

INTRODUÇÃO à FILOSOFIA

aprendendo a pensar



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Luckesi, Cipriano C.

Introdução à filosofia : aprendendo a pensar / Cipriano C. Luckesi,
Elizete S. Passos. — 7. ed. — São Paulo : Cortez, 2012.

Bibliografia.

ISBN 978-85-249-1886-5

1. Filosofia 2. Filosofia — Introduções I. Passos, Elizete S. II. Título.

12-01820

CDD-101

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia : Introdução 101

Cipriano C. Luckesi
Elizete S. Passos

INTRODUÇÃO à FILOSOFIA

aprendendo a pensar

7ª edição

2ª reimpressão

 **CORTEZ
EDITORA**

INTRODUÇÃO À FILOSOFIA: aprendendo a pensar
Cipriano Carlos Luckesi/Elizete Silva Passos

Capa: Cia. de Desenho

Preparação de originais: Solange Martins

Revisão: Maria de Lourdes de Almeida

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e do editor.

© 1985 by Autores

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

e-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil – fevereiro de 2018

Aos meus filhos, Sandra, Márcio e Leonardo,
com os quais tenho tido as mais variadas trocas,
aprendendo os caminhos da existência.

Cipriano

Aos meus filhos, Daniel e Diogo, na perspectiva
de que novos caminhos sejam abertos para o
nosso processo de crescimento e maturidade.

Elizete

A tantos outros jovens, iguais aos nossos filhos,
que estão desabrochando para a vida, como um
convite à aprendizagem da reflexão filosófica e
das trilhas da vida.

Cipriano e Elizete

Sumário

PREFÁCIO À 7ª EDIÇÃO	9
INTRODUÇÃO.....	13

PRIMEIRA PARTE: Sobre o conhecimento

CAPÍTULO 1 O conhecimento: significado, processo e apropriação	17
CAPÍTULO 2 Níveis do conhecimento e seus significados.....	35
CAPÍTULO 3 Conhecimento e verdade	53

SEGUNDA PARTE: Sobre o conhecimento filosófico

CAPÍTULO 4 Filosofia: elucidações conceituais.....	69
CAPÍTULO 5 Origem e formação das ideias filosóficas: questões metodológicas e históricas.....	85

CAPÍTULO 6 Caminhos históricos do filosofar: idades antiga e média — as questões do ser, conhecer e agir	103
CAPÍTULO 7 Caminhos históricos do filosofar: Idade Moderna — o problema do conhecimento e da organização social.....	161
CAPÍTULO 8 Caminhos históricos do filosofar: Idade Contemporânea — a multiplicidade de problemas emergentes.....	187
CAPÍTULO 9 O nosso exercício brasileiro do filosofar	215
BIBLIOGRAFIA GERAL	235

Prefácio à 7ª edição

O presente livro foi publicado pela primeira vez em 1995. De lá até os dias de hoje (2011) passaram-se dezesseis anos. Muitas experiências humanas novas marcaram esse período, porém o tratamento que os autores deram, nesta obra, à “iniciação na aprendizagem do filosofar” continua atualizado, à medida que nela privilegiamos mais a questão metodológica do exercício do filosofar do que informações sobre correntes e autores do pensamento filosófico mundial. Certamente não deixamos esse campo passar em branco, pois, no livro, ainda que de forma restrita, existe uma parte dedicada à história do pensamento filosófico, abordada pela periodização mais comum entre nós: antiga, média, moderna e contemporânea. Também nessa parte, tivemos a intenção de que a exposição e a apropriação dos entendimentos básicos dos pensadores, histórica e geograficamente situados, fossem recursos a serem utilizados no exercício do filosofar cotidiano de cada leitor ou estudioso dos capítulos deste livro.

De fato, mais do que saber “filosofia” — o que disseram os pensadores do passado e do presente —, importa saber pensar a vida individual e coletiva como recurso para guiança de nossas vidas no dia a dia. Afinal, foi isso que fizeram todos os nossos antecessores nessa área de conhecimentos.

A filosofia é um modo de pensar, compreender e estabelecer um guia prático para a vida. Sendo teórica, à medida que procura encontrar os fundamentos para tudo o que existe e para tudo o que acontece,

ela é um conhecimento extremamente prático, que nasce da prática e a ela retorna, tendo em vista imprimir-lhe uma direção. Foi por exigência da própria realidade prática da vida que o ser humano iniciou a sua busca para encontrar uma compreensão para ela que lhe desse sentido do seu estar no mundo e do seu agir. A filosofia, então, nasceu da demanda prática de encontrar um significado para a existência, assim como para dar-lhe uma direção. Nesse contexto, é possível compreender por que seres humanos individuais (os filósofos), grupos humanos (representados por seus pensadores), épocas históricas (representadas pelas correntes de pensamento) foram, nos mais variados rincões espaciais e ao longo do tempo, estabelecendo sistemas de pensamento, uns mais abrangentes, outros menos, contudo, sempre propiciando guias para a ação.

Cada indivíduo, cada grupo humano, cada povo, em cada época histórica, busca compreensões que deem sentido para suas vidas e para o seu agir. Não há ser humano — individual ou coletivamente — que, de algum modo e em algum nível, não faça uso da filosofia. E, nesse contexto, “todos são filósofos”, nos lembra o pensador italiano Antonio Gramsci, “porque todos pensam”.

Todavia, importa ter consciência de que existe uma filosofia do cotidiano, do senso comum, que tem suas bases na experiência direta e imediata do dia a dia e que a todos pertence; mas, também existe uma filosofia crítica, exigente do ponto de vista metodológico, que busca entendimentos e significações consistentes para a vida, seja ela imediatamente cotidiana, seja ela a sustentadora de projetos de ação de longo prazo. Uma coisa é pensar como cada um vai agir agora; outra coisa, bem diferente, é pensar como é necessário agir hoje para que, ao longo de um tempo, resultados desejados sejam constituídos.

Do ponto de vista crítico, os filósofos pensam sistematizando os anseios de um grupo humano, de um povo ou de uma época histórica, ao passo que, no dia a dia, pensamos como vamos agir de um modo coerente com os valores que assumimos para guiar nossas vidas.

Desse modo, filósofos, em sentido lato, somos todos nós em nosso cotidiano; e, em sentido estrito, crítico, filósofos são seres humanos

que assumiram para si a tarefa de pensar por um grupo, um povo ou uma época histórica, sistematizando anseios vigentes, assim como anseios emergentes, que, no momento, iniciam a se despontar e que, um dia, poderão ter sua vigência estabelecida.

Assim, o ato de filosofar pertence a todos, ainda que em níveis diversos de abrangência e significação. Cada um de nós pensa por si, mas Sócrates, Platão e Aristóteles, para lembrar um trio de pensadores da antiguidade, pensaram pela humanidade; Thomas de Aquino, na Idade Média, acreditou pensar e pensou por todos nós, concordando ou não com suas compreensões; o mesmo ocorre com Descartes, Newton, Kant e Hegel, entre outros, na modernidade; e, de forma semelhante, com Marx, Engels, Darwin, Freud, Keirkegaard, Heidegger, Buber, Marcel, Einstein, entre outros, na contemporaneidade. Nós, em nosso anonimato, no recôndito de nossas vidas, pensamos para nos guiar no cotidiano; os filósofos críticos, em suas expressões públicas e coletivas, pensaram e/ou pensam dando significação à vida num determinado período histórico, por isso estão comprometidos a sistematizar os anseios já presentes no seio da vida social ou emergentes, para uma vigência próxima futura.

Este livro foi escrito por nós, Elizete Silva Passos e Cipriano Carlos Luckesi — na época, professores do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia; hoje, por aposentadoria, ex-professores dessa instituição —, com a intenção de propiciar a estudantes de filosofia, assim como a outros interessados, uma iniciação ao exercício do filosofar, o que, de um lado, implicava e implica compreender o que é o conhecimento filosófico e suas manifestações nos diversos momentos do tempo e nos diversos espaços geográficos. Contudo, de outro lado, implicava e implica especialmente apropriar-se do modo metodológico do filosofar, tendo em vista tornar a filosofia um modo de conhecer útil e funcional no cotidiano, assentado no tripé de suas bases (1) ontológicas (busca dos fundamentos de tudo o que existe e acontece), (2) epistemológicas (estabelecimento de modos válidos do ato de conhecer) e (3) axiológicas (a respeito dos fundamentos das escolhas éticas, políticas, religiosas, familiares... — afinal, toda a área dos valores que guiam a vida).

Nesse caso, o exercício do filosofar exige o uso e a prática metodológica de inventariar, criticar e re-propor valores, tendo por base compreensões ontológicas, construídas pelo uso de recursos epistemológicos considerados válidos.

Neste livro, que ora chega à 7ª edição, o tratamento da iniciação ao filosofar, acima exposto, está apresentado em três partes: 1ª) “sobre o significado do conhecimento”, nos capítulos 1, 2, e 3; 2ª) “sobre o exercício do filosofar e sobre a formação das ideias filosóficas”, nos capítulos 4 e 5; 3ª) “sobre os caminhos históricos da filosofia no mundo ocidental e no Brasil”, nos capítulos 6, 7, 8 e 9.

A cessação do nosso vínculo de trabalho com a UFBA abriu para nós, autores, novas oportunidades de continuarmos exercitando a reflexão filosófica, por meio da produção de conhecimento e do ensino da filosofia, de modo que podemos constatar a atualidade do conteúdo e a adequação da maneira como a filosofia é tratada nesta obra e como é apresentada aos iniciantes na área, estudantes institucionalizados ou não. O livro também tem sido considerado excelente material didático para os docentes, pela forma clara, simples e, ao mesmo tempo, consistente com que assuntos complexos são abordados.

Desse modo, acreditamos que o *Introdução à filosofia: aprendendo a pensar* continua tendo seu lugar na formação de jovens estudantes que iniciam suas trilhas pelos estudos universitários e na formação de leitores que possam estar instigados pelo desejo de compreender e usar a filosofia crítica como um recurso de sustentação de suas vidas pessoais, bem como dos grupos e do coletivo social dos quais participam.

Essas são as expectativas dos autores, que desejam a todos muito sucesso em suas vidas!

Salvador, Bahia, maio de 2011.

Elizete Silva Passos
Cipriano Carlos Luckesi

Introdução

O presente livro pretende introduzir o leitor na compreensão e na prática do exercício do filosofar.

A primeira parte aborda a questão do conhecimento, desde as elucidações conceituais, passando pelo seu significado individual e social, até a questão da construção da verdade. A segunda parte trata do conhecimento filosófico, abordando o que se entende por filosofia, seus recursos metodológicos, e suas perspectivas históricas de tratamento, e concluindo por uma colocação sobre o exercício do filosofar no Brasil.

A direção seguida na produção e organização dos textos vai do simples para o complexo. Didaticamente, os autores pensam que a primeira parte serve de suporte para a segunda. Acreditam que, para discutir o conhecimento filosófico, vale a pena iniciar por uma compreensão do fenômeno do conhecimento, genericamente compreendido, dentro do qual se situam várias formas de conhecimentos específicos, entre os quais está o conhecimento filosófico. Daí o conteúdo da primeira parte tratar do conhecimento. A partir dessa base, desenvolve-se a segunda parte do livro, que aborda o conhecimento filosófico propriamente dito, temática central desta obra.

Com o tratamento metodológico e os conteúdos anteriormente indicados, os autores deste livro esperam estar oferecendo aos iniciantes em Filosofia um instrumental de estudo e de compreensão filosófica do mundo, que lhes possibilite descortinar múltiplas outras pers-

pectivas de entendimentos e de aprofundamentos teóricos e práticos sobre o seu existir individual e coletivo.

Desejamos, com este trabalho, contribuir para que jovens secundaristas e recém-ingressos na universidade adquiram recursos teórico-metodológicos que lhes permitam iniciar-se em um esforço de apreender filosoficamente o universo material e cultural no qual vivem e sobrevivem.

Nossa intenção é colocar o exercício do filosofar nas mãos dos nossos estudantes, por meio de uma compreensão simples, mas consistente, do sentido e significado da filosofia, assim como de sua trajetória no tempo e no espaço.

Este livro teve uma primeira versão publicada pelo Centro Editorial e Didático da Universidade Federal da Bahia, no ano de 1992. Para a 6ª edição foram feitas algumas modificações que merecem ser registradas: a terceira parte que abordava “Alguns temas de tratamento da filosofia” foi suprimida; o capítulo III — “Articulação histórica entre conhecimento e sociedade” foi substituído pelo atual capítulo 3 — “Conhecimento e verdade”; o capítulo VI — “Caminhos históricos do filosofar” foi substituído pelos atuais capítulos 6 — “Caminhos históricos do filosofar: idade antiga e média — as questões do ser, conhecer e agir”, 7 — “Caminhos históricos do filosofar: idade moderna — o problema do conhecimento e da organização social”, 8 — “Caminhos históricos do filosofar. Idade contemporânea — a multiplicidade de problemas emergentes”. O capítulo VII — “O nosso exercício brasileiro do filosofar” passou a ser o atual capítulo 9. Os outros capítulos passaram por uma rigorosa revisão de conceitos e termos.

PRIMEIRA PARTE:

Sobre o conhecimento

Capítulo I

O conhecimento: significado, processo e apropriação

No cotidiano, o conhecimento parece ser alguma coisa tão corriqueira que nós não nos perguntamos pelo que ele é, pelo seu processo, pela sua origem, pela sua forma de apropriação. Aos poucos, ao longo de nossa infância, adolescência, juventude, vamos adquirindo entendimentos das coisas que compõem o mundo que nos cerca, das relações com as pessoas, das normas morais e sociais que regem as relações entre os seres humanos. Nós, por isso, nos acostumamos a esses entendimentos, a partir do momento em que fomos adquirindo-os espontaneamente. Com eles e a partir deles, conversamos, discutimos, temos certezas e dúvidas, formulamos juízos. Contudo, quase nunca, exceção feita aos especialistas, nos perguntamos sobre o que é o conhecimento, seu significado, origem. Habitamo-nos a utilizar o entendimento, por isso não o problematizamos.

Aqui, ao introduzirmo-nos no âmbito da filosofia como uma forma de conhecimento, bem cabem tais perguntas. Não podemos, de forma alguma, adentrar no seio da reflexão filosófica, que é uma reflexão crítica, sem nos questionarmos sobre esses elementos. Se a filosofia é uma forma de conhecimento, como veremos à frente, cabe, em primeiro lugar, saber consciente e criticamente o que ele é. É este o objetivo deste texto.

Vamos tentar estabelecer uma forma de entendimento sobre o conhecimento que abranja os elementos acima indicados. Começamos pelo seu conceito, passando, sucessivamente, por seu processo, sua origem, até chegar à questão de sua apropriação.

I. Uma aproximação conceitual do conhecimento

A pergunta para a qual vamos tentar dar uma resposta é: o que é o conhecimento?

Toda vez que perguntamos a alguém o que ele entende por conhecimento, a primeira resposta que normalmente recebemos é a seguinte: “conhecimento é aquilo que aprendemos nos livros”; ou então: “conhecimento é aquilo que aprendemos com nossos professores, com nossos pais”.

De fato, essa resposta não está de todo inadequada, pois que, certamente, adquirimos conhecimentos com nossos professores e nos livros que lemos e estudamos. Contudo, ela é insatisfatória na medida em que nos diz *de onde* adquirimos conhecimento, mas não informa sobre *o que é* conhecimento. Para encontrarmos uma resposta para a pergunta que colocamos, temos de dar atenção ao segundo aspecto e não ao primeiro, ou seja, *o que é* e não *onde* adquirimos o conhecimento.

Assim sendo, a questão formulada está a merecer uma resposta. Há que se buscar uma resposta que esclareça o sentido essencial do conhecimento.

Por vezes, ouvimos dizer que o *conhecimento é a elucidação da realidade*.¹ Essa afirmação parece ser correta, pois, ainda que de forma sintética, expressa o sentido correto do conhecimento. Vamos fazer algumas explicitações.

Em primeiro lugar, podemos nos ater ao sentido *etimológico* da palavra “elucidação”, que é significativa para a compreensão da afirmativa feita.

1. Sobre isso, cf. Luckesi, Cipriano C. et al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1984. p. 47-60.

A palavra *elucidar* tem sua origem no latim. Ela é composta pelo prefixo reforçativo “e” e pelo verbo “lucere”, que quer dizer “trazer à luz”. Então, elucidar, do ponto de vista de sua origem vocabular, significa “trazer à luz muito fortemente”, “iluminar com intensidade”. Deste modo, conhecer, entendido como elucidar a realidade, quer dizer uma forma de “iluminar”, de “trazer à luz” a realidade.

Mas, que luz é essa? Com certeza, não é a *luz física*, que ilumina e clareia os contornos externos dos objetos. A *luz do elucidar* tem a ver com incidência da “luz da inteligência” sobre a realidade; tem a ver com *inteligibilidade*. O conhecimento, como elucidação da realidade, é a forma de tornar a realidade inteligível, transparente, clara, cristalina. É o meio pelo qual se descobre a essência das coisas que se manifesta por meio de suas aparências.

Assim sendo, enquanto a *realidade*, por meio de suas manifestações aparentes, manifestar-se-ia como misteriosa, impenetrável, opaca, oferecendo resistências ao seu desvendamento (desvendar/des-vendar = tirar a venda) por parte do ser humano, a *elucidação* seria a sua iluminação, a sua compreensão, o seu desvelamento (desvelar/des-velar = tirar o véu). O ato de conhecer, pois, como ato de elucidar, é o esforço de enfrentar o desafio da realidade, buscando-lhe o sentido, a verdade. Essa realidade tanto pode ser um único objeto, como pode ser uma rede deles formando um todo, mesmo porque nenhum objeto se dá isolado. O que importa, para o conhecimento, é tornar essa realidade compreendida, clara, iluminada.

No que se refere ao conhecimento, há quatro elementos a serem destacados: um *sujeito* que conhece; um *objeto* que é conhecido; um *ato de conhecer*, e, finalmente, um *resultado*, que é a compreensão da realidade ou o conhecimento propriamente dito (a explicação produzida e exposta, tornada disponível às pessoas).

O *sujeito*, no caso que nos interessa aqui, é o ser humano que construiu a faculdade da inteligibilidade, construiu um interior capaz de apropriar-se simbólica e representativamente do exterior, conseguindo, inclusive, operar de forma abstrata com seus símbolos e representações. O *objeto* é o mundo exterior ao sujeito, que é representa-

do em seu pensamento a partir da manipulação que executa com eles. Os conceitos não nascem de dentro do sujeito, mais sim da apropriação adequada que ele faz do exterior. Deste modo, a iluminação da realidade não é um ato exclusivo do sujeito, mas um ato que se processa dialeticamente *com e a partir* da realidade exterior. O sujeito ilumina a realidade com sua inteligência, mas a partir dos fragmentos de “luz”, dos sinais que a própria realidade lhe oferece. O sujeito, no nível da teoria, *explica* um objeto, não porque ele voluntariamente queira que a explicação seja esta e não outra, mas sim porque os fragmentos da realidade com os quais ele trabalha lhe oferecem uma lógica de compreensão, lhe permitem *descobrir* uma inteligibilidade entre eles, formando, assim, um conceito que nada mais é do que a expressão pensada de um objeto.

Além do sujeito e do objeto, no conhecimento, há o *ato de conhecer* e o *resultado desse ato*. O ato de conhecer é o processo de interação que o sujeito efetua com o objeto, de tal forma que, por recursos variados, vai tentando captar do objeto a sua lógica, a possibilidade de expressá-lo conceitualmente. Então, o sujeito interage com o objeto para descobrir-lhe, teoricamente, a *forma de ser*. Por último, o resultado do ato de conhecer é o *conceito* produzido, o conhecimento propriamente dito, a explicação ou a compreensão estabelecidas, que podem ser expostas e comunicadas. Enquanto o ato de conhecer exige análise dos elementos, dos fragmentos da realidade, enquanto o ato de conhecer é *analítico*, o conhecimento (a explicação) é *sintético*. A exposição da explicação obtida não necessita reproduzir, passo por passo, todos os fragmentos do processo de investigação, basta apresentar a lógica central dos dados da realidade que sustentam o conceito formulado.²

Em síntese, o conhecimento é a compreensão/explicação sintética produzida pelo sujeito por meio de um esforço metodológico de

2. Sobre isso, cf. Marx, Karl. Prefácios. In: Marx, Karl, *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. Idem. *A mercadoria*, Livro 1, v. 1, p. 41-93. Assim como vale a leitura do texto “Método da economia política”. In: Marx, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977. p. 218-26.

análise dos elementos da realidade, desvendando a sua lógica, tornando-a inteligível.

Se retornarmos agora à resposta, mais ou menos ingênua, que as pessoas dão espontaneamente à pergunta “o que é conhecimento?”, veremos que ela não é, de todo, despropositada. Quando se diz que conhecimento é aquilo que adquirimos nos livros, significa que nos apropriamos *dos resultados do processo do conhecer*, nos apropriamos da explicação pronta e elaborada. No livro, na exposição, está a elucidação da realidade obtida por alguém e da qual nós também nos apropriamos. Adquirir conhecimento é adquirir uma compreensão da própria realidade. O que ocorre com a aquisição de conhecimentos a partir dos livros, especialmente na experiência escolar, é que ela tem sido normalmente um processo de *decorar informações*, sem torná-las uma compreensão efetiva da realidade. Saber de cor uma determinada quantidade de informações não significa que se tenha uma determinada compreensão do mundo objetivo.

Por isso, aquela primeira resposta, em parte, é verdadeira e, em parte, não. Verdadeira, na medida em que aquilo que está exposto, em princípio, é resultado de um ato de conhecer, um conceito formulado; falsa, na medida em que *reter* informações, pelo processo de memorização, não significa conhecimento, pois que este implica essencialmente compreensão, o que vai além da pura memorização. Além, evidentemente, de que o exposto pode conter uma informação enganosa sobre o real.

Em síntese, o conhecimento, como elucidação da realidade, decorre de um esforço de investigação, de um esforço para descobrir aquilo que está oculto, que não está compreendido ainda. Só depois de compreendido em seu modo de ser é que um objeto pode ser considerado conhecido.

2. O processo de produção do conhecimento

O conceito explicativo da realidade nunca está pronto; ele é uma construção que o sujeito faz a partir da lógica que encontra nos frag-

mentos da realidade. Para tanto, utiliza-se de recursos metodológicos, de meios e processos de investigação. Ele se constrói por meio de longa busca, por meio de esforço de desvendamento. A elucidação do mundo exterior exige imaginação investida, busca disciplinada e metodológica, tendo em vista captar os meandros do real.

Ao se deparar com um desafio, o sujeito do conhecimento passa ao esforço de elucidá-lo. Ele trabalha para desvendar a trama de relações que constitui a realidade.

Para conseguir isso, começa por produzir respostas (hipóteses) decorrentes dos esclarecimentos que já possui, adquiridos pela experiência pessoal ou de estudos com outras pessoas ou com os livros. Caso essas respostas não satisfaçam, importa inventar outras explicações, até que se encontra aquela que seja satisfatória. Só após verificar a veracidade de sua hipótese é que o cientista expõe suas certezas.

Mas, como saber qual é a resposta satisfatória se a realidade não se expressa? Somente *parece* que a realidade não se expressa. Grifamos o “*parece*” porque *somente* parece que a realidade não se expressa. De fato, ela sempre se *manifesta*; então, torna-se necessário saber entender a sua expressão. É preciso saber “lê-la” para se entender o que ela diz. É preciso ser “alfabetizado” na aprendizagem do desvendamento da realidade para poder entendê-la. Daí a necessidade que o sujeito do conhecimento tem de se utilizar de *recursos metodológicos* para fazer a realidade “dizer” o que ela é. O investigador necessita utilizar-se de “rodeios metodológicos”, por meio dos quais capta o possível verdadeiro sentido da realidade.

Diante do desafio, o sujeito do conhecimento formula respostas plausíveis e procura ver nas manifestações da realidade se a resposta que formulou é adequada ou não. Por vezes, essa resposta é encontrada e confirmada rapidamente e outras vezes exige anos de trabalho.

Para ilustrar esse processo, vamos lembrar dois casos de pesquisa, um no âmbito da investigação das ciências da saúde e outro no âmbito

da investigação das ciências sociais. O primeiro refere-se à descoberta da *febre puerperal* pelo médico suíço Iguaz Semelweiss,³ e o outro exemplo refere-se à construção do conceito de *governo bonapartista*, produzida por Karl Marx, na sua obra *O dezoito brumário de Luiz Bonaparte*.⁴

Em primeiro lugar, vamos ao exemplo de Semelweiss. Entre 1844 e 1848, ele se deparou com uma situação desafiadora e, após muito trabalho, encontrou sua explicação, seu desvelamento. Para apresentar este exemplo, vamos nos utilizar do relato-síntese de sua descoberta, que se encontra no livro *Filosofia da ciência natural*, de Carl G. Hempel.

A citação que se segue é um tanto longa, mas necessária para se poder apreender o caminho de um processo de pesquisa no seu todo, da situação problemática ao seu desvelamento.

A situação de investigação relatada deu-se no Hospital Geral de Viena, que possui dois serviços de maternidade.

No Primeiro Serviço da Maternidade desse Hospital, em 1844, das 3.157 mulheres internadas para os procedimentos do parto, 260 (ou seja, 8% delas) morriam de febre puerperal (doença infecciosa que pode atacar as mulheres após o parto). Em 1845, esse percentual foi de 6% e, em 1846, ele chegou a 11,4%. Esse nível de mortalidade tornava-se mais alarmante com a constatação de que os índices de mortalidade, pela mesma doença, no Segundo Serviço de Maternidade do Hospital, eram bem menores. No caso, 2,3% para 1844; 2,9% para 1845 e 2,7% para 1846.

Aí estava o desafio para Semelweiss. Aí estava a realidade, o aspecto oculto da realidade que ele desconhecia: o que causa nível tão alto de mortalidade nas parturientes do Primeiro Serviço, que não atinge as gestantes do Segundo Serviço?

Atormentado pelo terrível problema, Semelweiss esforçou-se para resolvê-lo seguindo um caminho que ele mesmo veio a descrever mais tarde em livro que escreveu sobre a causa e a prevenção da febre puerperal.

3. Cf. Hempel, Carl G. *Filosofia da ciência natural*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 13-6.

4. Cf. Marx, Karl. *O dezoito brumário de Luís Bonaparte e Cartas a Kugelman*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

Começou considerando várias explicações então em voga; algumas rejeitou logo por serem incompatíveis com fatos bem estabelecidos; outras, passou a submeter a verificações específicas.

Uma ideia amplamente aceita na época atribuía as devastações da febre puerperal a “influências epidêmicas”, vagamente descritas como mudanças “cósmico-atmosféricas” espalhando-se sobre bairros inteiros e causando febre nas mulheres internadas. Mas, raciocina Semelweiss, como poderiam tais influências afetar o Primeiro Serviço durante anos e poupar o Segundo? E como poderia conciliar-se essa ideia com o fato de estar a febre grassando no Hospital sem que praticamente ocorresse outro caso na cidade de Viena ou em seus arredores? Uma epidemia genuína, como é a cólera, não poderia ser tão seletiva. Finalmente, Semelweiss nota que algumas das mulheres admitidas no Primeiro Serviço, residindo longe do hospital, vencidas pelo trabalho de parto ainda em caminho, tinham dado à luz em plena rua; pois, a despeito dessas condições desfavoráveis, a taxa de morte por febre puerperal entre esses casos de “parto de rua” era menor que a média no Primeiro Serviço.

Segundo outra opinião, a causa da mortalidade no Primeiro Serviço era o excesso de gente. Mas Semelweiss observa que esse excesso era ainda maior no Segundo Serviço, o que em parte se explicava como resultado dos esforços desesperados das pacientes para evitar o Primeiro Serviço, já mal-afamado. Ele rejeita também duas conjeturas semelhantes, então correntes, observando que não havia diferença entre os dois Serviços quanto à dieta e ao cuidado geral com as pacientes.

Em 1846, uma comissão nomeada para investigar o assunto atribuía a predominância da doença no Primeiro Serviço a danos causados pelo exame grosseiro feito pelos estudantes de Medicina, que recebiam seu treino em obstetrícia apenas no Primeiro Serviço. Semelweiss observa, refutando esta opinião, que: a) os danos resultantes naturalmente do processo de parto são muito mais extensos que os que poderiam ser causados por um problema grosseiro; b) as parteiras que recebiam seu treino no Segundo Serviço examinavam suas pacientes quase do mesmo modo, mas sem os mesmos efeitos nocivos; c) quando, em consequência do relatório da comissão, o número dos estudantes de Medicina ficou diminuído à metade e os seus exames nas mulheres foram reduzidos ao mínimo, a mortalidade, depois de breve declínio, elevou-se a níveis ainda mais altos do que antes.

Várias explicações psicológicas tinham sido tentadas. Uma delas lembrava que o Primeiro Serviço estava disposto de tal modo que um padre, levando o último sacramento a uma moribunda, tinha que passar por cinco enfermarias antes de alcançar o quarto da doente: o aparecimento do padre, precedido por um auxiliar soando uma campainha, produziria um efeito aterrador e debilitante nas pacientes dessas enfermarias e as transformava em vítimas prováveis da febre. No Segundo Serviço, não havia esse fator prejudicial porque o padre tinha acesso direto ao quarto da doente. Para verificar esta conjectura, Semelweiss convenceu o padre a tomar um outro caminho e não soar a campainha, chegando ao quarto da doente silenciosamente e sem ser observado. Mas a mortalidade no Primeiro Serviço não diminuiu.

Observaram, ainda, a Semelweiss, que no Primeiro Serviço as mulheres, no parto, ficavam deitadas de costas e, no Segundo Serviço, de lado. Mesmo achando a ideia inverossímil, decidiu, “como um naufrago se agarra a uma palha”, verificar se a diferença de posição poderia ser significativa. Introduzindo o uso da posição lateral no Primeiro Serviço, a mortalidade não se alterou. Finalmente, no começo de 1847, um acidente deu a Semelweiss a chave decisiva para a solução do problema. Um colega, Kolletschka, feriu-se no dedo com o bisturi de um estudante que realizava uma autópsia e morreu depois de uma agonia em que se revelaram os sintomas observados nas vítimas da febre puerperal.

Apesar de nessa época não estar ainda reconhecido o papel desempenhado nas infecções pelos micro-organismos, Semelweiss compreendeu que “a matéria cadavérica”, introduzida na corrente sanguínea de Kolletschka pelo bisturi é que causara a doença fatal do seu colega. As semelhanças entre o curso da doença de Kolletschka e o das mulheres em sua clínica levaram Semelweiss à conclusão de que suas pacientes morreram da mesma espécie de envenenamento do sangue: ele, seus colegas e os estudantes tinham sido o veículo do material infeccioso, pois vinham às enfermarias logo após realizarem dissecações na sala de autópsia e examinavam as mulheres em trabalho de parto depois de lavarem as mãos apenas superficialmente, muitas vezes retendo o cheiro nauseante.

Novamente, Semelweiss submeteu sua ideia a um teste. Raciocinou que, se estivesse certo, então a febre puerperal poderia ser prevenida pela destruição química do material infeccioso aderido às mãos. Ordenou,

então, que todos os estudantes lavassem suas mãos numa solução de calclorada antes de procederem a qualquer exame. A mortalidade pela febre logo começou a decrescer, caindo, em 1848, a 1,27% no Primeiro Serviço, enquanto no Segundo era de 1,33%.

Justificando ainda mais suas ideias ou sua *hipótese*, como também diremos, Semelweiss observou que ela explicava o fato de ser a mortalidade do Segundo Serviço mais baixa: lá, as pacientes eram socorridas por parteiras cujo treino não incluía instrução anatômica por dissecação dos cadáveres.

E a hipótese também explicava a menor mortalidade entre os casos de “parto de rua”, pois as mulheres que já chegavam trazendo seus bebês ao colo raramente eram examinadas após a admissão e tinham, assim, melhor sorte de escapar à infecção.

Finalmente, a hipótese explicava o fato de serem vítimas de febre os recém-nascidos cujas mães tinham contraído a doença durante o trabalho de parto, pois então a infecção podia ser transmitida à criança antes do nascimento, através da corrente sanguínea comum à mãe e ao filho, o que era impossível quando a mãe permanecera sadia.

A citação foi longa, porém cremos que suficientemente clara para demonstrar o processo do conhecimento, o processo pelo qual o sujeito vai construindo a explicação para a realidade desafiadora que tem diante de si. Semelweiss, sujeito do conhecimento, tinha diante de si uma situação problemática, ainda sem inteligibilidade, opaca. O que ele fez? Trabalhou disciplinada e metodologicamente para construir sua compreensão e sua explicação. Observou a realidade, juntou fragmentos e sobre eles tentou articular relações teóricas (hipóteses); observou os fatos novamente; muitas vezes frustrou-se em suas possíveis explicações, até que atingiu o nível verdadeiro de compreensão da realidade. Conseguiu, pois, “iluminá-la”, torná-la transparente. A realidade não é transparente por si, mas pode tornar-se por meio da investigação que constrói o conhecimento. Esse é um exemplo experimental, ou quase experimental, de investigação.

Um segundo exemplo que vamos lembrar é a construção do conceito de “governo bonapartista” ou o “bonapartismo”, realizado

por Marx em sua obra *O dezoito brumário*. Marx conceitua o bonapartismo como a forma de governo que se dá no mundo burguês-capitalista, onde o Executivo tem predominância sobre o Legislativo, apoiado no exército como força de repressão, no clero, como força ideológica e no campesinato como força popular. Esse governo parece estar desvinculado da sociedade, autônomo sobre ela; no entanto, isso é só uma aparência, desde que está a serviço do segmento dominante.

De onde Marx retirou esse conceito de “governo bonapartista”, que pode ser aplicado a muitos governos de hoje, inclusive na América Latina? Ele o inventou de sua imaginação? Não. Certamente que não. Essa “iluminação” da realidade política da sociedade burguesa-capitalista, ele a construiu a partir do estudo sistemático e disciplinado dos acontecimentos políticos que envolveram a França entre os anos de 1848 e 1852.

Em 1848, a Revolução de Fevereiro colocou o proletariado no poder ao lado de outros segmentos da sociedade. Em 1851, Luís Napoleão deu o golpe de Estado. Marx acompanha e estuda os acontecimentos políticos entre uma e outra data, desvendando a trama da luta de classe que subjazia ao processo político da sociedade francesa de então. Ele descreve e demonstra que, primeiro, o proletariado é eliminado da cena política. A seguir, o próprio parlamento da República Francesa é apagado por sucessivas eliminações dos representantes políticos dos diversos segmentos da sociedade: de início, os republicanos; depois, os sociais-democratas; e, por último, os próprios representantes da grande burguesia (o partido da ordem). Quem ficou no poder? Bonaparte, apoiado nos camponeses, na força do exército e na ideologia dos padres. O que foi que Marx fez? “Leu”, por sob os fragmentos da realidade, um fio condutor dos acontecimentos que permitiu construir a explicação de uma forma de governo, que foi o bonapartismo. Forma de governo localizada na França de meados do século passado, porém, conceito generalizável para a compreensão de muitos outros governos modernos e contemporâneos. Bismark, na Alemanha, foi um bonapartista; os

governos ditatoriais latino-americanos são bonapartistas; muitas das democracias ocidentais contemporâneas possuem traços bonapartistas.

Um e outro exemplo nos mostram que o conhecimento (o conceito explicativo da realidade) surge de um esforço metodológico de investigação. Ele se manifesta como uma forma de compreensão universal dos fatos e acontecimentos. Os dois exemplos citados são ilustrativos. É preciso submeter a realidade a um “estraçalhamento” analítico, para, a partir daí, descobrir a sua lógica e a sua inteligibilidade. Sob a mortalidade das mulheres, Semelweiss desvenda a “febre puerperal”, e, sob o golpe de Estado de Luís Napoleão, Marx desvenda o “bonapartismo”. A tarefa de todos nós está posta: sob a aparência dos fatos e dos fenômenos, descobrir a sua essência, o seu verdadeiro significado. Isto é, proceder à criação do conhecimento como elucidação da realidade. Nenhum dos dois investigadores retirou suas explicações do bolso das calças. Ambos detinham uma consulta prévia e ambos se debruçaram metodologicamente sobre os seus respectivos objetos de estudo.

Esse exercício metodológico, criativo, inventivo, interessante, não é espontâneo, simples e fácil. Ele exige disciplina e esforço. Lúcio Lombardo Radice em seu livro *Educazione della Mente*, nos diz o seguinte:

O desenvolvimento intelectual, a aquisição de um patrimônio cultural sério e significativo requerem um esforço sistemático: constituem um *trabalho*. Qualquer trabalho sério, mesmo o que amamos, que escolhemos livremente e que por nada do mundo deixaríamos, possui diversas fases e exigências complexas. O trabalho não é uma sucessão ininterrupta de alegrias, conquistas, criações. A alegria, a conquista e a criação são o resultado de um esforço cotidiano, humilde, obscuro, *aborrecido*. Em qualquer trabalho... até no do poeta e no do cientista criador... existem problemas técnicos, a necessidade de dedicar muito tempo à aquisição de noções, de conhecimentos sistemáticos, do domínio sobre os instrumentos. Quer dizer: às *premissas* do trabalho propriamente criador. O domingo deve suceder aos demais dias da semana, as férias vêm depois de um longo ano de rotina. O belo poema nasce após pro-

longados e pacientes estudos linguísticos, literários, históricos. Os descobrimentos científicos resultam de uma investigação infatigável e tenaz, do aprendizado daquilo que outros fatigosamente construíram. O gênio que surge magicamente é um mito romântico deseducativo: os poetas ou cientistas geniais são, acima de tudo, infatigáveis trabalhadores.⁵

Portanto, a produção do conhecimento exige trabalho. Trabalho gratificante, mas trabalho! Há que se dedicar com esforço, atenção e disciplina metodológica para se chegar a resultados significativos. Os resultados do desenvolvimento dos segredos do mundo trazem ao investigador satisfação e prazer. Porém, como vimos nos exemplos, exige dedicação disciplinada por meio de uma proposta metodológica.

3. A questão da apropriação do conhecimento

Diariamente, de algum modo, nos apropriamos de novos conhecimentos, seja no nível do senso comum, seja no nível da ciência. Por isso, vale a pena abordar essa questão.

Entendemos, aqui, por apropriação do conhecimento, o modo pelo qual é possível ao sujeito humano tomar posse de um entendimento da realidade. Apropriação não significa uma retenção de informações, mas sim a compreensão do mundo exterior, utilizando-se das informações.

Assim sendo, entendemos que o sujeito se apropria do conhecimento de duas maneiras: a direta e a indireta. Essas duas modalidades de apropriação na prática são inseparáveis, porém didaticamente distintas.⁶

Diretamente, o sujeito se apropria cognitivamente da realidade que se dá a partir de *enfrentamento direto* entre sujeito do conhecimento

5. Radice, Lúcio L. *Educação e revolução*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1964. p. 94.

6. Cf. Luckesi, Cipriano C. et al. O leitor, no ato de estudar a palavra escrita. In: *Fazer universidade: uma proposta metodológica*, op. cit., p. 134-43. Parte do texto aqui apresentado, sobre os dois tipos de conhecimento, encontra-se em Luckesi, Cipriano C., Os meios de comunicação na escola: utilização pedagógica e preparação para a cidadania. In: Klörling, Margarida. *Comunicação e educação: caminhos cruzados*. São Paulo: Loyola, 1986. p. 29-52.

e mundo exterior. O sujeito é desafiado por alguma coisa nova que se lhe apresenta e ele se esforça, metodicamente, para descobrir o seu sentido. Neste tipo de apropriação cognitiva da realidade, não há alguém ou algum meio que ensine ao sujeito o que a coisa é. Ele a desvenda.

A título de exemplos, poderíamos dizer que Thomas Edison se apropriou diretamente do modo de construção de uma lâmpada elétrica, visto que realizou inúmeros experimentos até chegar a um bem-sucedido. Poderíamos dizer que a apropriação da compreensão da causa da febre puerperal, que matava as mulheres no Primeiro Serviço de Maternidade no Hospital Geral de Viena, por Ignaz Semelweiss, foi direta. Podemos lembrar, ainda, o fato da descoberta da penicilina por Fleming. Ele se apropriou de um entendimento novo da realidade, conseguindo, inclusive, criar um modo técnico de agir em razão da sobrevivência de muitas pessoas. Poderíamos ainda, retomar a descoberta do bonapartismo por Marx. E tantos outros...

A apropriação direta do entendimento da realidade seria, então, a aquisição de uma compreensão da realidade que nasce do esforço de entendê-la a partir de seus próprios elementos e relações, seja a partir de uma intuição direta e imediata, seja a partir de longos esforços de testagem, como foi o caso da construção da lâmpada.

A *apropriação indireta* da realidade é a compreensão inteligível da mesma que fazemos por meio de um entendimento já produzido por outro. É a compreensão da realidade por meio do entendimento que outros tiveram e nos relataram através de algum veículo de comunicação, qualquer que seja ele: oral, escrito, pictórico, visual, auditivo etc. Ou seja, pela via indireta, a apropriação do conhecimento se dá por um mediador que nos diz que a realidade é assim, porque ele a interpretou assim e, para tanto, apresenta argumentos que devem nos convencer. É possível, mediado por uma comunicação, chegar a um entendimento da realidade, a um entendimento verdadeiro.

Essa segunda forma de apropriação do conhecimento é a mais utilizada na prática escolar, especialmente quando se usa o livro como mediador entre o sujeito cognoscente (educando) e a realidade. In-

dicar que *especialmente* o livro é o meio utilizado na escola, não tem por intenção privilegiá-lo. Apenas constatamos um fato que ocorre todo dia.

Através do texto, que no caso serve como “lente de interpretação” da realidade, o educando deveria apropriar-se de um entendimento dessa realidade, ainda que nem sempre o consiga, devido ater-se mais ao texto que à realidade que ele espelha.

O que importa, na apropriação direta ou indireta do conhecimento, é a compreensão da realidade, porque é ela que cada sujeito humano tem de enfrentar. Quanto mais competente for o entendimento do mundo, mais satisfatória será a ação do sujeito que o detém.

Na escola é que, pela hipertrofia do uso do modo indireto de apropriação do conhecimento, muitas vezes, o intermediário do conhecimento é transformado, mistificado, reificado como se fosse a própria realidade a ser entendida. Existem professores que selecionam textos extremamente difíceis de compreender. O texto passa a ser a dificuldade para o aluno, e não o mundo que o texto pretende expressar. O que importa conhecer não é o texto em si, mas a realidade que ele veicula, a menos, evidentemente, que se esteja estudando o texto como objeto de abordagem, como nos casos de literatura, língua nacional, estilística etc. Nesse caso, a realidade a ser compreendida é o próprio texto; o intermediário para esta situação seria o comentário analítico sobre o texto e suas qualidades ou fragilidades.

Com essa hipertrofia do meio, a realidade a ser compreendida fica totalmente obscurecida; o objeto do conhecimento fica supresso. O pensamento do educando, como manifestação do conhecimento apropriado, não será um pensamento sobre o objeto do conhecimento, mas sobre o *discurso* feito sobre o objeto. Disso decorre a chamada “razão ornamental”, que nada mais é do que um possível discurso brilhante sobre alguma coisa que se conhece, mas que não traduz uma verdadeira compreensão sobre ela.

A razão ornamental assemelha-se ao “verbalismo”, que nada mais é do que um belo discurso que efetivamente nada expressa da realida-

de. O verbalismo é uma articulação de palavras lançadas ao vento, sem qualquer amarra efetiva com o objeto ao qual deveria estar articulada.

Assim sendo, vale a pena o uso dos conhecimentos já acumulados pelo sujeito cognoscente? Claro que sim. Mais que isso: para a efetiva apropriação do conhecimento como entendimento da realidade, hoje, não há como fugir ao legado da humanidade. A apropriação do conhecimento acumulado, como forma de entendimento da realidade, é elemento fundamental para o avanço do conhecimento novo.

Em nossa civilização atual, não há como produzir conhecimento novo, no sentido de fazer avançar o legado da humanidade, sem que nos apropriemos dele. Roberto Gomes, falando a respeito do legado filosófico, diz que “é tão grave esquecer-se no passado quanto esquecer-se dele”.

Em termos de conhecimento, ocorre a mesma coisa. Não se pode suprimir o legado cognitivo da humanidade; ele é o nosso lastro de “saber” e de “saber fazer”. É a partir dele e de suas lacunas que temos de avançar. Semelweiss, Marx e todos os grandes pesquisadores utilizaram-se desse legado. Ele é necessário.

As apropriações diretas e indiretas do conhecimento estão profundamente inter-relacionadas e são impositivamente necessárias. Não há razão para desmerecer uma via e privilegiar a outra. Ambas as formas são necessárias ao sujeito para que ele elucide o mundo em que vive.

Cabe à escola, que se quer comprometida com a preparação do educando para a conquista da cidadania, possibilitar e criar condições para que o educando compreenda o mundo por meio dos conhecimentos e habilidades necessários. Essa compreensão oferecer-lhe-á meios para transformar a realidade em razão do bem-estar da sociedade.

O educando, apropriando-se, por meio da escola, do conhecimento como forma de compreensão da realidade, está se preparando não só para o enfrentamento dos desafios da natureza propriamente dita (parte do mundo), mas também para enfrentar as mazelas sociais que o envolvem. O educando estará se preparando para preencher os qua-

dros de recursos que uma luta pela cidadania vai exigir e estará se preparando para reivindicar socialmente os seus direitos. O conhecimento que se transforma em consciência social é um instrumento básico na luta pela transformação.

Muitas vezes, os nossos educandos, além de não se apropriarem da realidade por meio dos processos de conhecimento, também não se apropriam dos meios pelos quais podem reivindicar os seus direitos. Certamente não será com o “espontaneísmo” na aprendizagem que conquistaremos a compreensão da realidade e faremos o avanço do conhecimento. Ao contrário, a apropriação do conhecimento, como instrumento de preparação para a conquista da cidadania, exigirá disciplina de aprendizagem, de estudo, de criação, seja no processo prioritariamente direto ou prioritariamente indireto de conhecer.

4. Conclusão

Após esse exercício de reflexão, podemos dizer que tomamos contato com três questões que envolvem a discussão do sentido do conhecimento. Estudamos o que ele é como iluminação da realidade, qual o seu processo de construção como resultado da interação do sujeito com o mundo exterior e os modos de sua apropriação como mecanismos de compreensão da realidade. Se bem compreendidos e assimilados esses elementos, temos um primeiro passo fundamental para avançarmos no aprofundamento da questão do conhecimento com o próximo capítulo, que tem por objetivo tratar dos tipos de conhecimento e respectivos significados para a vida humana.