversas e profundas nuances epistemológicas neste itinerário.

Donde a necessidade de que a tentativa de compreensão do pensamento moral de Kant seja sempre realizada de braços com a ideia de vontade, que caminha desde as reflexões sobre a faculdade de desejar até a noção de autonomia, fulcrada na ideia de liberdade, com etapas que refletem, em suma, o seu enlace com a lei moral universal.

Este percurso mostra que, para fundamentar a lei moral, a vontade não deve se prender a qualquer interesse, à exceção do interesse que da autonomia deva derivar pela própria vontade como o motivo exclusivo da ação.

A questão da autonomia remete, como se viu, às ideias de dignidade e de liberdade, e, neste ponto, é que a Kant torna-se possível estabelecer a relação destes conceitos com a noção inicial de vontade boa.

Passo seguinte, Kant assinala que a razão pode ser razão pura prática, isto é, pode por si mesma determinar a vontade, independentemente de todo elemento empírico, ou seja, é capaz de, por si mesma, dar o fundamento para que o homem se determine segundo a representação de leis

**Kant e a vontade:  
um percurso pela Fundamentação da metafísica dos costumes**  
CAMPOS, Lindoaldo

que podem ser outorgadas sob a fórmula de princípios objetivos obrigantes para a própria vontade (isto é, sob a forma de imperativos categóricos, que, neste caso, são os próprios imperativos da moralidade) e, ainda, que esta determinação se identifica mesmo com consciência da liberdade da vontade, o que lhe permite concluir pela similitude fundamental entre a vontade livre e a vontade submetida a leis morais. Este o sentido da liberdade, cuja impossibilidade de explicação evidencia, por um lado, a limitação da razão especulativa, mas, também, por outro lado, a sua mais profunda valorosidade.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992, 3ª ed.

\_\_\_\_\_. **Ética a Nicômaco** (Livro VI). Tradução de Lucas Angioni [Dissertatio, UNICAMP/CNPq, 2011] Disponível em: <http://unicamp.academia.edu/LucasAngioni>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Metafísica**. Edição em grego-latim-espanhol, por Valentin Garcia Yebra. Madrid: Editorial Gredos, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. “Filosofia ou teoria da ciência?”. In: \_\_\_\_\_. **A razão na época da ciência**. Tradução de Ângela Dias. Rio de Janeiro, RJ: Edições Tempo Brasileiro, 1983, p. 88-105.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe (KSA)**, vol. 6. Edição de Giorgio Colli e M. Montinari. Berlin/N. York, dtv/de Gruyter, 1988.

\_\_\_\_\_. **Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe (KSA)**, vol. 12. Edição de Giorgio Colli e M. Montinari. Berlin/N. York, dtv/de Gruyter, 2008.

PLATÃO. **A república**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2000. 3ª ed.

\_\_\_\_\_. **Protágoras**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2000a. 3ª ed.

\_\_\_\_\_. **Teeteto**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2001. 3ª ed.

## **A CIÊNCIA E A SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES**

[SCIENCE AND OVERCOMING INEQUALITIES]

**Galileu Galilei Medeiros de Souza**

*Doutor em Filosofia pela UFPB-UFPE-UFRN, Professor Adjunto IV do Departamento de Filosofia da UERN, Campus Caicó – CaC, Professor permanente do Mestrado Profissional (PROF-FILO).*

*(E-mail: [galileumed@yahoo.com.br](mailto:galileumed@yahoo.com.br))*

Recebido em: 08 de novembro de 2018. Aprovado em: 08/12/2018

## A ciência e a superação das desigualdades

SOUZA, Galileu G. M. de

**Resumo:** O artigo é um ensaio sobre como a atividade científica poderia ser influenciada por uma proposta ética voltada para a superação das desigualdades. A questão subjacente a este estudo tematiza a possível contraposição entre a ética, que parece ser inteiramente vinculada à liberdade humana e seus processos de escolha, e a lógica da pesquisa científica, que ainda, pelo menos em visão popular, parece se basear na posse de informações objetivas e na descoberta de leis de regulação da natureza. Será feita uma breve contextualização das aquisições teóricas sobre o sentido da ciência positiva dos últimos séculos, procurando extrair daí as indicações de uma estreita dependência dessa em relação às escolhas humanas, em virtude de sua metodologia dialética.

**Palavras-Chave:** Ciência positiva. Filosofia da ciência. Dialética. Ética.

**Abstract:** The article is an essay on how scientific activity could be influenced by an ethics proposal aimed at overcoming inequalities. The question underlying this study discusses the possible contrast between ethics, which seems to be entirely linked to human freedom and choice processes, and the logic of scientific research, which still, at least in a popular view, seems to be based on possession of objective information and discovery of regulatory laws of nature. Will be presented a brief background of theoretical acquisitions on the meaning of positive science of the last centuries, looking to extract the indications of a close dependence of this in relation to human choices, because your dialectic methodology.

**Keywords:** Positive Science. Philosophy of Science. Dialectic. Ethics.

INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

O problema que me coloco nesse ensaio, de acordo com a temática sugerida para a *VI Semana de Ciência, tecnologia e inovação – XIV Salão de Iniciação Científica* –, é o da relação entre ciência e a superação das desigualdades. Nessa direção, procuro identificar como a atividade científica poderia ser influenciada por uma proposta ética, tal e qual expressa pela expressão “superação das desigualdades”. O problema subjacente nessa questão está em que a ética parece ser inteiramente vinculada à liberdade humana e seus processos de escolha – o que envolve um amplo espectro de influências, como costumes, as instituições tradicionais de um povo e sua religião –, enquanto que a ciência parece se basear na posse de informações objetivas e na descoberta de leis de regulação da natureza. Ademais, aqui também se encontra implícito o problema, ligado à filosofia da história, de como entender o sentido do processo histórico, ou seja, se ele possui ou não um fim. Em suma, se a ciência parece ser regulada pelo determinismo e a moral pela liberdade, a subordinação da ciência a um projeto moral não seria algo nocivo para a própria ciência?<sup>2</sup>

Antes de tocar mais propriamente nessa questão, porém, sinto-me na obrigação de oferecer algumas considerações iniciais a respeito do que entenderei aqui por “desigualdades”, porque a expressão serve para várias interpretações, algumas em nítida oposição. Com efeito, quando me refiro a desigualdades não quero com isso anular todo o efeito positivo que a variedade de culturas, tradições, ideias, temperamentos e tipos humanos possuem. Nem toda igualdade é benéfica, como a experiência comum revela. Basta mencionar o fato de que a igualdade que nivela na direção da miséria de todos é, evidentemente, detestável. Acolha-se ainda a ideia de que o bem-estar social depende essencialmente da diferença na realização das funções<sup>3</sup> e de que o bem-estar econômico depende basicamente da diferença entre situações anteriores à troca e situações posteriores a ela, e se entenderá a função positiva que em certos casos a variedade comporta.<sup>4</sup>

Assim, quando faço menção à “superação das desigualdades” como uma “proposta ética”, não estou a me referir a quaisquer tipos de desigualdades, mas muito precisamente, a desigualdades que apresentam sérias implicações morais, estando relacionadas às diferenças entre as condições

<sup>1</sup> O texto corresponde à conferência de abertura do XIV Salão de Iniciação Científica da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, parte da *VI Semana de Ciência, Tecnologia e Inovação da UERN* proferida no Campus Caicó no dia 22 de Outubro de 2018.

<sup>2</sup> A questão já havia sido posta desde os momentos iniciais da revolução científica do século XVII. Por exemplo, Descartes (2001) já tematizava a necessidade de uma moral provisória, como aparece na Parte III de seu *Discurso do Método*. Observe-se, todavia, que na filosofia cartesiana essa moral parece não possuir qualquer incidência objetiva sobre a ciência a ser desenvolvida a partir do método da dúvida. Serve, como seu próprio adjetivo deixa claro, em uma acomodação provisória à empreitada que se quer realizar a partir de então: “[...] como, antes de começar a reconstruir a casa onde moramos, não basta demoli-la, prover-nos de materiais e de arquitetos, ou nós mesmos exercermos a arquitetura, e além disso ter-lhe traçado cuidadosamente a planta, mas também é preciso providenciar uma outra, onde nos possamos alojar comodamente enquanto durarem os trabalhos; assim, a fim de não permanecer irresoluto em minhas ações, enquanto a razão me obrigasse a sê-lo em meus juízos, e de não deixar de viver desde então do modo mais feliz que pudesse, formei para mim uma moral provisória, que consistia em apenas três ou quatro máximas [...]” (DESCARTES, 2001, p. 27).

<sup>3</sup> Já que são necessários, por exemplo, tipos humanos variados como políticos, professores, médicos, policiais, jornalistas, juristas, etc, a fim de que uma sociedade funcione na direção do bem-estar.

<sup>4</sup> Por exemplo, não se entende uma troca como passagem entre duas situações iguais, mas entre uma situação pior a uma melhor. Não haveria como justificar a troca se não fosse assim, tendo em vista que os atores envolvidos nela não teriam razão para atuá-la.

## A ciência e a superação das desigualdades

SOUZA, Galileu G. M. de

materiais daqueles que não têm o gozo do que se considera hoje<sup>5</sup> como condições básicas para uma vida humana confortável e daqueles que o têm.<sup>6</sup>

### CONTEXTUALIZANDO A CIÊNCIA E SEU CONHECIMENTO

Com a revolução científica, iniciada no século XVI a partir de publicações como o *De Revolutionibus* de Nicolau Copérnico, o modo de se produzir conhecimento, tradicionalmente capitaneado pela filosofia, modificou-se profundamente. Dá-se início a uma nova forma de se entender o que vem a ser “ciência” e, por conseguinte, de se caracterizar um “*savant*”.

Ao afirmar isso, não quero induzir o leitor a pensar que o método científico ou os procedimentos utilizados para a produção de conhecimento tenham se modificado profundamente. A despeito do projeto de grandes patrocinadores dessa revolução, como Francis Bacon ou Galileu Galilei, os métodos científicos seguiram a tendência inesperada, contra a ideia do *Novum Organon*, de se apresentarem sob as vestes da mesma e velha *dialética aristotélica*. Os procedimentos em metodologia científica não abandonaram a sua fórmula básica já há muito tempo enunciada pelo Estagirita, que pode ser expressa da seguinte forma e mais ou menos de acordo com a seguinte ordem: parte-se de um problema; em seguida, elencam-se várias hipóteses (teorias) para resolvê-lo; comparam-se as hipóteses para descobrir sua topologia, ou seja, a posição de cada uma em relação às outras, segundo critérios como a sua semelhança e diferença ou a sua natureza tautológica ou empírica; procura-se, então, deduzir dessas hipóteses, mais gerais, instâncias particulares, ou seja, seus corolários; comparam-se esses corolários com estados de coisas ou situações de fato, o que leva à corroborar, no caso de se achar correspondência, ou falsificar, em caso contrário, de não correspondência, as hipóteses gerais; por fim, estudam-se as hipóteses e seus resultados procurando assimilar aquelas mais econômicas e corroboradas (ARISTÓTELES, 2010).<sup>7</sup> É o que explicita Karl Popper em *A lógica da pesquisa científica* (2007, p. 31, 33):

[...] o trabalho do cientista consiste em elaborar teorias e pô-las a prova. [...] A partir de uma ideia nova, formulada conjecturalmente e ainda não justificada de algum modo – antecipação, hipótese, sistema teórico ou algo análogo – podem-se tirar conclusões por meio de dedução lógica. Essas conclusões são, em seguida comparadas entre si e com outros enunciados pertinentes, de modo a descobrir-se que relações lógicas (equivalência, dedutibilidade, compatibilidade

<sup>5</sup> Leve-se em conta que esse tipo de juízo varia de acordo com a possibilidade de obtenção dos meios. Assim, para um homem do século I acesso à internet não era uma necessidade, enquanto que hoje se mostra como um fator indispensável para a inclusão social.

<sup>6</sup> Assim, o problema moral da desigualdade não está necessariamente implicado na diferença de riqueza entre os membros mais abastados de uma sociedade e os mais pobres, mas nas condições materiais dos mais pobres, ou seja, se estes dispõem do que se considera adequado para uma vida digna. Por ora, e sem uma maior discussão, elenquemos estas condições como sendo: a) alimentação; b) saneamento básico e acesso ao serviço de saúde; c) segurança no que concerne à vida e à propriedade; d) educação que permita a compreensão do mundo em que ele se insere e que garanta acesso ao trabalho; e) trabalho; f) liberdade.

<sup>7</sup> Aristóteles (2010, p. 347-348) descreve a dialética como sendo “[...] um método que nos capacite a raciocinar, a partir de opiniões de aceitação geral [hipóteses], acerca de qualquer problema que se apresente diante de nós e nos habilite, na sustentação de um argumento, a nos esquivar da enunciação de qualquer coisa que o contrarie. [...] Opiniões de aceitação geral, por outro lado, são aquelas que se baseiam no que pensam todos, a maioria ou os sábios, isto é, a totalidade dos sábios, a maioria deles, ou os mais renomados e ilustres entre eles”.

## A ciência e a superação das desigualdades

SOUZA, Galileu G. M. de

ou incompatibilidade) existem no caso. Podemos, se quisermos, distinguir quatro diferentes linhas ao longo das quais se pode submeter a prova uma teoria. Há, em primeiro lugar, a comparação lógica das conclusões umas às outras, com o que se põe à prova a coerência interna do sistema. Há, em segundo lugar, a investigação da forma lógica da teoria, com o objetivo de determinar se ela apresenta o caráter de uma teoria empírica ou científica, ou se é, por exemplo, tautológica. Em terceiro lugar, vem a comparação com outras teorias, com o objetivo sobretudo de determinar se a teoria representará um avanço de ordem científica, no caso de passar satisfatoriamente as várias provas. Finalmente, há a comprovação da teoria por meio de aplicações empíricas das conclusões que dela se possam deduzir” (POPPER, 2007, p. 31, 33).

A diferença não está nem mesmo no entendimento geral sobre o que vem a ser conhecimento. Quanto a isso, o recurso ao *Teeteto* de Platão é, ainda hoje, muito usado. Do *Teeteto* sugere-se a definição de conhecimento humano como crença verdadeira e justificada (PLATÃO, 2007). Ainda que a personagem Sócrates apenas procure avaliar as respostas oferecidas por Teeteto à questão sobre o que é conhecimento, sem nenhum compromisso com qualquer das teses apontadas, tradicionalmente a noção de conhecimento dependerá essencialmente dos elementos postos nessa discussão. Nela, apontam-se três condições para que qualquer conhecimento seja dado. A primeira delas é que é preciso que exista uma “crença”, ou seja, para que alguém conheça deve primeiramente ter uma “convicção” de que conhece e não ignora (*Teeteto*, 200a). Ninguém poderia conhecer sem crer conhecer o que julga conhecer. A segunda condição é que essa “crença seja verdadeira” (*Teeteto*, 200e). Em outros termos, conhecer não é simplesmente acreditar, já que se pode acreditar falsamente, o que Platão chama de possuir uma “opinião falsa”. Mas essas duas condições não são ainda suficientes. E por quê? Porque podemos ter uma opinião, crença ou convicção verdadeira, ou seja, de acordo com o que é, sem uma justificativa realmente boa. Nossa convicção pode ser verdadeira por acidente ou por quaisquer outros motivos que nada tem a ver com “o que é de fato”: “[...] quando um indivíduo atinge a opinião verdadeira acerca de uma coisa dissociadamente do discurso racional, sua alma passa a deter a verdade no tocante a essa coisa, mas não detém nenhum conhecimento” (*Teeteto*, 202bc).

Se as coisas estão assim, qual é então a novidade da referida revolução científica? Refere-se ao tipo de justificação a ser exigida para que algo seja definido como científico. Os casos de Francis Bacon e Galileu Galilei são emblemáticos a esse respeito.

Sobre Bacon digamos apenas que, apesar de seu método científico, baseado em procedimentos indutivos,<sup>8</sup> ter se mostrado impraticável,<sup>9</sup> seu projeto de ciência voltada para a previsão e controle dos fenômenos naturais, bem como de seu uso em favor de uma vida humana mais confortável, obteve um sucesso imenso. Recorrendo à distinção entre influenciar seguidores – matéria específica da história das ideias – e reportar-se a como são de fato as coisas – o que pressupõe um juízo epistemológico o quanto possível preocupado com a verdade –, o sucesso da revolução científica aponta para a vitória não da epistemologia, mas da força retórica da empreitada baconiana ou de sua capacidade de entusiasmar o tipo de homem que vem se formando nesse

<sup>8</sup> A dificuldade da metodologia baconiana está não somente na complexidade da aplicação de sua metodologia – que é logo derrotada, recurso feito à navalha de Ockham, na comparação de sua intrincada malha de tábuas (ausência, presença, etc.) com a maior simplicidade da dialética aristotélica –, como também na sua premissa fundamental que se refere à descrição da produção de conhecimento científico como sendo baseado na premissa de que por processos indutivos é possível alcançar conclusões gerais necessárias.

<sup>9</sup> Sugerimos a leitura do livro de Philip A. Fanning (2016), *Isaac Newton e a transmutação da alquimia*.

## A ciência e a superação das desigualdades

SOUZA, Galileu G. M. de

período,<sup>10</sup> propício a absorver mudanças e encantado com as promessas da ciência moderna. As mudanças a que me refiro vão na direção do abandono das antigas autoridades, especialmente da Escolástica e de Aristóteles, da assunção de metodologias empíricas em toda matéria de pesquisa que não suporte uma demonstração necessária – como é o caso da aritmética e da geometria –, e, enfim, da matematização dessa mesma nova ciência empírica da natureza.

Detenho-me agora um pouco mais no *Caso Galileu*, o qual julgo nos esclarecer suficientemente sobre as mudanças no que se entenderá por justificação de um conhecimento. Um dos capítulos mais lembrados a respeito da história da ciência dos últimos quatro séculos e dos juízos que se fazem sobre ela, a partir de outros pontos de vista diversos do meramente experimental, é aquele referente à polêmica sobre o sistema copernicano (heliocêntrico), que marcará os anos que se estendem entre a publicação de duas obras de Galileu Galilei: o *Sidereus Nuncius* (1610) e o *Diálogo* (1632). O coroamento desta querela será a paradoxal vitória conseguida por Galileu: condenado pela Igreja — e pela teologia e filosofia que esta representava — e absorvido e enaltecido pela nova ciência, cujo método matemático-experimental ocupará o lugar mais eminente quando comparado com outros métodos utilizados nas demais ciências desde então.

A partir de então, a imagem do que seja conhecimento verdadeiro é alterada. Segundo o material procedente da análise do *Diálogo*, que compõe o *Corpo de Delito I* que serve, por sua vez, de base para a denúncia inquisitorial contra Galileu, encontrado na documentação que abre o processo de 1633, pode-se perceber o modo como se impostava a sustentação do critério de verdade, basicamente construído sobre a autoridade e concedendo às teorias científicas apenas o *status* de hipóteses, ou seja, de esquemas de interpretação da realidade, sem maiores pretensões objetivas. São em número de oito as acusações levantadas, dentre as quais se pode destacar a terceira, a quarta e a quinta que vêm em defesa do geocentrismo ptolomaico-aristotélico:

No livro, pois, devem considerar-se, como para corpo de delito, as coisas seguintes: (...) 3. O fato de faltar muitas vezes na obra o enfoque hipotético das questões e de afastar-se dele, ou afirmando absolutamente a mobilidade da Terra e a estabilidade do Sol, ou qualificando os argumentos em que se funda como demonstrativos e necessários, ou tratando a parte contrária como impossível. 4. Trata do assunto como não decidido, e como se não fosse aguardada e não fosse proposta uma definição. 5. O desprezo dos autores contrários e dos quais a Santa Igreja mais se serve [...]. (Ed. Naz., XIX, p. 326-327. In: PAGANI e LUCIANI, 1994, p. 100-101).<sup>11</sup>

Sobre estas denúncias, não parece realmente haver erros de interpretação por parte da acusação. Galileu, com a segurança que lhe davam seus experimentos, pretendia afirmar absolutamente, e não *ex suppositione*, a mobilidade da Terra e a estabilidade do Sol; considera o assunto como não estabelecido pela teologia ou pelo testemunho da Sagrada Escritura,<sup>12</sup> que seria

<sup>10</sup> A respeito das razões da mudança histórica, José Ortega y Gasset levanta uma hipótese muito provavelmente verdadeira: “[...] Que um ou vários homens inventem uma nova ideia ou um novo sentimento não muda a feição da história, o tom dos tempos, como não muda a cor do Atlântico se um pintor de marinas limpar nele seu pincel sujo de vermelho. Mas se de repente uma massa ingente de homens adota aquela ideia e vibra com aquele sentimento, então a superfície da história, a face dos tempos se tingem de uma cor nova. Entretanto, as massas ingentes de homens não adotam uma ideia nova, não vibram com um sentimento peculiar simplesmente porque se lhes pregue. É preciso que essa ideia e esse sentimento estejam neles pré-formados, inatos, prontos. Sem essa predisposição radical, espontânea da massa, todo pregador seria pregador no deserto” (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 32).

<sup>11</sup> Todas as traduções das obras indicadas nas referências em língua estrangeira são do autor desse texto.

<sup>12</sup> Ficou famosa a frase de Galileu: “As Sagradas Escrituras nos ensinam como se vai ao céu e não como vai o céu”.

## A ciência e a superação das desigualdades

SOUZA, Galileu G. M. de

um livro de fé e não de ciência, e procurava argumentar não sustentado nas autoridades, mas nos fatos. Dessa forma, a partir de então, a imagem do conhecimento verdadeiro muda, não sendo mais a mensagem de um profeta ou astrólogo iluminado individualmente (Moisés, Hermes ou Zoroastro, dentre outros), o comentário de um filósofo excepcional (Aristóteles ou Platão, dentre outros) ou a interpretação de uma instituição profética, assegurada pelo apoio divino (Cristã, Judaica ou Islâmica, dentre outras). Progressivamente, assim, deste Galileu e Bacon, verdadeiro será somente o que pode preencher a exigência da *evidência*, possível por meio de “experiências sensatas” (sensíveis) e “demonstrações necessárias” (aquelas que são conduzidas de modo a não contradizerem as leis da lógica).

Um dos maiores herdeiros dessa revolução epistemológica, David Hume (1978, p. 198), afirma no último parágrafo de suas *Investigações sobre o entendimento humano*:

Quando, persuadidos destes princípios, passamos em revista as bibliotecas, que devastação não faremos? Se tomamos nas mãos um volume qualquer de Teologia ou de Metafísica escolástica, por exemplo, perguntemos: *Este livro contém algum raciocínio abstrato sobre quantidade ou número?* Não. *Contém algum raciocínio experimental sobre questões de fato ou de existência?* Não. Para o fogo com ele, pois outra coisa não pode encerrar senão sofismas e ilusões.

Esse entendimento culminará em posições radicais acerca da objetividade da pesquisa científica, como as típicas do círculo de Viena (Século XX), que distinguiram os enunciados em dois grandes blocos: os dotados de sentido e os metafísicos. Os primeiros seriam proposições, descritivas e dotadas de significado, ou seja, que possuíam relação com a objetividade dos fatos, tendo como critério a verificação experimental e/ou a lógica-matemática. Os outros receberiam o nome de enunciados metafísicos. Estes, não dando conta do critério de evidência experimental e/ou lógico-matemático, não poderiam ser considerados nem verdadeiros nem falsos, mas tão somente “sem significado”, sem correlato. É o que nos ensina Rudolph Carnap (2009, p. 293-294) em seu famoso artigo, *A superação da metafísica por meio da análise lógica da linguagem*:

O desenvolvimento da lógica moderna possibilitou uma nova e contundente resposta à questão da validade e justificativa da metafísica. As pesquisas da lógica aplicada e da teoria do conhecimento, que têm como objetivo clarificar o conteúdo cognitivo dos enunciados científicos, e talvez o significado dos termos que ocorrem nesses enunciados, por meio da análise lógica, conduziram a dois resultados: um positivo, outro negativo. O resultado positivo é elaborado no domínio da ciência empírica; vários conceitos de vários ramos da ciência são clarificados; suas conexões lógico-formais e epistemológicas são explicitadas. No domínio da metafísica, incluindo toda a filosofia do valor e as teorias normativas, a análise lógica conduz ao resultado negativo de que os enunciados tratados nesse domínio são inteiramente sem significado.

Na mesma época destas interpretações do Círculo de Viena, algumas teses diametralmente a elas opostas e já bastante consolidadas no ocidente, propunham a contingência e a relatividade de qualquer forma de interpretação de mundo e de qualquer metodologia científica. A história que levou a essas conclusões é, porém, cheia de percalços.

## A ciência e a superação das desigualdades

SOUZA, Galileu G. M. de

Segundo Dilthey (2010), em *Introdução às ciências humanas* – obra cuja primeira publicação data de 1883 –, tal contingência e relatividade não poderiam ser aplicáveis às ciências naturais e exatas, nas quais a evidência dos dados e a cientificidade dos procedimentos não deixariam espaço para a contingência típica do sujeito histórico — ao contrário do que aconteceria com as ciências ditas humanas ou do espírito, onde o sujeito que conhece se encontraria profundamente envolvido, sendo essencialmente subjetivas. Essa posição de Dilthey torna-se quase uma “lei científica”. Daí a necessidade sentida de transformar a filosofia em pura crítica da linguagem e os movimentos de colonização da psicologia, da sociologia, da ciência histórica e, enfim, das ciências humanas, que tentaram adequar-se às metodologias matemático-empíricas, típicas das ciências positivas.

Nas últimas décadas do século passado, porém, a ciência foi obrigada a redimensionar tais posicionamentos. A tentativa moderna de fundação de um discurso indubitável e puramente objetivo mostrou-se injustificável, as críticas dirigidas a tal campanha moderna rapidamente se multiplicaram. No que diz respeito à temática desse texto, para citar um exemplo, de grande impacto foi o movimento filosófico do século XX que ficou conhecido como *revolução linguística*. Inicialmente, como ocorreu com o Círculo de Viena, as preocupações dos estudiosos da linguagem convergiam para a possibilidade da construção de uma metalinguagem universal que pudesse servir de fundamentação para a afirmação da objetividade do discurso científico. No entanto, a linguagem mostrou-se um lugar de intersubjetividades com um fundo impuro e pragmático, determinado mais ou menos de acordo com as relações comunicativas, interesses e emoções, vínculos sociais etc.

Os resultados de diversos estudos — como os fenomenológicos, os marxistas, os construtivistas, dentre outros — realizados neste rumo foram surpreendentes. Muitos autores objetivando a reunificação, pelo menos metodológica, das diversas ciências, procuraram identificar um esqueleto lógico comum, que pudesse expressar o significado do que fosse de fato uma pesquisa científica, em especial, através do estudo da lógica da descoberta científica. A conclusão a que levaram esses estudos foi a de que a ciência se construiria substancialmente como resultado das opções e escolhas dos pesquisadores, o que é surpreendente se comparado às teses do Círculo de Viena ou de Dilthey, mas não correspondente a nenhuma novidade quando se considera a produção de Aristóteles, dos Escolásticos, ou mesmo de modernos como Hume, Vico e Hegel.

Popper, em *A Lógica da Descoberta Científica* (2007), afirma que a ciência não seria baseada em metodologias indutivas — ao contrário do que muitos entendiam ser evidente em ciências experimentais —, as quais presumivelmente funcionavam partindo de evidências particulares, que acumuladas e generalizadas, eram expressas por meio de leis gerais:

Segundo concepção amplamente aceita – a ser contestada neste livro –, as ciências empíricas caracterizam-se pelo fato de empregarem os chamados “métodos indutivos”. De acordo com essa maneira de ver, a lógica da pesquisa científica se identificaria com a Lógica Indutiva, isto é, com a análise lógica desses métodos indutivos. É comum dizer-se “indutiva” uma inferência, caso ela conduza de enunciados singulares (por vezes denominados também enunciados “particulares”), tais como descrições dos resultados de observações ou experimentos, para enunciados universais, tais como hipóteses ou teorias. Ora, está longe de ser óbvio, de um ponto de vista lógico, haver justificativa no inferir enunciados universais de enunciados singulares (POPPER, 2007, p. 27).

O fato é que por procedimentos indutivos nunca será possível alcançar um conhecimento certo, dada as dificuldades em se estabelecer uma enumeração completa em matéria de casos

## A ciência e a superação das desigualdades

SOUZA, Galileu G. M. de

particulares e em razão da falta de um critério objetivo para se determinar o número necessário de casos particulares para a aceitação de uma enumeração incompleta suficiente.<sup>13</sup>

Para Popper – na sequência de uma imensa tradição que remonta a Aristóteles, como já evidenciei há pouco –, a ciência da natureza procuraria não a posse da verdade, mas a aproximação da verossimilhança, ou seja, graus sempre mais elevados de probabilidade. A metodologia científica seria baseada no processo dedutivo, tendo início em uma teoria geral, somente considerada científica se sujeita ao processo de falseamento de suas consequências ou corolários lógico-experimentais.<sup>14</sup> Cada vez que uma dada teoria se sustentasse perante as tentativas de sua falsificação, esta seria corroborada. Cada vez que teorias não se sustentassem, essas são falseadas.<sup>15</sup> Sendo falseadas, ademais, as teorias deveriam ser abandonadas, restando ao cientista substituí-las por outras melhores, dependentes, mais uma vez, de sua criatividade. Ainda, no caso da existência de teorias que não pudessem ser submetidas ao processo de falsificação, estas não seriam consideradas científicas.<sup>16</sup>

De forma mais radical, Thomas Kuhn, em *Estruturas das Revoluções Científicas* (1978), partindo da análise da história da ciência, a identifica como um processo contínuo no qual procedendo de blocos ou paradigmas científicos que funcionam como explicações amplas dos fenômenos naturais, no que ele convencionou chamar de ciência normal, cedo ou tarde se produz uma crise, que tende a se tornar violenta, até que o antigo paradigma seja substituído por um novo. O salto, porém, de um paradigma a outro não é linear, ou ainda, racional (em sentido cartesiano, ou seja, “dentro da esfera da ciência”), fundamentalmente por duas razões: 1) porque os paradigmas são incomensuráveis entre si e 2) porque não existe um meta-paradigma universal em relação ao qual os paradigmas singulares pudessem ser julgados. Kuhn (1978, p. 184-185) escreverá a propósito das razões que levam os cientistas a abraçarem um novo paradigma:

Os cientistas abraçam um novo paradigma por todo gênero de razão, e geralmente por várias razões ao mesmo tempo. Algumas destas razões – por exemplo, o culto do sol que contribuiu para converter Kepler ao copernicanismo – encontram-se completamente fora da esfera da ciência. Outras razões podem depender da idiosincrasia auto-bibliográfica e pessoal. Por fim, a nacionalidade ou a precedente reputação do inovador e de seus mestres pode desempenhar uma função importante.

Não obstante todas as críticas que podem ser feitas à interpretação de Kuhn sobre as *razões* que levam à substituição de um paradigma por outro, as influências de formas semelhantes de interpretação do método científico matemático-experimental abalaram fortemente a confiança na

<sup>13</sup> “Indução por enumeração completa”, chamada impropriamente por este nome, já que a indução pressupõe a generalização e neste caso isto não ocorre, é aquela que leva em conta todas as partes de um conjunto, ou todos os casos ocorridos, para a partir deste formular uma proposição geral sobre estes casos (por exemplo: “Primavera, Verão, Outono e Inverno são estações do ano”). “Indução por enumeração incompleta suficiente” seria aquela em que a partir de um certo número de casos ou partes observadas em um conjunto, considerados típicos e suficientemente representativos, conclui-se uma proposição geral cabível ao conjunto completo dos casos ou partes.

<sup>14</sup> Observe-se a proximidade dessa descrição da metodologia científica com o que nos diz Aristóteles, conforme mostrei um pouco antes neste texto.

<sup>15</sup> “[...] podemos dizer que a teoria rejeita certas ocorrências possíveis e que ela se falseará caso essas possíveis ocorrências de fato se manifestem” (POPPER, 2007, p. 93).

<sup>16</sup> “[...] recuso-me a aceitar a concepção de que, em ciência, existam enunciados [que expressam teorias] que devemos resignadamente aceitar como verdadeiros, simplesmente pela circunstância de não parecer possível, devido a razões lógicas, submetê-los a teste” (POPPER, 2007, p. 50).

## A ciência e a superação das desigualdades

SOUZA, Galileu G. M. de

objetividade do conhecimento que provém das ciências positivas. Como observará Mary Hesse (1980) em seu *Revoluções e reconstruções em filosofia da ciência*, esta nova descrição histórica da ciência romperá com qualquer dicotomia entre ciências da natureza e ciências do espírito, aplicando também às primeiras as teses de Dilthey sobre a contingência histórica. O sujeito estará, assim, com sua liberdade de escolha, irremediavelmente implicado em qualquer processo de produção de conhecimento de acordo com esta aquisição teórica e interpretativa.

Remontando à nossa tese inicial, se é verdade que o sujeito estará irremediavelmente implicado em qualquer produção de conhecimento, a relevância das implicações éticas em relação às escolhas realizadas neste campo deverá ser considerada sob nova luz. Procuo, a seguir, apontar para alguns traços significativos que marcarão a relação entre ciência e moral desde a revolução científica, até atingir as principais hipóteses que hoje são sustentadas a tal respeito.

### CIÊNCIA E LIBERDADE

Respeitando as devidas especificidades, como aconteceu com várias ciências humanas, o projeto ético da modernidade pretendia a descoberta de uma lógica, ou de um princípio moral universal, que pudesse dar à ética a mesma segura fundamentação de que gozava a então prestigiada ciência experimental. A este respeito, escreve Hume (1978, p. 133):

[...] Por muito tempo os astrônomos se haviam contentado em provar, com base nos fenômenos, os verdadeiros movimentos, ordem e grandeza dos corpos celestes; até que por fim surgiu um filósofo que parece, elo mais feliz dos raciocínios, ter também determinado as leis e as forças que governam e dirigem as revoluções dos planetas. Um trabalho semelhante foi realizado no que diz respeito a outras partes da natureza. E não há motivo para desesperarmos de um sucesso igual em nossas pesquisas sobre as faculdades e a economia mental, se as realizarmos com a mesma proficiência e a mesma cautela. [...] Os moralistas, quando consideram a imensa multidão e diversidade daquelas ações que excitam a nossa aprovação ou o nosso desagrado, costumavam até agora buscar algum princípio geral, deve-se, no entanto, confessar que é bem compreensível essa esperança de encontrar princípios a que se possam reduzir todos os vícios e virtudes.

O fato é que não existia acordo a respeito de qual seria tal princípio. Alguns pesquisadores desta problemática, a exemplo do próprio David Hume, acreditavam que esta fundamentação poderia ser encontrada na lógica das paixões humanas. Outros, como Immanuel Kant, apostavam na objetividade dos imperativos morais racionais. Ainda, existia a posição daqueles que, como Søren Kierkegaard, achavam que não existiam princípios morais universais e necessariamente vinculantes, devendo a moralidade ser confiada a uma escolha, livre de razões, que decidiria o estado *ético* ou *estético* da vida do homem.

Segundo Alasdair MacIntyre (1988, p. 67-68) em *Depois da Virtude*:

O que conduziu [Hume] à conclusão de que a moral deva ser entendida em base ao papel das paixões e dos desejos na vida humana, explicada e justificada em

## A ciência e a superação das desigualdades

SOUZA, Galileu G. M. de

referimento a este, é a sua assunção inicial que a moral seja ou obra da razão ou obra das paixões, e os seus argumentos que aparentemente excluem em modo definitivo que possa ser obra da razão. [...] assim Kant a funda sobre a razão porque os seus argumentos excluiriam a possibilidade de fundá-la sobre as paixões e Kierkegaard sobre a escolha fundamental privada de critérios por causa daquilo que ele considera o caráter congênito das considerações que excluem tanto a razão quanto as paixões.

O resultado de tal aporia foi a profunda crise da tentativa de justificação objetiva da moral: “[...] e de agora em diante à moral da cultura que nos precedeu (e de consequência à nossa) faltou qualquer base lógica ou justificação publicamente compartilhada” (MACINTYRE, 1988, p. 68).

Deste modo, como o projeto moderno de objetivismo do conhecimento científico, a busca pelo critério de moralidade universal mostrou-se incapaz de alcançar uma conclusão confiável. O determinismo parece sucumbir, no que diz respeito à iniciativa humana de buscar explicações, a uma lógica diversa: a da liberdade. É inegável a existência de contingências físicas, culturais e morais; entretanto, o homem parece capaz de ir sempre mais adiante em relação a todas essas ou, mais modestamente, de mudar o significado das experiências que realiza dessas mesmas contingências.

Assim, seja na ética, seja na ciência natural e em qualquer realização humana, o elemento subjetivo parece resistir irremediavelmente a toda tentativa de sua exclusão. De posse desta observação, devo ainda ressaltar que, ainda que não se possa justificar princípios morais universais ou verdades absolutas, isto não é suficiente para promover a proclamação da ineficácia seja da ciência em geral, seja da moral na aproximação de suas pretensões científicas.

Por um lado, o que parece ser mais coerente, para evitar erros por excesso, é não exigir da moral e da ciência mais objetividade do que essas podem fornecer. Por outro lado, parece ser mais prudente, procurando não errar por falta, o constante impulso em busca de um refinamento a respeito dos conhecimentos científicos, sejam eles pertencentes às ciências naturais ou àquelas do espírito; sustentando, é claro, uma necessária humildade científica, própria da prudência que se exige em razão das contingências que toda forma histórica de conhecimento anterior revelou “postumamente”.

Diante da falta de bases comuns, o caminho para a constituição de uma ciência e de uma reflexão ética capazes de responder a seus objetivos específicos tem muito a lucrar com a abertura a um diálogo franco, onde todos os lados estejam comprometidos em sinceramente procurar uma solução adequada para os seus problemas. E é aqui que nos encontramos, finalmente, com a questão da relação entre ciência e desigualdade.

Antes de mais nada, era preciso explicitar o sentido que a ciência veio adquirindo desde o século XVI, e o valor epistemológico dos conhecimentos que ela produz. Quanto a isso, espero ter mostrado suficientemente a mudança no tipo de justificação exigida. Em suma, as aquisições daquilo que podemos chamar de filosofia da ciência até nosso século foram fundamentais para, mais uma vez, alargar o significado do termo “científico”, incluindo outras formas de conhecimento, não por um movimento apoteótico que conduziria outros programas epistemológicos ao patamar das ciências positivas, mas, ao contrário, por uma exigência de maior modéstia, que retirou esse tipo de ciência da elevada altura de seu pedestal moderno, pelo menos no que diz respeito aos círculos dos especialistas no assunto<sup>17</sup>. Assim, de modo geral, “ciência” é

<sup>17</sup> É o que aponta José Ortega y Gasset ao se referir à exagerada exaltação da física como uma das causas da crise filosófica que marcou as seis últimas décadas do século XIX (Cf. ORTEGA Y GASSET, 2016).

## A ciência e a superação das desigualdades

SOUZA, Galileu G. M. de

um termo que genericamente pode ser aplicado seja à física, química e biologia modernas – para citar alguns exemplos –, seja à psicanálise, filosofia ou teologia. A mudança fundamental aqui está em descobrir que no interior de toda justificção de um presumível conhecimento científico se encontra uma variável humana, demasiadamente humana, ou seja, que todo projeto científico depende de muita imaginação e de escolhas metodológicas.

Dinamicamente relacionadas à liberdade e ao determinismo, ética e ciência são imprescindíveis a qualquer consideração sobre a vida do homem contemporâneo. Ambas levando, cada uma ao seu modo, dentre tantas outras bandeiras, uma mesma esperança: a de contribuir para a construção de uma melhor qualidade de vida humana. A ética sempre foi entendida como a reflexão filosófica sobre o comportamento humano, sobre o *ethos* humano, tendo como luz os valores ou bens necessários à passagem de um particular modo de vida a outro mais digno. É um compromisso compartilhável com muitos projetos modernos que falam de uma ciência futura, como nos revela o texto cartesiano:

[...] assim que adquirir algumas noções gerais sobre Física e começando a experimentá-las em diversas dificuldades específicas, notei até onde elas podem conduzir e o quanto diferem dos princípios até agora utilizados, julguei que não as poderia manter ocultas sem pecar gravemente contra a lei que nos obriga a propiciar, na medida do possível, o bem geral de todos os homens. Pois elas me mostraram que é possível chegar a conhecimentos muito úteis à vida e que, ao invés dessa filosofia especulativa ensinada nas escolas, pode-se encontrar uma filosofia prática, mediante a qual, conhecendo a força e as ações do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos rodeiam, tão distintamente como conhecemos os diversos ofícios de nossos artesãos, poderíamos empregá-las do mesmo modo em todos os usos a que são adequadas e assim nos tornarmos como que senhores e possesores da natureza. Isso é de se desejar não somente para a invenção de uma infinidade de artifícios que nos fariam usufruir, sem trabalho algum, os frutos da terra e de todas as comodidades que nela se encontram, mas também, principalmente, para a conservação da saúde, que é, por certo, o bem primordial e o fundamento de todos os outros bens desta vida. [...] poderíamos livrar-nos de uma infinidade de doenças, tanto do corpo quanto do espírito e talvez até do enfraquecimento da velhice, se tivéssemos conhecimento suficiente de suas causas e de todos os remédios com que a natureza nos proveu (DESCARTES, 2001, p. 69-70).

Ao apontar para isso, não pactuo com nenhuma tese que interprete a história humana como a explicitação de um processo em direção ao melhor, já que para tanto seria preciso intuir o sentido da história e determinar precisamente o seu fim, a partir do qual cada etapa intermediária deveria ser julgada, o que é impossível. É um fato historicamente inegável que há um crescimento significativo no acúmulo de material cultural – ainda que a história do conhecimento humano também passe pela história do esquecimento –; é igualmente evidente que a criação da escrita, as heranças cristã e greco-romana, o saneamento básico, a invenção dos antibióticos e das vacinas, a abertura ao comércio, o rádio, o computador, a internet, a produção agrícola em larga escala, o fim da escravidão, dentre outros acontecimentos historicamente identificáveis, contribuíram significativamente para uma melhoria material da vida humana. Mas, se por um lado a capacidade de modificação da natureza nos garante uma vida mais cômoda, nossa potência de destruição

## A ciência e a superação das desigualdades

SOUZA, Galileu G. M. de

também aumentou a passos largos, até ao ponto de se poder chamar o século XX, com seus mais de 150 milhões de vítimas,<sup>18</sup> como o século da morte.

Aliás, a exclusão da interpretação mecanicista ou determinística da história como o encaminhamento para o melhor não diminui, antes aumenta a importância do compromisso ético, que é sempre um empenho livre. O compromisso ético da ciência com a diminuição de qualquer desigualdade que atente contra a melhoria da vida humana não é, nesse sentido, um movimento espontâneo. Afirmar que a ciência não tem nada a responder em relação à dinâmica humana presente na tentativa de passagem de um modo de vida a outro considerado mais digno, é negar que ela (a ciência) seja fruto da liberdade humana, que escolhe constantemente caminhos, e não apenas um resultado de qualquer processo histórico determinístico e impessoal.

A ciência é ligada à liberdade humana enquanto o homem participa incondicionalmente de seus processos, seja por meio da produção inicial dos seus projetos e hipóteses, seja porque deve moralmente assumir as consequências de suas escolhas. No início de todo projeto científico existe sempre uma infinidade de caminhos a serem percorridos, uma infinidade de respostas a serem buscadas, uma infinidade de anseios a serem satisfeitos, uma infinidade de soluções a serem comparadas e julgadas. E, de modo proporcional ao grau de consciência utilizado na avaliação de todos os caminhos, respostas e anseios possíveis que foram abraçados, bem como de todos os caminhos, respostas e anseios que foram abandonados, existe uma parcela sempre mais crescente de responsabilidade a ser assumida, individualmente e coletivamente, já que as escolhas humanas procedem também de influências sociais. Inclusive quando o homem ou mulher de ciência resolve não ponderar as origens, os meios e os fins de sua atividade científica, tal ação possui o peso ético do escolher não escolher, como bem observou Maurice Blondel (1993) em sua *Action*.

É bem verdade que os critérios do juízo moral devem ser constantemente revisitados, numa postura de diálogo franco e sincero, direcionado para o estabelecimento de uma escolha fundamentada no bom senso, ou seja, baseada em motivos que possuam força argumentativa suficiente, ou os mais verossímeis possíveis, no caminho que aponta para uma vida humana mais digna; e não apenas no consenso que se estabelece pelo jogo numérico das opiniões, já que o consenso não é investido de nenhuma imunidade ao erro.

Assim, mostra-se justificado o papel essencial desempenhado pela liberdade humana em todo e qualquer processo histórico — embora esse não seja exclusivo — e, por isto, a necessidade de assumir nossas escolhas de modo a incluir aí a reflexão sobre as condições que as antecedem, que as acompanham e que as seguem. Em poucas palavras, e utilizando de uma imagem emprestada de Lévinas (1971), em *Totalidade e Infinito*, mostra-se a força da exigência de se colocar a ética no centro da vida humana, hierarquizando-a como anterior a toda ontologia.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES, Tópicos. In: \_\_\_\_\_. **Órganon**. 2.ed. São Paulo: EDIPRO, 2010, p. 347-543.

BLONDEL, M. **L'Action (1893)**: essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique, Paris: Quadrige, 1993.

<sup>18</sup> O texto de Matthew White (2013) intitulado *O grande livro das coisas horríveis* dá uma ideia da escalada ascendente da violência a que o século XX se sujeitou.

**A ciência e a superação das desigualdades**

SOUZA, Galileu G. M. de

CARNAP, R. A superação da metafísica por meio da análise lógica da linguagem. In: **Cognitio**, São Paulo, v. 10, n. 2, jul./dez. 2009, p. 293-309.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DILTHEY, W. **Introdução às ciências humanas**. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

FANNING, P. A. **Isaac Newton e a transmutação da alquimia: uma visão alternativa da revolução científica**. Balneário Camboriú (SC): Livraria Danúbio, 2016.

GALILEI, G. **Edizione Nazionale delle Opere di Galileo Galilei**. Antonio Favaro (ed.) Florença: Barbéra, 1928-38, 19 Vols.

HESSE, Mary. **Revolutions and Reconstruction in Philosophy of Science**. Brighton, 1980.

HUME, D. Investigações sobre o entendimento humano. In: BERKELEY, G.; HUME, D. **Tratado sobre os princípios do conhecimento humano; Três diálogos entre Hílas e Filonous em oposição aos Céticos e Ateus; Investigação sobre o entendimento humano; Ensaios morais, políticos e literários**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

KUHN, T. **La strututtura delle rivoluzioni scientifiche**. Torino: [s.n], 1978.

LEVINAS, E. **Totalité et Infini**. [sl]: The Hague, 1971.

MACINTYRE, A. **Dopo la virtù: Saggio di teoria morale**. Milano: Feltrino, 1988.

NEIMAN, S. **O mal no pensamento moderno: uma história alternativa da filosofia**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. 2.ed., Petrópolis: Vozes, 2008.

ORTEGA Y GASSET, J. **O que é Filosofia?** Campinas: Vide Editorial, 2016.

PAGANI, S.M.; Luciani, A. (org.) **Os Documentos do Processo de Galileu Galilei**. Petrópolis: Vozes, 1994.

PLATÃO. **Teeteto**. Tradução de Edson Bini, Bauru/SP: EDIPRO, 2007.

POPPER, K. **A lógica da descoberta científica**. São Paulo: Cultrix, 2001.

WHITE, M. **O grande livro das coisas horríveis: a crônica definitiva da história das 100 piores atrocidades**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

## **A EDUCAÇÃO EM GEORGE HERBERT MEAD, JÜRGEN HABERMAS E A TEORIA HERMENÊUTICO-CRÍTICA: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

[GEORGE HERBERT MEAD, JÜRGEN HABERMAS AND CRITICAL-HERMENEUTIC THEORY AND EDUCATION: trends, challenges and perspectives for an emancipatory pedagogical practice]

**José Gilliard Santos da Silva**

*Graduado em Filosofia pela UERN, Mestrando do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da UFPR, núcleo UERN, participa do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Pensamento Complexo, da UERN. Atualmente compõe o quadro de professores efetivos da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, lotado na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros, na cidade de Cruzeta, onde ministra as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Também ministrou aulas de Filosofia no Ensino Médio no Colégio Diocesano Seridoense (CDS), Caicó-RN.*

(E-mail: [gilliardsantos@outlook.com](mailto:gilliardsantos@outlook.com))

**Rita Maria Radl-Phillipp**

*Doutora em Filosofia e Ciências da Educação, pela Universidade de Santiago de Compostela/Espanha. Professora da Universidade de Santiago de Compostela/Espanha e colaboradora do Programa de Pós-graduação em Memória, Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, tem experiência na área de Sociologia, Filosofia da Educação, Estudos sobre Gênero com ênfase em Investigações Feministas e de Estudos de Gênero.*

(E-mail: [ritam.radl@usc.es](mailto:ritam.radl@usc.es))

**Shirlene Santos Mafra Medeiros**

*Graduada em Pedagogia pela UFRN, Mestre em Ciências Sociais (UFRN), Doutora pela UESB através do Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Atualmente é Professora Adjunta IV do Departamento de Filosofia do Campus de Caicó, da UERN, e exerce a função de vice-diretora da Campus. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Sujeito, Educação Crítica-Emancipatória e Interacionismo Simbólico.*

(E-mail: [shirlenemafra@yahoo.com.br](mailto:shirlenemafra@yahoo.com.br))

Recebido em: 29 de outubro de 2018. Aprovado em: 31/01/2018

**A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

**Resumo:** O artigo em questão apresenta a construção coletiva de uma proposta pedagógica para a Escola Estadual Joaquim José de Medeiros, localizada na cidade de Cruzeta, no Estado do Rio Grande do Norte, e possui como base epistemológica a teoria social de George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria crítica da educação da Escola de Frankfurt, nas perspectivas de Max Horkheimer, Theodor Adorno (2003), Jürgen Habermas (2012); e, atualmente, de pesquisadores contemporâneos como Freire (2009), Radl-Philipp (1996, 1998, 2014), Bannell (2006), Pucci (2006), Santos (2007), Medeiros (2010-1016), Casagrande (2014) dentre outros autores que estudam Mead e as teorias críticas numa perspectiva emancipatória.

**Palavras-chaves:** Educação em George Herbert Mead. Escola de Frankfurt e as Teorias hermenêutico-críticas. Educação Emancipatória. Agir Comunicativo.

**Abstract:** The article in question presents the collective construction of a pedagogical proposal for the State School Joaquim José de Medeiros, located in Cruzeta, in the state of Rio Grande do Norte, and it has as epistemological basis the Social theory of George Herbert Mead, and the critical theory of education of the Frankfurt School, in the perspective of Max Horkheimer, Theodor Adorno (2003), Jürgen Habermas (2012), and now of contemporary researchers as Freire (2009), Radl-Philipp (1991, 1996, 1998, 2014), Bannell (2006), Pucci (2006), Santos (2007), Medeiros (2010-1016), Casagrande (2010), among others authors who study the critical theories in emancipative perspective.

**Key-words:** Education in George Herbert Mead. Frankfurt School and the hermeneutic-critical Theories.

## A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

### INTRODUÇÃO

A situação de desencantamento com o processo educativo brasileiro torna-se visível nas instituições escolares, em virtude de diversos problemas no sistema educacional, como baixos salários pagos aos professores, infraestrutura precária das escolas, a crise de corrupção que assola o país em vários setores da política; o descrédito com o atual governo e com o congresso nacional; percebe-se que o impacto dessas problemáticas afeta a educação do país, contribuindo, assim, para um agravamento da crise social.

O reflexo dessa problemática ecoa na universidade, nas escolas, gerando uma crise de identidade institucional, profissional, acadêmica e, conseqüentemente, nos espaços escolares com os destinos do devir educacional.

Na tentativa de amenizar tais situações, no interior da universidade e na escola, procuramos conchamar a corresponsabilidade educacional, a força de um “capital social”<sup>1</sup> visando melhorar os indicadores de desempenho, o acesso à educação pública e a formação social do sujeito como direito do cidadão, a fim de levá-los à reflexividade.

Nesse sentido, ainda são persistentes, nas instituições escolares e nas universidades, programas e projetos educacionais com instrumentos sistematizados que perdem a essência da construção coletiva de uma ação colegiada que envolva educação e sociedade. Esses programas, muitas vezes, estão distorcidos e dissociados do Plano Nacional de Educação, elaborados para nortear o decênio educacional do país no período de 2014-2024, bem como da realidade educacional brasileira, o que requer dos pesquisadores da educação e das educadoras e educadores um olhar crítico do contexto educacional.

Com base nos aspectos citados, questiona-se sobre a viabilidade de construir coletivamente uma proposta de educação, tendo em vista esse cenário crítico-educacional e as perspectivas de promover uma educação crítica emancipatória para uma escola pública.

Nesse sentido, as reflexões e os estudos da teoria hermenêutico-crítica emancipatória da Escola de Frankfurt podem subsidiar na superação da racionalidade instrumental, para o agir comunicativo e o entendimento do poder ideológico da indústria cultural, o que levaria o educando a um patamar de consciência crítica, assegurando-o da luta por uma emancipação humana, educacional e social.

Este trabalho é o resultado de pesquisas sobre a práxis pedagógica na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros. Para tanto, foram realizadas investigações junto aos docentes e ao corpo administrativo para, então, definirmos uma proposta coletiva de construção da ação educativa, tendo como fundamentação os estudos e as leituras sobre a Teoria Hermenêutico-crítica emancipatória na tentativa de apresentar à referida escola a dimensão crítica dessa teoria para romper com a forma dominante de consciência social que leva à adaptação e ao conformismo educacional.

---

<sup>1</sup> Ver. MEDEIROS, Shirlene S. Mafra. **Gestão Participativa em Educação**: compasso e descompasso de uma experiência de democracia no espaço escolar. Natal: INFORCENTER, 2008.

## A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

### TEORIA HERMENÊUTICO-CRÍTICA: PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS

A “Teoria Hermenêutico-Crítica” foi introduzida por Max Horkheimer, em seu artigo clássico, *Traditionelle und Kritische Theorie*<sup>2</sup>, publicado na Revista: *Zeitschrift für Sozialforschung del Institut für Sozialforschung* de Frankfurt, o que explica o nome da Escola de Frankfurt. Esse Instituto foi fundado em 1924, sendo Carl Grünberg o primeiro diretor de instituto, posteriormente, Horkheimer assumiu a direção (RADL-PHILIPP, 1996, p.51).

Horkheimer abriu um caminho de estudos e investigações críticas filosóficas e sociais, mediante uma lição magistral de tomada de posições no *Institut für Sozialforschung* de Frankfurt em 24 de janeiro de 1931.

Além de Horkheimer, a Escola de Frankfurt teve outros estudiosos como: Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Jürgen Habermas, dentre outros. Esses filósofos e cientistas sociais partiam de uma concepção marxista e buscavam dar ênfase às críticas contra as teorias tradicionais, bem como analisavam as condições sociais, políticas e econômicas da sociedade alemã por intermédio dos meios de comunicação, caracterizados como a indústria cultural. Dessa forma, criaram um enfoque epistemológico de “Teoria Crítica” para compreender a sociedade em sua totalidade desde uma visão teórica, focada e com um interesse epistemológico na prática social que aponta a uma ótica epistemológica crítica desde o ponto de vista das distinções sociais, culturais, teórico-epistêmicas, étnicas, sexuais ou psíquicas.

Os teóricos frankfurtianos, como eram chamados, cujas principais concepções eram de abordagens de natureza sociológico-filosófica, enfatizaram particularmente temas, tais como a autoridade, o autoritarismo, o totalitarismo, a família, a escola, a cultura de massa, a liberdade e o papel da ciência e da técnica.

Nesse sentido, “Horkheimer vincula-se, por um lado, com a crítica que carregava a tradição marxista do sistema capitalista e propõe uma análise crítico-ideológica da economia política e da superestrutura para chegar a uma prática científica essencialmente diferente” (RADL-PHILIPP, 1996, p. 53).

O termo *Teoría Crítica* “fue introduzido en tanto que constructo conceptual por Max Horkheimer en la discusión filosófico-científico-social en el año 1937 en su ya clásico artículo: ‘Traditionelle und Kritische Theorie’, donde el citado autor reclama un concepto de teoría diferente del concepto de teoría “tradicional”, dominante en el discurso científico en las Ciencias Sociales” (RADL-PHILIPP, 2014, p. 150). A crítica de Horkheimer, entendida por teoria tradicional, “o modelo de sucesso das ciências naturais”, “que segue apenas os critérios da lógica formal, ou seja, a lógica matemática” (RADL-PHILIPP, 2014, p. 150). O teórico citado “defende uma teoria dialética sobre a sociedade que recupera a união entre os interesses teóricos e práticos com base, em efeito, de um “a priori” axiológico, neste caso, do sujeito conhecedor como produtor e não só reproduzidor da práxis social” (RADL-PHILIPP, 2014, p. 150). Com isso, sua teoria envolve o sujeito como ponto de partida em contraposição às teses marxistas ortodoxas.

Tal e como diz Radl-Philipp, o nosso autor “diferencia entre “razão subjetivo-instrumental” e ‘razão objectiva’. A primeira é a razão pela qual procura meios para cumprir determinados fins, mas sem questionar aqueles. Esta é a razão do conceito teórico positivista” (RADL-PHILIPP,

<sup>2</sup> Ver RADL-PHILIPP, Rita Maria. *Sociología crítica: Perspectivas actuales*. Madrid: Síntesis, p.51, 1996.

**A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

1996, p. 52). Em contraposição, afirma que somente a teoria crítica busca uma “razão objetiva” que critica os fins e as metas supremas da própria realidade social.

Essa concepção concebe o conhecimento com um interesse prático, a teoria tem uma relação dialética com a prática, baseia-se na razão objetiva da realidade social, que poderíamos chamar de regras essenciais da sociedade. Nesse sentido, a crítica do cientificismo da teoria crítica frankfurtiana centra-se em propor uma nova concepção da teoria; “fazer uma teoria com a intenção de criar uma prática crítica” (RADL-PHILIPP, 2014, p. 152); nas palavras de Horkheimer: de “estabelecer um estado de coisas racional...” (HORKHEIMER, 1978, p. 232).

Marcuse faz uma crítica ainda mais forte. Este brilhante pensador insiste que não só a aplicação da técnica, mas a mesma técnica já é um domínio sobre os objetos, ou um campo de objetos que são concebidos como objetos ou instrumentos de intervenções unilaterais. De acordo com Marcuse, mesmo com o uso da técnica, ainda aparentemente neutra, “significa a institucionalização de um domínio sobre a natureza ou a sociedade, um domínio metódico, calculado e calculante” (RADL-PHILIPP, 2011, p. 17).

Este autor sublinha que o projeto da ciência moderna e a técnica que aparece historicamente como uma possibilidade para a emancipação do ser humano torna-se um domínio que perde seu caráter opressivo e explorador pela sua racionalidade (RADL-PHILIPP, 2011, p. 18). Assim, a concepção frankfurtiana critica a noção de progresso e condena a violência, mas compreende que nessa lógica já estava embutida a ideia de razão moderna já discutida desde Descartes. O positivismo oculta o lado sombrio da razão, responsável pela opressão e pela desumanização.

Max Horkheimer explica que o desenvolvimento das ciências aplicadas à técnica possibilitou o avanço tecnológico, inclusive destaca que “Esta técnica intelectual não será irrelevante no futuro”, sim, pelo contrário, “deve ser desenvolvida ao máximo” (RADL-PHILIPP, 1996, p. 54).

Tão e como já foi sublinhado por Radl-Philipp, este autor diferencia e admite duas lógicas distintas, “Na verdade inclui um reconhecimento da lógica formal, em relação ao propósito, ao lado de uma lógica crítica” (RADL-PHILIPP, 1996, p. 54).

No entanto, o ponto de partida deve ser o sujeito humano. A tecnologia deve servir as pessoas, mas, no contexto social e do conhecimento social, o interesse prático e epistemológico tem de focar a autonomia, a emancipação dos sujeitos, de todos os sujeitos. Nesse senso, a teoria crítica frankfurtiana conecta com a hermenêutica natural, com a concepção das “Ciências do Espírito”, entrelaçada, em efeito, com a visão das *Geisteswissenschaften* de Wilhelm Dilthey que usa a reflexão, a compreensão e a interpretação dos fenômenos e normas sociais, concebendo a realidade social através da interpretação de sentidos e significados com base em uma visão hermenêutica natural, que define a pessoa humana como “Ser autônomo”. Na terminologia frankfurtiana, essa ideia transforma-se na visão do “sujeito emancipado”. Dessa forma, a emancipação converte-se, a priori, em mudar a prática social e da vida com fim de tornar possível a autodeterminação, emancipação, liberdade e democratização, para assim conseguir a “Eliminação do poder irracional” (RADL-PHILIPP, 2014, p. 152), denunciando precisamente a perda da autonomia pelos sujeitos, docilizado tanto pelas sociedades industriais totalmente administradas, como pelas extremas regressões à barbárie representadas pelos Estados Totalitários.

**A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

**EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA, FORMAÇÃO E INDÚSTRIA CULTURAL EM THEODOR ADORNO E MAX HORKHEIMER**

Para Adorno (2006, p.169), “[...] a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia”, tal declaração relaciona-se com a ideia do autor de que “a democracia repousa na formação”. Essa afirmação nos faz refletir sobre o processo de formação como um aspecto fundamental para a educação, a constituição de “aptidões e da coragem de servir ao seu próprio entendimento”. Dessa forma, a educação poderá ser um caminho para que esse processo se concretize na emancipação dos sujeitos.

Concretamente, do conceito epistemológico-hermenêutico-crítico deduz-se uma conceptualização de teoria crítica da ação educativa, que já foi desenvolvida especialmente nos anos 60 e 70 por autores, tais como Klaus Mollenhauer (1965, 1997 e 1998), Paulo Freire (1968 e 1970), Wolfgang Klafki (1971) e Gerd Iben (1969 e 1971), e, posteriormente, também por Radl (1991, 1998, 2014), Peter McClaren (2012), Henry Giroux e Ramón Flecha (1994), que para o nosso contexto são relevantes, especialmente em relação ao significado da teoria habermasiana do atuar ou agir comunicativo (RADL-PHILIPP, 1991, 2014, p. 156-157). Tem especial relevância a ideia da emancipação do sujeito ou a chamada educação para a liberdade, com um fim nos mesmos sujeitos (RADL-PHILIPP, 1991, 2014, p. 148).

Ao escrever sobre a *Teoria da Semiformação*, Theodor Adorno<sup>3</sup> (2003) percebeu que a formação foi um dos fatores fundamentais para a burguesia como classe hegemônica para conquistar o poder nos países europeus, por estar mais desenvolvida que os senhores feudais no desempenho das tarefas econômicas e administrativas.

Ao contrário da burguesia, os proletários e os camponeses, pelas precárias condições de vida e exploração do trabalho, não tiveram condições de se formarem culturalmente. Em função dessa questão, sofreram pela desumanização implantada pelo sistema capitalista de produção, como diz Adorno (2003, p.6) “[...] negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio”.

Para Pucci (2006, p.98)

[...] o ócio – *il dolce far niente* – seria o tempo livre destinado à restauração das forças desgastadas pelo trabalho, e, sobretudo, o tempo que o trabalhador deveria dispor para reorganizar seus momentos de vida, a partir de seus interesses e necessidades em atividades que lhe dessem prazer, crescimento espiritual.

Ao analisar o ócio na contemporaneidade, a regulação constante leva o trabalhador, mesmo que em contextos diversificados do tempo de Theodor Adorno, a sofrer as influências da indústria cultural, de controle e dominação. As educadoras e os educadores, na luta incessante por melhorias trabalhistas, de condições satisfatórias para desempenharem a docência, como também por melhorias de salários, trabalham com jornadas excessivas, pois, para sobreviverem e tentarem

<sup>3</sup> Ver *Revista Educação e Sociedade* (2003) e PUCCI, Bruno. O riso e o trágico na Indústria cultural: a catarse administrada. In: *Sociologia e Educação: leituras e Interpretações*. São Paulo: Avercamp, 2006.

**A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

atender às exigências do mercado, precisam trabalhar em lugares e em escolas diversificadas para garantir seu sustento.

Além desses fatores, a necessidade constante de formação (*Bildung*) é substituída por uma formação precária, semiformação (*Halbbildung*), que leva as educadoras e os educadores às exigências do mercado de competências, habilidades e produtividade, que ultrapassam as condições humanas dos profissionais da educação num processo de “mecanização do ser professor no século XXI”.

Essa mecanização do ser professor no século XXI a que nos referimos, neste artigo, é reflexo de diversos aspectos: as jornadas excessivas de trabalhos docentes; das exigências do mercado do processo formativo pelos avanços técnicos, científicos e informacionais; das más condições de trabalho e das péssimas condições salariais, que fazem com que os profissionais da educação se sintam cada vez mais “desqualificados” para atuar em sala de aula, com educandos cada vez mais exigentes pelos encantos do mundo virtual das redes sociais, do mundo informacional. O tempo livre ou o ócio, como diz Pucci (2006), torna-se uma necessidade “[...] de reserva para as coisas do espírito, transformam-se em prolongamento do trabalho”, o que pode ser visto como esfacelamento do ser, e o poder público, muitas vezes, esquece que esses profissionais são seres humanos.

Nesse contexto, o ócio do professor e da professora passa a ser um prolongamento do trabalho e, recorrentemente, é preenchido com os encantamentos da indústria cultural. Esta, segundo Horkheimer e Adorno (1986, p.123), pode “[...] ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noite, até a chegada ao relógio-de-ponto, na manhã seguinte”. Essa explicação torna-se visível na práxis educativa das educadoras e dos educadores no Brasil, em especial na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros que, ao chegarem a suas casas, têm de se “manter atualizados” nas redes sociais para a preparação das aulas do dia seguinte.

Assim, questiona-se como promover uma educação pública eficaz, crítico-emancipatória, se o próprio educador como sujeito do processo educativo não dispõe de tempo para planejar as ações, cuidar de si mesmo e ainda cumprir com as exigências de mercado. Complementando essa discussão, Pucci (2006, p.98) destaca que “[...] nessas condições como exigir dos trabalhadores que realizem alguma coisa produtiva em seu tempo livre, já que lhes minaram a capacidade criativa e suas expressões de espanto e resistência?”.

A partir desse ponto, Pucci (2006, p. 98) aclara que o “[...] ‘riso e o trágico’ são duas manifestações humanas habitualmente trabalhadas pela indústria dos bens culturais para manterem as pessoas ocupadas e distraídas e, ao mesmo tempo, interconectadas às infindas informações que invadem seus lares e suas vidas.”. Com base nessa afirmativa, percebe-se uma influência da indústria cultural no processo educacional e os desafios das educadoras e dos educadores na “catarse”<sup>4</sup> administrada no processo de onipresença da semiformação cultural no mundo contemporâneo.

A ideia “de formação”, como diz Pucci (2006, p. 101), ecoa momentos de finalidade que deveriam levar os sujeitos a se afirmarem como coerentes “[...] numa sociedade racional e como seres livres em uma sociedade livre, na realidade da ‘Semiformação’, desenvolvida como a pronta e integral ajuda da indústria cultural, incorpora-se a onipresença do espírito alienado, e tudo fica aprisionado nas malhas da socialização.”.

---

<sup>4</sup> Ver Pucci (2006, p.98-99) Catarse, termo utilizado de purificação e conservação de bem-estar espiritual, de tudo que gera distúrbios.

**A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

Ao referir-se ao processo de formação e semiformação através da indústria cultural, Adorno (2003, p.5 e 8) afirma que “[...] por inúmeros canais oferecem às massas bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro.”

Dessa forma, Adorno (2003, p.27), ao analisar a crise da formação cultural, afirmava que deveria “[...] lutar com firmeza pela formação”, numa visão estratégica da autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que, na luta desigual entre formação e informação, o elemento mais frágil seria o ponto de apoio para emancipação, e que poderia ser alcançado através do exercício do pensamento crítico. Portanto, o processo de regulação e alienação, que é proporcionado pela indústria cultural, afeta a educação contemporânea. A intenção deste trabalho não é fazer uma análise pessimista dessa discussão, mas de encontrar caminhos para uma educação crítico-emancipatória construída no coletivo da escola pelo “agir comunicativo”, ou bem, “atuar comunicativo”, tradução do conceito em alemão do original de Jürgen Habermas de *Kommunikativen Handelns*, que retoma a ideia já introduzida por Radl-Philipp no contexto de fala espanhol em 1996, por “recolher mais corretamente o processo aberto do significado do termo” que foi escolhido por Habermas, tendo em conta a diferença que existe na língua alemã entre o termo *Handlung* e *Handeln*, “diferença é a de um substantivo em comparação a um verbo substantivado” (RADL-PHILIPP, 1998, p. 105)<sup>5</sup>.

Habermas continua na linha de pensamento de Adorno, Marcuse e Horkheimer, mas já em um contexto diferente com suas pesquisas sobre a razão científica, os interesses epistemológicos dominantes e o “atuar” o “agir comunicativo”.

Para Habermas, as análises realizadas pelos filósofos citados chegaram a uma situação difícil de compreensão, porque eles trabalhavam com uma definição limitada sobre a razão, há um conflito entre o processo de modernização capitalista com a racionalização da sociedade. Habermas propõe a mudança de modelo de análise, no qual se abdica o paradigma da consciência, na qual Adorno e Horkheimer estão embasados para o paradigma da comunicação introduzindo a concepção da “racionalidade comunicativa”.

Essa mudança proporcionaria uma nova visão do conhecimento da realidade, pois, com a consciência, aquele que reflete o faz de forma solitária e por isso subordina o objeto ao sujeito. Para Habermas (1984, p. 392), não é o vínculo do sujeito solitário com o “[...] mundo objetivo que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva que sujeitos que falam e atuam assumem, quando buscam o entendimento entre si, sobre algo”. Por conseguinte, o autor segue pelo caminho da linguagem, da comunicação, utilizando-se de explanações culturais que são transmitidas e que se referem a um mundo objetivo, social comum e subjetivo.

No entanto, na noção de educação crítica de Mollenhauer, Freire, Klafki, Iben, McClaren, Radl-Philipp, Giroux y Flecha, defende-se uma teoria crítica da educação que opera com uma definição bastante ampla, a qual vai mais além do conceito mais restritivo de *Bildung*, que só aponta a formação no sentido de instrução (RADL-PHILIPP, 1991, 2014).

<sup>5</sup> Ver sobretudo livro RADL-PHILIPP, Rita Maria. 1996, o.c., especialmente p. 17 ss. , p. 124 ss. E o artigo: RADL-PHILIPP, Rita Maria. La Teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas: un marco para el análisis de las condiciones socializadoras en las sociedades modernas, in: PAPERS, **Revista de Sociologia**, pp. 103-123, 1998

**A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

**TEORIA HABERMASIANA E EDUCAÇÃO**

Jürgen Habermas, assistente de Adorno no Instituto de Pesquisas Sociais, deu continuidade aos estudos nas investigações filosóficas da razão instrumental e às críticas das teorias tradicionais.

Como Habermas vivenciou uma realidade diferente de seus companheiros frankfurtianos, Theodor Adorno e Max Horkheimer, conforme relatado acima, representada por uma sociedade industrial, de um capitalismo contemporâneo de tecnologia avançada, produção em escala e consumo em massa, desenvolveu uma teoria social baseada na racionalidade comunicativa, que vai mais além da razão instrumental.

**Aspectos gerais**

A importância da teoria habermasiana do atuar ou do agir comunicativo para a compreensão da educação e da socialização humana foi sublinhada por Radl-Philipp, em 1998, em um artigo onde a autora fala do fato de que os processos educativos têm lugar no sentido concreto de instituições em que são desenvolvidos, de forma constante, interações entre educadoras, educadores, educandas e educandos. As ações educativas assim são definidas como interações simbólicas, intersubjetivas, que correspondem ao âmbito social, diferente do âmbito do trabalho instrumental (RADL-PHILIPP, 1996) em que a forma de atuar correspondente é comunicativa, já que o fim destas ações reside nos mesmos sujeitos, “representam um atuar intersubjetivo entre as pessoas como sujeitos” (RADL-PHILIPP, 1998, p. 119). A autora explica como é possível compreender a concepção de Habermas e sua relação com a educação, o conceito da racionalidade comunicativa, os processos e a racionalização da sociedade, seu significado para os processos de aprendizagem e a visão do atuar intersubjetivo do sujeito na interação e na sociedade, em definitiva, como a educação é ação comunicativa e dialógica.

Assim, “Habermas busca compreender o curso da evolução social como um duplo processo de alienação e aprofundamento das relações sociais de poder entre grupos divididos por interesses diferentes, mas, ao mesmo tempo, como uma expansão de processos de reflexão e aprendizagem”. Nessa perspectiva, Bannell (2006) explica que nesses processos de aprendizagem pode ser visível a criação de uma cultura de reflexão como caminho para a emancipação.

É necessário salientar que, no nosso contexto sociocultural, existe um quadro bastante reduzido do conhecimento epistemológico da teoria hermenêutica crítico- emancipatória da Escola de Frankfurt e a sua relação com a educação, apesar de que há uma vasta produção intelectual na Europa e na América do Norte. No Brasil, ainda está pouco disseminada ou pronunciada e vivenciada nas experiências da ação educativa, excetuando a importante e conhecida proposta de Paulo Freire, que corresponde precisamente a uma experiência comunicativa e dialógica da educação na linha de pensamento, que é possível deduzir da proposta habermasiana.

Outro aspecto desafiador é sua influência com a filosofia e os teóricos sociais, adentrando com alento na Psicologia, no Direito, nas teorias políticas, na área da educação e outras áreas, como afirma Bannell (2006, p.11). O autor explica que a complexidade do pensamento de Habermas está nas fontes em que utiliza para afirmação de suas teorias, pois incluem não somente as tradições da

## **A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

Filosofia clássica, moderna e contemporânea, como também a Sociologia e o Direito, dentre outras áreas. Para Bannell (2006, p.11), na teoria habermasiana “[...] tudo se conecta a um sistema de pensamento de proporções gigantescas (...) e a própria complexidade das análises de Habermas em cada subárea dos conhecimentos”.

A partir desses enfoques, Bannell (2006, p.12) explica que, para esclarecer as dúvidas e os desafios da teoria de Habermas do *agir*<sup>6</sup> comunicativo e de suas implicações na área educacional, o autor passou a selecionar aspectos da teoria utilizando “[...] a categoria da racionalidade, a noção de ‘processos de aprendizagem’ e a análise da co-construção da sociedade, da cultura e da pessoa por intermédio da interação social mediada pela linguagem”. O autor explicita que Habermas concebe a racionalização da sociedade como uma articulação dos “[...] processos de aprendizagem encadeados na modernidade, tanto no nível do conhecimento quanto na dimensão da ação social” (2006, p.14).

Assim, ao estudar os desafios do pensamento habermasianos e a educação, pode-se compreender que, mesmo não tendo escrito sobre a tendência da teoria com a educação propriamente delimitada, a articulação, neste trabalho, basear-se-á no processo da comunicação dialógica e do agir comunicativo para a conquista de um processo de uma educação crítico-emancipatória.

### **A Educação em Jürgen Habermas e as perspectivas do Agir Comunicativo**

Antes de iniciar essa discussão sobre a educação na concepção de Jürgen Habermas e a perspectiva do agir comunicativo, torna-se salutar enfatizar que, nas análises habermasianas, a sociedade moderna está sujeita não somente aos avanços tecnológicos, mas também é imbuída da capacidade de criticar e pensar coletivamente sobre nossas próprias tradições.

Dessa forma, compreende-se, na visão de Habermas, que a razão está no centro das comunicações cotidianas através de questionamentos, que demanda sempre ao sujeito justificativas, a razão comunicativa ou motivos que levaram o ser humano a agir de várias formas: Por que fez essa ação? Por que pronunciou ou falou sobre isso?

Para melhor esclarecimento da discussão com base na perspectiva habermasiana e sua relação com a educação, a razão, para Habermas, não seria para descobrir verdades abstratas, mas reflete a necessidade que temos de justificar uns aos outros.

Nesse sentido, com base nessas reflexões, Habermas perceberia a relação entre a “razão comunicativa” e a sua visão sobre a concepção de “esfera pública”, categorias analíticas habermasianas, que passaram a analisar criticamente a cultura representativa do Estado e criar novas esferas públicas para discussão para além do controle e regulação da conjuntura estatal.

A partir dessas concepções, no nosso entendimento, poderia ser criado um espaço destinado a estabelecer essa “esfera pública” educacional para organizar uma proposta pedagógica

---

<sup>6</sup> Bannell (2006, p.16) explica que o termo agir comunicativo, ao invés de ação comunicativa, o autor utiliza esse termo para justificar a tradução do termo original, *kommunikativen Handelns*, porque o termo *ação comunicativa* pode dar um sentido ativista. O *mundo da vida* seria também a melhor tradução do alemão *Lebenswelt*, que muitas vezes é traduzido como *mundo vivido*.

**A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

para a Escola com base nas perspectivas das teorias sociais de George Herbert Mead e a teoria do agir comunicativo em Habermas.

Habermas (2012), em seu livro *a Teoria do Agir Comunicativo: a racionalidade da ação e racionalização social*, relata que Kant pretendia conquistar para a filosofia o status de um saber equiparado ao das ciências. E imaginou que o caminho indicado para tal intento seria uma crítica radical à razão destinada a purificar a filosofia de pseudo-saberes que nela se acumulariam no decorrer da história.

Nessa concepção, Habermas (2012, p. VIII) compartilha com Kant a necessidade de encontrar um caminho seguro para manter a filosofia no nível das ciências. Discorda, porém, quanto ao caminho a ser trilhado e toma a decisão audaz de colocar nos trilhos da ciência uma nova teoria da sociedade, em geral, tecida com elementos da prática comunicativa cotidiana.

Portanto, Habermas, na teoria do agir comunicativo, aborda o conhecimento segundo uma razão centrada em um sujeito singular ou numa consciência transcendental. Assim, devemos pensar que o sujeito, ao tentar conhecer algo, gira em torno de outros sujeitos, uma vez que o conhecimento racional resulta de um intercâmbio linguístico entre eles.

Para Kant, o autoconhecimento transcendental e intuitivo da razão humana desenvolve-se na esfera de um sujeito solitário, monologicamente sobre si mesmo. Para Habermas, o início do conhecimento situa-se na faculdade da fala e da ação, isto é, da competência comunicativa, construída nas relações intersubjetivas.

Nessa perspectiva, Habermas afirma que nas formas da vida social transparece uma racionalidade comunicativa, que repudia as pretensões fundamentalistas. No entendimento das concepções habermasianas, a reconstrução pragmático-formal do saber de regras usadas pelos sujeitos falantes e agentes possui caráter hipotético e, por isso, criticável.

Por essa razão, Habermas (2012, p. 10) adota “[...] um dualismo metódico que permite não somente uma nova configuração entre a filosofia e as ciências, mas uma distinção entre as duas perspectivas distintas e complementares”. O autor ainda explica que, “[...] a saber: a perspectiva distanciada de um observador objetivo e especializado em vocábulos científicos, capaz de inquirir sobre fatos “duros” e cujos critérios consistem na objetividade da observação”; e no que se refere “[...] à perspectiva participante de um intérprete que o próprio observador é obrigado a adotar, já que ela permite compreender, por meio da linguagem, nexos simbólicos cujos critérios é a intersubjetividade do entendimento.

O entendimento que possuímos para o trabalho é de que a concepção habermasiana sobre as duas perspectivas, da objetividade da observação e a participante, por meio da linguagem intersubjetiva, complementa-se. Esse dualismo para Habermas permite acoplagens entre explicações pragmático-formais, filosóficas, e análises empíricas ou históricas.

Habermas (2012) ainda enfoca seu trabalho analítico não só na problemática da racionalidade da ação de sujeitos singulares, mas também na racionalização da sociedade em geral, tanto de uma filosofia pós-metafísica, como de uma sociologia que não se limita a uma pura descrição empírica.

Assim, com a abordagem dessa discussão, Habermas (2012) explica que “[...] a problemática da racionalidade é incluível, quando se trata de formulação de conceitos da atividade social e da estruturação de métodos – hermenêuticos ou analíticos – destinados à compreensão de um sentido”.

**A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

Dessa forma, Habermas (2012) enfatiza que o conceito da racionalidade, reconhecido na teoria do agir comunicativo, tem uma estreita relação com formas de obtenção e emprego do saber pelos sujeitos que possuem uma competência comunicativa.

Na teoria crítica do agir comunicativo, Habermas propõe também que a razão não seja monológica, mas dialógica, como resultado do processo de entendimento intersubjetivo: são os sujeitos situados historicamente, que, pela fala, estabelecem uma relação interpessoal numa comunidade comunicativa.

Essa pluralidade constrói, através do poder argumentativo, o consenso, a partir dos princípios que visam assegurar as tomadas de decisões nas relações sociais com o grupo. Essa perspectiva torna-se salutar, pois a busca da verdade não resulta de uma reflexão isolada por uma consciência solitária, mas é exercida por meio do diálogo, orientado por regras estabelecidas pelos membros do grupo numa situação dialógica ideal.

A situação ideal da fala consiste em evitar a coerção e promover, nos participantes do discurso, o exercício dos atos da fala no consenso discursivo. A razão comunicativa em Habermas apoia o diálogo, com a interação entre os membros do grupo mediada pela linguagem e pelo discurso. No entanto, essa interação entre os sujeitos dar-se-á sem pressões típicas do sistema econômico, ou do sistema político, de pactos, negociações em que prevaleçam os interesses particulares de uma racionalidade instrumental.

A razão comunicativa é, portanto, processual, construída a partir da relação entre os sujeitos, como seres capazes de posicionar-se criticamente diante das normas, pois não deriva de razões abstratas e universais, nem depende da subjetividade narcísica de cada um, mas do consenso encontrado a partir do grupo. Assim, a subjetividade transforma-se em intersubjetividade, mas propriamente, em intercomunicação.

A teoria do agir comunicativo, no nosso entender, pode ser utilizada na educação, por intermédio da construção coletiva da Proposta Pedagógica, nas relações interpessoais desenvolvidas nas instituições escolares pelo uso de argumentos racionais, de convencer o outro e convencer-se das decisões construídas e reconstruídas no coletivo dirigente. Assim, instaura-se o mundo da sociabilidade, da espontaneidade, da solidariedade e da cooperação nas múltiplas dimensões de a gestão escolar criar novas esferas públicas de discussões em busca de uma educação crítico-emancipatória.

Essas novas esferas públicas educacionais construídas nas instituições escolares abririam oportunidades de reconhecer os interesses sociais na formação social do educando, bem como o agir comunicativo nas rodas de conversa com as (os) estudantes, os pais, as educadoras e os educadores, comunidade educacional e sociedade civil; para conhecer os problemas experienciados; compreender as expectativas e os interesses individuais/sociais; para, a partir daí, tentar mudar a realidade institucional por meio da razão comunicativa, construir consensos, ocasionar mudanças e fortalecer o capital social.

**A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

**A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE GEORGE HERBERT MEAD**

Orientando-se pela visão de Mead de que toda ação educativa é uma ação essencialmente social, e que o ambiente escolar deve ser orientado pela prática do diálogo e das relações interativas entre atores envolvidos nesse processo, cabe observar que um dos pontos que merecem uma significativa atenção é o modo como são resolvidos os problemas que surgem no ambiente escolar. Na maioria das vezes, os conflitos existentes na escola são resolvidos pelos gestores, sem levar em consideração todos os elementos e os atores envolvidos na ação conflituosa, e sem nenhum diálogo com os demais segmentos que compõem a instituição escolar, principalmente os discentes e as famílias.

A proposta para resolução de problemas da escola, com base em Mead e no agir comunicativo de Habermas, passa pela necessidade de construção de uma proposta de relacionamento comum entre os diversos segmentos da escola, alicerçada pelo diálogo aberto e sem coerção, em que todos têm a possibilidade de apresentar e defender seus argumentos, resultando desse processo a construção de valores morais e sociais coletivos.

Dessa forma, como afirma Habermas (2000, p. 414), “[...] no paradigma do entendimento recíproco é fundamental a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos de ação ao se entenderem entre si sobre algo no mundo.”. Essa construção coletiva de soluções que envolve os conflitos inerentes ao espaço escolar é essencial para o desenvolvimento de um modelo de educação crítico, emancipatória e dialógico. Ou, como afirma Radl-Philipp (1996, p. 129-130), “o objetivo final do agir comunicativo reside no mesmo assunto, a resolução de problemas práticos da vida, ao mesmo tempo em que, através deles, são criados os conteúdos de significados e objetos de nossa atuação social”.

Um problema que envolve a construção de propostas e metodologias de ensino-aprendizagem é que atores elementares nesse processo – digo o estudante, a estudante e as famílias – ficam numa situação marginal nesses processos. Não levar em consideração as expectativas das famílias e dos estudantes em relação ao papel social e formador da escola e, conseqüentemente da educação, assim como fechar os olhos para o contexto no qual esses sujeitos estão inseridos, ou seja, seus valores morais, culturais, ideológicos e políticos, seria como espécie de camisa de força, a qual todos seriam orientados (forçados) a vestir.

Tal problemática está historicamente associada à perspectiva tecnicista, não apenas dos processos educativos, mas de todos os setores e instituições da sociedade, que é pautado pelo ordenamento técnico-científico de dominação e organização da natureza e da própria sociedade, aliado ao modelo de organização econômico capitalista. Ora, nesse ambiente controlado pela ideologia da técnica, uma ação, um valor (moral ou estético), um tipo de conhecimento, só tem sentido e validade, se em seu conteúdo estiver algum delineamento prático ou utilitário. Habermas compreende esse fenômeno a partir da ideia de “dominação tecnocrática”, em que os sujeitos não encontram espaço para o diálogo, para a reflexão ou análise crítica do próprio contexto, de suas ações e valores. Segundo Habermas (2006 b, p. 75):

A implantação moral de uma ordem sancionada e, assim, da ação comunicativa que se orienta por um sentido linguisticamente articulado e que pressupõe a interiorização de normas, é dissolvida numa amplitude cada vez maior por modos

**A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

de comportamento condicionados, enquanto as grandes organizações como tais se apresentam com a estrutura da ação racional dirigida a fins.

Um dos grandes desafios de uma proposta pedagógica, que seja norteadada pelo seu aspecto crítico e emancipatória é superar essa ideia, bastante enraizada de uma “ação social dirigida a fins” que retira do sujeito a capacidade de colocar sob suspeita os saberes e os valores que orientam sua vida. É justamente nesse contexto, permeado pela dimensão teleológica do conhecimento, em que se baseiam as expectativas das famílias em relação à escola. Em conversas formais e informais com familiares dos estudantes matriculados na Escola Joaquim José de Medeiros, é comum perceber nos relatos destes que prevalece a escola como um espaço que possibilita o contato com conhecimentos essenciais para a ascensão e o reconhecimento social, seja através da formação para o trabalho ou para o ingresso na universidade.

Nesse sentido, percebe-se que o valor da educação como via de acesso ao mercado de trabalho e a construção de um status quo são fatores bastante significativos na visão da maioria dos pais ou responsáveis dos estudantes da referida instituição. Essas perspectivas das famílias com relação ao papel da escola devem ser levadas em consideração na construção de uma proposta pedagógica crítica e emancipatória pelo fato de, muitas vezes, essas expectativas produzidas no espaço familiar não corresponderem às expectativas dos estudantes. E, de acordo com a proposta habermasiana do agir comunicativo, esses conflitos devem ser resolvidos coletivamente, através da reflexão, do diálogo e do reconhecimento de aspectos intersubjetivos e sociais que permeiam a construção de valores numa determinada comunidade. Nesse sentido, afirma Mead (2010, p. 406):

Em nossa conduta reflexiva, estamos sempre reconstruindo a sociedade imediata à qual pertencemos. Tomamos determinadas atitudes definitivas, que envolvem relacionamentos com outros indivíduos. A própria sociedade muda na mesma proporção em que são modificados esses relacionamentos. Quando se trata do problema da reconstrução, existe uma demanda essencial: a de que todos os interesses envolvidos possam ser levados em consideração.

A posição de Mead, sobre a necessidade de levar em consideração todos os interesses envolvidos, seja na resolução de um conflito, seja na re(construção) de valores, normas ou saberes, é essencial para a construção de uma prática pedagógica que pretenda ser crítica e emancipatória. Isso porque a existência de muitos conflitos, que por vezes chegam a ser antagônicos, principalmente no que diz respeito às expectativas em relação à escola, que permeiam as relações entre a família, a escola e o estudante, devem ser analisados os conflitos existentes as expectativas dos sujeitos para solucioná-los à luz de uma racionalidade comunicativa, que privilegia o diálogo e as interações entre os sujeitos. Desse modo, enfatiza Habermas (2000, p. 438),

Essa racionalidade comunicativa lembra as mais antigas representações dos logos, na medida em que comporta as conotações da capacidade que tem um discurso de unificar sem coerção e instituir um consenso no qual os participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas e parciais em favor de um acordo racionalmente motivado.

**A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

As expectativas e os interesses dos estudantes, com relação à escola e aos conhecimentos transmitidos por esta, encontra-se intimamente interligados ao contexto social, cultural, ideológico e econômico desses sujeitos. Dessa forma, esses interesses ultrapassam a lógica da formação orientada exclusivamente para o ingresso no mercado de trabalho, canalizam seus interesses para temáticas que envolvem a sexualidade, identidade, questões de gênero, discussões políticas e ideológicas, etc. Muitas dessas temáticas entram em confronto direto com as expectativas das famílias e, por vezes, da própria escola.

Diante dessa diversidade de conflitos, interesses e de perspectivas variadas, é que se vem tentando construir, como já foi apontado anteriormente, de forma coletiva, uma proposta pedagógica para a Escola Estadual Joaquim José de Medeiros. Tal proposta enfatiza a necessidade de considerar a dimensão social e intersubjetiva dos processos formativos, tanto em seus aspectos objetivos como os subjetivos, privilegiando, assim, o viés interativo e intersubjetivo na constituição dos sujeitos, respeitando suas experiências, que são essenciais para o processo de construção e reconstrução de valores, normas, saberes e também, de suma importância, a resolução de problemas do cotidiano.

Tal proposta pedagógica busca desenvolver, como afirma Medeiros (2016, p. 158), “uma educação que promoveria características individuais e sociais historicamente construídas, no processo formativo, legitimadas e incorporadas pelo sujeito objetiva e intersubjetivamente através das experiências sociais”. O uso do diálogo, ou nas palavras de Habermas (2012) “uma linguagem simbolicamente mediada”, fundamenta a necessidade de participação de que todos os segmentos que compõem uma instituição escolar devam participar desse processo de construção e implementação da proposta pedagógica, e que através do debate, livre e sem coerção, todos os interesses, ideias, expectativas e utopias sejam discutidos e validados coletivamente.

**METODOLOGIA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA UMA ESCOLA PÚBLICA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA**

O interacionismo simbólico, na perspectiva de George Herbert Mead, foi essencial no processo de interações sociais e simbólicas, dando sentido e significado à ação educativa-comunicativa, à memória experiencial<sup>7</sup>, às formas de interpretação dessa realidade crítico-hermeneuticamente e epistemologicamente, para promoção de uma ação social ético-política de autorreflexividade, autoconhecimento e autorrealização.

O entendimento dessa proposição permeou a construção da proposta pedagógica construída coletivamente com todos os segmentos daquela instituição através de reuniões administrativas, pedagógicas, em rodas de conversas formais e informais para compreender a dinâmica educativa e os problemas rememorados pela comunidade escolar. Sendo que o olhar da realidade local tornou-se fundamental para entender o clima institucional, as relações sociais, bem como os problemas vivenciados pela instituição. Nesse diagnóstico da problemática institucional, foi manifesta a influência da indústria cultural no controle e na regulação da vida dos estudantes e funcionários. Com isso, foi possível compreender criticamente a realidade social, interpretar e

---

<sup>7</sup> Ver Medeiros (2016).

## **A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

construir coletivamente estratégias de ações educativas com base nas expectativas dos estudantes, pais, professores.

O arquétipo institucional, por mais que fossem perceptíveis diálogos entre os estudantes, professores e funcionários, centrava-se, perceptivamente, num individualismo instituído em que os interesses individuais sempre estavam sobrepondo aos interesses sociais. Ocorriam reuniões periódicas com funcionários e professores sempre para avaliação das condutas dos estudantes e dos resultados de aprendizagens nos conselhos escolares.

A partir da análise das condições comunicativas da escola, da visão teórico-crítico-emancipatória - interdependência, que teve como ponto de partida da escola conhecer os problemas, interpretá-los, analisá-los epistemologicamente, para formar sujeitos críticos, autorreflexivos, éticos e políticos que promovam o respeito às diferenças sociais pelo reconhecimento social de si, do outro, que buscam formar, formar-se, formar o outro com os princípios da alteridade.

Alicerçados nessas proposições, foram analisados os problemas com base no olhar da realidade e expectativas institucionais; foram verificados os problemas e os fatores de riscos; os programas e políticas implementados na Escola; as ações sociais para superar as dificuldades; construção coletivamente das regras de Reciprocidade; os princípios Filosóficos da Escola Estadual Joaquim José de Medeiros. Perfazendo com as seguintes questões norteadoras das ações: como a escola poderia construir ações educativas? Quais os valores que poderiam ser construídos numa visão crítica e emancipatória -interdependente?

As propostas pedagógicas discutidas, neste artigo, baseiam-se num processo de construção coletiva cujos subsídios norteadores foram a Teoria hermenêutico-crítica emancipatória da Escola de Frankfurt e a educação na perspectiva de George Herbert Mead, no “olhar para si”, para o “outro” para constituição do Self”.

### **Realidades da Instituição Escolar – Resultado da pesquisa: os problemas apontados pelos educadores e educadoras**

Nas realidades apresentadas pelas professoras e professores, pais e estudantes da Escola Estadual Joaquim José de Medeiros, relatadas oralmente e descritas através de um questionário, foram apontadas a vacância e a rotatividade de professores como um dos fatores mais problemáticos da escola; além desses, foram citadas as aulas vagas, bem como a falta de uma política estadual sólida para melhoria das escolas públicas estaduais, a ausência de incentivos governamentais e de financiamento dos projetos da escola.

Além desses problemas, foram diagnosticadas dificuldades com profissionais que não se sentem corresponsáveis com a instituição, desconhecem a história da escola; materiais didáticos danificados; a falta de apoio de professores de determinadas áreas; o que gera desconfiças nas ações de outros educadores e educadoras, que buscam a transformação educacional.

Essa situação promove a desmotivação, a desvalorização do trabalho do outro, a imobilidade; a ausência da cobrança dos profissionais e de sua responsabilidade social provoca uma insatisfação da práxis educativa e gera uma crise de identidade profissional.

**A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

Nos relatos, muitos educadores sentem-se insatisfeitos com a falta de impressão das atividades de sala de aula; eles relataram a desarticulação entre a gestão, secretaria, coordenação administrativa, pedagógica, docência, apoio e o distanciamento das famílias dos estudantes. Essa desarticulação entre os segmentos revela a ausência de um planejamento construído coletivamente e de resultados satisfatórios no processo educativo no estabelecimento de metas e ações. Portanto, essa problemática também pode estar associada à falta de compreensão da filosofia da escola, dos valores e dos objetivos estratégicos a serem definidos.

Outros aspectos salientados pelos educadores e educadoras foram: a falta de acessibilidade para os estudantes com necessidades educacionais especiais e a violência, a presença constante de drogas na escola, o sexo sem prevenção, a indisciplina na escola, a falta de limites dos pais para com os filhos, este último faz com que os estudantes se sintam protegidos nas suas ações.

Dentre as muitas questões supracitadas, foram relatados, ainda, o uso indevido do celular, a falta de compromisso dos estudantes em relação ao cumprimento das normas estabelecidas pela escola e o desrespeito com professores, colegas e funcionários, assim como os altos índices de evasão, o desinteresse e os baixos níveis de aprendizagem dos estudantes, que dificultam a melhoria dos indicadores de desempenho educacional.

**Realidades e Expectativas dos Estudantes da Escola**

Em rodas de conversa, aplicativos de mensagens, em discussões em sala de aula, percebe-se que os estudantes e as estudantes estão buscando, cada vez mais, um espaço maior para discutir temas que estão presentes em seu cotidiano, e que, muitas vezes, não têm lugar nas conversas no espaço familiar. Podemos citar como exemplo os debates envolvendo questões de sexualidade, de identidade de gênero, o suicídio, questões políticas e ideológicas.

Observa-se que, nos ambientes onde se verificam essas conversas, existe uma polarização de opiniões que, de um lado, concentra-se num grupo que é mais aberto às discussões sobre gênero, sexualidade, que se identificam com movimentos sociais voltados para as minorias, que tem uma participação cívica mais efetiva, no que tange a problemas da comunidade; de outro lado, está um grupo mais ligado a valores tradicionais e conservadores, que se orientam por um conceito mais arraigado de família, que tem uma orientação religiosa bastante acentuada e, em muitos casos, apresentam certa intolerância a tudo aquilo que é contrário às suas crenças.

Geralmente, nessas conversas, existem momentos de conflitos e certa dose de tensão. Como alternativa para resolver esses embates, aparece a ênfase no diálogo, no debate, na livre expressão de opiniões e argumentos, como caminho para a resolução de conflitos, para a troca de ideias e construção de novos valores morais e sociais. Os debates em sala de aula, as ágoras filosóficas e sub-ágoras, os júris-simulados, as discussões no plenário da Câmara de Vereadores da cidade, todos eles envolvendo temáticas escolhidas pelos próprios estudantes (Independência, emancipação social e interdependência; redução da maioria penal; suicídio; eutanásia; violência física, simbólica e psicológica com seres humanos e em especial contra as mulheres; casamento entre pessoas do mesmo sexo, etc.), apresentam-se como um espaço ideal para o diálogo, para o embate argumentativo, e para a superação de conceitos ou valores que são prejudiciais ao grupo e a comunidade.

## **A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

Por outro lado, podemos apontar o Conselho Escolar como espaço para resolução coletiva de problemas da escola. Tendo em vista que o referido colegiado tem representação de todos os segmentos que compõem a instituição escolar (pais/responsáveis, professores, estudantes, gestão e demais funcionários), o debate envolvendo problemas, conflitos e as possíveis soluções tornam-se mais efetivas e legítimas. Como exemplo, podemos citar um caso que envolveu uma agressão física e verbal sofrida por uma estudante proveniente de outro estudante. Diante dessa agressão, houve um clima generalizado de tensão, envolvendo as famílias dos estudantes (tanto da estudante agredida, bem como a do agressor), a gestão e os demais estudantes. O caso foi levado ao Conselho Escolar, que, depois de ouvir as partes envolvidas no conflito, seus argumentos, suas defesas, abriu espaço para que cada membro fizesse sua análise, apontasse suas opiniões e proposições para a resolução do conflito. O resultado desse diálogo consistiu num momento de extrema riqueza de valores, de opiniões e pontos de vistas, tendo em vista a pluralidade do colegiado.

A participação dos estudantes e das famílias nessas discussões revela-se muito positiva, levando em consideração que muitos desses conflitos passam despercebidos pela grande maioria dos agentes que fazem a escola. O olhar desses atores, as suas colocações, os seus pontos de vistas, apontam muitas perspectivas desconhecidas que orbitam vários conflitos e que são essenciais para a sua compreensão. O objetivo dessas conversas (reuniões do conselho escolar) é sempre a construção de soluções coletivas para problemas da escola, e que possam contribuir para o equilíbrio das atividades da instituição, bem como a construção de novos valores, morais e sociais.

Nesse sentido, podemos citar como experiência exitosa, dessa proposta de construção de soluções coletivas para os problemas da escola, a atuação do Conselho Escolar, que conta, na sua constituição com representantes de todos os segmentos da instituição (gestão, corpo docente, estudantes, pais/responsáveis e funcionários). Os problemas que são levados ao Conselho Escolar são de vários tipos, que variam desde fatores de transgressão disciplinar a questões de cunho pedagógico (currículo, avaliação, fatores de risco dos estudantes, etc.). Dessa forma, a análise dos fatos, o debate de opiniões, os acordos que resultam das discussões, a troca de experiências, o exercício de colocar-se no lugar do outro nessa busca por soluções de conflitos que se fazem presentes no cotidiano dos sujeitos que compõem a escola, acabam por constituir-se num riquíssimo processo de aprendizagem, que orienta a construção e a reconstrução de valores e saberes essenciais à vida em sociedade. Como afirma Medeiros (2016, p. 159):

Esses processos das experiências sociais, na nossa compreensão, adquirem aprendizagens significativas, cognições, percepções, desenvolvem a comunicação, criticidade, reflexividade e envolvem também sentimentos de alegrias, tristezas, ansiedade, dor, e de tranquilidade. Nos momentos adversos do indivíduo, procuraram refúgio, proteção com seus semelhantes especialmente na família, nas interações pessoais, com os grupos de crenças, nos movimentos sociais, políticos, nas redes de relações pessoais e sociais.

Em outras palavras, a construção de uma proposta pedagógica crítica e emancipatória passa necessariamente pelo reconhecimento da dimensão social na formação do sujeito, dos aspectos intersubjetivos e interativos, em que os indivíduos se constituem, bem como na dimensão dialógica e democrática dessa construção. Como enfatiza Habermas (2012, p. 10), “No agir comunicativo, a linguagem assume, além da função de entendimento, o papel de coordenação das atividades

## **A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

orientadas por fins de diferentes sujeitos da ação, e o papel de um meio da própria socialização dos sujeitos da ação”.

Os estudantes da Escola, com base na perspectiva da Filosofia de Educação de George Herbert Mead, devem ser despertados para fazer a autorreflexividade, bem como para analisar a realidade numa visão hermenêutico-crítica, compreendendo o sentido e o significado dos saberes construídos no espaço institucional e na sociedade. Ademais, para interpretá-los à luz da experiência e da ciência, para refletir e agir comunicativamente a partir de uma ética. Tal teoria ética reflete no olhar para si, para o outro, para a sociedade e construir um self com o uso da reflexividade, autorreflexividade e uma postura autônoma, argumentativa filosoficamente, com princípios de colocar-se no lugar do outro, isto é, alteridade. Para Mead, “O ser só será um ser para si quando for um ser para o outro” (CASAGRANDE, 2014, p. 26).

### **Problemas e fatores de risco da instituição**

Com base nas exposições das educadoras e dos educadores, a evasão escolar, as altas taxas de reprovação, a quantidade de aulas vagas e a falta de credibilidade com a escola pública afastam a demanda estudantil da Escola Estadual Joaquim José de Medeiros, isto é, de renovarem suas matrículas na instituição.

A desmotivação dos docentes e discentes torna-se também reflexo da falta de credibilidade da instituição escolar, pelo descaso do poder público na solução dos problemas educacionais. Tais fatores geram uma crise de identidade profissional docente pela ausência de valorização dos educadores e educadoras, no exercício da gestão de sala de aula, pelos baixos salários, pela falta de uma política de incentivo aos professores, falta de financiamento dos seus projetos, além das condições caóticas de trabalho, bem como a insegurança devido às reduções de servidores pelo porte da escola.

No que se refere às aulas vagas, os docentes relataram que isso é reflexo da rotatividade e de profissionais que residem em outras localidades pela política de organização administrativa do Estado, de terem de trabalhar em espaços diversificados, de acordo com a carga horária da disciplina na regional de educação. Essa questão associada à desvalorização profissional, às condições de trabalhos e às jornadas excessivas em localidades diferenciadas de escolas e cidades, faz com que os profissionais se sintam cansados. Muitas vezes, eles tendem a se ausentar das aulas e a escola não disponibiliza de profissionais itinerantes para suprir a ausência dos professores.

Outros fatores que refletem a avaliação da comunidade de forma crítica são a dos Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica, criados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira- INEP, que sintetizam dois conceitos básicos da qualidade da Educação, sendo a aprovação e a média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. As escolas brasileiras são avaliadas bianualmente.

Esses indicadores são calculados a partir dos dados de aprovação da escola, obtidos pelo Censo Escolar, e as médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB e a Prova Brasil.

Essas avaliações das escolas são feitas e calculadas de acordo com os resultados dos indicadores supracitados, do município em que as escolas estão inseridas, do Estado e do País. Os Indicadores de desempenho da Escola Estadual Joaquim José de Medeiros apresentam uma oscilação progressiva do ano de 2005 a 2009 da média 3,9 (três, nove) a 4,5 (quatro, cinco),

## **A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

superando as metas projetadas; e um declínio em 2011 de 0,7 décimos decaindo para 3,8 (três, oito). Através dos dados do INEP, pode-se perceber que retorna para 4,2 (quatro, dois) em 2013 ficando 0,6 (seis) décimos do Plano de Metas do Ministério de Educação, com a redução do IDEB.

### **Programas e Políticas Implementados na Escola**

Na análise dos programas e ações da escola para solucionar os problemas educacionais, os educadores e educadoras relataram que a escola procura buscar através do coletivo escolar “ânimo de todos” e o apoio dos marcos sociais da memória, da família, da igreja, da Diretoria Regional de Educação, da Secretaria Estadual de Educação e Cultura, bem como das políticas e dos programas de governo para melhoria da educação.

Os programas implementados na EEJMM, atualmente, conforme relatos da direção da Escola, para atender uma demanda de 324 (trezentos e vinte e quatro) estudantes são: o Plano Nacional de Assistência ao Educando – PNAE, recursos da merenda escolar, e o Programa Nacional do Livro Didático; o Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE são recursos das Unidades executoras do Caixa Escolar destinados para custeio, para compras de material de consumo e capital para material permanente; O Mais Educação para promover oficinas de leitura e escrita, aulas de dança, músicas; o Programa de Inovações Pedagógicas –PIP; além de Equipamentos para melhorar a prática docente com computadores, Notebooks, Tabletes; Datashow e outros recursos tecnológicos.

Dentre esses mecanismos encontrados nas Políticas e Programas Federais e Estaduais, que buscam a melhoria e o “Compromisso de todos pela educação”, encontra-se o Projeto Pacto pelo Fortalecimento da Educação, o qual, com as ações do Ensino Médio, desperta a criticidade e o compromisso social, cujo objetivo é de garantir a qualidade do Ensino Médio ofertado no país. Esse programa contempla a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio por meio da colaboração entre o Ministério de Educação, as Secretarias Estaduais e as Universidades.

Através da memória construída sobre o Pacto na EEJMM, como enfatiza o coordenador e as memórias escritas por educadoras e educadores, vem gerando muitos conflitos e resistências com a prática pedagógica desenvolvida pela escola, e a proposta do programa do Pacto atenderia melhor às especificidades da juventude, que hoje estão no chão da escola.

No entanto, os professores, em sua maioria, após as discussões, já observam mudanças, considerando as diversidades existentes e as possibilidades de construir um currículo inovador permeado pelas dimensões do Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura e a necessidade de interação das áreas dos conhecimentos de promover uma ação educativa interdisciplinar.

Atualmente, a escola recebeu do Banco Mundial um programa de assistência ao educando e à escola sobre a Sustentabilidade na Educação. O objetivo dos projetos que envolvam a sustentabilidade na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros está ligado a uma educação continuada e contextualizada, realizada a partir de compromisso entre todos os participantes. É necessária a sensibilização e precisa ser compreendida e buscada por todos os envolvidos: profissionais da educação, pelos pais e alunos, como principal recurso a ser preservado nas práticas do cotidiano escolar.

**A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

Uma Educação Sustentável tem seus fundamentos nas vivências dos Valores Universais. A vivência desses valores assegura a sustentabilidade humana e a de nosso planeta, além de promover qualidade de vida com harmonia e paz. O maior desafio apresentado pela coordenadora do programa na escola é criar o hábito de vivenciar esses valores no dia a dia, como também promover a melhoria da escola com práticas inovadoras, através do programa “RN Sustentável”, com o Projeto de Inovações Pedagógicas.

Recentemente, foi implementado o “Jovem de Futuro” com um caráter “empreendedor” numa visão mercadológica, além disso, a nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental que norteará novos passos e desafios para escola. E, no momento atual, a escola aguarda a implementação da proposta da “Reforma do Ensino Médio” - para articular suas ações ou adaptá-las à proposta da Escola, numa visão crítica de descontinuidade das proposições educativas construídas coletivamente de articulação filosófica e sociológica na promoção da transdisciplinaridade de uma educação que possa contribuir para a formação social do sujeito como agente de transformações sociais.

**Ações sociais para superar as dificuldades**

Quanto às ações, “a crença de que um dia esse contexto histórico crítico mudaria para melhorar a questão da escola” torna-se um fator preponderante nas exposições dos educadores. Sendo que outra ação muito discutida foi a “adoção de uma política de incentivo” para participação das atividades escolares e “mobilizações sociais” para o estudante ser um agente de transformação social.

Quanto às ações de mobilizações e incentivos, os educadores e as educadoras deveriam buscar apoio da comunidade escolar, pais e sociedade civil, “recrutar” ou convidar profissionais de saúde e outras áreas sociais, na tentativa de encontrar mecanismos de superação da problemática educacional, para suprir o déficit e deficiências da escola.

Com isso, poderiam ser realizadas “palestras educativas, motivadoras”; a “melhoria da infraestrutura para tornar o ambiente mais agradável e acolhedor”, tornando como relata um professor: “o espaço escolar mais atrativo que as praças”. Dentre as ações enfatizadas, foi apresentada também a necessidade de “conhecimento da problemática institucional pelos educadores e, a partir dos componentes curriculares, direcionar conhecimentos que melhorassem a situação institucional”.

Dessa forma, com esses conhecimentos, possibilitariam “formar uma unidade na diversidade de pensamentos de compreensão dos problemas institucionais, dos programas e políticas existentes de melhoria da escola pública”, bem como de formas de captação de recursos para financiamento dos projetos desenvolvidos pela escola.

Assim, com base nas ações sugeridas, a comunidade escolar deveria solicitar da Diretoria Regional de Educação e Cultura – DIREC e da Secretaria de Estado da Educação e Cultura – SEEC a reestruturação da escola na infraestrutura, nas condições de trabalho na reconstrução da história, das metas, estratégias da instituição como “Referência Estadual e Nacional em Educação como uma das melhores experiências do Brasil em Gestão Escolar – 1999, 2000 e 2005”, visando, assim, ao reconhecimento social, a melhorar a qualidade e os serviços educacionais oferecidos à comunidade cruzetense.

**A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**  
SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

**Regras de reciprocidade**

As regras de reciprocidade foram construídas através do coletivo da escola como forma de criação de normas de convivência, que darão subsídios às ações educativas institucionais para inclusão social e estabelecer acordos coletivos para promoção de uma ética da alteridade.

No que se refere às regras de reciprocidade a serem implementadas na escola, o grupo apresentou a persistência em atingir as metas e as ações planejadas com responsabilidade e compromisso, a saber: realização de diálogos frequentes entre gestão, professores, familiares estudantes e sociedade civil através de ágoras e sub-ágoras filosóficas; cumprir com as normas e regras construídas coletivamente. Quanto a proposição seguir as decisões coletivas da teoria do interacionismo simbólico, das premissas: o sentido e significado das áreas de conhecimentos, respeitar as deliberações nas interações sociais e a hermenêutica dos componentes curriculares; dos projetos interdisciplinares e transdisciplinares com a participação de toda a escola; na resolução de problemas, na proposição de constituir uma ética da alteridade e constituição do self social.

Além dos já citados, tem-se: respeitar o patrimônio público, preservação da estrutura física institucional e dos equipamentos; criar um ambiente escolar acolhedor, estimulador de aprendizagens, e preservar a água como meio natural necessário à vida; envolver todos da comunidade escolar nos projetos da escola, na elaboração de subprojetos e apresentação dos resultados bimestralmente; respeito mútuo em todos os segmentos da instituição e seu Reconhecimento social; fazer com que os estudantes entrem na instituição, devidamente fardados, visando à segurança e ao fortalecimento da escola reflexo dos problemas de insegurança instaurado no país, no Estado e conseqüentemente na região; executar todos os acordos e regras construídas nas reuniões e encontros pedagógicos e administrativos da escola; criação de regras de reciprocidade e aplicabilidade das decisões construídas coletivamente como forma de autolegislação e autodidatismo para solucionar os problemas institucionais numa visão ética e política.

**Princípios filosóficos da escola estadual Joaquim José de Medeiros**

No que se refere à filosofia da educação compreendida como uma reflexão sobre os problemas educacionais e sociais, seus significados e suas funções, necessário se faz, a partir daí, entender a concepção de homem e mundo que se quer formar na escola e para que sociedade atuar. Dessa forma, os aspectos filosóficos dão à educação um sentido, traduzindo assim o sentir, o pensar e as bases do agir do homem.

Ao analisar o contexto histórico da sociedade atual, que passa por crises de identidades, de ordem social, política e econômica, a escola, como não está dissociada desse contexto, vivencia essa problemática e, muitas vezes, socializa como forma de reprodução da desigualdade o “mito” nas instituições escolares, que a “ascensão social ocorreria pelo esforço individual” do educando e das suas escolhas morais sem averiguar a conjuntura histórica, crítica, social e a influência da indústria cultural.

Assim sendo, o exercício do filosofar não significa incorporar na memória essas ações como óbvias, evidentes, sem antes questioná-las, investigá-las, compreendê-las e lutar para transformá-

## **A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

las, mas ser resiliente através da análise das contradições e fatores de riscos, superando-os, em prol dos seus ideais, no cuidado de si, do outro e da sociedade.

### **AÇÃO EDUCATIVA DA ESCOLA**

As concepções epistemológicas hermenêutico-críticas na proposta pedagógica da Escola Estadual Joaquim José de Medeiros será baseada na teoria crítica da ação educativa como diz Radl-Philipp (2014, p. 155) “[...] concepto epistemológico-hermenéutico-crítico se infiere una conceptualización de teoría crítica de la acción educativa, a la vez que de las ciencias que de la misma se ocupan y se desprende que una teoría de la educación o de las acciones educativas ha de englobarse dentro de este mismo paradigma de teoría crítica, como proyecto pedagógico crítico” e servirá como âncora do Projeto Pedagógico crítico, cujos objetivos que se pleiteiam na referida proposição será a conquista da autonomia e da emancipação dos agentes educativos, estudantes, educadores e educadoras, familiares e a comunidade educativa e social.

Através da razão comunicativa, pleiteia-se promover uma ação educativa democrática e emancipadora, analisando-a a partir de um olhar filosófico sobre a realidade educativa, com base nos problemas que os sujeitos enfrentam no transcurso de sua existência.

De acordo com essas questões, pretende-se construir uma ação educativa democrática nas múltiplas dimensões da gestão: administrativa, estratégica e de apoio educacional; de pessoas ou de relações humanas; pedagógica, de sala de aula e estudantil; jurídica; participativa e colegiada; financeira e da gestão de resultados.

Radl-Philipp (2014) explica que a concepção pedagógica de uma educação crítica enfocada na emancipação dos sujeitos tem sido desenvolvida na linha de pensamento da teoria hermenêutico-crítica da escola de Frankfurt. Dessa forma, expõe que o pensamento da educação como exercício pedagógico crítico-emancipatória na Europa “tem sido substituído no século XXI por um pensamento centrado em um fim pedagógico de capacidades de ações que partem da utilidade econômica do sujeito, sua empregabilidade (“employability”), sua capacidade do “lifelong-learning”, desenvolvimento e avaliação constante das competências particulares.”(p.148).

Essa proposta pedagógica baseada nessas competências prioriza, sem dúvida, “a racionalidade econômica-instrumental adaptando a educação e de forma muito particular, a educação superior, universitária às exigências do mercado, de acordo com o paradigma (neo) liberal-economicista, que se orienta o onipresente discurso de qualidade e competências individuais singulares...” (RADL-PHILIPP, 2014, p. 148).

No Brasil, no Estado do Rio Grande do Norte, e na cidade de Cruzeta, especificamente na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros (EEJJM), as bases dos programas e propostas educacionais são expressas através das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Fundamental e no Ensino Médio, não diferindo do contexto Europeu de enfatizar a pedagogia das competências e habilidades, como uma forma de desenvolver, nos níveis de modalidades de Ensino, as exigências do mercado, cujas referências também seriam o paradigma (neo) liberal-economicista.

Radl-Philipp (2014) afirma que os conhecimentos teóricos das competências são consequências da educação humana e são considerados, deste ponto de vista fundamentalmente,

**A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

como um capital humano individual, que pode estar tanto ao serviço individual como coletivo, social e socioeconômico, e inclusive ao serviço de estratégias nacionais (LEDERER, 2008 apud Radl-Philipp).

Outro aspecto apresentado por Radl-Philipp (2014, p.158) explica que “Freire defende que somente através do diálogo se gera a comunicação, que pode aniquilar o que ele chama o método do banqueiro.”. A autora enfatiza que esses conceitos freirianos vão além de uma interpretação puramente pessoal, salientando a dimensão intersubjetiva e coletiva do diálogo. Essas expressões aproximariam o pensamento freiriano da concepção habermasiana da ação comunicativa.

As discussões epistemológicas, baseadas numa proposta pedagógica emancipatória, teriam subsídios nas tendências pedagógicas baseadas nas teorias críticas da educação, seriam as propostas que mais se aproximariam da construção coletiva das educadoras e dos educadores da Proposta da EEJMM.

No debate e na proposta pedagógica da escola Estadual Joaquim José de Medeiros, percebe-se um conflito intenso dos caminhos que deveriam retomar para reestruturar a prática da escola, as oscilações das ações educativas com os programas implantados na escola, em ser uma referência em educação pública com indicadores satisfatórios; promotora de uma educação humana, crítica, emancipatória, social, resiliente; formadora de pesquisadores e agentes de transformação social.

Com relação ao tipo de Educação que deve ser desenvolvida na escola, não se pode negar que a educação tem um papel ativo na sociedade como redentora e que a reproduz, como reprodutora da sociedade, como enfatiza Luckesi (2007, 49) que “[...] sempre será uma instância a serviço da classe do modelo dominante”, vigente na sociedade e que deve reconhecer os condicionantes histórico-sociais.

Nesse contexto, o papel da educação ministrada na EEJMM, ao contrário dos pressupostos supracitados, deve ser crítica, considerar o Agir Comunicativo ou a Racionalidade da ação e a Racionalidade social a partir dos próprios condicionantes históricos na luta pela transformação e emancipação social.

Dessa forma, a missão educativa deve ser prazerosa, pois a ação social foi construída coletivamente, desbarbarizada, onde educadoras, educadores, educandos mediatizados pela realidade, aprendem os conteúdos de aprendizagem, atingem um nível de consciência e criticidade racional, para agir num sentido de transformação e emancipação social.

A partir daí, passam a questionar concretamente a realidade, as relações sociais, no processo de formação, formar-se, formar o outro e, conseqüentemente, o contexto social como sujeitos, pesquisadores, que analisem as contradições sociais, as concepções histórico-críticas, que sejam resilientes na superação das situações adversas, sendo um agente de transformação social. Esse educando deverá lutar por uma sociedade mobilizadora, transformadora, histórico-crítica, resiliente, solidária e emancipadora.

Quanto à visão de futuro, a EEJMM visa fortalecer o capital social na Escola, permanecer sendo uma escola de referência nacional em gestão, pela prática inovadora, pela criatividade da ação colegiada, pelo compromisso e pela qualidade dos serviços oferecidos, visando melhorar a credibilidade junto à comunidade, tornando a escola emancipadora, resiliente em todas as dimensões da gestão, melhorando os indicadores de desempenho institucional.

No que se refere à missão, consta na proposta pedagógica da instituição que pretende oferecer uma educação básica de forma crítica e emancipatória, promover a resiliência, melhorando

**A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

o acesso e a permanência do aluno na escola, através de ações compartilhadas, onde toda a comunidade escolar seja corresponsável pela instituição na formação do cidadão, desenvolvendo o senso crítico, estimulando o sucesso do aluno na instituição e na prática social.

Os objetivos estratégicos deliberados com o grupo foram o de proporcionar a melhoria do ensino-aprendizagem e dos indicadores de desempenho educacional, bem como dinamizar a prática de gestão compartilhada na escola com projetos inovadores com impactos sociais e reduzir o índice de evasão na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Os conteúdos de ensino devem ser trabalhados com base na realidade e na necessidade de apropriação de saberes pelo educando, através de projetos interdisciplinares e transdisciplinares com temas geradores problematizados da prática de vida educacional e social construídos dialogicamente. A primazia aos conteúdos torna-se relevante não como forma de transmissão, mas de articulação com a realidade, das experiências vividas, mediatizadas e socializadas pelos educadores, educadoras e educandos, resultados de pesquisas apresentadas nos círculos de conversas.

O método de ensino a ser implementado na escola seria através das ações dialógicas, numa relação intersubjetiva em que o agir comunicativo deve expressar um autêntico diálogo do sentido e do significado dos conteúdos a serem trabalhados, mediatizados pelo objeto do conhecimento, através de uma exposição dialogada, grupos de discussão entre educador/educadora e educandos; socialização através de recursos didáticos que propiciem ambientes estimuladores de aprendizagens.

As socializações desses saberes devem ser construídas coletivamente, numa articulação entre os saberes experienciais, informacionais, históricos, epistemológicos e atitudinais, o que levaria a um processo de análise da relevância desses saberes para uma reflexão crítico-emancipatória-interdependente.

Cabe ao educador e à educadora serem mediadores, construir coletivamente o planejamento anual, problematizá-los, socializá-los; fazer o acompanhamento e a avaliação constante do processo dialógico da aprendizagem, do que os educandos conseguiram aprender, as dificuldades encontradas no processo e dos anseios das aprendizagens, bem como dos seus resultados.

Assim, será possível o despertar da autogestão da aprendizagem, na dinâmica das atividades construídas numa relação dialógica, bem como no estabelecimento de regras de reciprocidade para promover uma educação prazerosa, crítico-emancipatória.

Essa ação poderá nortear o autodidatismo, permitirá ao educando um esforço da compreensão das experiências vividas, alcançar um nível crítico do conhecimento da realidade, através das trocas de saberes, das práticas sociais e dos saberes epistemológicos articulados nas diversas áreas do currículo.

A relação entre educadores, educadoras e educandos deve ser dialógica, mediatizadora e horizontal como sujeitos do processo educativo. Luckesi (2007, p.66) relata que o “[...] critério do bom relacionamento é a total identificação com o povo, sem o que a relação pedagógica perde a consistência”. Elimina-se da relação a barbárie, o autoritarismo, o que poderia inviabilizar a visão crítico-emancipatória.

A visão crítico-emancipatória dá-se mediante a participação nos grupos de discussão e de tomadas de decisão, pois as vivências nos círculos dialógicos despertariam nos educadores, nas

## **A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

educadoras e nos educandos a satisfação na apropriação dos saberes pela resolução dos problemas, bem como geraria um capital social.

Dessa forma, percebe-se que, através das experiências vividas, experimentadas, contextualizadas e refletidas na cultura elaborada, seriam incorporadas as ações do sujeito livre, autônomo, crítico-emancipado pelo agir comunicativo nas sociedades.

### **Valores e a Ética na Perspectiva de George Herbert Mead : uma democracia participativa e deliberativa**

A educação na perspectiva de George Herbert Mead é filosofia social, desenvolvida ao longo da trajetória de vida do indivíduo como construto social na formação do ser humano - mente, self e sociedade. Essa formação conduz à reflexividade, à autorreflexividade, à autoformação do sujeito - formar, formar-se a si mesmo e o “outro” para constituição de um self. Sendo esse processo coordenado e mediado por um método de pensar, que produz reflexividade nas ações, constitui uma ética na resolução de problemas e será desenvolvido através das interações sociais dinamizadas pela linguagem e pelas experiências sociais.

A discussão de valores é tão antiga como a própria história da humanidade, mas, apenas no século XIX, surgiu a Teoria de Valores ou Axiologia. Sendo que a Axiologia não se ocupa do ser, mas das relações entre os seres e o sujeito que o aprecia.

Os valores estabelecidos no coletivo da escola refletem o que se tornou objeto de preferência e escolha dos sujeitos educativos, o que Habermas define como base do “diálogo social”. Através do diálogo social, podem-se construir valores no processo de interação entre as educadoras e os educadores da escola mediados pela linguagem, numa definição axiológica do agir comunicativo.

Com base nesses argumentos, o grupo de educadores, educadoras e educandos(as) definiram os valores a serem legitimados na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros. Os resultados do trabalho coletivo seriam os seguintes:

A Emancipação como uma luta constante de uma prática de gestão democrática de um agir comunicativo, desenvolvida em todas as múltiplas dimensões da gestão na tentativa de superação da semiformação e da possibilidade de uma formação que possibilite a emancipação social da comunidade escolar para promover a autogestão, autonomia, autorreflexividade e autorrelação do sujeito construídas com bases epistemológicas e nas experiências vividas para constituição do “self”. Além disso, a Democratização pela busca da satisfação institucional e ruptura de qualquer tipo de barbárie. Transparência na aplicabilidade dos recursos educacionais e das propostas de trabalho na promoção de uma perspectiva dialógica, estabelecendo parceria e participação na prática de gestão em suas múltiplas dimensões.

Ademais, o Compromisso pelo pertencimento a uma instituição pública, pela convicção de ser comprometido com a escola, pelos seus paradoxos, mas que requer um papel enquanto educador como sujeito e agente de transformação social para a relevância do seu patrimônio humano, material e social. A Resiliência na superação das situações adversas em todas as dimensões da gestão, viabilizando alcançar metas, compreender os mecanismos de proteção e os fatores de risco da Escola para conquista da emancipação social. A Valorização cultural, o espírito crítico e inovador da comunidade dos aspectos socioculturais na criação de uma cultura cívica e despertar a

## **A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

responsabilidade institucional, educacional e social. Também a Inovação pela criatividade e agilidade na elaboração de projetos, objetivando a solução dos desafios da escola. A Confiança para criação de clima de credibilidade e confiança na escola pela transparência da aplicabilidade de recursos e de ações participativas.

Esses são os valores ou princípios axiológicos construídos através do diálogo social, realizado na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros, com base nas concepções habermasianas, para Habermas (2012, p.21) “[...] a teoria da argumentação ganha significado especial, porque é dela a tarefa de reconstruir os pressupostos e condições formal-pragmáticos de um comportamento explicitamente racional”.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As críticas das teorias habermasianas são enfatizadas pelas “impossibilidades” de alcançar esse ideal, mas com a sua articulação com as concepções Meadianas, de Radl-Philipp e Medeiros no processo de construção da práxis institucional e como projeto educacional, os sonhos podem modificar a realidade e modificar-se em história. No entanto, a intenção não é realizar a utopia, mas ter o ideal como horizonte do discurso, ainda que para muitos inalcançáveis. Se pensarmos nas discussões atuais da ética aplicada, diante dos problemas comuns a todos os que habitam no planeta, é possível compreender como, cada vez mais, é necessário rever comportamentos e buscar soluções, ainda que as conclusões sejam revistas com frequência.

O importante é estar aberto ao debate e a escola estar atenta aos movimentos sociais, aos debates teóricos e com compromisso ético-político com o processo educacional, que conclame não apenas a emancipação educacional, mas, em especial, a emancipação humana, social e as condições e possibilidades comunicativas do diálogo, organizando ágoras filosóficas, sub-ágoras e rodas de conversa, que possam promover uma ação educativa comunicativa na escola e as soluções construídas coletivamente.

Os espaços institucionais podem ser organizados com a participação dos estudantes e toda a comunidade educacional para criar laços identitários com a instituição e situações de aprendizagens comunicativas articuladas ao projeto da escola numa visão crítico-emancipatória e interdependente. A partir daí, a práxis escolar deveria ser organizada em salas, ambientes estimuladores de aprendizagem, com temáticas de interesse coletivo; de investigações científicas; de problemas sociais experienciados pela comunidade educacional e social; estudados e analisados epistemologicamente pelas diversas áreas do currículo de forma inter/transdisciplinar. Esses eixos temáticos articulados à filosofia social e à sociologia seriam áreas articuladoras do agir comunicativo: o olhar para “si”, para o “outro” e para a “sociedade”.

Assim, o compromisso com uma práxis transformadora nas relações sociais entre escola, comunidade e sociedade, por intermédio do agir comunicativo nas lutas constantes por uma emancipação social, seria um ideário crítico nas ações das instituições escolares, mesmo que na educação contemporânea convivamos constantemente com os paradoxos de tensões e crises frequentes de regulação e de emancipação.

**A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**  
SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

**REFERÊNCIAS**

ABBAGNAMO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

\_\_\_\_\_. Teoria da Semiformação. Educação e Sociedade: **Revista quadrimestral de ciência da educação**, Campinas, Editora Papyrus, XVIII, n.56, p. 388-411, dez. 1996.

BENJAMIN, Walter. El narrador. In: **Para uma crítica de la violencia y otros ensaios**. Madrid: Taurus, 1991. (Ou, na edição brasileira: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. 7ª ed., São Paulo: Brasiliense, vol. I, 1994).

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **G. H. Mead & Educação**. Autêntica Editora, 2014.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos de Filosofia: História da Educação**: São Paulo: Editora Saraiva. 1989.

FREITAG, Bárbara. **Dialogando com Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005. (Biblioteca Colégio do Brasil; 10)

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil: 1964-1985**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo, 1: Racionalidade do Agir Comunicativo-Racionalidade da ação e racionalização social**. Jürgen Habermas; tradução Paulo Asteor Soethe; revisão da tradução Flávio Beno Siebeneicher.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Teoria do Agir Comunicativo, 2: Sobre a crítica da razão funcionalista**. Jürgen Habermas; tradução Flávio Beno Siebeneicher.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.- (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do Professor).

MEDEIROS, Shirlene Santos Mafrá. **Gestão participativa em educação: compasso e descompasso de uma experiência de democracia no espaço escolar**. Natal: INFORCENTER, 2008.

\_\_\_\_\_. **Resiliência e a ética na escola: do ser ao dever ser: gestão da Escola Estadual Otávio Lamartine na cidade de Cruzeta-RN**. Caicó: INFORCENTER, 2010.

\_\_\_\_\_. **Memórias e identidade social da formação docente em Rio de Contas-BA, nas décadas de 1920 a 1960: reminiscências das educadoras e educadores de cátedra à universidade**, Tese de Doutorado – UESB. 2016.

**A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória**

SILVA, J. G.; RADL-PHILIPP, Rita M.; MEDEIROS, Shirlene S. M.

PUCCI, Bruno. O riso e o trágico na Indústria cultural: a catarse administrada. In: **Sociologia e Educação: leituras e Interpretações**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RADL-PHILIPP, Rita Maria. **Sociologia Crítica: perspectivas actuais**. Madrid. Espanha: Editorial Síntesis, S.A. 1996.

\_\_\_\_\_. La Teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas: um marco para el análisis de las condiciones socializadoras em las sociedades modernas. In: PAPERS, **Revista de Sociologia**, pp. 103-123, 1998

\_\_\_\_\_. Teoría Crítica y Educación. In: **Historia y crítica**, nº 1, Santiago de Compostela, 1991, págs. 57-71

\_\_\_\_\_. Teoría Hermeneútica-crítica Frankfurtiana, Interés Epistemológico Emancipativo y prácticas de Pedagogía Crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina**. UESB. 2014

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores associados, 2007. (Coleção memória da educação).

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED**, realizada de 16 a 20 de outubro de 2008, em Caxambu (MG).

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a Teoria Crítica e reinventar a Emancipação Social**. Tradução Mouzar Bedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

VIGOTSKI, L.S.A. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.