

Revista de Pesquisa em Filosofia
FUNDAMENTO

ISSN: 2177-6563





UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE FILOSOFIA, ARTES E CULTURA
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA



Revista de Pesquisa em Filosofia
FUNDAMENTO

Ouro Preto – Minas Gerais – Brasil
ISSN 2177-6563

FUNDAMENTO • N. 18 • 2019

EXPEDIENTE DA EDIÇÃO

EDITORES GERENTES

Gabriel Geller Xavier – Professor Adjunto do Departamento de Filosofia – Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP, Brasil

Guilherme Domingues da Motta – Professor Adjunto do Departamento de Filosofia – Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP, Brasil

EDITORES ASSISTENTES E DE LAYOUT

Maria Cristina de Faria Oliveira – Mestranda em Filosofia – Programa de Pós-Graduação em Filosofia – Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP, Brasil

Rondnelly Nunes de Assis – Mestrando em Filosofia – Programa de Pós-Graduação em Filosofia – Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP, Brasil

COMITÊ EDITORIAL

Alexandre Noronha Machado – Professor Adjunto do Departamento de Filosofia – Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil

Danilo Marcondes de Souza Filho – Professor Titular do Departamento de Filosofia – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Brasil

Frank Thomas Sautter – Professor Titular do Departamento de Filosofia – Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil

Guido Imaguire – Professor Adjunto do Departamento de Filosofia – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Guilherme Araújo Cardoso – Professor Adjunto do Departamento de Filosofia – Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP, Brasil

Hélio Lopes da Silva – Professor Adjunto do Departamento de Filosofia – Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP, Brasil

José Luiz Furtado – Professor Titular do Departamento de Filosofia – Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP, Brasil

Mário Nogueira de Oliveira – Professor Associado do Departamento de Filosofia – Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP, Brasil

Nelson Gonçalves Gomes – Professor Titular do Departamento de Filosofia –
Universidade de Brasília, UnB, Brasil

Sérgio Ricardo Neves de Miranda – Professor Associado do Departamento de
Filosofia – Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP, Brasil

Túlio Roberto Xavier de Aguiar – Professor Associado do Departamento de
Filosofia – Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil

O ENSINO DE FILOSOFIA E A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO – BNCC - EM

Evandro Oliveira de Brito¹

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná

Resumo

Trato neste trabalho de reconsiderar a análise radical e desesperançosa acerca do ensino de filosofia no Brasil, a qual publiquei com o título “Posfácio a uma década iluminada: filosofia no ensino médio (☆2008 – † 2016)” (BRITO, 2017). Além disso, reproduzo com algumas alterações circunstanciais os três principais pontos apresentados na análise do referido Posfácio, a saber: i) aonde se queria chegar (por meio do ensino de filosofia no ensino médio) e já não se podia mais; ii) o problema do ensinar filosofia, o qual impedia ir aonde se queria, e sua solução; iii) a partir de onde ensinar filosofia no ensino médio fazia sentido. Agrego outros dois tópicos a esses três listados: iv) a BNCC por ela mesma em cinco definições e um fluxograma; v) “O caráter filosófico do “desenvolvimento de competências” e “aquisição de habilidades”. Com este último ponto, sugerido em forma de questionamento, apresento descritivamente o novo “lugar” do ensino de filosofia no currículo da educação básica, tal como foi estabelecido pela nova BNCC-EM (2018). Finalmente, questiono se o seu caráter utópico pode ser efetivado no ensino médio a partir do Programa Residência Pedagógica em Filosofia, pois a tese de que o ensino de filosofia deve ser orientado para “o desenvolvimento de competências e a aquisição de habilidades” já pressupõe competências e habilidades didático-filosóficas dos docentes. Por isso mesmo, tais competências e habilidades didático-filosóficas demandam um processo de formação docente orientado para a implementação de um currículo que deveria estar demarcado pelos eixos sintático, semântico, e pragmático respectivos a cada área de conhecimento.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Residência pedagógica. Ensino médio. BNCC.

Abstract

In this work, I reconsider the radical and hopeless analysis about philosophy teaching in Brazil, which I published under the title "Posfácio a uma década

¹ Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

década iluminada: filosofia no ensino médio (☆2008 - † 2016)" (BRITO, 2017). In addition, I reproduce with some circumstantial changes the three main points presented in the analysis of the aforementioned Posfácio, namely: i) where we wanted to go (through the teaching of philosophy in high school) and could no longer do so; ii) the problem of teaching philosophy that prevented us from going where we wanted and its solution; iii) from where teaching philosophy in high school made sense. I add two other topics to these three listed: iv) the BNCC itself in five definitions and a flow chart; v) "The philosophical character of "competence development" and "skills acquisition". With this last point, suggested in the form of a questioning, I descriptively present the new "place" of philosophy teaching in the basic education curriculum, as established by the new BNCC-EM (2018). Finally, I question whether its utopian character can be effective in high school from the "Pedagogical Residency in Philosophy Program", since the thesis that the teaching of philosophy should be oriented to "the development of competencies and the acquisition of skills" already presupposes didactic-philosophical competencies and skills" of teachers. Therefore, such didactic-philosophical skills and abilities require a teacher training process oriented to the implementation of a curriculum that should be demarcated by the syntactic, semantic, and pragmatic axes respective to each area of knowledge.

Keywords: Philosophy. Education. Teaching philosophy. High School. BNCC.

Introdução

Este não é apenas um simples artigo sobre o ato de ensinar filosofia no contexto do Programa Residência Pedagógica. A bem da verdade, trato aqui de reconsiderar a análise radical e desesperançosa acerca do ensino de filosofia no Brasil, a qual publiquei com o título "Posfácio a uma década iluminada: filosofia no ensino médio (☆2008 – † 2016)" (BRITO, 2017). Não quero dizer, com isso, que apresento aqui a esperança recuperada num amanhã iluminado pela razão, mas apenas que a falta de horizonte imposta pelo anúncio da última reforma da educação básica permite visualizar uma fraca luz no final do túnel. Certamente, eu não chamaria este vislumbre de conclusão, mas apenas de uma suspeita decorrente da relativa conquista obtida na implementação do Programa Residência Pedagógica em Filosofia – UNICENTRO, o qual se apresentou como um caminho capaz de garantir um lugar autônomo para o ensino de filosofia, mesmo nos termos estabelecidos pela nova Base Nacional Comum Curricular

para o Ensino Médio². Deste modo, revisitar e reestruturar aquele *Posfácio* é mais que corrigir uma análise, ainda que a mesma tenha sido escrita com o “sangue” vertido na época. Trata-se, no final das contas, de apresentar uma possível reorientação que permite, ao menos, conservar uma utopia acerca do ato de ensinar filosofia nas escolas. Neste sentido, não se trata de estancar a sangria causada pela última reforma da educação básica, contra a qual levantei e mantenho todas as críticas, mas apenas de enxugar o excesso de sangue usado como tinta na redação do *Posfácio* “ao encerramento de um projeto educacional que vigorou por quase uma década no Brasil” (BRITO, 2017. p. 189).

Ao retomar o texto do *Posfácio* em uma nova redação, acrescento algumas considerações críticas, já confirmadas pelo fato de revisitarmos o texto a partir “do futuro”, mas mantenho na descrição do trágico e brutal projeto de mudança da educação básica, tal como apontei na época, os seus efeitos sobre o que chamei de *década iluminada*, em função da vigência da obrigatoriedade do ensino de filosofia nas escolas.

Além disso, reproduzo com algumas alterações circunstanciais os três principais pontos apresentados na análise do *Posfácio*, a saber: i) *aonde se queria chegar e já não se podia mais*; ii) *o problema que impedia ir aonde se queria e sua solução*; iii) *a partir de onde tudo isso fazia sentido*. Agrego outros dois tópicos a esses três listados: iv) *a BNCC por ela mesma em cinco definições e um fluxograma*; v) *“O caráter filosófico do “desenvolvimento de competências” e “aquisição de habilidades”*. Com este último ponto, sugerido em forma de questionamento, apresento descritivamente o novo “lugar” do ensino de filosofia no currículo da educação básica, tal como foi estabelecido pela nova BNCC-EM (2018)³. Finalmente, questiono se o seu caráter utópico pode ser efetivado no ensino médio a partir do Programa Residência Pedagógica em Filosofia, pois a tese de que o ensino de filosofia deve ser orientado para “o desenvolvimento de competências e a aquisição de habilidades” já pressupõe *competências* e

² Daqui em diante BNCC-EM.

³ As referências à BNCC daqui em diante dizem respeito às mudanças relativas ao ensino médio e suas consequências.

habilidades didático-filosóficas” dos docentes. Por isso mesmo, tais *competências* e *habilidades* didático-filosóficas demandam um processo de formação docente orientado para a implementação de um currículo que deveria estar demarcado pelos eixos sintático, semântico, e pragmático respectivos a cada área de conhecimento.

Aonde se queria chegar e já não se podia mais

Instituído em 2008, após anos de luta política pela redemocratização do conhecimento e pela garantia do acesso de todos os brasileiros ao nível médio de formação escolar, o projeto chamado *Ensino de filosofia no ensino médio* sucumbiu diante da força antidemocrática da, assim chamada, *Medida Provisória do Ensino Médio* de 2016. Certamente não sem resistência, principalmente por parte dos estudantes secundaristas (*Os Ocupas*) que ocuparam escolas em todo o Brasil, mas de fato sem força suficiente para vencer o debate político, a campanha midiática, a força policial e a estratégia de desocupação elaborada por seus respectivos governos municipais e estaduais (sim, alguns governos municipais e estaduais que hoje, em meio ao caos da COVID-19, suplicam ao governo federal um mínimo de respeito pelo conhecimento científico, enquanto sepultam sem ritos fúnebres os corpos de pessoas que não tiveram a oportunidade de aprender sequer a distinção entre compreensão mítica e explicação científica da realidade).

Já no contexto da sua publicação, em de 22 de setembro de 2016, qualquer investigação preocupada com o “espírito da lei” evidenciava que a *Medida Provisória nº 746* se opunha frontalmente, não apenas ao *telos* do ensino de filosofia no ensino médio, mas também à intrínseca relação entre o ensino de filosofia e o ensino das demais ciências. O fato era que a sequência de mudanças legais iniciada com a publicação daquela *MP* antecipava as arbitrariedades da futura reforma da educação básica de 2017.

Já no Caput dessa *MP*, a tragédia era anunciada como alteração da própria Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) proposta nos

seguintes termos:

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

O que interessava, para uma análise crítica atenta às propostas de mudança na época, eram as outras providências referidas. Entre elas estava, primeiramente, o fato de que tal Medida Provisória anulava o *modus operandi* de construção do *Plano Nacional de Educação* estabelecido pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009.

Neste sentido, a MP concentrava suas forças em um ataque direto ao principal pilar do sistema brasileiro de educação, a saber, o artigo 214 da Constituição Federal, o qual determinava:

[...] A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

Tratava-se de um ataque direto ao dispositivo legal que, tal como analisado por Britto, estabelecia a “previsão de duração decenal do PNE e ao objetivo expresso de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração entre os entes federados” (2015, p. 19).

Destruída a base constitucional, a Medida Provisória passava, então, a investir seus ataques contra as legislações específicas que regulamentavam o ensino. Entre outros ataques, a MP revogava a Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, denominada Lei Haddad, cujo Caput anunciava a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia no ensino médio do seguinte modo:

Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Diante daquele quadro, e quando se considerava ainda no contexto da publicação da MP o período de quase uma década em que vigorou a Lei Haddad,

era preciso reconhecer a seguinte implicação. Se em 20 de dezembro de 1996 havia nascido, para todos os estudantes do ensino médio, o direito ao conhecimento filosófico disponível na cultura ocidental, e o dever do Estado em garanti-lo em todo o território nacional, então em 22 de setembro de 2016 havia morrido tal garantia legal positivada pela Lei Haddad.

A pergunta que ficava, naquele contexto, era a seguinte: morta a lei, só nos caberia descansar em paz?

Aonde se queria chegar e já não se podia mais

Os argumentos do *Posfácio*, redigidos no contexto da publicação da *Medida Provisória n° 746*, precisam ser retomados e revisados aqui, em suas linhas gerais, com o intuito de garantir o registro de algumas características específicas do ensino de filosofia que possam servir, tanto de fonte documental para as futuras pesquisas históricas, como de motivação para a luta pela reconquista da garantia constitucional da emancipação pela educação, por meio do ensino da filosofia⁴. Neste sentido, é importante retomar os dois pilares fundamentais das reflexões acerca da formação de professores de filosofia que realizaram seus estágios de docência antes da vigência da nova Base Nacional Comum Curricular.

O primeiro pilar é teórico e pode ser apresentado a partir de uma breve exposição sistemática do consenso, anterior à BNCC-EM (2018), acerca da autonomia e da emancipação política própria de todo ato de ensinar e aprender filosofia, e sua relação com as ciências, no contexto do ensino médio. Neste sentido, trata-se de apresentar tanto o pano de fundo teórico, a discrepância entre o que era tomado como *telos* do ensino de filosofia no ensino médio e as diretrizes do MEC vigentes até 2016, bem como o principal ponto de convergência defendido pelos estudiosos dos métodos de ensino de filosofia no ensino médio (muito bem definido por Ronai Rocha como *curiosidade pelo conhecimento científico*), que dava sustentação à formação daqueles novos docentes que realizaram estágio docência naquele contexto.

4 Não discutirei aqui os pressupostos iluministas dessa esperança.

O segundo pilar é político e consiste em explicitar o fato histórico do ataque à educação emancipadora, ou seja, trata-se de descrever o objeto de estudo das futuras investigações científicas sociais chamado de desestruturação do projeto de emancipação, o qual fora instituído pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Deste modo, este segundo pilar encerra o papel histórico que o primeiro pretende assumir com a análise do *telos* que orientava a formação de professores no estágio docência anterior à nova BNCC-EM.

Neste sentido, recupera-se também aquilo que se considerava ser um ponto consensual entre as perspectivas de ensino de filosofia presente nos principais trabalhos publicados no Brasil após a reintrodução da disciplina filosofia na educação básica, os quais também inspiraram e inspiram a formação dos professores de filosofia. Tratava-se, por exemplo, das perspectivas adotadas nos trabalhos publicados por Ronai Rocha, Walter Kohan, Silvio Gallo, Elisete Tomazetti, entre outros. Do mesmo modo, e ainda que não tenha sido escrito com orientação para o ensino de filosofia no ensino médio, o trabalho de Mário Porta era concebido na mesma perspectiva, uma vez que se definia como uma análise sobre a didática e a metodologia do estudo filosófico. Em suma, tomados em conjunto, esses estudos sobre o ensino de filosofia tratavam de conceber o ensino e o aprendizado da filosofia por meio da apresentação e da apropriação do problema/problematizar, da questão/questionar, da pergunta/perguntar ou, como formula Rocha, da curiosidade pelo conhecimento disponível no discurso filosófico e, também, científico.

Finalmente, destacava-se que essas perspectivas adotadas pelos estudiosos dos modelos de ensino de filosofia atendiam a perspectiva do projeto de educação interdisciplinar (ou de transversalidade) reivindicada pelo projeto de educação básica do MEC, embora a recíproca não fosse verdadeira, como se verá a seguir. Em outras palavras, os anos que sucederam a inclusão da disciplina filosofia no currículo da educação básica serviram, não apenas para formação do consenso acerca dos métodos compatíveis com sua especificidade de ensino filosofia, mas também para a concepção de um modo de ensino de filosofia

essencialmente interdisciplinar. Neste sentido, o método de ensino desenvolvido por Gallo, o SPIC, assumiu o protagonismo na luta do ensino de filosofia contra as “*tecnologias do eu*”, ao mesmo tempo em que se tornou também uma tecnologia para o ensino de filosofia.

O problema que impedia ir aonde se queria e sua solução

Olhando o passado recente a partir do caos educacional instaurado como “projeto governamental de desconstrução de tudo o que está aí”⁵, uma pergunta se impõe de imediato: todos os problemas metodológicos estavam resolvidos e a filosofia, no ensino médio, nadava no mar da tranquilidade até 2016?

Claro que não!

Além da clássica discussão quanto aos conteúdos que deveriam ser ministrados em cada um dos três anos do Ensino Médio (história da filosofia, temas filosóficos ou problemas filosóficos), uma dificuldade na própria concepção curricular do Ensino Médio se impunha radicalmente. Em outras palavras, se para a perspectiva do projeto do MEC a relação entre a disciplina filosofia e as disciplinas das demais ciências era tida como harmônica, para a perspectiva dos estudiosos do ensino de filosofia o projeto do MEC era tido como equivocado em alguns pontos fundamentais. Deste modo, e como solução, os estudiosos do ensino de filosofia demandavam uma correção na própria concepção de currículo do ensino médio. Em resumo, era exatamente por esse motivo que se lutava, a saber, *por uma reclassificação dos tipos de ciências e suas tecnologias (ciências da natureza, ciências humanas e linguagens) orientadas pelos tipos de curiosidades próprias do ser humano*. Retomemos os detalhes daquela demanda.

Em seu livro *Ensino de filosofia e currículo*, no capítulo em que analisou a possibilidade interdisciplinar do exercício da filosofia no ensino médio, intitulado “*Por uma transversalidade pedestre*”, Rocha (2008) problematizou, de

5 Projeto tácito, mas declarado publicamente pelo atual Presidente da República e seu Ministro da Educação sob o rótulo de ataque ao comunismo vigente nas instituições educacionais.

modo sistemático, a comparação (quadro 1) entre a classificação das ciências estabelecidas pelo MEC e aquilo que ele denominou curiosidades humanas fundamentais, as quais compõem o intrínseco desejo humano de conhecer.

Quadro 1

Classificação do MEC	Curiosidades humanas
Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias: Física, Química, Biologia, Matemática.	Como é o 'mundo' sem as gentes? Curiosidade sobre a natureza.
Ciências Humanas e suas tecnologias: Filosofia, Geografia, História, Sociologia.	Como é o mundo com as gentes? Curiosidades sobre o mundo enquanto habitado por gentes.
Linguagem, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Espanhol, Artes Educação Física.	Curiosidades sobre nossas capacidades compreensivas e expressivas: Exploração de si-mesmo, enquanto mente e corpo.
?	Curiosidades sobre os aspectos formais da realidade. Matemática, uma ciência <i>sui generis</i> .
?	Curiosidades sobre todas as curiosidades

Fonte: Rocha, 2008, p. 32.

A análise de Rocha, enriquecedora em muitos aspectos, demarcou dois pontos fundamentais, a saber, um problema e sua solução.

No que se refere ao problema, Rocha indicou que o projeto educacional, em

vigor até 2016, pressupunha a existência de *cinco tipos característicos de curiosidades humanas* frente a um grupamento menor composto por *três tipos de ciências ou discursos científicos*. Em outras palavras, a análise de Rocha, muito bem desenvolvida no livro, demonstrou que havia uma falha estrutural, encontrada na relação entre organização dos conhecimentos científicos e tipos de curiosidades próprias dos estudantes, que dificultava não apenas a organização, mas também o processo do ensino e do aprendizado em todas as disciplinas do ensino médio.

Em relação à solução, Rocha sustentou a tese de que seria preciso reconhecer o lugar e o modo como se dá essa curiosidade humana, para, então, reorientar a apropriação dos discursos científicos. Em outras palavras, tratava-se de uma reorientação do tipo de discurso científico em função do tipo específico de curiosidade devidamente correspondente, pois esta reorientação seria *conditio sine qua non* do processo do ensino e do aprendizado em todas as áreas científicas disponíveis no currículo do ensino médio.

Tendo em vista o problema e o fato de que a proposta de solução estava orientada, fundamentalmente, pela curiosidade humana, Rocha sustentou que a filosofia assumiria dois papéis interdisciplinares fundamentais no ensino médio, a saber:

- Caracterização do aspecto filosófico da interdisciplinaridade, por meio da delimitação do objeto no universo dos discursos científicos que compõem o currículo: tratava-se de reconhecer os conteúdos filosóficos (temas, problemas e teses histórico-filosóficas) nos próprios discursos científicos, ou disciplinas, do currículo do ensino médio.
- Caracterização do aspecto filosófico da interdisciplinaridade, por meio da delimitação das condições de possibilidade de compreensão por parte do sujeito: reagrupamento desses discursos científicos, ou disciplinas, em função da correspondência para com o tipo específico de curiosidade humana.

A análise dessa dupla caracterização da interdisciplinaridade filosófica, tal como pensada no contexto do ensino médio, explicitava a dimensão mais radical

da natureza do conhecimento em questão. Em outras palavras, reagrupar os discursos científicos em função dos tipos de curiosidade permitia uma reclassificação de tais discursos a partir da fundamentação última do conhecimento (sintático, semântico e pragmático). Do mesmo modo, a reorganização também permitia uma reflexão sobre a própria experiência filosófica fundamental a partir de um lugar em que esta distinção epistemológica se impunha, a saber, de uma experiência estética (vivência) do sentido.

A análise de Rocha (2008), portanto, sugeriu resumidamente a seguinte classificação:

Quadro 2 - Eixo sintático ⇔ ciências formais

Eixo do Conhecimento	Relação com o mundo	Relação conosco mesmos
Eixo sintático do conhecimento humano SINTÁTICA	Ciências Formais Matemática e lógica (dedutivas): não precisam dar conta de referência e verificação de enunciados no mundo (o cientista investiga a relação entre signos).	Estas ciências valem-se do léxico, regras de inferência, axiomas etc. A dimensão semântica do conhecimento ('verdadeiro' e 'falso') aqui diz respeito à validade do uso de regras de inferência etc.

Fonte: Rocha, 2008, p. 180.

Quadro 3 - Eixo semântico ⇔ ciências materiais

Eixo do conhecimento	Relação com o mundo	Relação conosco mesmos
Eixo semântico do conhecimento humano. SEMÂNTICA	Ciências Materiais Física, Química, Biologia (indutivas): os enunciados são objetos de verificação ou validação empírica, a partir de esquemas conceituais.	Além de preservar a dimensão "sintática" do conhecimento, a dimensão semântica do conhecimento ('verdadeiro' e 'falso') precisa da adequação dos enunciados aos estados de coisas descritos.

Fonte: Rocha, 2008, p. 180.

Quadro 4 - Eixo pragmático ⇔ ciências humanas

Eixo do conhecimento	Relação com o mundo	Relação conosco mesmos
Eixo pragmático do conhecimento humano. PRAGMÁTICA	Ciências Humanas Psicologia, História, Economia, Antropologia etc. (têm por objeto o ser humano tomado como ser de sentido): O ‘sujeito’ investiga ‘objetos-sujeitos’. Tanto o sujeito quanto ‘os objetos’ possuem uma dimensão histórica, cultural, social, valorativa etc.: as ações e os eventos são revestidos de sentido, não-compreensíveis apenas como naturais.	Preserva-se as dimensões sintática (relação entre signos) e semântica (‘verdadeiro’ e ‘falso’) do conhecimento, tendo presente que esse esquema conceitual investiga um ‘sistema de sentido’, assim exige mecanismo adicionais de segurança e validação daquilo que afirma.

Fonte: Rocha, 2008, p. 185.

Esta esquematização das três possíveis relações interdisciplinares entre os três grupos de disciplinas científicas e a filosofia, tomadas sob uma perspectiva epistemológica (sintática, semântica e pragmática), oferecia um ótimo exemplo do alcance interdisciplinar do trabalho filosófico desenvolvido pelos estudiosos do ensino de filosofia, após a inclusão da disciplina filosofia no ensino médio. Em suma, fosse com base na investigação sobre o papel da disciplina filosofia no currículo, como fez Ronai, ou com base no método de ensino a partir de problematização para a experiência do conceito, como fez Gallo, por exemplo, essas investigações apontavam para o que havia de mais fundamental: a própria experiência filosófica. Tratava-se, portanto, de reconhecer a relação fundamental entre a curiosidade do sujeito e natureza da ciência propriamente correspondente a ela, fundada na própria atividade existencial do ensino e do aprendizado de filosofia no ensino médio. Em outras palavras, tratava-se de apontar para o problema ontológico de uma experiência estética do sentido.

Ainda naquele contexto do *Posfácio* foram apresentadas algumas considerações sobre o problema do sentido e sua experiência estética do ensino

e do aprendizado, sem qualquer pretensão de sustentar uma tese forte, mas descrevendo tal experiência estética a partir da prática docente realizada durante as atividades de estágio. Tais considerações devem ser retomadas aqui, com o propósito de lançar luzes sobre a alternativa que será apresentada mais adiante, ainda que em sua primeira descrição pretendessem apenas reafirmar que havia um caminho definido a percorrer e, portanto, era preciso dizer qual seria ele.

A partir de onde tudo isso fazia sentido

O ponto de vista da interdisciplinaridade, apresentado por Rocha, estava epistemologicamente orientado por uma convergência de perspectivas que indicava a possibilidade de pensar a filosofia contemporânea a partir de um núcleo comum, a saber, o sentido. Certamente não se tratava de uma definição⁶, mas da indicação de um problema comum que explicita um aspecto central dos fundamentos das grandes áreas da filosofia contemporânea, as quais são distinguidas, geralmente, como radicalmente opostas (filosofia analítica versus filosofia hermenêutico-fenomenológica). Do mesmo modo, não se tratava, ali, de desenvolver a sustentação teórico-filosófica para a manutenção da interpretação proposta, a qual se reconhecia ser amplamente questionável sob a ótica das divergentes perspectivas filosóficas (principalmente da filosofia analítica). De modo contrário, consideravam-se apenas algumas bases recentemente assumidas pelos teóricos do ensino de filosofia, as quais apontavam um aspecto possível para caracterizar e vincular a unidade da filosofia e sua relação com os três grupos de discursos científicos, ainda que não descartassem as divergências e as particularidades das áreas específicas.

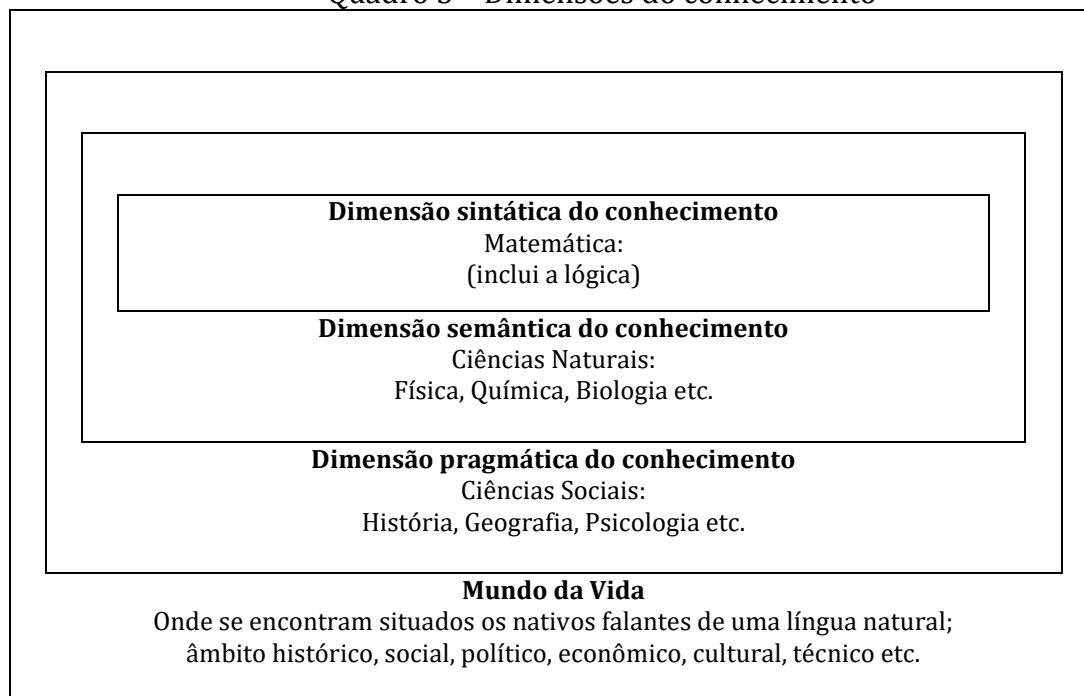
Certamente a tese *Pergunta e Resposta*, de Collingwood (2018), poderia ter sido apresentada como norteadora dessa proposta, mas uma versão da mesma aplicada ao ensino também estava detalhadamente apresentada no livro de Mário Porta (2002), intitulado *“A filosofia a partir de seus problemas: didática e*

⁶ A definição de *sentido*, tal como a definição de *ser*, traz em si a questão mais radical da filosofia.

e metodologia do estudo de filosofia”. A sustentação da tese central de Porta, que reconhece suas limitações, foi apresentada no terceiro capítulo do seu livro, intitulado “*A unidade da filosofia contemporânea do ponto de vista da história da filosofia*”. Não se tratava de reproduzir tal tese¹, mas de demarcar que ela pôde ser concebida na base das investigações que norteavam os estudos sobre o ensino e o aprendizado da filosofia. Em outras palavras, a tese central de Porta mantinha uma relação harmônica e coerente com as perspectivas metodológicas de ensino de filosofia desenvolvidas por outros pesquisadores da área (como Walter Kohan, Silvio Gallo, Ronai Rocha etc.), não apenas porque expunha o problema do sentido como questão fundamental da filosofia contemporânea, mas fundamentalmente porque permitia remeter o problema do aprendizado da filosofia a uma vivência que levava à compreensão do sentido pressuposto por todo conceito científico e filosófico.

Para situar esta tese acerca da posição radical do sentido no contexto das classificações epistemológicas proposta por Ronai, retomemos a seguinte esquematização:

Quadro 5 – Dimensões do conhecimento



Fonte: Rocha, 2008, p. 185.

7 Porta diz, acerca da possibilidade de indicar a unidade da filosofia contemporânea a partir do

No esquema acima, proposto por Rocha como uma aplicação do modelo de Newton da Costa, o lugar do sentido torna-se evidente a partir do mundo da vida, pois consistiria no âmbito mais amplo, que sustentaria significativamente todas as dimensões epistemológicas.

Diante deste quadro comparativo, portanto, a sistematização proposta neste trabalho destacava, fundamentalmente, que o caminho da formação docente para o ensino de filosofia no ensino médio, bem como as reflexões sobre a docência, reconheciam uma vivência capaz de abrir ou desvelar, não apenas o sentido dos conceitos filosóficos que sustentavam os discursos científicos (próprios das disciplinas do currículo do ensino médio), mas essencialmente o jogo vivencial no qual estaria inserida a possibilidade de compreensão (e incompreensão) de todo e qualquer conceito.

Naquele contexto da sanção da Medida Provisória nº746/2016, esse era o caminho que se perdia no crepúsculo daquilo que suspeitávamos ser o “apagar das luzes”.

O que veio depois disso? A BNCC-EM!

sentido tomado como o problema fundamental pela filosofia analítica, pela filosofia hermenêutica e pela fenomenologia (e, obviamente, por todas as linhas filosóficas contemporâneas que se desenvolvem a partir dessas bases): “O sentido em questão na reflexão analítica é aquele próprio dos enunciados linguísticos e possui caráter proposicional. Importante vantagem do sentido linguístico-proposicional é permitir uma tematização precisa, tanto no caso concreto quanto da conceitualidade geral necessária para pensá-lo, ele é, contudo, claro está, limitado. O conceito hermenêutico de sentido é, sem dúvida, mais amplo. Trata-se ‘também’ do sentido do enunciado linguístico e estruturas proposicionais, não obstante, assim mesmo, de atos, personalidades, fatos históricos, objetos culturais de todo tipo e, em geral, de ‘totalidades’ e ‘estruturas’. A referida amplitude o compromete, em princípio, com uma imprecisão. Ora, se esta é inegável, não se pode esquecer o explícito intento de Dilthey de delimitar e articular de modo unitário os diversos modos de significação em uma teoria universal da significação, na qual o sentido lógico-proposicional representa tão-só um aspecto. No caso da fenomenologia, vale em princípio algo similar ao exposto a propósito da hermenêutica. Seu próprio desenvolvimento a leva a focalizar-se em duas questões de decisiva importância, não só para ela mesma, senão também para as duas tradições restantes: 1) É todo sentido suscetível de uma formulação linguística ou há sentidos que são intrinsecamente extralinguísticos? 2) É todo sentido proposicional ou proposicionável? Uma forma ‘técnica’ que assume esta importante discussão (porém, não a única possível) se refere à interpretação do noema husserliano.” (2002, p. 172-3).

A BNCC por ela mesma em cinco definições e um fluxograma

Nesta seção eu apresento três definições e um fluxograma, presentes na própria BNCC-EM, os quais apresentam a lei que a define, sua materialidade legal, seu *telos* e o layout com a nova forma da organização da educação básica. Além disso, apresento também as definições de *competência* e *habilidade*, as quais estabelecem os novos objetivos do ato de ensinar e aprender filosofia nas escolas.

1ª – O ato legal que instituiu a BNCC-EM (ou sua definição eficiente)

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017⁸, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. (BRASIL, 2018, p. 120)

2ª – O conteúdo da BNCC-EM (ou sua definição material)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

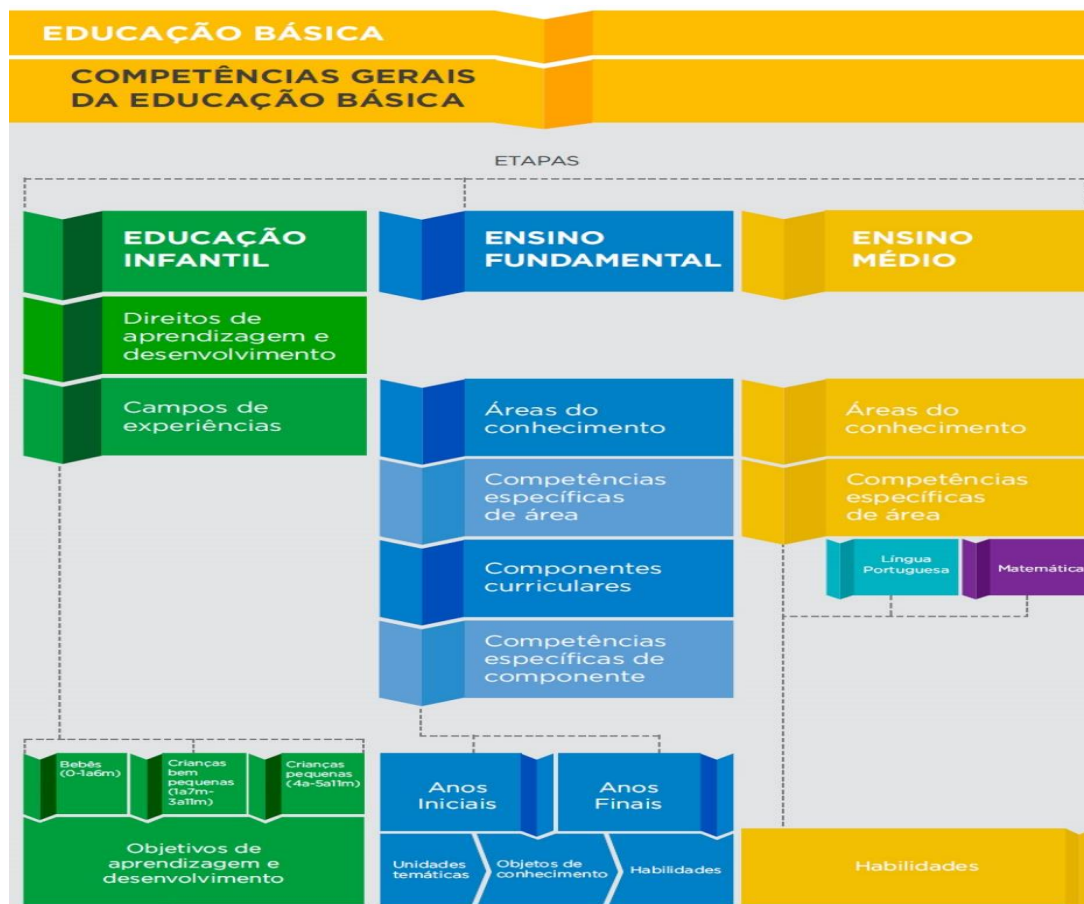
3ª – A finalidade da BNCC-EM (ou sua definição teleológica)

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e

8 No dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Lembrando que a BNCC aprovada se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, sendo que a Base do Ensino Médio será objeto de elaboração e deliberação posteriores. (MEC, 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>)

municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 7-8)

4ª – A nova organização da BNCC-EM (ou sua definição formal)



Os dois outros conceitos nucleares da BNCC-EM são *competência* e *habilidades* e são definidos nos seguintes termos⁹.

⁹ Trata-se aqui, apenas, de apresentar os conceitos de *competência* e *habilidade* com o propósito de indicar o lugar “transdisciplinar” reservado para o ensino de filosofia na BNCC. Neste sentido, não trato da distinção entre os aspectos efetivos e utópicos intrínsecos à tais conceitos. Além disso, não trato também do contexto neoliberal em que a reforma consumada com a BNCC se instalou. Esta tarefa será desenvolvida num trabalho futuro. No entanto, reconheço que dado o contexto neoliberal de sua implementação, tal como descreve MELO & MAROCHI (2019), a restrição das *competências* filosóficas ao seu caráter meramente utópico (e *transdisciplinar*) elimina a possibilidade de uma educação emancipadora e autônoma. Neste sentido, “as *competências* são uma forma de adaptação do projeto educacional a este tipo de sociabilidade, que esvazia as qualificações profissionais para percursos laborais individuais, inseguros, sujeitos a constantes avaliações. Assim, o cosmopolita, como empreendedor de si mesmo, é o projeto de formação humana adequada ao espírito performático neoliberal” MELO & MAROCHI (2019, p. 1).

- **Competência**

Na BNCC, *competência* é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018. p. 8)

A BNCC não define explicitamente o conceito de *habilidade*, mas é possível inferir a definição que propusemos a partir do conceito de *competência*.

- **Habilidade**

Tipo específico de competência em que a *mobilização de conhecimentos, definidos como conceitos e procedimentos, se tornam práticas cognitivas e socioemocionais*.

O caráter filosófico do *desenvolvimento de competências e da aquisição de habilidades*

Apresentada a estrutura da BNCC, uma pergunta se impõe de imediato, a saber, é possível encontrar algum ponto positivo nesta proposta que resultou de uma afronta ao processo de construção democrático do *plano nacional de educação*? A resposta para esta pergunta é afirmativa quando reconhecemos o fato que a BNCC preservou as garantias, ou ao menos o ideal, do educar autônomo e emancipatório no modo como propôs a efetivação das *competências e habilidades* no processo educativo. Vejamos os detalhes desta perspectiva.

Ao definir *competências e habilidades* nos termos apresentados na seção anterior, a BNCC não eliminou o *telos* filosófico que sustenta o ideal de emancipação educativo. Pelo contrário, ela garantiu as condições formais do ensino de filosofia, ainda que sustentada a partir de uma perspectiva interdisciplinar, ao definir as linhas gerais de 10 classes de *competências*. Neste sentido, o próprio ensinar orientado ao desenvolvimento de determinadas *competências* e à aquisição de determinadas *habilidades* pressupõe que a educação básica, como um todo, está orientada por linhas filosóficas específicas capazes de garantir a autonomia de pensamento. O quadro abaixo relaciona, de modo sugestivo, uma área filosófica a cada uma das 10 classes de *competências*

definidas na BNCC (p. 9-10).

	Competências definida na BNCC	Classificação filosófica sugerida
01.	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Competência em hermenêutica filosófica
02.	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Competência em filosofia da ciência
03.	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Competência em filosofia da arte e estética
05.	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Competência em filosofia da tecnologia.
06.	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Competência em Ética e Antropologia filosófica.
07.	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Competência em lógica e argumentação, ética prática, filosofia do direito e ética utilitarista.
08.	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	Competência em fenomenologia, existencialismo e ética das virtudes.

09.	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	Competência em filosofia política, ética e filosofia dos direitos humanos.
10.	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Competência em ética deontológica e princípalismo.

Bem observado, a coluna da direita apresentada no quadro acima não passa de uma sugestão de orientação filosófica pressuposta em cada uma das dez competências gerais definidas na BNCC. Certamente, reconhecer a possibilidade do ensino de filosofia, como fizemos aqui, está muito distante de encontrar na BNCC as condições efetivas de sua realização¹⁰. De qualquer modo, como ressaltai no início deste trabalho, trata-se aqui de reconhecer que um ideal filosófico foi mantido em seus fundamentos e cabe, daqui em diante, indagar pelo modo de orientar o ensino de filosofia para a realização deste ideal. Assim, podemos dizer que será como instrumento orientado para a efetivação deste ideal que programas como o *Residência pedagógica em filosofia* se colocam como fundamentais no processo de uma educação para emancipação e autonomia.

Neste sentido é que indico, ainda que a título de considerações finais, um lugar para o ensino de filosofia na educação básica sustentado, inclusive, como projeto de um governo que desdenha abertamente seu ensino.

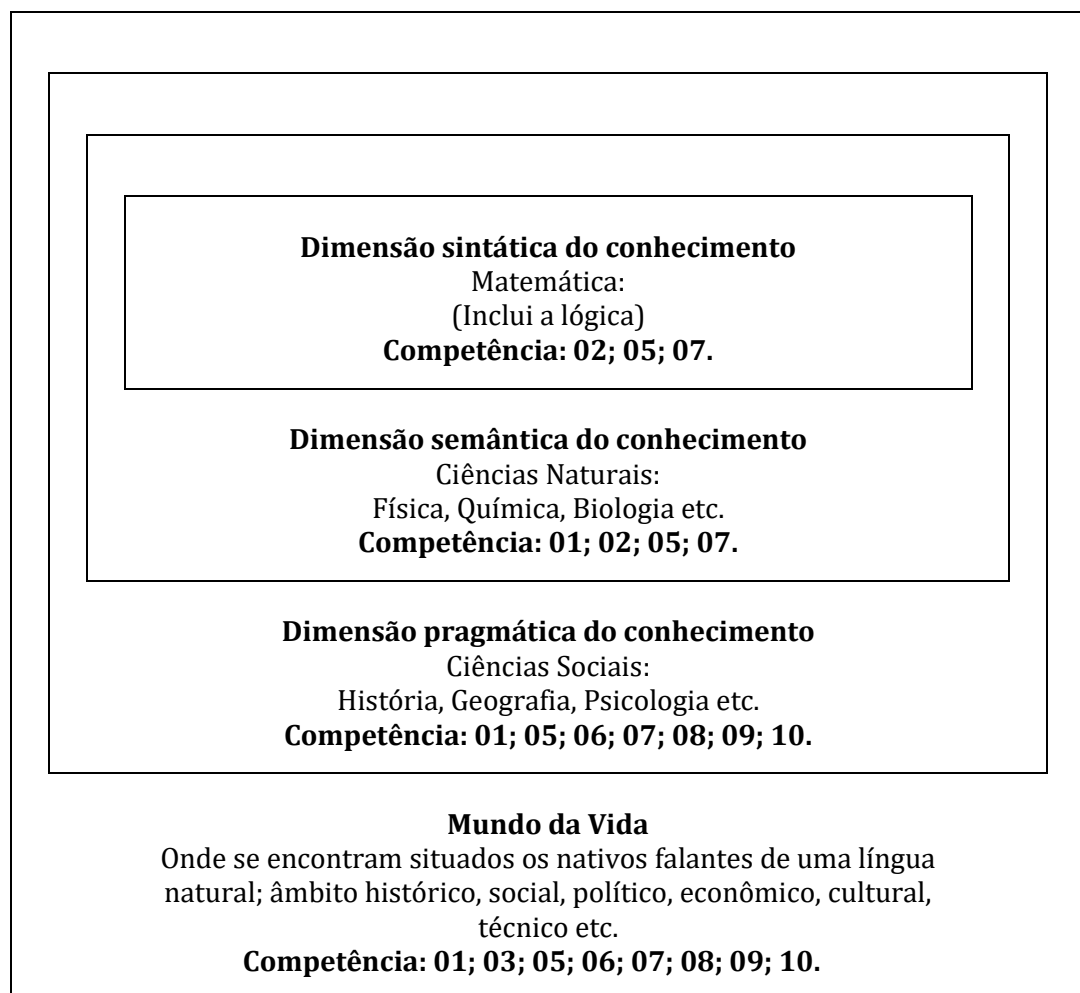
Considerações finais

Para concluir esta análise, que se propôs corrigir o ar de desesperança filosófica publicada no *Posfácio* (BRITO, 2017), podemos retornar ao “quadro 5 – dimensão do conhecimento” (Rocha, 2008, p. 185) apresentado acima.

10 Dada a urgência e a complexidade desta questão, a análise das condições efetivas para a realização do ensino de filosofia serão desenvolvidas num trabalho futuro.

Mostrei, a partir da proposta de Rocha (2008), como é possível reorientar filosoficamente os currículos e, com isso, estruturar o ensino e o aprendizado da filosofia a partir dos “pares-ordenados” (perguntas, respostas), (problemas, teorias), (curiosidades, disciplinas). Neste sentido, trata-se de manter a tradição da *pergunta* inaugurada por Collingwood, a qual vincula o SPIC, de Silvio Gallo, ao *ensino de filosofia a partir de seus problemas*, de Porta. A diferença, agora, é que áreas da filosofia entram em cena como *competências e habilidades* a serem efetivamente desenvolvidas, inclusive como modo de evitar a desumanização do ensino e o seu uso por um projeto neoliberal¹¹.

O quadro 5 – “Dimensões do conhecimento” poderia ser completado, então, com as seguintes sugestões de *competências* a serem desenvolvidas.



11 Com isso indico, apenas, que a presença da filosofia no ensino é necessariamente um modo de resistência, a partir de dentro, ao projeto neoliberal imposto pelo Banco Mundial. Um outro modo

A possibilidade de efetivar o que aqui está apenas sugerido é, portanto, algo que o *Programa residência pedagógica em filosofia* enfrenta como desafio maior. Inclusive porque, encerrada sua edição experimental, a qual permitiu compor o quadro acima, abre-se a partir do segundo semestre de 2020 uma nova edição.

A questão que se coloca, portanto, indaga pelo modo como o caráter utópico das *competências e habilidades*, concebidas a partir de uma abstração transdisciplinar, será efetivado no ensino médio por meio do *Programa residência pedagógica em filosofia*. Neste sentido, a tese de que o ensino de filosofia deve ser orientado para “o *desenvolvimento de competências e a aquisição de habilidades*” já pressupõe *competências e habilidades* didático-filosóficas” dos docentes na resistência ao contínuo projeto de desumanização da educação voltada para a autonomia e emancipação. Conseguirá o *Programa residência pedagógica em filosofia* realizar este trabalho de Hércules? Quem viver verá!

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 59/2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 5 nov 2016a.

_____. **Lei nº 11.684/2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 12 nov 2016b.

_____. **Medida Provisória nº 746/2016**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web>. Acesso em: 10 nov 2016c.

BRITO, E. O. Posfácio a uma década iluminada: filosofia no ensino médio (☆2008 – † 2016). In: **Ensino de filosofia nas escolas: perspectivas, reformas e incógnitas**. Guarapuava: Apolodoro, 2017, p. 189 – 202. Disponível em: <http://apolodorovirtual.com.br/>. Acesso em: 10 março 2020.

de reconhecer a força interna do *filosofar* na educação básica, no que se refere à resistência ao projeto neoliberal, é analisar as propostas de currículo defendidas pelo *Ocupas*, em 2016, no enfrentamento direto à reforma do ensino médio.

BRITTO, T. F. Passo a passo no Legislativo: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional. In: GOMES, A. V. A.; BRITTO, T. F. de (org). **Plano Nacional de Educação [recurso eletrônico]**: construção e perspectivas. Brasília: Câmara dos Deputados, Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.

COLLINGWOOD, R. G. Pergunta e resposta. Trad. Adriano Picoli e Evandro de Oliveira Brito. **PERI-Revista de Filosofia**, v. 10, n. 02, p. 235–245, 2018.

GALLO, S. **Filosofia experiência do pensamento**. São Paulo: Scipione, 2014.

KOHAN, W. O. **Infância entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MELO, A. de; MAROCHI, A. C. **Cosmopolitismo e performatividade**: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 35, e203727, 2019. Epub Nov 25, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698203727>. Acesso em: 10 nov 2016.

PORTA, M. A. G. **A filosofia a partir de seus problemas**. São Paulo: Loyola, 2002.

ROCHA, R. P. da. **Ensino de filosofia e currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

A POSSIBILIDADE DA IMAGINAÇÃO ENQUANTO UMA FACULDADE
INTERMEDIÁRIA ENTRE O INTELLECTO E O CORPO: SOBRE A
IMAGINAÇÃO NO *DE ANIMA* DE ARISTÓTELES¹

Thiago Quirino da Silva²

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

Em diálogo crítico com as teorias filosóficas de seus predecessores, Aristóteles constrói uma psicologia não-dualista e não-materialista a partir de uma explicação hilemórfica. Porém, ao tratar do intelecto, Aristóteles lhe atribui predicados que destoam desta diretriz explicativa, como a qualidade de ser separado. A imaginação pode ser entendida como uma faculdade intermediária, capaz de fazer a mediação entre as faculdades que são atualizações de estruturas corpóreas e o intelecto separado. A participação da imaginação em ao menos duas demandas intelectuais, a saber, o raciocínio prático e o raciocínio teórico, demonstra esta mediação.

Palavras-chave: Imaginação. Hilemorfismo. Intelecto. Alma. *De Anima*. Aristóteles.

Abstract

In a critical discussion with the philosophical theories of his predecessors, Aristotle performs a non-dualistic and non-materialistic psychology based on a hylomorphic explanation. However, when he addresses the intellect, Aristotle attributes to it predicates that differ from that explanatory guideline, such as the quality of being separate. Imagination can be understood as an intermediate faculty able to realize the mediation between the faculties that are actualizations of embodied structures and the separate intellect. The contribution of imagination in at least two intellectual demands, namely practical reasoning and theoretical reasoning, proves this mediation.

1 O texto aqui apresentado foi originalmente concebido como uma parte de minha dissertação de mestrado, defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFSC, sob o título *O projeto hilemórfico do De Anima de Aristóteles: ensaio sobre seus alcances e dificuldades na investigação sobre a alma*. A presente versão possui diferenças textuais em relação à redação original. Contudo, a ideia principal permanece a mesma.

2 Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Keywords: Imagination. Hylomorphism. Intellect. Soul. *De Anima*. Aristotle.

Introdução

A noética de Aristóteles, tal como apresentada no *De Anima*, representa um dos pontos mais controversos e disputados do aristotelismo. A dificuldade que a teoria sobre o intelecto (νοῦς) coloca aos intérpretes se deve ao desacordo que possui tanto em relação à construção teórica interna ao próprio *De Anima*, como em relação à bem assentada ontologia aristotélica exposta nos livros centrais da *Metafísica*. Dentre os embaraços, está aquele que consiste em saber como o intelecto, em sendo separado e não possuindo uma sede física, poderia interagir e se comunicar com as demais capacidades da alma que são atualizações de estruturas corpóreas. O presente texto se deterá nesta aporia especificamente sem, contudo, reivindicar sua solução definitiva. Antes, apostar-se-á na compreensão da imaginação (φαντασία³) como uma ponte entre as capacidades perceptiva e racional.

Esta proposta não é sem precedentes na literatura. Charles Kahn (1992), por exemplo, chega a se referir à imaginação como “a base hilemórfica do pensamento”. Na abordagem aqui proposta defenderei que o intelecto faz uso de imagens (φαντάσματα⁴), as quais são produto da imaginação, tanto em seu uso prático quanto em seu uso teórico, de tal maneira que o emprego de imagens é uma condição *sine qua non* para ambas as atividades intelectuais. Para isso,

3 É comum entre os autores que se detêm no tema da imaginação em Aristóteles o questionamento acerca da credibilidade da tradução de φαντασία por “imaginação”, e isso por diversas razões (Cf., p. ex., CASTON, 1996, p. 20-21; FREDE, 1992, p. 279-280; MODRAK, 1989, p. 81). Optamos, aqui, pela tradução já consolidada pela tradição sem maiores problematizações, a despeito da recorrência de seu questionamento.

4 A tradução do termo grego φάντασμα se presta a um questionamento semelhante ao da nota anterior. Muito embora seja vertido por “imagem”, o termo não designa exclusivamente as impressões visuais retidas na alma por meio da faculdade imaginativa. Seu conceito é mais amplo e abarca as impressões perceptuais que permanecem na alma após os atos de percepção cessarem. Isso vale para todos os sentidos, que por limitação linguística permanecem inominados em nosso idioma (e também no grego antigo): assim, embora possamos falar que temos “imagens” na mente, referindo-nos às impressões visuais que perduram na alma, não temos um termo semelhante para referirmo-nos às impressões auditivas que ficam igualmente a ecoar em nossa alma, ocorrendo o mesmo nos demais casos.

embasar-me-ei principalmente no capítulo consagrado ao tema da imaginação no *De Anima*, a saber, III 3, sendo necessárias também eventuais referências a passagens de outros capítulos deste mesmo tratado. Contudo, é preciso assinalar que o capítulo III 3 apresenta uma série de problemas textuais os quais não terão lugar de discussão no presente texto. Semelhantemente, não é minha pretensão dar conta de todos os problemas que o tema da imaginação suscita, deixando-os francamente de lado. O foco investigativo repousará na possibilidade da imaginação como uma base necessária ao intelecto e que o uniria, ainda que indiretamente, à sensação e, portanto, ao corpo.

I

O problema que está no horizonte investigativo de Aristóteles no início do capítulo III 3 do *De Anima* é a identificação entre percepção sensível e pensamento. Esta tese, cuja autoria Aristóteles atribui a alguns pré-socráticos e mesmo a Homero, deve, segundo a crítica do filósofo, ser refutada. Com efeito, estabelecer a diferença precisa entre percepção e intelecto é um dos objetivos teóricos presente em todo o tratado e cuja necessidade é assinalada desde os primeiros capítulos. A crítica aristotélica pode ser verificada também alhures, como, por exemplo, o capítulo 5 do livro Γ da *Metafísica*, momento crucial e emblemático do *corpus* em que a diferença entre percepção sensível e pensamento figura como um objetivo teórico sem o qual os mais descabidos absurdos se seguiriam e até mesmo a própria filosofia se tornaria uma busca vã e natimorta.

Quando argumenta em favor da diferenciação entre pensamento e percepção sensível em III 3, Aristóteles traz à discussão a faculdade da imaginação para perspectivar com as duas primeiras. Desse modo, III 3 se converte no intento de conceituar a imaginação, cujo traço característico terá por contraste o sentir e o pensar. Além disso, serão determinadas, neste capítulo, as relações precisas que a faculdade imaginativa tem tanto com a percepção quanto com o intelecto. Não obstante a diferença entre as faculdades, a imaginação é

entendida por Aristóteles como possuidora de ligações intrínsecas com elas: “pois, a imaginação é diversa da percepção sensível e do raciocínio, mas a imaginação não se engendra sem percepção sensível e sem a imaginação não há suposição”⁵.

Esta assertiva de Aristóteles, não obstante sua concisão, é representativa do papel cognitivo atribuído à imaginação, pois demonstra entendê-la como um produto da percepção que serve de substrato ao pensamento. Não fosse esta faculdade intermediária, intelecto e percepção, cravadas em sua imparidade e limitadas por fronteiras bastante determinadas, correriam o risco de tornarem-se incomunicáveis. A imaginação é tida como emergente da percepção e representante de um papel crucial para o engendramento das atividades mentais. Utilizo aqui a expressão “atividades mentais”, no plural, em razão da diversidade de termos que o Estagirita utiliza, em III 3, para expressar as atividades ligadas à faculdade intelectual, dependentes em alguma medida da imaginação. Determinar precisamente o carácter distintivo de cada um destes termos não é uma tarefa que terá lugar neste texto. Apesar disso, podemos afirmar com alguma segurança que a primeira parte do capítulo nos permite determinar a distinção entre *φρονεῖν* e *νοεῖν*. O termo *φρονεῖν* expressa o uso prático do intelecto, sendo uma atividade não restrita à espécie humana, mas sendo partilhada por várias espécies animais (*DA*, 427b 7-8). Com efeito, muitas espécies animais têm, em algum grau, um tipo de prudência ou sabedoria prática a partir da qual desenvolvem juízos sobre como deveriam agir em certas situações. Ao lado deste uso prático está a atividade teórica do intelecto, expressa pelo termo *νοεῖν*, a qual é exercida apenas pelos animais humanos (*DA*, 427b 13-14). Além destes, outros termos são utilizados por Aristóteles, como *διανοεῖσθαι*, *διάνοια* e *ὑπόληψις*. Para os objetivos deste artigo, estes termos serão tomados, grosso modo e sem um critério mais solene, como expressões

5 *DA*, 427b 14-16: φαντασία γὰρ ἕτερον καὶ αἰσθήσεως καὶ διανοίας, αὕτη τε οὐ γίγνεται ἄνευ αἰσθήσεως, καὶ ἄνευ ταύτης οὐκ ἔστιν ὑπόληψις. Todas as traduções do texto de Aristóteles são de minha autoria.

genéricas para designar a capacidade, atividade ou produto das atividades racionais⁶. Por ora, basta assinalar a necessidade, assumida por Aristóteles, que a atividade de fazer suposições (ὑπόληψις e seus tipos; φρόνησις, ἐπιστήμη e δόξα ἀληθείας e o contrário deles) e o pensar têm em relação à imaginação.

A imaginação é conceituada por Aristóteles como o repouso do movimento causado pela percepção (*DA*, III 3, 429a 1-2). Os atos perceptivos são sempre particularizados e determinados na medida em que passivos e dependentes da presença de um objeto exterior. Assim, o papel executado pela imaginação é o de retenção e reprodução das impressões sensórias, tornando-as disponíveis ao intelecto mesmo após um ato perceptivo determinado. As imagens perceptivas, enquanto efêmeras, não poderiam estar disponíveis para o uso do intelecto após um ato perceptivo determinado; é a imaginação que garante esta disponibilidade.

Há que se notar, primeiramente, como assinala Dorothea Frede (1992, p. 287), que percepção e imaginação não apresentam os dados dos sentidos nem as imagens como “produtos acabados” ou “estados de coisas”. Uma tal confusão poderia emergir de uma má leitura da teoria de Aristóteles que atribui à percepção a capacidade de discriminar objetos ou ainda a postulação dos sensíveis comuns e dos sensíveis acidentais como sendo efetivamente *sensíveis*, isto é, o seu reconhecimento como objetos cuja apreensão é uma tarefa própria da percepção. Sobre este possível problema de atribuir algum tipo de pensamento predicativo à capacidade perceptiva sozinha, duas observações se fazem necessárias. Primeiramente, quando assume que a percepção *discrimina* (κρίνει) algo, o Estagirita se refere aos discernimentos dos objetos próprios da percepção. Assim, cada um dos cinco sentidos é capaz de discriminar os seus objetos sensíveis correlatos (τά αἰσθητά) de maneira própria: a visão discrimina as cores; o olfato, os cheiros; a audição, os sons etc. Fazem-no de maneira específica ficando restritos a seus objetos correlatos, podendo sentir os objetos

6 Para maiores explicações acerca da terminologia intelectual empregada neste passo, veja-se REIS, 2006, p. 287-288 e HICKS, 1907, p. 453.

sensíveis de outros sentidos apenas em sentido derivado, como no caso dos sensíveis acidentais em que, por exemplo, somos capazes de sentir acidentalmente o sabor doce de uma fruta a partir da cor vermelha (*cf. DA*, 425a 21-2)⁷. Em segundo lugar, é preciso assinalar que embora ver algo seja sempre ver “algo como algo”, como quando vemos o branco já como o filho de Cléon (*DA*, 425a 24-7), o caráter deste “ver-como” não deve ser confundido como algo explicitamente predicativo e proposicional. Isto porque a percepção e imaginação são capacidades comuns aos humanos e às demais espécies animais, enquanto que o pensamento predicativo ou proposicional (ἀπόφανσις, λόγος) é exclusivamente humano. A conclusão de Aristóteles em III 6 é significativa: “o que produz toda unidade é o intelecto”⁸.

A partir disso, pode-se concluir que o material fornecido pela imaginação ao intelecto não são os dados dos sentidos já subsumidos sob critérios racionais. Grosso modo, para Aristóteles, somente podemos conhecer a forma inteligível dos entes materiais mediante o conhecimento dos sensíveis (*cf. DA*, III 8, 432a 3ss). Embora de um ponto de vista ontológico os compostos de matéria e forma tenham prioridade, de um ponto de vista epistemológico a prioridade é dos inteligíveis. Parece tese segura no aristotelismo a regra epistêmica de que o intelecto nada executa sem aquilo que lhe é fornecido pelos sentidos. Porém, desta tese não se segue a ideia de que a faculdade perceptiva por si só já antecipe uma tarefa que é de competência do intelecto. Se o intelecto possui esta dependência relativamente à percepção, então se pode inferir algum grau de dependência do intelecto em relação à constituição física humana, ainda que esta afirmação exija as ressalvas e qualificações necessárias tendo em vista principalmente a separação do intelecto cuja postulação terá lugar nos capítulos 4 e 5 do terceiro livro *De anima*. Com efeito, segundo Aristóteles, o pensamento não tem relação com o corpo em razão das exigências advindas do exercício de

7 Para uma argumentação em sentido diverso, veja-se, por exemplo, de Barbara Cassin, “Enquête sur le *logos* dans le *De Anima*”, In: *Corps et âme: sur le De Anima d’Aristote*. Paris: Vrin, 1996, pp. 257-293.

8 *DA*, III 6, 430 b 5-6: τὸ δὲ ἐν ποιοῦν ἕκαστον, τοῦτο ὁ νοῦς.

sua função e da própria natureza do conhecimento. Apesar disso, ao menos *indiretamente* o intelecto dependeria de nosso aparato físico na medida em que é dependente dos dados dos sentidos que lhe são fornecidos por via da imaginação.

O ponto em que a imaginação surge no uso que o intelecto faz dos dados sensíveis está no pensamento discursivo sobre itens sensíveis concretos. Esta é uma tese não trabalhada direta e explicitamente por Aristóteles, porém, a necessidade desta conexão é extraída de sua explicação, ainda que aparentemente obscura. Embora a questão seja tratada obliquamente e haja uma pluralidade de termos para referir as atividades racionais, a necessidade de imagens pode ser atestada em ao menos duas demandas intelectuais evocadas no escopo de III 3, quais sejam, o raciocínio prático e o raciocínio teórico.

No primeiro caso, em que há dependência de imagens por parte do uso prático da razão, a constatação é mais imediatamente evidente. Além do capítulo III 3, a exposição compreendida entre os capítulos 7 e 9 do mesmo livro demonstra esta tese. Emblemático disso é a ideia avançada em III 7 segundo a qual todas as nossas ações baseadas no desejo pressupõem que consideremos algo como bom ou ruim, de maneira a ser perseguido ou evitado. A condição pressuposta para que reconheçamos algo como bom ou ruim é a posse de certas imagens (*φαντάσματα*, cf. *DA*, 431a 14-17). São as imagens de um futuro bom ou ruim que guiam nossas ações e desejos (*DA*, 433b 12; 28).

Um questionamento que poderia ser levantado de imediato é o de saber por que o intelecto não é suficiente para determinar aquilo que é bom e o que é ruim. Outra possível dificuldade é entender por que a percepção sensível sozinha não seria suficiente para estabelecer a conexão entre a instância intelectual e os objetos sensíveis nos casos em que eles são requisitados. Em resposta a estas questões é preciso relembrar primeiramente o já mencionado esforço de Aristóteles em explicar a percepção e o intelecto como estando estritamente limitados a seus respectivos objetos. A faculdade intelectual, em sua especificidade, pode pensar apenas aquilo que não é sensível, isto é, as essências inteligíveis. Porém, para que possa decidir o que é desejável e o que é evitável, o

intelecto necessita de imagens sensíveis. Ele precisa considerar situações concretas contendo objetos materiais para poder determinar se algo consiste ou não num bem, de modo a ser desejado ou evitado. Já a percepção é por sua própria natureza estritamente limitada ao objeto determinado que se apresenta aos sentidos, sendo assim passiva relativamente aos objetos sensíveis e limitada também ao momento em que tais objetos se apresentam. Ou seja, a percepção é sempre local e temporalmente limitada. Contrastivamente, quando se fala sobre as percepções sensíveis que servem de substrato ao pensamento, o que está em questão não são esses eventos sensoriais local e temporalmente determinados. O que está em questão, na verdade, são os φαντάσματα, isto é, percepções tomadas em sentido amplo, imagens. Nesse sentido, não é possível que haja percepção sensível, na acepção precisa do termo, de futuros bons ou ruins. Projeções futuras dessa natureza, as quais ajuízam sobre a qualidade das ações, são todas de competência da imaginação. As imagens são baseadas em percepções sensíveis e funcionam como elas, sem serem elas próprias percepções sensíveis, salvo por um emprego metafórico do termo. Esta ideia é explicitamente defendida em III 7, quando Aristóteles diz que “para a alma racional, as imagens subsistem como percepções”⁹. Faz-se necessário que o intelecto, para tomar uma decisão em seu uso prático, crie a nós mesmos a *aparência* de um futuro bom, um objetivo digno de desejo (cf. *DA*, 433a 14ss.).

O capítulo III 7, em que pese seu caráter reconhecidamente fragmentário e complexo, articula de maneira razoavelmente clara os vínculos existentes entre percepção, imaginação e intelecto. Especialmente ilustrativo de tal articulação bem como da posição interpretativa que estou aqui defendendo é o exemplo dado pelo Estagirita. Assim, diz ele que no contexto hipotético de um confronto militar, quando alguém percebe uma tocha acesa cujo movimento é percebido pela percepção comum, reconhece-se nela um inimigo que se aproxima. Porém, já num momento posterior, em que a percepção já está ausente, a mesma pessoa raciocina como se estivesse vendo ainda aquela situação, “com as imagens e

⁹ *DA*, 431a14-5: τῇ δὲ διανοητικῇ ψυχῇ τὰ φαντάσματα ὡς αἰσθήματα ὑπάρχει.

pensamentos na alma”, e delibera sobre o que deve acontecer no futuro à luz dos fatos presentes (*DA*, 431b 5-8). Nós não poderíamos ser impelidos à ação e a um objeto (seja buscando-o, seja evitando-o) se não pudéssemos considerá-los sob um aspecto concreto. Ou seja, para suscitar o impulso que nos demove à ação, não é suficiente apenas uma compreensão em termos discursivos, mas faz-se necessária também a apresentação de imagens ao intelecto, cuja apreciação faz parte da força motriz do agente.

Parece confirmadora da ideia segundo a qual temos de encarar o próprio fenômeno para que sejamos impelidos à ação a declaração de Aristóteles de que tão-somente o pensamento de algo terrível não é capaz de nos mover, porque o intelecto, “a parte da alma que pode calcular”, não pode mover e nada diz sobre o que deve ser buscado ou evitado (*cf. DA*, 432b 26-29). Dorothea Frede (1992, p. 290) ilustra formidavelmente o papel desempenhado pela imaginação na consideração de ações a serem feitas: um raciocínio feito a partir de um ponto de vista geométrico, por exemplo, pode afirmar que podemos passar por qualquer caminho suficientemente amplo para sustentar nossos dois pés. Todavia, a representação de que caminhamos sobre uma prancha que liga dois edifícios, ambos possuidores de uma altura considerável, tal como o eram as torres do World Trade Center, afigurar-se-á como algo a ser absolutamente evitado por nós, ainda que a suposta prancha tenha as dimensões geometricamente necessárias para nossa passagem. Um juízo puramente racional, de caráter matemático, não é suficiente ou adequado ao determinar o que há de desejável ou evitável numa ação, já uma representação imagética pode ser uma orientadora muito mais confiável para esta determinação.

São sinais da importância que a imaginação tem para os juízos práticos não só a grande atenção que Aristóteles dispensa a esta função, mas também a subdivisão proposta entre imaginação raciocinativa ou deliberativa e imaginação perceptiva (isto é, não-racional). A imaginação raciocinativa (*λογιστική*) ou deliberativa (*βουλευτική*) é própria da espécie humana enquanto opera nas escolhas e decisões humanas, ao passo que a perceptiva (*αἰσθητική*) é partilhada também pelos demais animais (*DA*, 433b 29-30; 434a 5-7). É preciso

notar que isso não significa que tenhamos duas capacidades separadas, uma baseada na percepção e outra na razão. A imaginação raciocinativa ou deliberativa deve nos fornecer as imagens necessárias para vislumbrar concretamente o que é desejável como um bem para a razão prática, estando relacionada a este uso da faculdade intelectual. O uso deliberativo (ou raciocinativo) da imaginação tem em vista o bem viver humano, como um dos contributos para a vida boa; já a imaginação perceptiva está relacionada à sobrevivência, à vida propriamente animal. Sem a imaginação o desejo ficaria sem direção, porque sem objeto a ser perseguido ou evitado, de modo que mesmo os animais menos complexos precisam, de alguma maneira, ter imaginação¹⁰. Mesmo uma forma de vida bastante simples, como um verme qualquer, precisa ter algum tipo de noção daquilo que busca na sua procura por alimento¹¹.

II

Além desse papel executado pela imaginação na formulação de juízos práticos, podemos também vislumbrar a sua importância no uso teórico do intelecto. É tese segura no aristotelismo a de que não há nada à parte das grandezas perceptíveis. A forma dos seres só existe segundo uma relação de imanência com a matéria subjacente que as realiza. Os inteligíveis estão nas formas perceptíveis tanto no caso das abstrações da matemática como no caso

10 É verdade que Aristóteles não fornece uma resposta definitiva sobre o problema de saber se os animais “imperfeitos” (ἄτελῶν, ou seja, aqueles que dispõem somente do sentido do tato) possuem imaginação. Apesar disso, parece que as perguntas retóricas apresentadas na primeira parte de *DA* III 11 apontam para uma resposta positiva, ao menos de modo “indeterminado” (ἀορίστως, *DA* 434a 4-5), como um guia para o apetite.

11 O texto de Aristóteles nos dá subsídios suficientes para tratar da relação entre desejo e imaginação nos animais. Porém, contrastivamente, permanece como problema residual estabelecer como as plantas buscariam alimento sem alguma mediação imaginativa. O Estagirita, como se sabe, confere também às plantas o estatuto de seres animados, possuindo elas apenas a mais básica dentre as faculdades anímicas, a saber, a faculdade nutritiva, responsável não apenas pela nutrição, mas também pela reprodução. O problema surge pelo fato que a imaginação, conforme já mencionei, é reconhecida como resultante do repouso causado pelo movimento da percepção, sendo esta uma faculdade ausente nas plantas. Menciono aqui o impasse, sem, contudo, vislumbrar alguma resolução para ele.

de todos os atributos e disposições das coisas perceptíveis. A faculdade intelectiva pensa as formas em imagens mentais (*DA*, 431b 2). A partir deste princípio aristotélico, pode-se dizer que se nada é apreendido pelos sentidos, então nenhum conteúdo racional pode ser aprendido ou compreendido. Pois, no momento em que contemplamos ($\theta\epsilon\omega\rho\eta$) há a necessidade de contemplarmos uma determinada imagem, visto que as imagens são como as percepções presentes, exceto pelo fato de não possuírem matéria (*DA*, 432a 3-10). Jamais poderíamos alcançar o conhecimento das essências das coisas sem partir das aparências.

Não obstante a ênfase de Aristóteles em afirmar a diferença entre as faculdades da alma contrapondo percepção e intelecto de acordo com seus respectivos objetos, o filósofo acaba por conceder que os objetos inteligíveis de todo pensamento, o que valeria inclusive para uma ciência abstrata de caráter matemático, estão de alguma maneira contidos nos objetos sensíveis. Donde a conclusão geral que não poderíamos conhecer os inteligíveis sem a percepção sensível. Ainda mais significativa é a afirmação que não poderíamos contemplar sem imagens (432a 7-10), visto que o verbo $\theta\epsilon\omega\rho\epsilon\omega$ expressa uma das mais altas atividades intelectuais (*cf.* *DA*, 431b 2). O fato de Aristóteles negar a identidade entre os objetos da imaginação e os objetos do pensamento não o impede de apontar as imagens como o substrato de todo pensamento.

Ao dizer que não há pensamento sem imagens, Aristóteles parece querer defender a ideia de que a compreensão da definição formal dos objetos materiais não é suficiente. Assim, por exemplo, quando pensamos em uma casa, não basta pensar numa definição formal, como “abrigo contra as intempéries naturais”, ou, usando um exemplo da geometria, para entender o que é o círculo, não é suficiente pensar em um “conjunto de pontos de um plano que possuem a mesma distância de um ponto central”. Se tivéssemos somente a definição formal, não nos seria possível reconhecer um exemplar que instanciasse essa definição quando o encontrássemos, visto que não teríamos um $\phi\acute{\alpha}\nu\tau\alpha\sigma\mu\alpha$ dele. Isso é bastante evidente na geometria, pois suas construções dependem da consciência visual de relações a serem aplicadas concretamente. Assim, na epistemologia

aristotélica, pode-se atribuir aos produtos da imaginação o papel de disponibilizar um objeto ao intelecto quando ausente o ato perceptivo direto, e mesmo de complementar e clarificar uma definição formal qualquer.

Além da competência explicada acima, à imaginação pode ser atribuído outro papel no conhecimento teórico. Como dito, a percepção é sempre estritamente limitada a um momento e um objeto particulares em cada evento perceptivo. O conhecimento científico, contudo, não versa sobre o particular, mas, antes, tem em vista o universal, por isso aquele que teoriza tem de ter não apenas a noção deste ou daquele objeto particular, limitado pela singularidade da percepção. É preciso que o cientista forme um quadro geral de seu objeto com base nas características que lhe são essenciais, ou seja, um parâmetro sob o qual é possível subsumir todos os particulares individualizados numericamente, sem o que não é possível avançar na abstração científica. A imaginação pode executar esta tarefa de alcançar o nível de generalidade exigido pelo conhecimento teórico, visto que os φαντάσματα são flexíveis e podem ser enriquecidos por meio da repetição das observações, ao passo que as percepções sensíveis, em sua imediatez, não o podem. As imagens que permanecem na alma mediante a faculdade da imaginação têm por característica o serem impressões menos exatas, se comparadas com os atos perceptivos. Estas impressões imagéticas nos fornecem um quadro menos detalhado, porém mais geral, o qual nos permite fazer as generalizações necessárias para a investigação científica. Se por um lado estas impressões sejam menos vívidas e acuradas do que as próprias percepções sensíveis, por outro lado elas são mais duradouras, fornecendo as imagens sensíveis mesmo após o ato perceptivo parar de ocorrer. Ao mesmo tempo, elas são também mais fecundas, porque tornam disponível algo como um quadro padronizado de um estado de coisas em geral.

Esta tarefa de efetivar um quadro padronizado é mais explícita no tocante ao uso prático da imaginação. Assim, em *DA* 434a 9, Aristóteles assume que a imaginação é capaz de produzir uma única imagem a partir de várias. É com base nessa imagem resultante que o agente delibera acerca de suas ações, pois ela lhe permite comparar o bem relativo de vários possíveis fins. No âmbito do

conhecimento científico, a necessidade de um quadro geral de um estado de coisas determinado pode ser ilustrado com o seguinte exemplo, mais uma vez de Frede (1992, p. 291): um cientista que se questiona por que uma vareta parece torta num copo d'água não se pergunta por que esta vareta determinada aparece deste jeito, mas sim por que objetos retos, tomados de maneira generalizada, apresentam este comportamento. Ou ainda: um cientista que investiga por que o chá de marcela cura a desordem estomacal de Sócrates não se questiona por que este chá numericamente determinado tem essa capacidade, mas sim por que as propriedades presentes na infusão da *Achyrocline satureioides*, tomada genericamente, são capazes de tratar as mazelas estomacais humanas.

III

Por fim, fazem-se necessárias algumas considerações sobre uma possível objeção. O estabelecimento do papel que a imaginação executaria para o raciocínio teórico necessita de uma suplementação considerável, e mesmo de algum grau de conjectura, dada a concisão de Aristóteles a este respeito. Além da concisão, outro agravante que reforça a necessidade de complementos é o fato que a imaginação está ausente em dois momentos cruciais do *corpus* em que Aristóteles trata da relação entre sentidos e intelecto, nomeadamente, *Segundos Analíticos*, II 19, e *Metafísica*, A 1. Uma passagem de *Segundos Analíticos* é especialmente dificultosa para a interpretação sobre a imaginação aqui apresentada. Em 100a 3-9 lemos que o processo de indução parte da sensação, dando origem à memória e depois à experiência, chegando, finalmente, à arte e à ciência¹². Uma possível objeção, então, seria questionar a atribuição de um valor cognitivo forte à imaginação, dado que esta faculdade não figura entre os degraus

12 Não é nossa intenção aqui tratar das possíveis incompatibilidades que haveria entre a explicação da produção dos inteligíveis que lemos no *De anima* e aquela dos *Segundos Analíticos* (e do livro sétimo da *Física*) como o repouso do movimento causado pela percepção sensível. Para uma alternativa a esta suposta incompatibilidade, veja-se, de Marco Zingano, *Razão e sensação em Aristóteles*, esp. p. 27 – 41. O autor postula uma tese de caráter genético, em que A7 da *Metafísica* representaria um estágio imaturo da referida tese, os relatos de *Segundos Analíticos*, II 19, e *Física*, VII, constituiriam um momento intermediário e, finalmente, a tese intelectualmente madura se encontraria no *De anima*.

que ascendem à ἐπιστήμη. Além disso, a referida passagem dá azo para que se pense ser de competência da memória aquela mesma tarefa que atribuí aqui à imaginação, qual seja, o engendramento de um quadro geral a partir de casos particulares. Uma possível saída interpretativa a esta ausência da imaginação e de um papel explicitamente atribuído a ela nessa escala de ascensão ao conhecimento seria tomar a imaginação como implícita de alguma maneira no termo αἴσθησις. Quando afirma que da sensação segue-se memória e experiência, podemos entender que Aristóteles não está se referindo à sensação em seu sentido preciso, que exprime os atos perceptivos temporal e localmente determinados, mas, antes, o termo αἴσθησις é usado aí em seu sentido amplo, para exprimir as impressões perceptivas que permanecem na alma e que são o resultado da conjunção de várias percepções de um dado objeto.

Que o termo αἴσθησις possa ter um sentido lato, não sendo unívoco mas polissêmico, bem o demonstram os diversos empregos que Aristóteles faz dele. Desse modo, por exemplo, na *Política*, o Estagirita fala que, diferentemente dos demais animais, os quais só possuem sensação do doloroso e do apazível, os humanos possuem também uma *sensação*, αἴσθησις, do que é bom e mau, do justo e injusto, bem como de outras qualidades morais (cf. 1253a 11-20). Este emprego de αἴσθησις demonstra que o termo exprime um tipo de discernimento que não está necessariamente associado à atividade da faculdade perceptiva de discriminar os objetos sensíveis, mas executa a tarefa de discriminar objetos de outra sorte, como qualidades morais. Logo, parece ser certa capacidade de discriminação o núcleo de sentido inerente a αἴσθησις em seus diversos empregos. Assim, podemos interpretar a ocorrência do termo em *Segundos Analíticos*, II 19, (e mesmo em A 1 da *Metafísica*) como exprimindo a capacidade de discernir as impressões sensíveis possuidoras de certo grau de generalidade que se distinguem dos atos perceptivos propriamente entendidos, os quais consistem no ponto de partida da ἐπαγωγή. Ora, a efetivação de tais impressões ou imagens mentais não compete a outra faculdade senão à imaginação.

Jonathan Barnes (2002 (1993), p. 263), ao comentar a referida passagem dos *Segundos Analíticos* em sua edição crítica deste tratado, confirma que aquilo

que propriamente permanece na alma por meio da memória não são perceptos ou impressões sensíveis, mas sim φαντάσματα ou imagens mentais. A memória figura na explicação de *Segundos Analíticos*, II 19, como a capacidade de reter tais imagens na alma, as quais consistem em traços gerais ou impressões de percepções, e não em percepções particulares. Além da capacidade de retenção (μονή), a memória também possui a capacidade de reinvocar tais imagens ou impressões (BARNES, 2002 (1993), p. 263). Ou seja, à memória são reservadas as tarefas de resguardar os φαντάσματα e trazê-los à tona novamente, possibilitando assim o surgimento da experiência a partir deles. Nada indica, contudo, que sejam as memórias de atos perceptivos particulares que engendram a experiência. A produção mesma de tais φαντάσματα a partir da multiplicidade dos atos sensitivos é de responsabilidade da imaginação.

Que a memória e a imaginação sejam faculdades afins bem o demonstra o breve tratado de Aristóteles *Sobre a memória e a reminiscência*. Aí lemos que a memória pertence à mesma parte da alma a qual a imaginação também pertence, a saber, a parte perceptiva. Além disso, todos os objetos da imaginação são, por si, objetos da memória; já aqueles que não podem ocorrer sem imaginação são, por acidente, objetos de memória (cf. 450a 23-5). Se cabe à memória a produção das imagens mentais a partir das percepções efetivamente presentes, e tais imagens, enquanto objetos da imaginação, são também por si mesmas objetos de memória, seria bastante razoável atribuir à imaginação uma função de importância considerável para o conhecimento teórico.

Prova de que a percepção em sentido estrito e isoladamente não é capaz de erigir o conhecimento é a afirmação feita em *DA*, II 5, 417b 20-23, onde Aristóteles diz que a percepção (em seu sentido estrito) é restrita aos particulares, enquanto o conhecimento diz respeito ao universal. O Estagirita também é bastante enfático a este respeito na passagem dos *Segundos Analíticos* em que afirma que aqueles animais que não têm a capacidade de reter as impressões perceptivas na alma também não podem ter conhecimento (99b 34 – 100a 4). Já as impressões imagéticas originadas a partir de muitas percepções sensíveis são um dos passos para a ascensão ao universal que é instanciado pelo

objeto perceptível. Embora seja uma faculdade discriminativa, a percepção sozinha não pode possibilitar o conhecimento, dado seu caráter eventual e passivo, fazendo-se necessária a intervenção da imaginação enquanto a potência aglutinadora de vários eventos perceptivos de um mesmo objeto.

De qualquer modo, parece seguramente assentado que o pensamento, para Aristóteles, não pode ser inteiramente abstrato, mas necessita, em alguma medida, de algum tipo de imagem. Tal necessidade representa o liame que une intelecto e percepção, o qual é executado pela imaginação. Logo, a imaginação constitui a ancoragem do intelecto no corpo, que, embora de modo direto não precise de um órgão físico para pensar, ao menos de modo indireto depende das imagens constituídas na alma a partir da percepção.

Referências bibliográficas

BARNES, J. (translation and commentary). **Aristotle Posterior Analytics**. Second edition. Oxford: Oxford University Press, 2002.

FREDE, D. The cognitive role of Phantasia in Aristotle In: NUSSBAUM, M. C.; RORTY, A. O. (eds.). **Essays on Aristotle's De anima**. Oxford, p. 279-295, 1992.

HETT, W. S. **Aristotle On the Soul, Parva naturalia, On breath**. London: Harvard University Press (Loeb Classical Library), 1957.

HICKS, R. D (transl., introd. and notes). **Aristotle De Anima**. Cambridge: Cambridge University Press, (Forgotten Books, 2012 – fac-símile), 1907.

KAHN, C. Aristotle on thinking. In: NUSSBAUM, M. C.; RORTY, A. O. (eds.). **Essays on Aristotle's De anima**. Oxford, p. 359-379, 1992.

MODRAK, D. K. W. **Aristotle: the power of perception**. Chicago and London: University of Chicago Press, 1987.

NUSSBAUM, M. C.; RORTY, A. O. (eds.). **Essays on Aristotle's De anima**. Oxford, 1992.

RACKHAM, H. (transl.). **Aristotle Politics**. London: Harvard University Press, 1944.

REIS, M. C. G. (apresentação, trad. e notas). **Aristóteles De Anima**. São Paulo: Editora 34, 2006.

ROSS, D. **Aristotelis De Anima**. Oxford: Oxford University Press. (Oxford Classical Texts), 1956.

SILVA, T. Q. **O projeto hilemórfico do De Anima de Aristóteles**: ensaio sobre seus alcances e dificuldades na investigação sobre a alma. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ZINGANO, M. 1998. **Razão e sensação em Aristóteles**: um ensaio sobre De Anima III 4-5. Porto Alegre: L&PM.

A IDENTIDADE PESSOAL IMPORTA? UMA LEITURA DE PAUL
RICOEUR E DEREK PARFIT

Cláudio Reichert do Nascimento¹
Universidade Federal do Oeste da Bahia

Resumo

O artigo objetiva tratar da noção de identidade pessoal a partir de Paul Ricoeur (1913-2005) e Derek Parfit (1942-2017). Ricoeur aborda a importância da identidade pessoal com respeito à constituição de uma identidade narrativa, a qual configuraria as ações praticadas ao longo do tempo. Por sua vez, Parfit apresenta argumentos contra a natureza e a importância da identidade pessoal, destacando que, ao se procurar uma resposta com respeito à permanência ao longo do tempo, o importante é a sobrevivência do indivíduo submetido a experimentos baseados em ficção científica, e não a importância da identidade pessoal enquanto a “mesma” pessoa. Em face disto, expõe-se como Ricoeur defende que a permanência no tempo da identidade pessoal está vinculada ao caráter e à manutenção pela palavra mantida, que podem ser reunidos pela composição de uma trama narrativa.

Palavras-chave: Identidade pessoal. Paul Ricoeur. Derek Parfit. Mesmidade. Ipseidade. Narração.

Abstract

This article aims to address the notion of personal identity from Paul Ricoeur (1913-2005) and Derek Parfit (1942-2017). Ricoeur addresses the importance of personal identity in relation to the constitution of a narrative identity, which would configure the actions taken over time. Parfit, in turn, presents arguments against the nature and importance of personal identity. He highlights that when one looks for an answer with respect to permanence over time, what is important is the survival of the individual submitted to experiments based on science fiction, and not the importance of personal identity as the “same” person. In view of that, this article exposes how Ricoeur argues that the permanence in the time of personal identity is linked to character and maintenance through the

1 Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

maintained word, which can be brought together by the composition of a narrative plot.

Keywords: Personal Identity. Paul Ricoeur. Derek Parfit. Sameness. Selfhood. Narration.

Introdução

O problema da identidade pessoal aparece, de maneira recorrente, entre os chamados temas de natureza metafísica, implicando teses de caráter reducionista ou não reducionista, para abordar a questão da sua permanência ao longo do tempo (GARRETT, 2008). Assim, objetivo deste artigo é expor, de um lado, a argumentação de Paul Ricoeur (1985; 1990; 1988a; 1988b) sobre a importância da identidade pessoal para as discussões relacionadas ao conjunto das ações praticadas, com vistas à constituição de uma identidade narrativa, e, de outro lado, a argumentação de Derek Parfit (1983; 2004) referente à não importância da identidade pessoal.

Ricoeur propõe que a identidade pessoal está relacionada às ações praticadas no decorrer da vida da pessoa, sendo que tal identidade deve ser compreendida como identidade prática (RICOEUR, 1985). Nesse sentido, a análise de Ricoeur pode ser vista como uma análise não-reducionista (BLANCO ILLARI, 2011), uma vez que o conceito de pessoa, conforme exposto em *Approches de la personne* (RICOEUR, 1992), como singularidade e como sujeito agente e sofredor, é basilar para a constituição da identidade narrada, construída por meio da história narrada de uma vida que confere unidade às experiências pessoais.

Por sua vez, Parfit considera que a defesa da natureza da identidade pessoal implica a posição de um tudo ou nada, pois é necessário que haja uma relação entre o presente e qualquer momento futuro do indivíduo, pois, caso contrário, estaremos falando de alguém idêntico numericamente, mas que não é qualitativamente idêntico, o que faz da natureza da identidade pessoal um caso especial com relação à permanência da identidade no decorrer do tempo. Assim sendo, Parfit assume uma postura reducionista, pois a sua análise sobre a

existência e a identidade contínua da pessoa é feita sem tomar como referência o conceito de pessoa (GARRETT, 2008).

A identidade pessoal não importa

Ricoeur viu em Parfit um adversário a ser considerado devido a maneira com que este discute a identidade pessoal. Ricoeur afirma em *Soi-même comme un autre*:

Essa obra fora do comum é a de Derek Parfit, *Reasons and Persons*. Nela reconheci o mais temível adversário – não o inimigo, longe disso – para a minha tese da identidade narrativa, uma vez que suas análises se desenrolam em um plano em que a identidade apenas pode significar mesmidade, com exclusão expressa de toda distinção entre mesmidade e ipseidade, e, então, de toda a dialética – narrativa ou outra – entre mesmidade e ipseidade. (RICOEUR, 1990, p. 156, tradução nossa).

Nesse trecho, Ricoeur refere-se ao fato de que a identidade pessoal, para Parfit, está assentada sobre relações de sobrevivência a experimentos mentais que redundam em situações sobre ser o “mesmo” sujeito envolvido nos resultados das experiências potencialmente concebíveis (RICOEUR, 1990). Entretanto, nesse caso, não se reivindicaria a existência distinta de cada pessoa, para a qual faria sentido perguntar pela história narrada de “minha” vida, como síntese das experiências vividas. Ainda que essa história possa ser dita “da minha vida”, se trata de uma história configurada pelo discurso narrado, que confere uma totalidade temporal efetiva (RICOEUR, 1983) às ações praticadas e suportadas (sofridas) pela personagem.

De saída, a crítica referente à importância da identidade pessoal é uma das razões para o interesse de Ricoeur na obra de Parfit, já que ele faz todo um esforço para justificar de que modo a narração configura a identidade pessoal, vista como o lugar de confrontação entre dois modos de permanência no tempo, a saber, o *idem* e o *ipse*. Como veremos mais abaixo, Ricoeur (1990; 1988b; 1991) se propõe explorar as significações de “mesmidade” – identidade-*idem* – como extremamente semelhante, análogo, e de “ipseidade” – identidade-*ipse* – como a identidade de si-mesmo, em decorrência da aparente “falta de distinção entre os dois usos do termo identidade” (RICOEUR, 1988a, p. 296). Tais significações se

recobrem, então, na figura do caráter e distanciam-se na manutenção de si à palavra dada, requerida como o modo próprio da ipseidade. Nesse sentido, o problema se coloca a partir “das possibilidades multiformes da relação entre permanência e mudança” (RICOEUR, 1991, p. 35).

Abaixo, exponho, primeiramente, a crítica de Parfit à natureza da identidade pessoal. Em seguida, tomando por base os casos de ciência-ficção, chamados de “experimentos de Wiggins”², apresento a sua crítica à importância da identidade pessoal.

a) A natureza da identidade pessoal

A tese de Parfit é reducionista (BLANCO ILLARI, 2011; GARCÍA, 2018), pois defende que identidade pessoal está vinculada à continuidade psicológica (PARFIT, 1983). Entretanto, Parfit busca aprofundar a posição acerca da continuidade psicológica pautada em cadeias de conexão psicológica. Além disso, Parfit se insere no conjunto das teorias descritivas, já que busca discutir a questão no contexto da ontologia descritiva³.

Parfit se contrapõe aos que defendem a natureza (defensores da crítica 1) e a importância (defensores da crítica 2) da identidade pessoal. Os chamados “defensores da crítica 1” sustentariam que a natureza da identidade pessoal, no decorrer do tempo, tem uma dimensão tal que exige uma resposta às perguntas sobre a identidade, embora os critérios para se atribuir a identidade pessoal não deem conta de alguns casos. A crença é resumida do seguinte modo: “Aconteça o que aconteça entre agora e qualquer tempo futuro, ou bem eu existirei ou eu não existirei. Qualquer experiência futura será *minha* experiência ou não será” (PARFIT, 1983, p. 6).

Ainda que diga não encontrar uma maneira de refutar essa primeira crença

2 Nesse sentido, Parfit faz referência à obra *Identity and Spatio-Temporal Continuity*, de David Wiggins (1933 -), publicada em 1967, que foi um dos primeiros a analisar o experimento de divisão de pessoas aplicado ao problema da identidade pessoal.

3 Para um maior aprofundamento dos conceitos de “continuidade psicológica”, “conexão psicológica”, “ontologia descritiva”, “identidade qualitativa” e “identidade numérica” ver: GARRETT, 2008; BLANCO ILLARI, 2011.

e, portanto, o confronto estaria em parte perdido, Parfit contesta descrevendo um caso problema (*puzzle case*) para tentar mostrar que a defesa sobre a natureza da identidade pessoal parece implausível (PARFIT, 1983, p. 5-6). Em princípio, ele argumenta que em certos casos, que envolvem, por exemplo, nações e máquinas (“É a mesma nação?”; “É a mesma máquina?”), não se questiona se se trata da identidade da mesma entidade, ou conceito, qualitativa ou numericamente. Entretanto, em sentido amplo, as pessoas considerariam que, ao longo do tempo, a identidade pessoal deve ter uma resposta sobre se elas são ou não as mesmas.

Nesse caso, o princípio do interesse próprio impulsionaria a demanda de resposta pela natureza da identidade pessoal, uma vez que a velhice ou a morte teriam consequências sobre a pergunta, ou ainda a projeção de nossas emoções ao nos imaginarmos em situações que poderíamos nos perguntar: “e se fosse eu?”. Contudo, Parfit alega que isso beiraria mais ao desconforto individual que propriamente uma questão filosófica sobre a natureza da identidade pessoal. Se tomamos a questão pela via da reidentificação e se afirmamos que Fulano de Tal, ao sofrer o acidente, transformou-se em uma outra pessoa, mesmo assim se tem consciência de que se trata numericamente da mesma pessoa. Por sua vez, a conversão religiosa, política, de um indivíduo pode levar a pessoa a transformar-se em outra, em sentido qualitativo, mas não em termos numéricos, pois já não seria possível atribuir a mudança a esse ou aquele indivíduo (BLANCO ILLARI, 2011). Isto posto, Parfit pretende, portanto, mostrar que resposta sobre a natureza da identidade pessoal é indefinível.

b) A importância da identidade pessoal

A segunda crença criticada por Parfit diz respeito à importância da identidade pessoal, visto que os defensores da crítica 2 argumentam que a identidade se trata de uma questão essencial porque se está perguntando “o que significa para uma pessoa persistir através do tempo” (GARRETT, 2008, p. 127). Em suma, ao se questionar o que significa a permanência ao longo do tempo, se está perguntando “o que é para a pessoa A no tempo t_1 ser a mesma pessoa que

a pessoa B no tempo t_2 e esperamos uma resposta informativa sobre essa questão” (GARRETT, 2008, p. 127). Parfit afirma que alguns autores são inclinados a sustentar que é a identidade física e/ou psicológica o que importa para o caso da identidade pessoal (PARFIT, 2004, p. 793ss). Todavia, segundo Parfit, o que importa é poder perguntar sobre a sobrevivência, a memória e a responsabilidade. Então, a resolução do problema seria que a identidade pessoal não tem importância. Parfit apresenta, então, os chamados “experimentos de Wiggins” (PARFIT, 1983; 2004), que se trata de casos embaraçosos, buscando minar a solidez das crenças sobre as quais se apoia a importância da identidade pessoal (BOTTON, 2010).

De acordo com o experimento, o cérebro da pessoa é transplantado para uma outra e esta passa a assumir o caráter do “doador”, bem como se recorda de acontecimentos da vida dele. As manifestações de caráter e as memórias tidas pelo receptor do cérebro nos levam, diz Parfit, a pensar que, apesar de ser outro corpo, a pessoa que resulta da operação é o “doador”.

Entre as operações imaginadas por Wiggins está a bissecção cerebral. O cérebro de uma pessoa é dividido e cada parte é colocada em um novo corpo. As pessoas que resultam da operação passam a manifestar o caráter e a recordar passagens da vida de quem tinha a posse deste cérebro. O que aconteceu com aquele que teve seu cérebro particionado? Diferentemente do artigo “Personal identity” (publicado originalmente em 1971), no qual Parfit emprega três possibilidades, em “Reasons and persons” (publicado originalmente em 1984), ele cita quatro possibilidades, a saber (PARFIT, 1983, p. 7; 2004, p. 458):

- i) eu sobrevivo;
- ii) sobrevivo como uma das duas pessoas;
- iii) sobrevivo como outra;
- iv) sobrevivo como as duas pessoas;

Parfit diz que depois de pensarmos no caso de Wiggins, se aceitaria que a pessoa resultante, de fato, é o doador, isto é, ele sobrevive no transplantado. Conforme Parfit (1983), o transplantado tem as características do doador assumindo uma espécie de *convencionalismo*, pois o resultado do transplante, posto sob quatro possibilidades (“não sobrevivo”; “sobrevivo como uma das duas pessoas resultantes do experimento”; “sobrevivo como outra”; “sobrevivo

como ambas pessoas”), é dependente do que se preestabelece como hipóteses do experimento de Wiggins. Em resposta à possibilidade 1, se o transplante ocorrer com sucesso é possível que o doador sobreviva. Se é possível uma parte ser transplantada com sucesso tem de se admitir que as duas partes poderiam ser transplantadas com igual sucesso. Disto se origina um problema, pois sendo similares as duas partes transplantadas, por conseguinte, também seria cada pessoa oriunda do processo. Desta maneira, há “sobrevivência” com os dois extratos cerebrais. No caso (iii), o doador também sobreviveria se uma parte fosse transplantada com êxito e a outra destruída.

Entre as possibilidades, a quarta (“o doador sobrevive como ambas as pessoas”) pode ser assumida, porque o sucesso do transplante elimina a primeira (“não sobrevivo”), e se consideramos o êxito do transplante de uma parte cerebral pode-se conceber o sucesso do transplante em ambas as pessoas. Se não bastasse isso, qual critério para decidir que se sobrevive como uma das duas pessoas resultantes, já que os dois transplantes foram bem sucedidos? Por conseguinte, Parfit pode mostrar, por intermédio do experimento de Wiggins, que o doador sobrevive como duas pessoas, e não apenas como uma das duas pessoas. E, mais do que isso, a questão é “sobreviver” à experiência e não sobre a importância da identidade pessoal. A questão não é saber se as duas pessoas são a mesma. Parfit (1983, p. 8) afirma: “O que chamamos de duas pessoas resultantes não são duas pessoas. São uma pessoa. Eu sobrevivo à operação de Wiggins. Seu efeito é dar-me dois corpos e uma mente dividida”.

Com a retomada da discussão na filosofia contemporânea, Parfit expõe que Bernard Williams⁴ defende o critério da continuidade física contra a continuidade psicológica como critério da identidade pessoal. Williams considera que a identidade é uma relação um-a-um, contudo, a continuidade psicológica não é logicamente um-a-um, assim, esta não pode estabelecer-se como critério (PARFIT, 1983, p. 16ss; 2004, p. 418-421). A partir do exemplo elaborado por Williams, em que um homem A é psicologicamente contínuo a Guy

4 Acerca disto ver: WILLIAMS, 1973.

Fawkes (B), indivíduo do século XVII que teria conspirado contra o rei. Se a continuidade psicológica dá conta do critério de identidade, pode-se dizer que o primeiro homem (A) é Fawkes e que um segundo homem (C) somente lhe pode ser contínuo se aplicarmos o mesmo critério. Em outros termos, Guy Fawkes é psicologicamente contínuo de A. Porém, se os dois homens (por exemplo, A e C) apresentam as características mentais de Guy Fawkes, ambos (tanto A quanto C) lhe são psicologicamente contínuos. O problema é que A é Guy Fawkes, bem como C é Guy Fawkes, portanto, A e C são idênticos. Nesses moldes, a continuidade psicológica não estaria seguindo o mesmo fundamento do caso envolvendo A e Guy Fawkes, porque A e C são qualitativamente idênticos entre si (por exemplo, cada um tem as recordações e as características individuais de Guy Fawkes), em contrapartida, A e C são numericamente distintos.

Parfit insiste que o que importa é a “sobrevivência” – consequentemente, a continuidade psicológica –, através da operação de Wiggins, permitindo-lhe dizer que ao sobreviver à operação o que importa é a conexão psicológica assumida como possível, ao passo que se sobrevive. Tal sobrevivência permite falar em “Eu futuro”, descendente de um “Eu passado”, sendo que o que vale é a continuidade psicológica, exposta, em última instância como uma conexão psicológica fundada sobre questões de grau, de acordo com a anterioridade e a posteridade desse “Eu”, no ramo ao qual pertence. Isto acaba por permitir a descrição das experiências como algo “impessoal”, devido à conexão entre os “Eus” que decorrem da sobrevivência (PARFIT, 1983).

Deste modo, Parfit busca mostrar que podemos abdicar da linguagem da identidade pessoal e para isso coloca em destaque a “sobrevivência” do indivíduo ao experimento imaginado. Ora, se a sobrevivência à operação de Wiggins, que tem por resultado duas pessoas, implicar o termo “identidade” não faz sentido falar na descrição do caso e, por consequência, de “sobrevivência”, porque não se pode ser duas pessoas. Porém, caso sobreviver não implique a identidade, não há por que empregar a descrição da operação de Wiggins para o debate da identidade pessoal, pois tal discussão não lhe diria respeito.

A identidade pessoal importa

Na avaliação de Ricoeur, a maneira com que Parfit apresenta a permanência da identidade vai ao encontro da identidade *mesmidade* ou identidade-*idem*. De modo geral, Ricoeur aborda a identidade pessoal procedendo a distinção entre a identidade de alguma coisa que se mantém “a mesma” – mesmidade –, isto é, a permanência de algo como sendo extremamente parecido (RICOEUR, 1988b; 1990; 1991), e a ipseidade, como a pessoa – *ela mesma* – a quem se atribui a ação ao longo do tempo. Em outras palavras, Ricoeur considera que a identidade pessoal é um conceito multiforme, sendo necessário analisar os significados das expressões latinas *idem* (mesmidade; alemão: *Gleich, Gleichheit*; inglês: *same, sameness*) e *ipse* (ipseidade; alemão: *Selbst, Selbstheit*; inglês: *Self, Selfhood*), que ensejam a discussão sobre os modos de permanência no tempo. O significado de *idem*, de mesmidade, reuniria um conjunto de relações que aproximam a identidade numérica, a identidade qualitativa e a continuidade ininterrupta, embora seja possível estabelecer distinções entre tais modalidades acerca da permanência no tempo. O significado de *ipse*, de ipseidade, expressaria o sentido de permanência no tempo enquanto continuidade pela manutenção da palavra como ação praticada, sem prescindir por completo da mesmidade.

Disto surge o problema sobre como atribuir identidade no decorrer do tempo sem se limitar à continuidade física e/ou psicológica. Ricoeur (1990, p. 143) questiona, então, se poderíamos determinar modos de permanência que respondam à pergunta “quem sou eu?” No seu entendimento, dispomos de dois modelos de permanência no tempo: o caráter (*caractère*) e a palavra mantida (*parole tenue*), que permitem evidenciar melhor a mesmidade e a ipseidade (RICOEUR, 1990, p. 148). A primeira hipótese de Ricoeur é que a polaridade dos dois modelos de permanência é resultado do recobrimento quase completo da identidade enquanto mesmidade sobre a identidade como ipseidade. Ao contrário disso, a fidelidade a si mesmo na manutenção da palavra empenhada, ou seja, das promessas que fazemos a outras pessoas, marca o afastamento da identidade como ipseidade da identidade enquanto mesmidade. A segunda

hipótese é que a identidade narrativa, isto é, a configuração de uma trama narrada, que é realizada sobre as ações praticadas, serve de mediação entre os dois modos de permanência. Esta intervenção da identidade narrativa junto à constituição conceitual da identidade pessoal realiza a mediação entre o polo do caráter – no qual a identidade como mesmidade e a identidade como ipseidade tendem a se recobrir –, e o polo da manutenção de si na manutenção da palavra empenhada afasta a identidade como ipseidade da identidade como mesmidade.

A dimensão do caráter enquanto hábito revela o seu aspecto temporal, porque o hábito é contraído “no” tempo, ou seja, há passagem do tempo mesmo que o consideremos do ponto de vista ordinário como o transcurso das horas marcado pelo tempo do relógio. O caráter na qualidade de hábito é o conjunto das disposições duráveis, ou seja, uma permanência de preferências, de costumes, de práticas frequentes. Ricoeur afirma que a permanência das disposições duráveis é o ponto limite no qual a problemática da ipseidade é recoberta pela mesmidade, sendo indiscernível uma da outra.

Em primeiro lugar, as disposições duráveis vinculam-se ao hábito num duplo sentido, quais sejam, o hábito em vias de ser contraído e o já adquirido. Uma vez mais o aspecto temporal do caráter é levado em conta em razão da história que lhe é conferida pelo hábito, sendo possível então falar que o caráter possui uma história. Contudo, esta história é entendida por Ricoeur como uma sedimentação das disposições adquiridas que redundam no recobrimento da mesmidade sobre a ipseidade. Mas, segundo Ricoeur, ainda que ocorra esse recobrimento, a diferença entre a mesmidade e a ipseidade não é abolida porque, embora prevaleça a força do recobrimento, cada um mantém seu respectivo caráter. Em outros termos, é o *meu* caráter, *ipse*, mas a *minha* ipseidade se apresenta como mesmidade (*idem*).

Não é possível determinar de antemão quais serão os hábitos de caráter perseverados por cada um de nós, nem com quais valores, normas, heróis iremos compartilhar e considerar como “nossos”. Conforme Ricoeur, o modo de permanência no tempo decorrente do caráter é distinto daquele da manutenção de si pela palavra empenhada. Sem o suporte da mesmidade, a ipseidade estaria

posta a nu. Manter a identidade (ipseidade) pela manutenção da palavra dada tem em vista não “o que” o indivíduo foi “ontem”, mas “quem” ele quer ser “amanhã”. E buscar “quem” se deseja “ser amanhã” demanda se projetar pela e na ação. Assim, manter-se no tempo, apesar de..., traria sentido à identidade pessoal, ao ponto de se afirmar que a “identidade pessoal importa”.

Para Ricoeur, a “promessa” conduz à construção de uma identidade ética (REICHERT DO NASCIMENTO, 2011), porque ao manter o que se prometeu (ontem) mantém-se a “si mesmo”, na identidade daquela pessoa que *disse* que (*amanhã*) fará. Portanto, a manutenção de si “mesmo” não é a manutenção de “alguma coisa” como permanência substancial no tempo, mas se estimar enquanto desejo de ser (“si-mesmo”) (RICOEUR, 1992). Ainda que a identidade pessoal se apresente como problema, haja vista a dificuldade de conciliar dois polos que se recobrem, Ricoeur defende a sua importância para a constituição de uma identidade em sentido ético, com o fito de criar relações de estima e respeito por si próprio e pelos outros, por meio de esferas de justiça alicerçadas em instituições democráticas.

a) As vidas humanas merecem ser contadas...

Em “Temps et récit 1”, Ricoeur (1983, p. 143) diz que “contamos histórias porque, afinal, as vidas humanas precisam e merecem ser contadas”. Na sua visão, podemos falar em histórias em potencial (narratividade incoativa) que dão ensejo à narração sobre si mesmo. Essas histórias em potencial, que pedem para ser narradas, se entrecruzariam com as histórias efetivamente narradas, constituindo assim as histórias de uma vida. Ricoeur considera que esse misto entre fabulação e experiência viva é o que constitui a identidade pessoal. Entretanto, a identidade pessoal como a história narrada de uma vida não estaria amparada em critérios estritos da permanência física ou de continuidade psicológica.

Não obstante haja um caráter de universalização na ideia de “as vidas merecem ser contadas”, Ricoeur considera que elas são vidas de um indivíduo pessoal, ao qual a pergunta sobre a “sua” história de vida é pensada no contexto

de histórias vividas e compartilhadas com outrem (RICOEUR, 1990; 1991). A própria ideia de *permanecer o mesmo como sendo um outro* diz respeito à “permanência” no sentido de perseverar nas disposições adquiridas nas identificações-com, o que se relaciona com caráter. Assim, ainda que eu possa ser “outro”, “diverso” (*ipse*), “eu” permaneço o “mesmo”, “idêntico”, o que expõe que a “palavra mantida” (*parole tenue*) afiançou a “palavra dada” (*parole donnée*). Porém, a “palavra dada” somente demonstrou sua fiança quando ela se revelou mantida pelo cumprimento da promessa feita anteriormente. É na “palavra mantida” que a ação temporal passada – isto é, a “palavra dada” – converte-se em hábito. Por sua vez, é no “hábito” de manter a palavra dada que o “eu” (si-mesmo) se projeta na ação temporal futura de comprometer-se em manter a palavra empenhada. Desta maneira, o “eu” se projeta como “outro” na perseverança à manutenção de si (*le maintien de soi*).

A expectativa da aspiração da vida boa – “visar a vida boa”⁵ com e para os outros nas instituições justas – coloca em cena um aspecto prescritivo-normativo, ao requerer a manutenção da palavra dada para que a identidade pessoal como identidade narrada seja coerente com o conjunto de ações praticadas. Como diz o próprio Ricoeur, é o risco de trairmos nossas promessas – isto é, de não manter nosso compromisso – que faz da manutenção da palavra dada um ideal a ser “buscado”, que guia a própria “busca” enquanto desejo de uma vida realizada (*d’une vie accomplie*) (RICOEUR, 1992; BLANCO ILLARI, 2011). Em suma, a identidade pessoal está assentada sob a responsabilidade que o agente tem sobre a sua própria vida e sob a busca pela lógica narrativa da continuidade e da coerência entre as histórias potenciais e a história narrada de uma vida, enquanto algo visado como autocompreensão (compreensão de si pelo autoexame da vida). Além disso, a identidade narrativa considerada como compreensão de si remete à ideia de uma reflexão filosófica aplicada às obras e às ações, enquanto expressão de um desejo de ser⁶.

5 A ideia de uma vida boa refere-se à intensão de uma ética que toma o desejo como anterior ao imperativo moral. A esse respeito, ver: RICOEUR, 1990, pp. 199-344.

6 Ricoeur recupera a expressão “desejo de ser” de Jean Nabert e a emprega em diversas obras,

Considerações Finais

É necessário destacar que os problemas filosóficos que levam Ricoeur e Parfit à identidade pessoal são distintos, porém, a aproximação entre eles é possível com a pergunta sobre se estamos tratando da “mesma coisa” em sua permanência ao longo do tempo. Embora os esforços em defesa ou contra a natureza e a importância da identidade pessoal oponha os autores, percebe-se que o ponto de aproximação entre ambos é a unidade das experiências da pessoa por meio da história narrada de uma vida, que embasa os argumentos de Ricoeur a favor, e ideia de uma unidade psicológica, discutida e rejeitada por Parfit por meio dos casos problemas.

A pessoa é designada por Parfit como uma entidade autônoma, para a qual se atribui a existência de um cérebro e de um corpo físico, com uma série individual de processos físicos e mentais interconectados. Nesse sentido, dado que o acontecimento é impessoal, o corpo é posto como um elemento “neutro” da experimentação de bissecção e da sobrevivência, desta forma, esse corpo físico, material, não é experimentado sob a perspectiva de um corpo que é “meu” próprio corpo (RICOEUR, 1990, p. 155; GONZÁLEZ, 2004). Ricoeur expõe que o corpo tele transportado ou da experiência de bissecção não é considerado como o corpo de alguém, que tem o sentimento de insegurança, de angústia se irá resistir a tais interferências externas em “seu corpo”. A associação entre a conexão corporal e psicológica compatibiliza o que na vida cotidiana aparece como não sendo passível de dissociação e que, por exemplo, o sentimento de “sentir-se inseguro sobre...” a sobrevivência ao experimento pode ser atribuído a alguém capaz de autodesignar-se (GONZÁLEZ, 2004; BLANCO ILLARI, 2011) – “Eu irei sobreviver? Estou inseguro...?” –, o que manifestaria um modo de apresentação da ipseidade.

quais sejam, *De l'interprétation. Essai sur Freud* (1965), *Le conflit des interprétations* (1969), *Soi-même comme un autre* (1990) e *La mémoire, l'histoire et l'oubli* (2000). De modo geral, o desejo de ser condensa a ideia de que a existência antecede o pensamento e que a reflexão é cega, caso ela não tome as expressões da vida – as ações praticadas – como trabalho de interpretação e de ser interpretado (RICOEUR, 1969, p. 21-26).

Na própria caracterização da noção de ipseidade em Ricoeur, a pessoa é capaz de designar-se, de narrar-se a si mesma, o que lhe confere a reflexividade sobre o seu poder agir *lato sensu*, expresso sob a capacidade de falar, narrar e ser narrada, ser sujeito à imputação moral. É esse reflexionar sobre si mesma (*soi-même*) que garante a pessoa que se autodesigna, que se narra, a atribuição de que suas experiências e que estados mentais podem-lhe ser adscritos.

Ao invés de adotar a perspectiva da identidade pessoal como permanência física ou da continuidade psicológica, Ricoeur defende um modo de tratar a identidade pautado na atuação do agente e na construção de uma narração que reúne as ações praticadas. Assim, a identidade pessoal não estaria restrita a identidade numérica ou qualitativa, mas se abre para a ideia de que ela conforma as ações como sendo “obras” que constituem a unidade da pessoa agrupada na unidade da história narrada (BLANCO ILLARI, 2011). Deste modo, Ricoeur defende que a identidade pessoal “importa” quando se trata de tomá-la como modalidade ética de si, ligada ao transcurso do tempo, e que as vidas humanas demandam serem narradas (MICHEL, 2016).

Referências

- BLANCO ILLARI, J. I. Aspectos narrativos de la identidad personal. **Tópicos**. Revista de Filosofía de Santa Fe, Santa Fe, n. 21-22, pp. 31-60, 2011.
- BOTTON, J. B. O problema da identidade pessoal em Derek Parfit e Paul Ricoeur. **Thaumazein**, Santa Maria, v. 3, n. 5, pp. 21-31, 2010.
- GARCÍA, A. Q. El planteamiento de la identidad personal en la obra de Derek Parfit. **Eikasía**, Oviedo, n. 80, pp. 154-178, 2018.
- GARRETT, B. **Metafísica**. Conceitos-chave em Filosofia. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GONZÁLEZ, M. R. Parfit o la vida secreta de las teorías. IN: PARFIT, D. **Razones y personas**. Madrid: A. Machado Libros, 2004.
- MICHEL, J. Da substituição narrativa. In: WU, R; REICHERT DO NASCIMENTO, C. **Pensar Ricoeur**. Vida e narração. Porto Alegre: Editora Clarinete, 2016.
- PARFIT, D. Identidad personal. **Cuadernos de Crítica**, Ciudad de México, v. 25, pp. 5-36, 1983.

_____. **Razones y personas**. Madrid: A. Machado Libros, 2004.

REICHERT DO NASCIMENTO, C. Identidade pessoal e ética em Paul Ricoeur: da identidade narrativa à promessa e à responsabilidade. **Études ricoeuriennes/Ricoeur Studies**, Pittsburgh, v. 2, n. 2, pp. 48-62, 2011.

RICOEUR, P. **Le conflit des interprétations**. Essais d'herméneutique. Paris: Seuil, 1969.

_____. **Temps et récit 1**. L'intrigue et le récit historique. Paris: Seuil, 1983.

_____. **Temps et récit 3**. Le temps raconté. Paris: Seuil, 1985.

_____. L'identité narrative. **Esprit**, Paris, n. 7-8, pp. 295-304, 1988a.

_____. Indivíduo e identidade pessoal. In: VEYNE, P. et al. **Indivíduo e poder**. Lisboa: Edições 70, 1988b.

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

_____. L'identité narrative. **Revue des Sciences Humaines**, tome LXXXXV, n. 221, pp. 35-47, 1991.

_____. **Lectures II**: La Contrée des philosophes. Paris: Seuil, 1992.

WIGGINS, D. **Identity and spatio-temporal continuity**. Oxford: Basil Blackwell, 1967.

WILLIAMS, B. **Problems of the Self**. Cambridge: Cambridge University Press, 1973.

ASPECTOS PERIAGÓGICOS DA METAFÍSICA PLATÔNICA

Maicon Reus Engler¹

Universidade Federal do Paraná

Resumo

A fim de ressaltar a singularidade de algumas intuições metafísicas de Platão, este artigo discute três aspectos centrais de sua metafísica. O primeiro aspecto consiste na *compreensão atópica da verdade*, isto é, na ideia de que a verdade não pode ser conquistada em condições normais e exige uma ruptura com o mundo do senso comum. O segundo aspecto mostra que a metafísica platônica não é apenas um conjunto de proposições, porém uma experiência que pressupõe a modificação subjetiva daquele que pretende compreendê-la. Esse aspecto pode ser chamado de *caráter existencial do platonismo*. O terceiro aspecto, por fim, evidencia que Platão concebe a filosofia, especialmente o método dialético, como um caminho; ele pode ser chamado de *caráter porético da investigação filosófica*. Depois das exposições desses pontos, o artigo exemplifica brevemente como autores posteriores da tradição metafísica retomam algumas dessas ideias de Platão, argumentando que a superação do Platonismo é mais difícil do que se imagina.

Palavras-chave: Platão. Metafísica. Verdade. *Periagôgê*. Caminho.

Abstract

This paper discusses three central aspects of Plato's metaphysics in order to emphasize the singularity of his metaphysical insights. The first aspect is the *atopical comprehension of truth*, i.e., the idea that truth cannot be attained in normal conditions and demands a radical rupture with common-sense. The second aspect demonstrates that Plato's metaphysics is not only a set of propositions, but is also an experience that presupposes a subjective modification of the individual who tries to comprehend it. This aspect is called the *existential character of Platonism*. The third aspect, finally, shows that Plato saw philosophy, and especially dialectics, as a 'way'. It can be called *the poretic character of philosophical investigation*. After the exposition of these topics, the paper briefly shows how some posterior philosophers used these ideas, arguing

1 Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

arguing that the overcoming of Platonism is harder than one normally thinks.

Keywords: Plato. Metaphysics. *Periagōgē*. Truth. Way.

El método de Platón es radicalmente paradójico, como lo es, por fuerza, toda grande filosofía.

Ortega y Gasset²

1. Introdução

Este artigo comenta brevemente a singularidade de algumas intuições metafísicas de Platão³. Acentuam-se três aspectos que tornam suas intuições tão peculiares, os quais, sem embargo, retornam com certas nuances em momentos posteriores da história da filosofia ocidental. Emprega-se o controverso termo ‘metafísica’, embora inexistente em Platão, no sentido de um conhecimento e uma experiência que, por força de seu alto gradiente de universalidade, operam com entes que não podem ser instanciados *in totum* no mundo empírico, sejam eles entes naturais (*tà physiká*), técnicos, imaginativos etc.⁴ Por definição, o conhecimento, a experiência e o objeto da metafísica são “abstratos”, isto é, não redutíveis a nenhum ente concreto do mundo cotidiano, com o qual mantêm relações as mais diversas. Oriunda da compreensão antiga do conceito, essa definição provisória há de bastar aos presentes propósitos⁵.

2 ORTEGA y GASSET, 1965, p. 157.

3 Uma versão anterior deste artigo foi apresentada no colóquio *III Investigações Helênicas*, realizado em 2017 na Univ. Federal de Santa Catarina (UFSC), sob os auspícios do professor Dr. Nazareno E. de Almeida. Isso explica o caráter geral de muitas das reflexões aqui publicadas, mormente as da conclusão, que remetem a uma série de discussões internas àquela universidade e ao seu Núcleo de Investigações Metafísicas (NIM). A palestra homenageou os queridos professores Dra. Arlene Reis (UFSC) e Dr. Luís F. B. Ribeiro (UFF), fundadores do Núcleo de Filosofia Antiga da UFSC e responsáveis pela formação de vários alunos e alunas. Gostaria de manter aqui a homenagem e dedicar-lhes este singelo texto. Agradeço também aos participantes do colóquio por suas críticas e sugestões; ao meu orientando, Renilson Bail, pelas observações gentilmente oferecidas; e, por fim, aos dois pareceristas anônimos por suas relevantes contribuições ao artigo.

4 Sobre a problemática do mundo empírico, confira-se o clássico artigo de Nehamas (1999, p. 177), o qual cita alguns diálogos onde é afirmada a impossibilidade de instanciação completa das essências no mundo empírico: *R.* 331a-d; *Hp. Ma.* 289a; *La.* 190c.

5 O termo ‘experiência’ deve ser entendido em sentido fenomenológico (*páthos, Erfahrung, Erlebnis*), não em sentido empirista. A metafísica como ‘experiência’ pressupõe que a filosofia

O primeiro aspecto de singularidade da metafísica platônica consiste no fato de pôr a verdade fora das condições habituais em que vivemos e afirmar que ela só pode ser conquistada caso tais condições sejam radical e impiedosamente rompidas. Trata-se de uma *compreensão atópica da verdade* – para usar de um adjetivo grego (*átupon*) que significa “fora de lugar, “deslocado” e, por extensão, “absurdo” ou “estranho” – que se distingue da costumeira e ainda predominante compreensão proposicional da verdade, para qual esta pode ser enunciada em uma sentença. Ademais, em nítido contraste com as filosofias que veem a verdade em continuidade com o senso comum, concebendo-a usualmente como um refinamento epistemológico deste⁶, trata-se de uma *filosofia da ruptura*, que só se realiza à medida que o senso comum é deixado para trás.

O segundo aspecto consiste no fato de que ela tanto incita quanto pressupõe uma modificação necessária do sujeito que almeja compreendê-la, e isso não apenas no plano intelectual, senão também em outras esferas importantes da vida. Para Platão, a habilidade de raciocínio e compreensão de proposições filosóficas é condição necessária para o conhecimento da verdade, porém não é condição suficiente. Como argumentado, as intuições metafísicas de Platão mantêm-se fechadas àqueles que não possuem, por exemplo, a correta atitude em relação aos prazeres do corpo, ainda que sejam dotados de enorme inteligência. A compreensão e a confirmação dessas intuições dependem em grande parte do plano vital, não apenas do plano assertivo. Trata-se, pois, de entender a filosofia como *manière de vivre*⁷, algo que já está plenamente estabelecido nos estudos platônicos e que aqui será chamado de *caráter existencial do platonismo*.

não seja apenas uma disciplina, porém um acontecimento da existência humana. Para uma fundamentação desse sentido em Platão, vide ENGLER, 2011, cap. 3; ALBERT, 1991, p.70.

⁶ Abaixo há o exemplo do método endoxástico de Aristóteles, que serve de contraposição à filosofia da ruptura. As abordagens empiristas também adotam perspectiva contrária à de Platão, à medida que veem nas sensações o critério de verdade, ainda que estas devam ser depois justificadas pelo discurso.

⁷ O trabalho pioneiro a esse respeito é o de HADOT, 1999. Mas trata-se de ponto assente, e outros estudiosos enfatizam-no para diferentes propósitos: “How ought one to live? I take this question to be the starting point for Plato’s philosophy, his Platonism (SILVERMAN, 20020, p. 1)”. Vide também CUSHMAN, 2007, xviii; ALBERT, 1991.

Por fim, o terceiro aspecto reside no fato de Platão descrever a experiência (*páthos*) metafísica como um caminhar (*poreía*) ou, mais precisamente, um processo que envolve o deslocamento noético do sujeito. Essa ideia está no cerne da tradição filosófica e assoma em vários momentos posteriores, mesmo entre autores que pretendem superar a tradição metafísica, como Heidegger. Quando bem analisada, nota-se que ela já viera à luz através de pré-socráticos como Parmênides e Heráclito; todavia, é com Platão que ela é transportada ao centro da filosofia e torna-se então dominante, em parte por sua ligação intrínseca com o conceito de teoria. Este aspecto pode ser chamado de *caráter porético do pensamento*, tomando-se cuidado para que semelhante título não obscureça o fato de que para Platão, ao fim e ao cabo, o pensamento deve repousar na contemplação do ser e da verdade. O pensamento que apenas erra (*plánē*), sem nunca chegar a um local fixo, caracteriza antes o domínio da opinião (*dóxa*) e do não-saber (*ágnoia*), sendo fulcral para a determinação do conceito de aporia⁸. Ele diferencia-se do conhecimento genuíno justamente porque este “estaciona” junto ao ser, cessando por momentos a errância.

Embora a filosofia platônica tenha sido vista como o empreendimento metafísico por antonomásia, fato esse que lhe granjeou pesadas críticas em diversos momentos históricos, parece que ainda estamos distantes de tornar comum uma ideia mais exata de sua especificidade, seu método⁹, suas implicações, seu alcance e objeto primordial. Em boa verdade, talvez não seja precipitado dizer que Platão tem sido mal compreendido em proporção igual à proporção com que tem sido duramente criticado¹⁰. De Aristóteles a Nietzsche,

8 Confira-se sobre isso ENGLER, 2018, onde há uma discussão do conceito de “errância” (*plánē*), até hoje pouco utilizado para o estudo da aporia e de fenômenos correlatos. No artigo é mostrado de forma inequívoca como Platão concebe o não-saber como a um movimento errante. Sobre o conceito de aporia, consultar o clássico de ERLER, 1987.

9 Importantes reflexões sobre o problema do método metafísico de Platão encontram-se em ALMEIDA, 2019. Depois de dizer que o tema do objeto da metafísica tem sido discutido ao menos desde Aristóteles, o autor comenta com acerto: “Bem menos apreciado é o problema de se saber se existem ou existiram métodos metafísicos, ou seja, certos tipos de procedimento argumentativo que poderiam caracterizar a metafísica não através de um determinado campo de objetos ou problemas, mas como determinado modo de investigação” (ALMEIDA, 2019, p. 177).

10 Gonzalez expõe, não sem ironia, o *status quaestionis* atual da interpretação de Platão; o mesmo pode ser dito sobre o problema específico da metafísica. “Yet, to judge from the issues that are currently being debated, there is little exaggeration in saying that the study of Plato is still in its

os críticos de Platão têm-se revelado exegetas bastante parciais, que assinalam como a leitura que um grande filósofo faz de outro, longe de orientar-se pelos critérios de neutralidade e de caridade hermenêutica da atual academia, é visceralmente marcada por sua própria perspectiva. No embate que ocorre entre os filósofos, não raro parece que a leitura enviesada é o real alicerce da crítica.

No que toca à metafísica, isso se evidencia toda a vez que, sem uma discussão da forma de comunicação de Platão, tomam-se as afirmações de uma personagem fora do contexto dramático ou como se fossem ideias do próprio autor. Um dos grandes méritos dos *Studia Platonica* do último século consiste precisamente em haver mostrado que a escolha do diálogo mimético como forma de comunicação da filosofia compromete-se por si só com uma série de posturas teóricas¹¹. Optar pela plasticidade quase infinita da forma dialógica significa optar pela possibilidade de variar os interlocutores, de retratar as reviravoltas dialéticas por que passam e exemplificar como suas posturas teóricas se traduzem em modos de vida; significa aclarar ideias através da descrição do cenário e de argumentos performáticos, cujo conteúdo teórico jamais se explicita na forma de uma proposição, mas apenas em ações e cenas¹²; significa reter

infancy. Scholars not only sharply disagree on the details of Plato's positions; they disagree on how we are to go about discovering these positions; indeed, they disagree on whether Plato even had positions! (Gonzalez, 1995, vii). O propósito da coletânea de ensaios editada por Gonzalez é justamente o de encontrar uma terceira via entre duas das mais influentes interpretações advindas da Antiguidade: aquela que vê um Platão doutrinal e dogmático, oriunda do neoplatonismo; e aquela que vê um Platão mais cético e perspectivista, oriunda da fase cética (Arcesilau) da própria Academia.

11 Comentando a opção platônica pela expressão dramática, aquilo a que chama de 'dramatology', Zuckert (2009, p. 1) abre assim seu livro: "Whereas all subsequent philosophers have written treatises (even if they have also produced some more literary works), Plato wrote only dialogues. And in these dialogues he not merely presented various philosophers in conversation with non-philosophers, but he gave the philosophers and their interlocutors specific individual identities, backgrounds, and views. Plato's depiction of philosophy is, in other words, neither impersonal nor abstract. The conversations are shown to have occurred at different times and places, and mostly but not always in Athens". Do mesmo modo, Nussbaum (2009, p. 108-20) e Lesky (1966, p. 514) defendem a existência de um teatro em Platão, e Vegetti (2003, p. 80) fala da 'polifonia do teatro platônico'. Por fim, Kierkegaard (2013, p. 47-49) argumenta corretamente que a escolha do diálogo é, no fundo, uma censura à fala egoísta e uma tentativa de forçar o interlocutor de Sócrates a abrir-se à verdade. Sobre o uso do diálogo, seus efeitos psicológico-morais e sua tentativa de desenvolver a sinceridade do interlocutor, confira-se CAIN, 2007.

12 Algo parecido é dito por Press (1995, p. 220), que leva em conta esse fato na interpretação dramática dos *Diálogos*. Para ele (1995, p. 222-3), o próprio sentido de *theōría*, que se liga à

conscientemente o saber diante de certas personagens ou variar sua apresentação em atenção aos interlocutores; e significa, pois, aproximar a filosofia do horizonte e dos recursos da poesia, como a metáfora, a mimese, o mito etc. Todas essas questões estão em jogo quando Platão decide sublimar suas pretensões literárias juvenis e escrever dramas filosóficos em vez de tratados, um fato que por si só exige muitas habilidades distintas do intérprete contemporâneo¹³. Ou seja, trata-se de um dado incontornável e que tem sido explorado à exaustão, nos últimos anos, por estudiosos de diferentes tendências e países¹⁴. Daqui se conclui que toda a tentativa de descrever a metafísica platônica, sem levar em conta esse dado, tende a produzir um perfil incompleto. Dessa parcialidade sofre, por exemplo, a crítica de Karl Popper e de Hannah Arendt, ambos os quais jamais interrogam o caráter literário da obra de Platão, bem como a crítica dos exegetas que não se põem a questão sobre as ligações dramáticas entre os diálogos.

Do mesmo modo, pode-se dizer que esse dado costuma ser ofuscado quando não se leva em consideração a inflexão pedagógica dos *Diálogos*. Pois Platão não é apenas um pensador que expressa suas ideias e as de seus adversários mediante diálogos minuciosa e artisticamente trabalhados, os quais mantêm conexões dramáticas e teóricas entre si, como é também o regente de uma escola que, com talentosíssimos alunos de diversos níveis e proveniências,

palavra *théatron*, evidenciaria a ligação entre as cenas dos *Diálogos* e seu conteúdo filosófico. Abaixo há a descrição, baseada em Gadamer, do argumento performático utilizado no *Fédon*.

13 Hösle (2004, p. 8) comenta que o intérprete de Platão deve possuir habilidades enciclopédicas para tratar de temas amplos daquela época, como história, retórica, matemática, medicina, astronomia, literatura etc. O diálogo filosófico põe ao hermeneuta dificuldades ausentes, v.g., na interpretação de um filósofo como Hegel (HÖSLE, 2004, p. 9). Como sabido, Platão não foi o único autor a escrever diálogos: a prática parece ter sido comum no interior da chamada ‘poesia socrática’, isto é, o conjunto de escritos em louvor de Sócrates. Alguns autores, segundo Laércio (*D.L.* 3, 48), atribuíam o primeiro uso do diálogo a Zenão de Eleia, justamente porque tal estilo permite retratar melhor as reviravoltas dialéticas; todavia, é certo que foi Platão quem explorou melhor as possibilidades do gênero. Cf. LESKY, 1966, 519.

14 São vários os intérpretes que têm enfatizado a importância dos aspectos literário-dramatúrgicos do texto platônico, a começar pelo trabalho que coletou pioneiramente informações valiosíssimas sobre as personagens de Platão: NAILS, 2002. Vide as seguintes coletâneas de ensaios: GRISWOLD, 1988; MICHELINI, 2003; DESTRIÉE; HERRMANN, 2011. Também o livro de BÜTTNER, 2000.

possui preocupação efetiva com o ensino¹⁵. Além de muitas vezes sobrepor-se à discussão propriamente dita de um diálogo, como ocorre no *Eutidemo* e no *Teeteto*, essa preocupação pedagógica orienta a construção de obras com diferentes graus de complexidade. Há os diálogos mais simples e divertidos¹⁶, que visam ensinar ao neófito, por exemplo, a diferença entre corpo e alma, como o *Alcibiades Maior*. E há os mais complexos e exigentes, que se dirigem a alunos avançados e têm por escopo, por exemplo, aclarar o significado da matemática, do método das hipóteses e do entendimento (*diánoia*), como o *Parmênides*¹⁷. Ler esses diálogos sem considerar que também eram obras destinadas ao ensino em uma instituição, de cujos amplos debates devem ter-se beneficiado, e que foram escritos por um genial escolarca em atividade por mais de vinte anos, pois, acarreta igualmente um perfil incompleto de Platão.

A fim de alcançar uma perspectiva mais exata dessa filosofia, portanto, pretende-se comentar as características acima elencadas e vê-las como aspectos periagógicos da teoria das ideias, teoria essa que, como de há muito se admite, constitui o núcleo rígido do pensamento metafísico de Platão¹⁸. “Aspectos

15 O aspecto educacional do platonismo tem sido enfatizado há algum tempo. É já famoso o argumento de Jaeger (2003), para quem todo o pensamento de Platão parte do desejo de criar uma estrutura estatal que seja capaz de educar a cidade. Pouco antes dele, em 1928, Stenzel (1974) já havia escrito seu *Platon der Erzieher*. Atualmente, a atividade de ensino de Platão tem sido admiravelmente explorada por Altman, autor de um livro intitulado precisamente *Plato the Teacher* (2012), que também propõe que os *Diálogos* constituíam o currículo da Academia (ALTMAN, 2019, p. 317-346).

16 O adjetivo ‘divertidos’ não assinala aqui uma distinção intrínseca aos *Diálogos*, ao contrário do adjetivo ‘menores’, que sinaliza o que se costuma chamar, conforme o paradigma de composição, de diálogos da juventude. No entanto, o elemento de jogo (*paidiá*) e diversão é fundamental em Platão, já que ele criou um cosmos de ideias e desafios intelectuais que engaja e entretém seus leitores. Sobre essa importante faceta do ‘*playful Plato*’: ALTMAN, 2019, p. 347. E sobre o uso da brincadeira (*paidiá*) como forma de ensino e como fator fundamental na composição de discursos, algo a que Platão alude em vários *Diálogos* (*R.* 602b8 (imitação como *paidiá*); 537a (crianças aprendem brincando); *Phdr.* 262d; 265d; 276d; 278b7), confira-se o excelente trabalho de BARATIERI, 2014.

17 Embora não seja o único, Altman é um dos autores que mais têm chamado a atenção para a necessidade de unir o aspecto dramático dos *Diálogos* aos seus iniludíveis fins pedagógicos. O desenvolvimento da leitura dramática sem consideração da pedagogia pode levar a posições absurdas, como sugerir que o *Parmênides*, porque apresenta um Sócrates jovem, é o primeiro diálogo a ser lido. Todavia, como se trata de um diálogo bastante difícil, nenhum professor sensato o ofereceria a seus alunos antes que esses estivessem mais familiarizados com a filosofia. Assim, os diálogos mais fáceis devem preceder os mais difíceis. Este é um critério fundamental na ordenação dos *Diálogos* (ALTMAN, 2019, p. 313).

18 “É claro que se há uma metafísica platônica, ela certamente tem nas Formas o seu foco de

periagógicos” assinalam, portanto, os fenômenos que secundam o caminho que leva às ideias. Mais precisamente, trata-se dos fenômenos que provocam as modificações ontológicas no sujeito que, depois de muito estudo e convívio (*synousía*) com a reflexão filosófica, vê nascer em sua alma, à feição de um repentino fogo que alimenta a si próprio, a luz que o faz compreender o objeto central (*prágma*) da elucubração de Platão, como afirma a *Carta VII* (341c4-d2). Incluem-se entre eles a catarse, a admiração (*thaumázein*), o amor ascensional ao belo e, de modo geral, tudo de quanto trata a alegoria da caverna. Esses aspectos são partes fundamentais da filosofia platônica e sua posição aparentemente circunjacente, que os classifica como etapas no caminho ao coração dessa filosofia, não deve pois gerar a impressão de que podem ser negligenciados ou preteridos por prerrogativas exclusivamente teóricas. Isso porque a filosofia platônica, como dito, é uma teoria no sentido antigo do termo¹⁹, ou seja, não é apenas um conjunto de proposições hierárquica e logicamente encadeadas entre si, senão um discurso sempre vivo (*Phdr.* 277a) que, além de obedecer a rigorosas demandas lógico-fenômênicas, deve ser confirmado, enriquecido e amiúde reformulado por experiências concretas de vida.

2. Alegoria da caverna

Na alegoria da caverna, Platão chama a ascensão do cavernícola recém-libertado à região suprassensível de *periagōgē tēs psychēs*, i.e., “reviravolta, revolução, subversão ou conversão da alma”. Desse conceito é derivado aqui o neologismo ‘periagógico’. Na ocasião, Platão socorre-se de uma parábola para descrever de forma paradigmática, sem as atenuações e imprecisões do concreto, um evento que é retratado em vários *Diálogos*, sobretudo nos ditos aporéticos: a passagem da ignorância à filosofia. Essa passagem implica a saída do mundo

investigação, ou seja, tem como temática a possibilidade da existência das Formas como objetos de um tipo especial, um tipo que teria certas características, hierarquias e modos de ser distintos de outros objetos, especialmente dos objetos ditos ‘sensíveis’” (ALMEIDA, 2019, p.179).

19 Este ponto foi demonstrado por Nightingale, 2009. Vide também a resenha do livro: ENGLER, 2011b. Para uma objeção a algumas de suas ideias: ENGLER, 2013.

sensível em direção ao mundo suprassensível e, como consequência direta, a descoberta de entes que são fundamentalmente distintos das coisas com que lidamos no dia-a-dia. Por isso, não se trata de algo simples; na verdade, trata-se de um *Leitmotiv* sobre o qual Platão, como um virtuoso da composição, apresentou as mais criativas variações. Toda a sua arte protréptica extrai dessa passagem seu tom primordial. A modificação (*metabolé*) de sua condição ontológica exige do cavernícola que passe por vários estágios de habituação, cada um dos quais envolve dores e benesses²⁰. A alegoria é um exercício analógico em que Platão solicita de seu leitor que imagine e compare com nossa natureza, como se fora um pintor (*apeíkason*), a condição de passividade ali descrita (*páthos*), especialmente no que concerne à educação ou a sua falta (*apaideusía*) (R. 514a1-2).

Segundo a conhecida parábola, os cavernícolas estão presos na caverna e veem apenas as sombras dos objetos reais. Sua habitação (*oíkesis*) soa estranha e absurda (*átupon*) ao interlocutor de Sócrates e, no entanto, ela é similar a nossa própria condição (R. 515a3-5). Se acaso conversam uns com os outros, consideram (*nomízein*)²¹ que o que existe é aquilo que eles veem (R. 515b5). Noutras palavras, as impressões de seus sentidos são tomadas por reais e verdadeiras (R. 515c1-2). Sua libertação dá-se do seguinte modo: se um deles é desagrilhado (*lytheîē*) e obrigado (*anankázoito*) a olhar repentinamente (*exaíphnes*) para a luz – processo esse que, como a voz passiva está a indicar, ocorre por obra de um terceiro – sofre dores (*algoî*) e tem os olhos ofuscados por

20 As modificações descritas na Alegoria da Caverna vão além de simples mudanças de perspectiva. A mudança de perspectiva é, sem dúvida, um dado real e importante, pois no fundo trata-se de girar o olho da alma para outra direção. Todavia, nesse movimento ocorrem modificações ontológicas efetivas, como a palavra utilizada por Platão dá a entender, porque o indivíduo desperta em si novas faculdades (*diánoia* e *noûs*), altera sua relação com os prazeres e as paixões, transmuda seus valores e, em suma, é conduzido a um lugar (*tópos*) inteligível. O processo de habituação mencionado na Alegoria se refere a um paulatino acostumar-se com o uso de novas faculdades e com a percepção de objetos até então inexistentes. Além disso, como ficará claro abaixo, trata-se também da passagem de uma posição ontológica em que o indivíduo julga saber alguma coisa, sem que de fato o saiba, para outra em que ele é consciente de seu não-saber. Esta posição intermediária (*metaxy*) só é atingida através da modificação do sujeito. Como a Alegoria diz respeito a nossa relação com a educação e sua falta, portanto, ela toca diretamente o problema da posição do sujeito em relação ao saber.

21 Não por acaso, o verbo faz alusão à ideia sofística de que a experiência humana, em geral, é a experiência de convenção (*nómos*).

imenso deslumbramento (*marmarygê*) (R. 515c410). Se alguém então lhe diz que as coisas que agora contempla estão mais próximas da realidade, e o força a responder a uma série de questões sobre elas, ele fica sem saída, em aporia, e pensa que as coisas que via outrora são mais verdadeiras do que aquelas que agora se lhe mostram (*deiknýmena*) (R. 515d1-8). Quando este agente da libertação insiste que o cavernícola olhe para a luz, ele sofre novas dores e busca refúgio em sua antiga habitação, considerando-a realmente verdadeira (R. 515e1-4); e, se é forçado (*bía*), de maneira brusca, a realizar a subida para fora (*anábasis*), volta a queixar-se e a agastar-se, pois seus olhos estão cheios de um brilho muito intenso (*augê*) (R. 515e5-516a3). Como Sócrates reconhece, é preciso que haja certa habituação (*synētheía*) dos sentidos e do pensamento, se alguém deseja olhar para cima. Essa habituação implica diferentes estágios: primeiro, a capacidade de ver as sombras dos objetos reais; depois, seus reflexos na água e então sua estrutura material; em seguida, pode-se contemplar os objetos celestes sob a luz dos astros e, finalmente, olhar para elas sob a luminosidade do sol. Em cada um desses importantes momentos, novos tipos de entidades se apresentam e com elas outro grau de clareza e verdade (R. 516a5-b7)²². Uma vez acostumado, o cavernícola começa a pensar sobre as coisas que vê e analisa sua antiga habitação: ele se alegra (*eudaimonízein*) com sua mudança (*metabolê*) e lamenta a sorte dos que ficaram na caverna. Confrontado com outra realidade, não é apenas seu intelecto que se modifica e reconhece agora outros tipos de entes; também seus juízos de valor, suas aspirações e suas emoções sofrem alteração. Ele já não se importa com as honras (*timai*) e elogios (*épanoi*) da caverna, por exemplo, pois os considera vazios; em verdade, a vida inteira na caverna lhe parece vazia (R. 516c8d7). Se porventura é obrigado a descer a sua antiga morada e aí movimentar-se, depara-se com problemas de todo o tipo, pois seus olhos estão cheios de luz e já não podem enxergar nas trevas. Ao discutir o valor das coisas com os cavernícolas, desperta a raiva ou o riso, dado que, não se

22 Heidegger (1978, p. 125) chamou a atenção para esse ponto, ao comentar os diversos níveis de verdade/desvelamento (*Stufen der Unverborgenheit*) que se apresentam a quem que sai da caverna.

tendo habituado novamente às trevas – a habituação exige longo tempo, segundo Platão –, suas repostas soam estranhas ou estapafúrdias, como se ele não fosse alguém normal. De tal modo ele diverge agora de seus antigos companheiros, que estes não hesitariam em matá-lo para que se vissem livres de tamanho embaraço (R. 516e6-517a6).

A explicação da imagem (*taútēn tēn eikóna*) usada por Platão afirma que a ascensão (*anábasis*) para fora da caverna e a visão do que lá em cima se encontra (*théa tōn ánō*) devem ser entendidas como subida da alma (*ánodon tēs psychēs*) em direção a uma região noética (*noetón tópon*). Aqui, a última coisa a ser vista (*teleutáia*), e que só o é com muita dificuldade (*mógis horásthai*), é a ideia do Bem (*idéa tou ágathou*). Não por acaso: ao entender o que tal ideia significa, entende-se pois como funciona o mundo inteligível e, por extensão, o mundo visível; também o belo e o correto na vida pública e privada são compreendidos (R. 517a8-c5). Trata-se, portanto, da visão final e do maior ensinamento (*mégiston máthēma*) do platonismo (R. 504e), que concede ao filósofo a compreensão dos aspectos éticos, políticos, estéticos e causais do mundo. Outra grande particularidade do Bem é que ele ocasiona uma secção (*tmēma*) no seio do próprio inteligível: para captá-lo, é necessário despertar novo tipo de faculdade, o *noûs*, e abrir-se a um tipo de investigação bastante *sui generis*.

Como sabido, Platão compreende a primeira parte do inteligível como um local onde operam as principais ciências e técnicas já desenvolvidas em sua época, como a matemática e a arquitetura. Trata-se de ciências que usam a generalização e a abstração para enunciar proposições e retirar consequências e implicações lógicas a respeito de entes que são um decalque universal dos entes empíricos. Os objetos dessas ciências e técnicas já são inteligíveis, pois nenhum exemplar empírico pode esgotar sua perfeição idealizada; o quadrado da matemática não se realiza efetivamente em nenhum quadrado desenhado no mundo sensível. Todavia, eles são considerados intermediários (*metaxý*) em relação às ideias superiores do *noûs*: primeiro, porque mantêm maior dependência em relação ao mundo empírico, cujas imagens ainda utilizam em seus raciocínios universalizantes; segundo, porque suas cadeias de raciocínio

partem de hipóteses não demonstradas, i.e., eles assumem premissas que não podem provar, e a partir disso conduzem suas demonstrações (R. 511b). A faculdade da alma operante nessa secção do inteligível é a *diánoia*. Embora já haja filosofia aqui, essas ciências apenas auxiliam (*sympერიagōgê*, R. 533d; *R. epanagōgê*, 532c5) no movimento que leva à conversão da alma. Elas despertam a inteligência e a convocam (*parakalōusa tēn nóēsin*) para um mundo não-sensível (R. 523b); entretanto, não captam o verdadeiro ser e, quando comparadas com a dialética noética, é como se estivessem a sonhar (R. 533c). Platão as vê como um prelúdio (*proímia toû nóμου*) ao estudo do ser (R. 530c).

O que acontece na esfera do *noûs*, onde é aprendida a lição suprema do platonismo, é algo diverso e essencialmente disruptivo: aqui se inicia nova forma de dialética que destrói todo o resquício do mundo empírico que ainda havia nas hipóteses da *diánoia*, e passa então a operar com puros conceitos, “sem nunca utilizar-se de dados sensíveis, porém, passando sempre de uma ideia para outra (*eídesin autoîs di'autōn*), até terminar numa ideia” (*teleutā eis eídē*) (R. 511c. trad. Carlos A. Nunes). Dito de outra forma, as cadeias de raciocínio que ainda mantêm ligação com a concretude do ente – e aqui se incluem diversas correntes filosóficas – são abruptamente destruídas, porque a dialética noética não se contenta com hipóteses não provadas, mas busca atingir o próprio fundamento (*archē*) de tudo quanto existe. Ela atinge o Bem e é capaz de defini-lo pelo discurso (*diorísasthai tô lógō*), afirmação essa que demonstra, contra certas interpretações de índole neoplatônica, como o Bem não é algo inefável (R. 534b); o mesmo se diga do fato de que Sócrates promete a Glauco uma narrativa (*diégēsis*) sobre o Bem (R. 506e6). A caminhada (*poreía*) que caracteriza o movimento dialético chega ao fim (R. 532e) e a *ousía* é conquistada (R. 534a). As hipóteses são conscientemente utilizadas enquanto tais, ou seja, como meros pontos de apoio (*epibáseis*) e trampolins (*hormás*), e o dialético caminha (*poreúetai*) em direção ao fundamento (*archē*) não-hipotético (*anypótheton*) de todas as coisas à medida que se eleva e destrói (*anairoûsa*) as hipóteses não provadas que assumira (R. 511d; 533d-e).

Na sequência da alegoria, Platão enfatiza outra vez as perturbações

sofridas pelo filósofo que retorna à caverna, e arremata sua exposição com importante reflexão sobre o sentido da educação, em que utiliza a palavra *periagōgē*. A educação não é aquilo que normalmente se apregoa, a saber, a passagem de informações de um mestre para um discípulo; se assim fosse, seria então algo como pôr a visão nos olhos de um cego (R. 518b6-c2). Pelo contrário, educar consiste em tomar a capacidade inata de aprendizado que a alma possui e virá-la (*stréphein*), junto com todo o corpo, em direção à luz; consiste em girar a alma inteira do mundo do vir-a-ser para o mundo do que realmente é. Platão crê que esse tipo de educação possa ser ensinado, pois o chama de ‘técnica de reviravolta ou conversão’ (*téchnē tēs periagōgēs*). Sua ênfase no aspecto conversivo é tão forte, que ele parece ter cunhado um adjetivo verbal usado apenas nesta ocasião a partir do verbo *periágō*: *periaktéon*, ou seja, algo como “é preciso converter”. Mais para frente, ao discutir a educação dos filósofos, ele retoma esse aspecto e frisa que a educação consiste em virar a alma para aquilo que realmente é (R. 521c5-8). No *Banquete*, ele já criticara a ideia acima mencionada de que educar consiste em transmitir informações, “como se alguém passasse água de um vaso mais cheio para outro mais vazio” (Smp. 175d-e), em suas palavras. Aqui, ele repisa esse ponto: educar significa direcionar aquilo que a alma já possui para o lugar correto.

3. Aspectos periagógicos

Isso é, portanto, a *periagōgē*. Agora, convém perguntar o que se depreende daqui para a compressão da teoria das ideias e da metafísica de Platão.

A descrição das modificações ontológicas do sujeito que começa a filosofar oferece um modelo para interpretar várias cenas dos *Diálogos*. Mais precisamente, trata-se de uma chave com a qual é possível abrir muitas portas, com tal que se aceitem duas pressuposições. Primeira, que a *República* é a *opus magnum* de Platão, expressando e resumindo as teses centrais de seu pensamento. Ela possui preeminência, assim, quando confrontada com outros diálogos. Admite-se esse fato com naturalidade no que se refere aos diálogos ‘menores’ que a precedem, os quais têm o claro intuito de preparar o leitor para

o ensinamento nela disponibilizado; é-se mais cético, entretanto, no que concerne aos diálogos tardios, que costumam ser vistos como críticas ao platonismo do período intermediário. Não há espaço, aqui, para discutir o acerto dessa segunda visão. No entanto, cumpre dizer que ela se baseia em uma compreensão evolucionista da obra de Platão, sobretudo típica do século XIX, e que hoje em dia seus pressupostos têm sido acerbamente atacados²³. Por sua vez, a segunda pressuposição defende que, na estrutura argumentativa da *República*, a alegoria da caverna representa um ponto de inflexão em que não apenas a discussão é substancialmente aprofundada, dado que os interlocutores pareçam agora convencidos da existência da suprassensibilidade, mas também as teses de Platão são apresentadas com uma clareza inigualável. Em suma, a *República* é centro do platonismo e a alegoria, o centro da *República*, pois é nesta ocasião que se consuma o momento mais visionário da obra.

Dito isso, a primeira conclusão a ser retirada da alegoria consiste em notar que a verdade não pode ser atingida nem compreendida em condições normais, i.e., que a filosofia platônica se reveste de caráter ascensional e acarreta ruptura radical com o mundo doxástico do senso comum e sua compreensão mediana do que existe. Isto é a *compreensão atópica da verdade*. O mundo em que habitualmente vivemos – com seus juízos de valor, seu conhecimento pragmático e seus entes sensíveis – não comporta pois a verdade; no máximo, comporta certa abertura para ela. O grau de clareza (*saphēneia*) e de verdade (*alétheia*) que nele existe (R. 509e; 511) é extremamente inferior se comparado com o nível da *diánoia* e do *noûs*. Em consequência, ele deve ser invertido e colocado de cabeça para baixo para que se nos descortine outra região ontológica. Seguir fielmente a filosofia tem por resultado, como Cálicles compreende a contragosto no

23 Sobre isso, confira-se o livro de Altman (2016), que propõe, no lugar do desenvolvimentismo, a prolífica ideia de que Platão passa a testar seus leitores depois da *República*, para ver se compreenderam verdadeiramente as teses centrais do “período médio” e se lhes permanecem fiéis. Assim, não haveria evolução do pensamento de Platão, mas uma ruptura pedagógica e deliberadamente arquitetada pelo filósofo. Confira-se a resenha: ENGLER, 2019. Para o paradigma evolucionista, que acredita no retorno de Platão ao pensamento pré-socrático, vide KAHN, 2013. Para a origem do paradigma desenvolvimentista e algumas de suas fragilidades, vide o excelente artigo de BRANDÃO, 2016. Sobre a questão da ordenação dos *Diálogos*, diretamente ligada aos paradigmas de leitura, vide o ótimo trabalho de LOPES, 2018.

Górgias, uma inversão completa do mundo habitual (*Grg.* 481c).

Essa inversão acontece o mais das vezes através de um doloroso processo purgativo – que Platão também chama de “teste” ou “exame” (*basanízō*) – em que o interlocutor de Sócrates vê esvaírem-se suas certezas mais imediatas e reconhece que nada sabe (*La.* 187e-188c; *Grg.* 486d; *R.* 413e). Este vertiginoso momento de aporia reflete as dores visuais e o deslumbramento a que a alegoria alude. Depois desse momento, se porventura a filosofia der frutos, haverá ainda um estágio em que os novos entes são percebidos de forma maravilhosa, à semelhança do que ocorre na visão dos deuses e de eventos miraculosos. Desse estágio de maravilhamento ante o que realmente existe (*Tht.* 155c8-d7), que volta a repetir-se e de fato coordena (*arché*) assim a filosofia como um todo, é que a reflexão filosófica autêntica ganha direção²⁴.

A segunda constatação consiste em perceber que, para que alguém se abra à região noética, é necessário que passe por certos processos práticos e anímicos ou, como hoje diríamos, por certos processos existenciais. É nisso que se baseia a conversão de nossa alma. Sócrates poderia expor em proposições teóricas o conteúdo da teoria das ideias, assim como Platão o expõe parcialmente em diálogos como o *Fedro* ou o *Fédon*. Contudo, mesmo que seu interlocutor entendesse isso de modo conceitual, nada garante que o entenderia em suas consequências práticas, dado que ainda não modificou sua alma para tanto. É assim que, no *Fédon*, Símiias e Cebes conseguem seguir as digressões de Sócrates sobre a imortalidade da alma e até lhe fazer objeções, sem que deixem de temer a morte e prezar os bens terrenos. Afinal, eles cuidam tão-somente do conteúdo assertivo de uma discussão e ignoram suas implicações sobre o modo de vida das pessoas que sustentam tais opiniões. A maneira como Sócrates vive seu último dia, à inversa, demonstrando impecável serenidade e mantendo constante preocupação com a alma de seus amigos, sugere que ele já vive as consequências da imortalidade da alma. Esta é uma ocasião exemplar em que Platão, como mostrado por Gadamer (2001, p. 159), oferece um argumento performático para

24 Cf. ENGLER, 2011.

iluminar as teses debatidas pelas personagens; ou seja, a maior demonstração da imortalidade da alma, no *Fédon*, não está necessariamente nos argumentos, mas na descrição da serenidade de Sócrates²⁵. Na alegoria da caverna, a confirmação prática do conteúdo filosófico aprendido na ascensão ao mundo noético ocorre através do retorno à caverna e da consequente avaliação crítica de seu modo de vida. A despeito de Platão o dizer explicitamente, este aspecto de sua filosofia foi amiúde obscurecido. De costume, enfatizavam-se apenas o desdém do filósofo pelo mundo sensível – como na alegoria do timoneiro (*R.* 489a) – e sua tentativa de debandar da região empírica e equiparar-se com Deus (*homoíōsis tō theō*), como na digressão do *Teeteto* (176a3-c5). Esquecia-se assim de seu retorno posterior ou se lhe dava pouca atenção. Plotino, os neoplatônicos, talvez a maioria dos filósofos cristãos, um crítico como Nietzsche e uma intérprete como Hannah Arendt incorreram nesse deslize.

Aqui é um ponto exemplar²⁶ em que a leitura dramática dos *Diálogos* e a preocupação com suas conexões podem ensejar interpretação mais precisa de Platão. Na digressão do *Teeteto* (173c6-176e), o filósofo que deixa este mundo importa-se apenas com as coisas a partir de uma perspectiva universal: não lhe interessa a justiça empírica em suas múltiplas e conflitantes formas, mas a justiça em si; do mesmo modo, tampouco lhe interessa conhecer o homem concreto que é seu vizinho, pois ele se preocupa em conhecer o homem em si, ou seja, como gênero universal. Segundo a digressão, essa deveria ser a atitude de espírito do filósofo que escapa ao mundo sensível e tenta igualar-se a Deus. A partir dela construiu-se uma imagem do platonismo que o associa ao repúdio da política – especialmente a democrática – e a um tipo de vida monacal. Foi esta imagem que perdurou ao longo dos séculos e que ainda hoje exerce inegável fascínio nos críticos de Platão.

No entanto, para quem lê o diálogo e presta atenção às suas cenas, resulta

25 Jacob Klein (1965, p. 17) parece ter antecipado a perspectiva de Gadamer, ao afirmar que as ações das personagens platônicas podem ser vistas como encenações doutrinárias, respondendo assim aos problemas levantados pelos *Diálogos*.

26 Vide a explicação do mesmo ponto em ENGLER, 2017, p. 101-2

óbvio que não se trata da atitude de Sócrates, o qual é retratado como o filósofo *par excellence* na maioria dos *Diálogos*²⁷. Isso por duas razões. Do ponto de vista literário, Sócrates deixa claro, no preâmbulo do *Teeteto* (144c5-8), que se ocupa, sim, com os homens particulares que ele conhece: ele sabe quem é o pai de Teeteto e qual foi a herança que este deixou a seu filho. Ou seja, Platão mostra através de um preâmbulo aparentemente inocente, que não possui conteúdo doutrinal assertivo e, portanto, nem sempre é levado a sério, que não se deve identificar seu mestre com o filósofo da digressão. Pelo contrário, o Sócrates platônico é um filósofo que, não obstante conheça o mundo inteligível, vive completamente engajado no mundo aqui embaixo, onde realiza sua missão divina e desvela-se para educar a juventude e livrar os atenienses da ignorância.

A segunda razão aponta para as conexões dramáticas dos *Diálogos*: depois do *Teeteto*, e intercalada entre o *Sofista* e o *Político*, está a série de *Diálogos* que começa com o *Eutífron* e é seguida pela *Apologia*, pelo *Críton* e pelo *Fédon*. No fim do *Teeteto*, Sócrates dirige-se até o tribunal para inteirar-se da acusação de impiedade que lhe moveram, iniciando a série de obras mencionada. Quanto a isso, Platão não deixa restar nenhuma dúvida. Daqui resulta outra vez que o filósofo deve retornar à caverna e confirmar praticamente suas conclusões, mesmo que pague sua ousadia com a vida. Afinal, fosse Sócrates o filósofo nefelibata que se mantém em sua torre de marfim, esbaldando-se nos prazeres da vida contemplativa e afastando-se das picuinhas humanas, não teria agora de enfrentar a pena de morte. Seu julgamento é a prova cabal de que o filósofo deve deixar de orientar-se pelo que lhe é mais prazeroso – a vida do estudo, fora da caverna, dedicada às ideias – e viver, ao contrário, conforme o que é justo e belo: ele deve descer de seu refúgio e ajudar seus semelhantes. É por tal motivo que a *República*, como mostrado por Altman (2012, p. 37-8), começa precisamente com

27 E, para quem pensa na atuação de Platão na Academia e mesmo em Siracusa, resulta igualmente óbvio que esta não foi sua atitude. Afinal, por que haveria de incomodar-se com alunos e com a conversão filosófica de um tirano, se podia dedicar-se inteiramente à reflexão filosófica? No que se refere ao segundo ponto, ele diz na *Carta VII* (328c2; 339e5) que empreendeu suas viagens, conforme um conhecido ditado grego, para confirmar sua filosofia também em atos, não apenas em discursos.

um verbo que retorna depois da alegoria em forma de adjetivo verbal: o “eu desci” (*katébēn*) do início (R. 327a), proferido por Sócrates de modo à primeira vista neutro, torna-se o “é preciso descer” (*katabatéon*) (R. 520) que Platão impinge ao filósofo no livro VII, quando Platão usa a dialética noética para destruir as hipóteses dianoéticas que vinham sendo assumidas desde o livro II²⁸.

É compreensível que essa segunda constatação periagógica – a necessidade de viver a filosofia – tenha sido pouco notada e discutida, pois Platão enfatiza normalmente apenas a saída do mundo sensível, deixando para que o leitor conclua por si mesmo, a partir daquilo que nem sempre é dito às claras, a obrigatoriedade do retorno do filósofo. Tanto o retorno quanto a confirmação prática dos conteúdos metafísicos, porém, são partes essenciais de seu pensamento e, no estado atual dos estudos platônicos, já não podem ser ignorados.

Outros três signos centrais da filosofia platônica retratam as mesmas conclusões sob diferente perspectiva. A catarse discutida no *Fédon*, o amor ao Belo do *Banquete* e a teoria da reminiscência do *Mênon* sugerem fortemente a relevância dos aspectos periagógicos acima salientados e abrem a discussão, de resto, para o terceiro aspecto comentado em seguida, qual seja, a concepção da filosofia como caminho. Isso porque nesses eventos também acontece uma ruptura com a posição natural, acompanhada pelo deslocamento do sujeito em direção a um horizonte mais real, mais correto e verdadeiro, o que está de acordo

28 Outros autores também viram a relevância dessa descida inicial. Vegetti, por exemplo, interpreta-a em sentido predominantemente religioso, relacionando-a com a *katábasis* por que os heróis costumam passar: “(...) la discesa di Socrate al Pireo può venire simbolicamente interpretata come quella discesa (katabasis) in un mondo infero, che la tradizione attribuisce ai sapienti arcaici come Pitagora e Parmenide. La visita al Pireo rappresenterebbe dunque per Socrate un momento iniziatico, necessario all’acquisizione di una sapienza, che non viene però rivelata da una divinità, come appunto nel caso di Parmenide, ma acquisita in un duro confronto dialettico con le figure che popolano la casa di Cefalo, fra le quali primeggia, come vedremo, quella del sofista Trasimaco (il cui nome significa ‘violento combattente’) (VEGETTI, 2007, p. 9-10)). Vegetti (2007, p. 10) ainda afirma que, nesse sentido, a descida de Sôcrates pode ser interpretada como espécie de *Bildungsroman*: o filósofo só pode ascender à cidade, e a uma noção idealizada de Justiça, depois de passar pelos desafios do mundo noturno. Para ele, tal relato teria alguma fidelidade histórica ao descrever a vida de Sócrates. Nightingale (2009), por sua vez, vê a descida ao Pireu como uma encenação dos momentos fundamentais da *theōría*.

o que está de acordo com o primeiro aspecto periagógico. E, além disso, porque nesses fenômenos se torna necessária a modificação existencial do sujeito. Eles atestam que a filosofia platônica não se confina ao aprendizado e à memorização de proposições metafísicas, senão que exige igualmente a conversão do sujeito que deverá confirmar em suas ações os ensinamentos a que teve acesso quando abandonou o lugar comum da verdade/certeza sensível. Isso se liga ao segundo aspecto aqui frisado.

No que se refere à catarse, por exemplo, Sócrates argumenta ser impossível que alguém seja realmente virtuoso e atinja a verdade enquanto permanecer preso às ilusões do corpo e dos sentidos. Se acreditar que tudo o que existe se reduz a seus sentidos, e que a virtude nada mais é do que o cálculo egoísta de dores e prazeres que deve manter o sadio funcionamento de seu corpo e servir ao seu bem-estar psíquico, jamais poderá compreender os tipos de entes de que trata a teoria das ideias (*Phd.* 83b5) e aproximar-se da verdade. Gerado por falsas crenças e por uma consequente atitude ética, seu estado de impureza é um entrave epistemológico-metafísico, mas também existencial, que lhe impede o acesso à verdade²⁹. Como na alegoria da caverna (*R.* 515c4-6), Platão fala outra vez em libertação (*lýsis*) e acentua as diferenças entre duas posições ontológicas do sujeito: de um lado, a prisão construída pelas paixões e pela crença no mundo material; de outro, o estado de liberdade produzido pela proximidade do verdadeiro. Quando observado de fora, é como se Sócrates mostrasse que o verdadeiro prisioneiro do diálogo não é ele, cuja alma magnânima já se alçou para além do terreno, mas seus pobres interlocutores que ainda temem a perda do invólucro corpóreo e se agarram ao mundo do fluir. Nos dois casos é a filosofia que nos liberta e exorta (*paramytheítai*) a um caminho diferente do caminho comum (*Phd.* 83a). Depois que ela surte seu efeito, transfigura-se nossa relação com os prazeres do corpo, com o amor, com o medo da morte etc. Notamos que a temperança (*sôphrosýnē*), a coragem (*andreía*), a justiça (*diakoisýnē*) e a

29 Bonitz (1871, p. 414) já argumentava que não se trata de uma libertação meramente intelectual, mas também ética.

virtude verdadeira (*alēthēs aretē*) não podem ser confiadas a um conjunto de fórmulas doutrinárias nem a uma habilidade (*héxis*) de nossa alma, pois configuram, ao contrário, um estado existencial de purificação. Diante disso o cálculo de dores e prazeres é igualmente mera imitação da virtude. A própria verdade (*tô alēthēs tô ónti*), como Sócrates afirma, é concebida como um estado de purificação (*kátharsis*) (*Phd.* 69c). Noutras palavras, a compreensão atópica e não-proposicional da verdade é abertamente afirmada no *Fédon*.

Isso significa dizer, em conclusão, que os dois aspectos periagógicos da alegoria atuam também na teoria da catarse: em primeiro lugar, a verdade encontrada depois da purificação é atópica, ou seja, fora das condições normais; em segundo, ela é descoberta e confirmada por meio de modificações subjetivas que alteram nossos juízos de valor, nossas posições éticas etc. Por uma questão de brevidade, a reminiscência e o amor ao Belo não serão discutidos, mas é fácil concluir que os aspectos periagógicos elucidados retornam nesses dois fenômenos fundamentais da metafísica de Platão. Na realidade, o terceiro dos aspectos também se faz presente.

Nos três casos, há claramente a ideia de um caminho (*hodós*) a ser trilhado, no final do qual se encontra a verdade ou a abertura para aquilo que realmente existe. É ao longo deste caminho que o sujeito vivencia as modificações ontológicas expostas. A partir da ideia de subida e descida presente na alegoria torna-se claro que o que ela descreve é um tipo de peregrinação psíquica, em consonância com o sentido originário da palavra *theōría*. Como dito, na *República* não é apenas o filósofo que alcança a realidade e depois retorna à caverna: em uma mistura de alusões literário-filosóficas, o próprio Sócrates desce ao mundo concreto e discute as vantagens da justiça com seus interlocutores, sobretudo com Glauco, Adimanto e Trasímaco, todos os três expõem a visão comum do que seria a melhor vida possível.

No platonismo inteiro, com efeito, é onipresente a metáfora do caminho para descrever a filosofia. Não por acaso, Platão é pioneiro no uso técnico do conceito de *méthodos*, empregado especialmente para falar da dialética (*R.* 533c), mas também utilizado *generaliter* para denotar a ideia de um caminho

conscientemente perseguido em uma investigação (Cf. *R.* 435d; *Phdr.* 269d; *Polit.* 266d; *Soph.* 218d; 235c). Na *República*, a diferença metodológica mais fundamental da obra, que mostra a total insuficiência da suposta construção da cidade ideal, é alçada a partir da ideia de caminho (*R.* 435d): de um lado, há o caminho mais curto da *diánoia*, que é inexato (*ouk akribōs*) e leva à definição provisória de Justiça no livro IV; de outro, há o caminho mais longo (*makrótera hodós*) da dialética noética, o qual Sócrates aparentemente não desenvolve na obra, a não ser nos momentos visionários dos livros VI e VII³⁰.

De modo geral, porém, o caráter porético da investigação filosófica é expresso através de várias metáforas e em várias obras. No *Lísis* (218c4-5) e no *Fédon* (67d7), Platão evoca a caça ao ser (*théra tou óntos*) para explicitar como a filosofia implica uma “rota” em direção à realidade: o ser verdadeiro revela-se um animal bastante arisco que deve ser constante e astuciosamente caçado pela dialética do filósofo, da mesma forma como, no primeiro desses diálogos, Sócrates e Ctesipo tentam capturar o belo Lísis. O próprio Sócrates é descrito como um caçador interessado em Alcibiades (*Prt.* 309a), e o sofista também é pejorativamente definido como um caçador interesseiro de jovens ricos (*Soph.* 231d). Distinções e controvérsias à parte, a comparação expressa como a investigação filosófica implica deslocamento, idas e vindas, desvios e longos trajetos; ela só pode ser concebida como “caça ao ser” porque o pensamento mesmo já é visto como um caminhar.

No *Eutífron* (11b6-c6), as opiniões são comparadas a um escravo que se escapa sempre que dele precisamos, ao passo que a ciência é vista como uma estátua imóvel. Noutras palavras, dois processos possíveis de pensamento, a opinião e a ciência, são concebidos em analogia com a ideia de caminhar e movimentar-se: de um lado, o aspecto fugidio da *dóxa*; de outro, o aspecto seguro e estacionário da *epistēmē*. Hoje pode soar bastante rotineira a concepção de que

30 São poucos os autores que têm percebido o caráter provisório das demonstrações conduzidas até o livro IV. Rowe (2006, p. 18) nota o fato, porém falha em perceber o momento visionário dos livros VI e VII; o mesmo ocorre com Penner (2006, p. 240), que chama a atenção, no entanto, para o problema do ‘caminho mais longo’. A análise mais contundente é ainda a de Altman (2012, p. 137).

uma ideia, um nome ou mesmo uma definição nos “fujam”; a psicanálise também tem muito que dizer sobre isso. Porém, é preciso pensar que Platão está utilizando a linguagem do caminho de forma bastante originária, e plasmando com isso marcas profundas na tradição filosófica posterior.

No *Alcibíades Maior* (117a3-b3), a opinião e a ignorância são vistas como uma falta de consenso psíquico (*homónoia*) que faz com que nossa alma erre (*planân*) em torno de diferentes hipóteses, sem obter uma posição fixa, ao passo que o conhecimento é retratado como um estado de imobilidade (*Alc. I.* 111b3-c5). Ou seja, compara-se a alma e o pensamento com algo que pode se perder ou encontrar e que, em suma, se movimenta para obter conhecimento. O mesmo tema reaparece em outros diálogos fundamentais, como o *Hípias Menor* (372c8-e1; 376b8-c6), o *Sofista* (230b4) o *Parmênides* (136e1-3), o *Fedro* (263a2-b9), o *Fédon* (79c2-d7) e a própria *República* (485a10-b3)³¹. Essa intensa recorrência mostra que o caso do *Alcibíades Maior* não é apenas uma explicação pontual do problema da ignorância e da opinião; pelo contrário, trata-se de uma teoria que Platão nunca abandona em sua obra.

No *Sofista* (253b), por sua vez, Platão define a filosofia como um caminhar entre os discursos (*dià tôn lógōn poreúesthai*) que é capaz de revelar as relações inteligíveis entre as ideias; a dialética inteira é vista neste diálogo como um caminhar. Mesmo que o Estrangeiro de Eleia seja uma personagem suspeita, que defende teorias contrárias ao platonismo da *República*, o fato de tal imagem aparecer em outras obras sugere que essa definição seja talvez um dado genuíno da filosofia platônica³². Parece que a própria indagação do diálogo usada para discutir as formas, segundo a qual o Ser deve sofrer um movimento, caso venhamos a conhecê-lo, só pode ser levantada a partir de uma noção de pensamento que o concebe precisamente como a uma forma de caminhar. Essa

31 ENGLER, 2018.

32 Cornford (1979, p. 261) aproxima a dialética do *Sofista* daquela da *República*. Essa aproximação tem sido frequentemente, incluindo-se também o método de coleção e divisão do *Fedro* (265d). Há alguma aproximação, sem dúvida, mas não se pode esquecer o caráter fundamentalmente ascendente da dialética da *República*, que destoa da horizontalidade ontológica descrita nos outros dois diálogos.

concepção lembra as passagens acima citadas da *República*, onde Platão também trata da dialética como uma caminhada (*poreía*) que chega ao seu destino no momento em que atinge o lugar inteligível e as essências que lá estão. Na *Carta VII* (340b), por fim, Platão chama a filosofia de “caminho maravilhoso” (*thaumastên hodón*). Em acordo com as metáforas de deslocamento e de caminhar da alegoria, ele a vê como uma peregrinação noética em direção ao ser verdadeiro.

De modo geral, assim, pode-se dizer que filosofia é entendida por Platão como um caminho que comporta no mínimo seis marcos. Ela se inicia com o sentimento penoso de estar sem saída – a *aporía*, uma palavra que contém a ideia de que o não-saber é um impedimento do caminhar discursivo –, o qual é descrito como uma espécie de atordoamento psíquico que se assemelha às dores do parto (*Tht.* 149c), ao delírio báquico e ao veneno de uma serpente (*Smp.* 215d), ou então ao choque da enguia e ao entorpecimento químico-venenoso (*Men.* 79e7-80b7). Quando neste estado, a alma sofre terríveis vertigens e tem a impressão de estar entorpecida; parece que seu mundo inteiro, composto por opiniões que supunha dominar, transformou-se em algo diferente, absurdo, e foge agora de seu domínio, como se fosse feito de estátuas súbita e magicamente trazidas à vida. O segundo passo nesse caminho consiste em reconhecer a própria ignorância, algo que normalmente é acompanhado por certo desgosto para consigo mesmo e certa raiva para com o filósofo que é o agente desse reconhecimento. Aqui a alma se apequena diante da imensidão do que há para investigar e apropria-se daquilo que realmente sabe. Ela é conduzida para uma posição ontológica distinta: se antes pertencia ao rol daqueles que se arvoram algum saber sem o possuir, agora pertence ao rol dos que têm consciência da própria ignorância e anseiam, porém, ao saber (*Lys.* 218a; *Phdr.* 278d; *Smp.* 202d). Ou seja, ela se torna realmente filósofa, pois é consciente do seu não-saber. Se isso acontece, inicia-se então a quarta fase: em conjunto com seus amigos ou com o filósofo, a alma se admira de que as coisas sejam como são, discorre sobre elas com a ajuda da razão e começa a vê-las verdadeiramente, sem as ilusões de outrora (*Tht.* 155c). Trespessado pela luminosidade advinda da

região suprasensível, seu mundo se transfigura e adquire características maravilhosas, mais concordes com a natureza do divino e do ser que realmente é. Depois de muito porfiar em tal caminho é que surge, repentinamente, a intelecção de alguma ideia, o penúltimo marco no caminho da filosofia. Aqui o filósofo pode regozijar-se por perceber com os olhos da alma um tipo especial de entidade que sacia sua fome de conhecimento e lhe ensina algo verdadeiro. Este momento euporético, no entanto, possui um quê de incompletude, pois não dura para sempre nem acontece apenas uma vez; ele é como que a recompensa que o filósofo alcança, talvez raramente, depois de muito lutar contra as amarras do mundo sensível, e deve ser reconquistado em cada investigação empreendida³³. É depois de já ter-se habituado às ideias que lhe ocorre compreender a todas a partir da visão de algo que parece estar além do próprio ser: a ideia do Bem. Esta, sim, é a visão derradeira que deve ser experimentada³⁴ por cada um de nós³⁵. A partir dessa visão e da compreensão de mundo que ela proporciona, o filósofo empreende o último passo, que é o retorno ao mundo empírico, onde deve tentar realizar a ideia de Bem e de Justiça.

33 ALBERT, 1991, p. 64; JAEGER, 2003, pg. 890.

34 “A alegoria insiste nas provas da subida e na impossibilidade de comunicar aos outros a realidade verdadeira que se contemplou, pois só a contemplação dessa realidade revela que a realidade verdadeira não passa de sombra. O conhecimento verdadeiro é portanto incomunicável; não pode ser demonstrado porque só é dado na visão que supõe uma longa preparação” (DUHOT, 2004, pg. 102). O comentário de Duhot é bastante preciso, com tal que não se entenda o “incomunicável” em sentido literal. Não é que não se possa falar sobre o Bem, pois Sócrates promete uma narrativa sobre ele e também diz que o filósofo deve ser capaz de defini-lo pelo discurso; é que cada um precisa viver a experiência de contemplação do Bem pondo sua própria pessoa em jogo.

35 O acesso ao Bem já está dado a todas as pessoas, a despeito de a maioria delas não conseguir captar todo o esplendor de tal ideia. Dito de maneira metafórica, o Sol é para todos, e até os mais ínfimos graus de conhecimento pressupõem a ‘luz’ do Bem a iluminá-los, pois o Bem é o que confere a tais objetos a própria capacidade de serem vistos (R. 507b). A diferença entre os objetos discutidos na Linha Dividida é uma diferença de clareza e verdade guiada pela distância ou proximidade que tais objetos mantêm em relação ao Bem (R. 509d): o mais baixo nível de cognoscibilidade significa, pois, a maior distância em relação à ideia donde toda a cognoscibilidade possível advém. Isso quer dizer, precisamente, que até o mundo das sombras é dalgum modo trespassado pelo Bem. A grande questão consiste, por conseguinte, em orientar nossa alma para essa ideia suprema, que só é atingida com muita dificuldade (R. 517c). Platão nota que, em relação ao justo e ao belo, muitas pessoas contentam-se apenas com aparências. No que toca ao Bem, contudo, algo como lhes diz que a aparência não é suficiente e elas então exigem o Bem real: é como se a alma tivesse um intuição profética (*apomanteuoménē*) de que somente o Bem é real, não obstante ande perplexa e embaída por aparências (R. 505d-e). Por fim, outro fator que mostra como o acesso ao Bem é aberto a todos consiste, pois, no fato de que este não é posto por ninguém (*anypótheton*), mas existe impessoal e objetivamente (R. 510b). Assim, são errôneas as tentativas de compreender o Bem de forma aristotélica ou eudemonológica, como faz Penner (2006).

4. Conclusão

Considerado neste viés, portanto, vê-se que Platão enfatizou também o lado subjetivo da descoberta da verdade. Como Eduard Zeller (1893) notou, na filosofia do período clássico consuma-se uma síntese entre o objetivismo dos pré-socráticos e o subjetivismo dos sofistas. Embora haja profundas diferenças entre Platão e Aristóteles, tal visão é correta em relação a Platão, pois ele parece ter levado a sério a crítica sofística lançada contra as pretensões objetivistas de parte da filosofia pré-socrática – pois há nela autores que também reconhecem o papel epistemológico da subjetividade (Mondolfo, 1967) – e acreditado que o sujeito desempenha papel fundamental no acesso à verdade³⁶. Todavia, Platão não é um sofista e a verdade de que ele trata é mais do que a mera percepção individual, como em Protágoras, ou o plasmar de um discurso ilusório e persuasivo em uma ocasião propícia, como em Górgias. No seu caso, há uma verdade objetiva e igual para todos. O ponto é que ela só pode ser alcançada pelo indivíduo que modifica suas faculdades cognitivas; que altera seus desejos e sua relação com eles; que muda suas posições éticas mais arraigadas e que, em uma palavra, sofre verdadeira conversão de sua alma. Para usar de alguns jargões atuais, poder-se-ia dizer que, em Platão, a antropologia filosófica precede a metafísica. E é precisamente isso que torna sua filosofia tão peculiar. A observação de outros sistemas metafísicos mostra que muito raramente o filósofo exige que o sujeito se modifique para compreender sua filosofia. Normalmente, exige-se tão-somente que o leitor compreenda e memorize os argumentos para que tenha acesso à doutrina do filósofo, a qual pode ser

36 Na versão de Zeller (1893, p. 85-86), que segue Hegel, os pré-socráticos teriam mostrado interesse pelo 'objeto' em si, seja ele o que for (água, fogo, ar etc.), desconsiderando o sujeito que pretende conhecer tal 'objeto'. Os sofistas, em contrapartida, teriam investido contra tal perspectiva ao mostrar que o conhecimento do objeto depende enormemente do 'sujeito'. Exemplo disso seria a famosa sentença de Protágoras sobre os deuses, que, na visão de Hegel (1971, p. 405), antecipa o mesmo princípio filosófico depois adotado por Descartes e Kant, ou seja, a transcendentalidade do conhecimento. Na fase clássica da filosofia grega, teria então havido a síntese dialética entre ambas as posições. Essa descrição serviu como pano de fundo de inúmeras histórias da filosofia alemãs que sofreram influência de Hegel. Ela não é completamente verdadeira, pois, como Mondolfo (1967) demonstra, há pré-socráticos que se ocuparam também do aparato cognitivo do sujeito. Outros autores, como Heidegger, criticaram a ideia de que a Antiguidade chegou a pensar o 'sujeito'. Vide: ENGLER, 2019c.

resumida em um conjunto de proposições. Assim, requer-se do leitor/ intérprete tão-somente uma habilidade intelectual. De modo similar ao caso de certas religiões místicas, Platão acredita, ao contrário, que a compreensão final de sua filosofia é uma experiência não apenas proposicional, a qual deve ser atingida por cada um de nós e que pressupõe que nos alteremos para tanto. Vários problemas epistemológicos levantados pelos críticos do platonismo são, na verdade, problemas periagógicos.

Esse fato, aqui exposto em três aspectos, torna impossível que se compare a metafísica de Platão, sem mais, com a aristotélica. Aristóteles possui, ao contrário, uma filosofia da continuidade com o senso comum. Seu método endoxástico, que se ocupa em recolher e conciliar as opiniões de outros filósofos, da tradição grega e da sabedoria popular, é um claro sinal disso: para ele, tantos os filósofos quanto os homens comuns tentam abrir a mesma porta, conforme a belíssima metáfora da *Metafísica* (993b). Naturalmente, o cultivo da racionalidade torna o filósofo diferente do homem comum; exercitando seu intelecto, que é algo divino em nós (*E.N.* 1177a16), o filósofo se aproxima da atividade própria dos deuses, a contemplação (*theōría*). No auge dessa atividade ele apreende princípios intuitivos e não comunicáveis. Isso poderia dar a impressão de que Aristóteles também exige a modificação do sujeito que busca compreender sua filosofia. Todavia, a separação entre a sabedoria filosófica (*sophía*) e a sabedoria prática (*phrónēsis*), entre Tales e Péricles (*E. N.* 1141b), reflete a diferença incontornável com Platão, como Krämer (1972, p. 350) mostrou admiravelmente. Pois tal separação estabelece critérios distintos de verdade e não acarreta uma ruptura com o mundo cotidiano dos sentidos. Em Platão, o filósofo utiliza o mesmo tipo de sabedoria para julgar e reformar o mundo dos entes particulares e das ações; em Aristóteles, esse papel é exercido pelo homem prudente (*phrónimos*), cuja sabedoria não precisa alcançar o supracensível nem romper com a empiria. Talvez por isso não haja, ao longo da *Metafísica*, nenhuma indicação de que a modificação subjetiva é *conditio sine qua non* da compreensão da verdade; esta é concebida como um dos quatro modos fundamentais de dizer o ser, ou seja, como uma proposição (*Met.* 1027b25-28).

Há outros filósofos que retomam algumas dessas características e revivem, pois, ímpetos genuínos do platonismo. A compreensão atópica da verdade e a noção de que a filosofia produz uma quebra com o mundo cotidiano, por exemplo, são endossadas pela noção husserliana de *epoché*. Husserl não é um platônico *tout court*, apesar de dizer, na preparação para a obra sistemática (*Systematisches Werk* 1921/1922), que ele nada mais fizera que continuar o trabalho da vida de Platão, seus esforços e mesmo suas figuras de pensamento³⁷. Mas nesse ponto em específico ele se mostra autenticamente platônico, uma vez que coloca o acesso à verdade na modificação do “eu” que conhece e, como Descartes antes dele, na quebra deliberada com a posição da atitude natural (*natürliche Einstellung*), para a qual o mundo cotidiano não é problemático nem filosófico. A *epoché* husserliana, que desperta o ego transcendental, reveste-se do mesmo traço disruptivo da saída da caverna platônica: trata-se de uma mudança radical (*radikal ändern*) do modo de apreciação cotidiana dos entes (HUSSERL, 1976, p. 61). Ainda que se trate de uma mudança teórica, aparentemente não ética nem iniciática, ela advoga de forma inequívoca a quebra com o mundo empírico.

A ideia de que a verdade só se revela depois da modificação ontológica do sujeito, por seu turno, reaparece em autores existencialistas. Kierkegaard, por exemplo, demanda do filósofo a saída do estágio estético e a entrada no estágio religioso. Em seu caso, o indivíduo que quer conhecer a verdade cristã precisa alterar seus juízos de valor e sua atitude ética perante a vida. Ele simplesmente não pode conhecer o que significa a fé verdadeira enquanto orientar-se pelo prazer, como Don Juan. Significativamente, Kierkegaard (1990, p. 67) chama essa saída de um estágio a outro de “movimento”. No impulso conversivo do platonismo, aliás, é que se pode localizar sua semelhança com as doutrinas místicas do Ocidente, do Oriente e da religião de mistérios grega. Outrossim, o puro sujeito do conhecimento de Schopenhauer, essencial para o conhecimento estético, retoma o caráter existencial do platonismo e prefigura igualmente a

37 Confira-se, a esse respeito, o fascinante livro de ARNOLD, 2017.

epoché husserliana. O fato de que o gênio conheça a ideia platônica sem fazer uso do princípio de razão suficiente, isto é, alijando-se da racionalidade operante em diversas ciências e na vida prática, lembra igualmente o momento disruptivo contido na passagem da *diánoia* para o *noûs*. Por isso, Schopenhauer (1986, §36, p. 266) julga corretamente que o primeiro modo de consideração, o puramente racional, é o modo aristotélico, ao passo que o segundo, o genial, é no todo o de Platão.

E, por fim, a noção de que a filosofia é uma espécie de caminho é claramente revivida por Hegel, que denomina o processo de modificação da consciência natural e sua passagem por diferentes figuras de “caminho da dúvida” (*Weg des Zweifels*) ou, mais propriamente, “caminho do desespero” (*Weg der Verzweiflung*) (HEGEL, 1970, p. 72). Na *Fenomenologia do Espírito*, a descrição do *Bildungsroman* da consciência que atinge o saber absoluto conserva várias metáforas da caminhada encenada na alegoria da caverna; a consciência que é posta em movimento por um terceiro, o *para nós* do filósofo, vai experimentando diferentes tipos de verdade, de certeza e de entidades ao longo de sua jornada. No anúncio que o próprio Hegel fez da obra, ele afirma que “ela compreende em si as diferentes figuras do Espírito (*Gestalten des Geistes*) como estações do caminho (*Stationen des Weges*) através do qual o Espírito vem a ser Puro Saber ou Espírito Absoluto” (HEGEL, 1970, p. 593, trad. minha). Não poderia haver afirmação mais explícita sobre o caráter porético do pensamento. Isso sem falar que, no capítulo intitulado “Força e entendimento”, Hegel usa a metáfora do mundo invertido (*die verkehrte Welt*), que deriva originariamente da obra de Platão e que, como dito, constitui o evento primordial de toda a pedagogia filosófica platônica (HEGEL, 1970, p. 123)³⁸. Nada disso faz de Hegel um platônico *tout court*. No entanto, é claro como a mesma nota de Platão soa agora no filósofo da história.

Um filósofo com Heidegger, por mais antiplatônico que seja em seu afã de superar a metafísica dualista, parece permanecer no interior do platonismo

38 Confira-se o comentário de Gadamer, 1987, p. 29-47.

quando fala que a filosofia é um caminho. Pois conceber a tarefa filosófica como um caminhar pelo campo (*Feldweg*) ou pela floresta (*Holzwege*), ou então como marcas no caminho (*Wegmarken*), é ainda deambular no interior horizonte metafórico-conceitual com que Platão retratou o pensamento³⁹. Novamente, isso não faz de Heidegger um platônico; todavia, aliado a outros problemas, esse fato põe sérias dúvidas sobre o sucesso do projeto heideggeriano de superar a metafísica⁴⁰.

A rigor, o horizonte da filosofia como caminho é tão onipresente, que inclusive no cotidiano se utiliza uma miríade de metáforas relativas ao caminhar para designar o pensamento: “entrar em um tema” (*auf ein Thema eingehen*), “dar um passo além” (*to go a step further*), “divagar”, “dar voltas em torno de um assunto”, “estar no âmbito de” (*ambitus* provém de *ambulare*) etc. Se tais metáforas provêm do indo-europeu ou de uma filiação oculta à filosofia de Platão, pois, é algo que não pode ser decidido aqui. Porém, é no mínimo curioso que Platão tenha usado dessas imagens para retratar sua filosofia e que eles retornem em fases posteriores da história.

Isso talvez pudesse confirmar a famosa ideia de Whitehead (1978, §39), para quem a mais segura caracterização da tradição filosófica ocidental consiste em dizer que se trata um conjunto de notas de rodapé à filosofia de Platão; ou então a intuição de Ortega y Gasset (1965, p. 188), que julga ser o platonismo não uma doutrina fixa, mas um pensamento aberto, um magma doutrinal de cujo intenso calor a tradição do Ocidente tem-se nutrido até os dias de hoje. Nenhum desses dois filósofos pretende negar a originalidade dos pensadores posteriores a Platão. Eles pretendem, pelo contrário, assinalar o momento privilegiado de que a reflexão platônica desfrutou e o fato de que a “energia” dos autores posteriores deriva em grande parte da erupção originária de Platão, uma rica e inexaurível mina de sugestões teóricas, conforme Whitehead. Poderíamos

39 Como sabido, Heidegger escolheu como epígrafe de suas obras completas a expressão “Wege, nicht Werke” (Caminhos, não obras). O caráter porético da filosofia é constantemente reafirmado na obra madura do autor (cf. Heidegger, 1989, p. 11), e serve também de epígrafe ao livro “Caminhos da Floresta” (*Holzwege*). Cf. HEIDEGGER, 1972.

40 CF. ENGLER, 2014.

explicar esse fato com maior rigor, se disséssemos que os filósofos posteriores retomam vários *tópoi* que a filosofia platônica trouxe originariamente à luz, como, nesse caso, o *tópos* da filosofia enquanto caminho. Porém, isso seria assunto para outro artigo⁴¹.

Em verdade, outra comparação possível para refletir sobre a ação da filosofia platônica ao longo da tradição ocidental é uma metáfora biológica, retirada do reino dos fungos. Na parte superior e visível, os corpos e chapéus dos fungos assumem formas assaz originais, como se fossem seres autônomos. Abaixo deles, todavia, há uma rede de conexões que os auxilia na alimentação e é também responsável por sua reprodução: trata-se da hifa. Tal como uma hifa, a filosofia de Platão parece espalhar-se às ocultas pelo subsolo da filosofia. Na superfície, cada filosofia parece diversa e única, o que gera a impressão de que o pensamento platônico já foi superado e não influencia os filósofos modernos e contemporâneos. Entretanto, no âmbito de suas raízes – naquelas intuições metafísicas tão elementares que nem ao menos são tematizadas – há uma conexão com a tradição platônica que alimenta, irriga e reproduz os mais variados pensamentos.

Referências

ALBERT, K. **Sul concetto di filosofia in Platone**. 1. ed. Traduzione italiana: Paola Traverso. Milano: Vita e Pensiero, 1991.

ALMEIDA, N. E. A metafísica platônica como método das formas. **Dissertatio**. n. 49, UFPEL, p. 175-245, 2019.

ALTMAN, W. H. F. **Plato the teacher: the crisis of Republic**. Lanham, MD: Lexington Books, 2012.

_____. **The Guardians in Action: Plato the Teacher and the Post-Republic**

41 Esse caminho foi originariamente proposto por Hadot (2012, p. 37), que considera a história da filosofia sob a perspectiva da retomada de *tópoi* da Antiguidade tardia. Trata-se de uma ideia valiosíssima para a apreciação da influência dos filósofos antigos sobre os modernos e contemporâneos. Para aplicação pontual da ideia de Hadot, especificamente no caso de Schopenhauer e Nietzsche, cf. ENGLER, 2019b; ENGLER, 2017b. Outra estratégia possível é a investigação de momentos essenciais (*Wesensmomente*) em que um autor apropria-se do legado antigo; Arnold (2017) adota essa perspectiva em seu livro sobre o platonismo de Husserl.

Dialogues from Timaeus to Theaetetus. Lanham: Lexington Books, 2016.

_____. A ordem de leitura dos diálogos de Platão. **Dissertatio**, n. 49, UFPEL, p. 312-355, 2019.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Vol. II. Trad. do grego: Giovanni Reale. Trad. do italiano: Marcelo Perine. São Paulo, Loyola, 2014, vol. II.

_____. **Nicomachean Ethics**. Transl. H. Rackham. Loeb Classical Library. Cambridge/MA, 1926.

ARNOLD, T. **Phänomenologie als Platonismus**. Zu der platonischen Wesensmomente der Philosophie Edmund Husserls. Berlin: Walter de Gruyter, 2017.

BARATIERI, P. **Dialética, diálogo e retórica: uma leitura do Fedro**. 2014. 313 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BONITZ, H. Zur Erklärung Platonischer Dialoge. **Hermes**, 5. Bd., H.3, p. 413-442, 1871..

BRANDÃO, R. M. As origens do paradigma desenvolvimentista de interpretação dos diálogos de Platão. **ARCHAI**, n. 18, sept-dec., p. 75-111, 2016.

BÜTTNER, S. **Die Literaturtheorie bei Platon und ihre anthropologische Begründung**. Tübingen: A. Francke Verlag, 2000.

CAIN, R. B. **The Socratic Method: Plato's Use of Philosophical Drama**. New York: Continuum, 2007.

CORNFORD, F. M. **Plato's Theory of Knowledge**. London, Routledge & Kegan Paul Ltda, 1979.

CUSHMAN, R. E. **Therapeia**: Plato's conception of philosophy. 4^a ed. New Brunswick: Transaction Publishers, 2007.

DESTREE, P.; HERRMANN, F. **Plato and the Poets**. Boston: Brill, 2011.

DUHOT, J. **Sócrates ou o despertar da consciência**. São Paulo: Loyola, 2004.

ENGLER, M. R. **Tò thaumázein**: a experiência de maravilhamento e o princípio psíquico da filosofia em Platão. 2011, 250 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. Resenha de Spectacles of truth in classical Greek philosophy. Theoria in its cultural context (Andrea W. Nightingale). **Hypnos**. Revista do Centro de Estudos da Antiguidade, v. 27, p. 346-351, 2011b.

_____. A experiência pré-platônica da teoria. **Revista Peri** (UFSC), v. 5, p. 123-145, 2013.

_____. Heidegger, Hölderlin e a fundação poética: superação da metafísica e platonismo. **Revista Peri** (UFSC), vol. 6, n. 1, 2014.

_____. Zu Platons künstlerischer Bestimmung der Philosophie: die Dialoge als höchste Form von Dichtung. **Archai**, n. 19, p. 93-129, 2017.

_____. Nietzsche e a inspiração poética: a oscilação entre os modelos de Platão e Aristóteles. **Dissertatio** - UFPEL, p. 113-130, 2017b.

_____. A errância do filósofo platônico: dogmatismo, ignorância e aporia. **Revista Guairacá** – UNICENTRO, p. 85-109, 2018.

_____. Rezension von Altman, W. The Guardians in Action: Plato the Teacher and the Post-Republic Dialogues from Timaeus to Theaetetus (2016). **Archai**, v. 27, p. 1-10, 2019.

_____. Schopenhauer e a topica admirationis: sobre a origem da filosofia. **TRANS/FORM/AÇÃO** (UNESP), v. 42, p. 9-32, 2019b.

_____. A sentença de Protágoras sobre os deuses e a unidade de sua doutrina. **Veritas** (PUC- Porto Alegre), v. 64, p. 1-32, 2019c.

ERLER, M. **Der Sinn der Aporien in den Dialogen Platons**. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1987.

GADAMER, H. G. Plato als Porträtist. In: GADAMER, H. G. **Wege zu Plato**. Stuttgart: Reclam, p. 140-192, 2001.

_____. Die verkehrte Welt. In: GADAMER, H. G. **Neuere Philosophie I. Hegel, Husserl, Heidegger**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, p. 29-47, 1987.

GONZALEZ, F. Preface. In: GONZALEZ, F. (ed.). **The Third Way**: New Directions in platonic Studies. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, p. vii-xi, 1995.

GRISWOLD, C. (ed). **Platonic Writings, Platonic Readings**. New York and London: Routledge, 1988.

HADOT, P. **O que é a filosofia antiga?** São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Elogio da filosofia antiga**. São Paulo: Loyola, 2012.

HEGEL, G. F. W. **Phänomenologie des Geistes**. Werke 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag, 1970.

_____. **Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie I**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.

HEIDEGGER, M. **Holzwege**. Fünfte Auflage. Frankfurt Am Main: Vittorio Klostermann, 1972.

_____. **Der Feldweg**. Frankfurt Am Main: Vittorio Klostermann, 1989.

_____. **Wegmarken**. 2ª Auflage. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1978.

HÖSLE, V. **Platon interpretieren**. München: Verlag Ferdinand Schöningh, 2004.

HUSSERL, E. **Ideen zu einer reinen Phänomenologie und Phänomenologischen Philosophie**. Hague: Martinus Nijhoff, 1976.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KAHN, C. **Plato and the Post-Socratic Dialogue**. The Return to the Philosophy of Nature. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

KIERKEGAARD, S. **Temor e Tremor**. (Trad. de Maria José Marinho) Lisboa: Guimarães Editores, 1990.

_____. **O conceito de ironia**. Constantemente referido a Sócrates. Petrópolis: Vozes, 2013.

KLEIN, J. **A Commentary on Plato's Meno**. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1965.

KRÄMER, H. J. Platon und Aristoteles in neuer Sicht. **Vittorio Klostermann**: Zeitschrift für philosophische Forschung, Bd. 26, H.3 (Jul-Sep), p. 329-353, 1972.

LAÉRCIO, D. **Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres**. Trad. Mário G. Kury. Brasília, Editora UNB, 1988.

LESKY, A. **A History of Greek Literature**. New York: Apollo Editions, 1966.

LOPES, R. A ordenação dos diálogos de Platão. In: CORNELLI, G.; LOPES, R. (coord.). **Platão**. Coimbra Companions. Imprensa da Universidade de Coimbra: 2018, p. 78-99.

MICHELINI, A. E. (ed.). **Plato as Author**: the Rhetoric of Philosophy. Leiden/Boston: Brill, 2003.

MONDOLFO, R. **O homem na cultura antiga**. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

NAILES, D. **The People of Plato**. A Prosography of Plato and other Socratics. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, 2002.

NEHAMAS, A. Plato on the Imperfection of the Sensible World. In: FINE, G. (Ed.).

Plato 1: Metaphysics and Epistemology. Oxford: OUP, p. 171-192, 1999.

NIGHTINGALE, A. W. **Spectacles of truth in classical Greek philosophy.** Theoria in its cultural context. New York: Cambridge University Press, 2009.

NUSSBAUM, M. **A fragilidade da bondade: fortuna e ética na tragédia e na filosofia grega.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ORTEGA y GASSET, J. La idea de principio em Leibniz y la evolución de la teoría deductiva. In: ORTEGA Y GASSET, J. **Obras completas.** Tomo VIII. 2a ed. Madri: Revista de Occidente, 1965, p. 61-352.

PENNER, T. **The Forms in the Republic. The Blackwell Guide to Plato's Republic.** Malden/Mass.: p. 234-263, 2006.

PLATÃO. **Platonis Opera.** Tomus I (org. E. A. Duke et alli). New York: Oxford University Press, 1995.

_____. **Platonis Opera.** Tomus II (org. John Burnet) New York: Oxford University Press, First Published 1901.

_____. **Platonis Opera.** Tomus III (org. John Burnet) New York: Oxford University Press, First Published 1903.

_____. **Platonis Opera.** Tomus IV (org. John Burnet) New York: Oxford University Press, First Published 1902.

_____. **A República.** Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Ed. UFPA, 2016.

PRESS, G. Plato's Dialogues as Enactments. In: GONZALEZ, F. (ed.). **The Third Way:** New Directions in platonic Studies. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, p. 133-155, 1995.

SCHOPENHAUER, A. **Die Welt als Wille und Vorstellung.** Band I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986.

SILVERMAN, A. **The Dialectic of Essence:** a Study of Plato's Metaphysics. Princeton: Princeton University Press, 2002.

ROWE, C. The Literary and Philosophical Style of Republic. In: SANTAS, G. **The Blackwell Guide to Plato's Republic.** Malden/Mass.: p. 7-23, 2006.

STENZEL, J. **Platone educatore.** Roma-Bari: Editori Laterza, 1974.

VEGETTI, M. **Guida alla lettura della Repubblica di Platone.** 4ª edizione. Bari: Laterza, 2007.

_____. **Quindici lezioni su Platone.** Torino: Einaudi, 2003.

WHITEHEAD, A. N. **Process and Reality**. An Essay in Cosmology. Gifford Lectures Delivered in the University Of Edinburgh during the Session 1927-28. New York: Free Press, 1978.

ZELLER, E. **Grundriss der Geschichte der griechischen Philosophie**. Vierte Auflag. Leipzig: O. R Reisland, 1893.

ZUCKERT, C. **Plato's Philosophers**: the Coherence of the Dialogues. Chicago: The University of Chicago Press, 2009.