

# A FILOSOFIA DA HISTÓRIA E DA CULTURA EM FICHTE

DIOGO FERRER  
(COORDENADOR)

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

# **NON MULTA SED MULTUM. FICHTE E A FUNDAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BERLIM**

## **NON MULTA SED MULTUM. FICHTE AND THE FOUNDATION OF THE BERLIN'S UNIVERSITY**

**Federico Ferraguto**

*Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, Brasil*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3874-8300>

**Sumário:** O artigo visa discutir a concepção fichteana da Universidade e do ensino universitário a partir dos conceitos fundamentais que caracterizam a Doutrina da Ciência na sua fase tardia (1810-1814) e em relação às concepções apresentadas por W. von Humboldt, no escrito *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*, e por F. Schleiermacher nos *Gelegentliche Gedanken* sobre a Universidade. Depois de uma apresentação geral da relação entre *Lehren e Lernen* da Filosofia na fase jenense da Doutrina da Ciência e no contexto das atividades do *Philosophisches Journal* (§1) o artigo analisa o conceito de capacidade (*Fertigkeit*, § 2) e de comunicabilidade da filosofia (§ 3) a partir das indicações dadas no *Deducierter Plan* para a futura Universidade de Berlim esboçado por Fichte já em 1807. O modelo educativo proposto por Schleiermacher baseia-se em uma concepção que deixa mais espaço às forças concretas dadas no espírito humano, pressupondo que os objetivos formativos das Universidades podiam ser alcançados de maneira quase automática e imediata. Por outro lado, a ideia que motiva tanto as concepções de Humboldt e

de Schleiermacher tem a ver com uma dissolução da relação ‘vertical’ entre docente e discente em função de uma concepção do ensino baseada sobre uma cooperação e uma reciprocidade centradas sobre a confrontação de hipóteses para desenvolver uma busca comum, e infinita, da verdade. O modelo que emerge do plano fichteano de 1807 baseia-se sobre uma certa inevitável constrição envolvida na definição do processo educativo e implica a negação de toda possibilidade de um acordo consensual sobre os resultados da pesquisa científica. A educação universitária tem que representar um instrumento para o estudante alcançar as regras universais para atuar uma visão científica do real, assim como as competências para torná-las úteis na vida concreta. De fato, o fim da formação universitária não se realiza, para Fichte, no aperfeiçoamento do conhecimento de quem tem que ser formado, mas em um trabalho que torna o *Lehrling* hábil para formar uma visão que tenha validade universal e seja ligada estruturalmente com uma efetuação na vida.

**Palavras-chave:** Fichte, J.G.; Universidade; Educação; Schleiermacher, F.

**Abstract:** The paper aims at discussing Fichte’s reflection on the role of University and Education from the point of view of the fundamental concepts that characterize the *Wissenschaftslehre* in its late phase (1810-1814) and in relation to the conceptions presented by W. von Humboldt in the text *Über die innere und äussere Organization der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*, and by F. Schleiermacher in the *Gelegentliche Gedanken* on University. After a general presentation of the relationship between *Lehren* and *Lernen* of Philosophy in the early Fichte and in the context of the activities of *Philosophisches Journal* (§1) the paper analyzes the concept of capacity (*Fertigkeit*, § 2) and communicability of philosophy (§ 3) starting from the indications given in the *Deducierter Plan* for the future University of Berlin outlined by Fichte in 1807. The educational model proposed by Schleiermacher is

based on a conception that leaves more space to the concrete forces given in the human spirit, that the formative objectives of the University could be reached almost automatically and immediately. On the other hand, the idea that motivates both the conceptions of Humboldt and Schleiermacher involves a dissolution of the 'vertical' relation between teacher and student in function of a conception of education based on cooperation and reciprocity focused on the confrontation of hypotheses to develop a common, and infinite, search for truth. The model that emerges from the Fichtean plan of 1807 is based on a certain unavoidable constriction involved in the definition of the educational process and implies the denial of any possibility of a consensual agreement on the results of scientific research. The education has to represent an instrument for the student to reach the universal rules for a scientific vision of the real, as well as the competences to make them useful in the concrete life. In fact, the end of the university formation is not realized for Fichte in the improvement of the knowledge of who has to be formed, but in a work that makes the *Lehrling* able to form a vision that has universal validity and is structurally linked with an effectuation in life.

**Keywords:** Fichte, J.G.; University; Education; Schleiermacher, F.

## 1. *Lehren e Lernen da filosofia*

Ao longo da sua atividade filosófica, e em especial a partir de 1809, Fichte apresenta a Doutrina da Ciência não apenas em termos de uma perspectiva para uma penetração racional da realidade, e sim como metodologia concreta de ensino, inscrita e eficaz no espaço de um contexto universitário. Trata-se de uma tendência não apenas refletida em tese, mas praticada pelo filósofo sobretudo no conjunto de lições ministradas em Berlim entre 1810 e 1814, dividido em cursos breves de intro-

dução à filosofia, em introduções específicas à Doutrina da Ciência, exposições da Doutrina da Ciência *in specie*, e apresentação das disciplinas filosóficas particulares.<sup>1</sup> Trata-se, porém, não apenas de uma tentativa extrínseca de dobrar uma “filosofia primeira” em termos didáticos, e sim de um gesto implícito na própria concepção originária da Doutrina da Ciência que, conforme Fichte, não tem que ser entendida como um sistema de filosofia, e sim como uma prática do pensamento que visa formar pesquisadores ou estudantes autônomos, capazes de reproduzir por si mesmos os conteúdos apresentados pelo *Wissenschaftslehrer*.<sup>2</sup>

A impostação de Fichte reflete de maneira clara as influências das doutrinas de Pestalozzi. Contudo, o filósofo parece ser influenciado também pelas discussões que já durante a sua atividade em Jena animavam as páginas do *Philosophisches Journal* em torno do impacto da “revolução” filosófica kantiana no desenvolvimento das que hoje em dia poderíamos chamar de ‘ciências humanas’ e, de modo especial, na pedagogia.<sup>3</sup> A discussão sobre o *Lehren und Lernen der Philosophie*, tinha como protagonistas autores como Greiling, Ritter e Heusinger, e tinha como foco a possibilidade de deduzir as leis da ciência da educação de uma investigação a priori do espírito humano, assim como a possibilidade de reconduzir o processo de aprendizagem dos conteúdos de uma ciência, não a uma relação, por assim dizer horizontal, em que o professor transfere conteúdos para o próprio aluno, e sim às capacidades autônomas do próprio discente, cultivadas e estimuladas de maneira oportuna pelo

---

<sup>1</sup> Para uma visão e uma interpretação geral do plano didático e científico de Fichte em Berlim cf. R. Lauth, “L’idée totale de la Philosophie d’après Fichte”. In: *Archives de Philosophie*, 1965, 567-604; Idem, “Il sistema di Fichte nelle sue tarde lezioni berlinesi”. In: J.G. Fichte, *Dottrina della scienza. Esposizione del 1811*. Guerini, Milano, 1999, 11-52.

<sup>2</sup> Conforme Fichte alega na *Staatslehre*, SW IV, 584. Para uma visão sistemática da relação entre ciência e educação em Fichte cf. Schurr, J., *Gewissheit und Erziehung: Versuch einer Grundlegung der Erziehungslehre Fichtes nach Prinzipien der Wissenschaftslehre*. Henn, Düsseldorf, 1965.

<sup>3</sup> Cf., em especial, as resenhas pedagógicas publicadas por Heusinger que aparecem no primeiro tomo (175-192) e no segundo tomo (163-176) do *Philosophisches Journal einer Gesellschaft deutscher Gelehrten*.

docente.<sup>4</sup> São elementos que se encontram efetivamente nas breves falas introdutórias com que Fichte abria os seus cursos na nova universidade berlinense ativa já a partir de 1810. De fato, nessas falas introdutórias Fichte pensa a aprendizagem da filosofia, e mais em geral do saber, não como atividade de cognição de noções, e sim como uma aquisição de capacidades – de *Fertigkeiten* – específicas em orientar o pensamento e a atenção, refletindo sobre as condições de possibilidade dessa orientação. Para Fichte, o *Vortrag* da Doutrina da Ciência tem que estimular e certificar a capacidade do discente, por meio de perguntas específicas que visam desenvolver a sua faculdade de pensar de maneira autônoma.<sup>5</sup> Este desenvolvimento tem que conduzir a um “excogitar puro e criativo” do princípio da filosofia e o seu resultado seria uma “manifestação da evidência”. Só que esse processo não pode ser atuado pelo docente. Ele não pode “fazer isso em lugar do discente; para que se consiga a inteligência ele tem que o cumprir em primeira pessoa”. Logo, continua Fichte, a “ciência não pode ser comunicada a ninguém, mas todo mundo tem necessariamente que a produzir em si mesmo”.<sup>6</sup> Aliás, a legitimidade da instituição universitária, “cuja função seria a de ampliar, por meio da comunicação, os conhecimentos científicos” dependeria, não de uma genérica comunicabilidade dos conteúdos da própria ciência, e sim de um “comunicar-se” (*Sich-Mitteilen*) da própria ciência para aquele indivíduo que se disponibiliza a ela de maneira autônoma.

A conexão entre aquisição da capacidade, isto é, da *Fertigkeit*, e incomunicabilidade da ciência está, ou esteve, no centro de um debate

---

<sup>4</sup> Cf. em especial os ensaios de Ch. Greiling, *Beitrag zur Bestimmung der Begriff: Erziehung und Unterricht in ihrem Unterschiede und Zusammenhänge*. In: *Philosophisches Journal einer Gesellschaft Teutscher Gelehrten*, vol. I, 1795, 193-209, e nos de Ch. G. W. Ritter, *Philosophischen Ideen zu einer allgemeinen Theorie des Lehren und Lernen als Einleitung in eine allgemeine Erziehungswissenschaft e Kritik der Pädagogik zum Beweis einer allgemeinen Erziehungswissenschaft*, que aparecem no tomo VIII (47-85 e 303-357) e IX (18-42) do *Philosophische Journal*.

<sup>5</sup> Cf. por exemplo GA, III/11, 277 e, a respeito, G. Zöller, *Fichte-Lesen*. Frommann-Holzboog, Stuttgart, 2013.

<sup>6</sup> GA, IV/4, 216.

sobre o problema da introdução à Doutrina da Ciência, sobre as práticas necessárias para encaminhar o *Lehrling* a ela e sobre a possibilidade de explicar essas práticas à luz das conexões sistemáticas, desenvolvidas na Doutrina da Ciência *in specie*.<sup>7</sup> Nos estudos sobre este aspecto do pensamento de Fichte a exigência de uma reconstrução histórica da terminologia e das estratégias argumentativas empregadas pelo filósofo na definição desses dois elementos fundamentais para a construção da Doutrina da Ciência ainda não foi desenvolvida de maneira sistemática.

Neste ensaio procurarei fornecer algumas indicações nesse sentido, referindo as reflexões de Fichte sobre algumas posições filosóficas ativas na definição dos princípios da Universidade de Berlim e, em especial, a de Humboldt e a de Schleiermacher.

## 2. Capacidade

Na sua atividade de ensino em Berlim, Fichte apresenta a Doutrina da Ciência a partir da intenção fundamental, declarada em uma carta de 1810, não de construir um sistema acabado do saber, mas sim de conduzir os seus estudantes, “não a ter singulares, grandes e profundos pensamentos e opiniões [...] e sim a alçar a liberdade até a arte consciente, forma estável, imutável e científica”.<sup>8</sup> Essas exigências aparecem em anotações de dezembro de 1809 e ligam-se de maneira muito significativa a uma fase do pensamento fichteano caracterizada por um certo tormento intelectual devido aos acontecimentos ligados à publicação das *Reden an die Deutsche Nation*.<sup>9</sup> Por outro lado as mesmas exigên-

---

<sup>7</sup> Cf. a respeito A. Bertinetto, *La forza dell'immagine*. Mimesis, Milano, 2011.

<sup>8</sup> Carta a Berger do dia 4 de Maio de 1810, in *Fichte in vertraulichen Briefen seiner Zeitgenossen*. Hrsg. von H. Schulz, Leipzig, 1923, Bd. 2, 549.

<sup>9</sup> Cf. por exemplo o ensaio “Versuch, ob sich für die Vorbereitung aus der Unterscheidung des dunklen Gefühls, u. der klaren Erkenntniss sich etwas machen lasse” de 1809 (in J.G. Fichte, *Die späten wissenschaftlichen Vorlesungen*, Bd. I. Hrsg. von H.G. von Manz *et al.*, Frommann-Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt, 2001, 9-26).

cias refletem a pretensão de encontrar uma colocação institucional capaz de legitimar a metodologia de compreensão do saber desenvolvida pela Doutrina da Ciência. Trata-se de exigências e pretensões antecipadas nas *Ideias para uma organização interna da Universidade de Erlangen* e significativas nos *Traços fundamentais da época presente*, assim como nas lições de Erlangen sobre a essência do erudito. Idênticas exigências são apresentadas no *Deducierter Plan* para a futura Universidade de Berlim, que Fichte esboçou já em 1807. É notório que W. von Humboldt, o principal artífice da nova universidade berlinense, preferiu ao ordenamento sugerido por Fichte aquele, considerado mais liberal, de Schleiermacher.<sup>10</sup> O modelo educativo proposto por Schleiermacher estava baseado em uma concepção que deixava mais espaço às forças concretas do espírito humano, pressupondo que os objetivos formativos das Universidades podiam ser alcançados de maneira quase automática e imediata. Ademais, a ideia que motivava as concepções de Humboldt e de Schleiermacher era a de uma dissolução da relação, por assim dizer, ‘vertical’ entre docente e discente em função de uma concepção do ensino baseada sobre uma cooperação e uma reciprocidade encentradas sobre a confrontação de hipóteses para desenvolver uma busca comum, e infinita, da verdade.<sup>11</sup> O modelo que emerge do plano fichteano de 1807 poderia parecer mais autoritário, na medida em que se baseia sobre uma certa inevitável constrição envolvida na definição do processo educativo e implica, além da recusa de uma concepção da verdade como aquisição em uma busca infinita, também a negação de toda possibilidade de um acordo consensual sobre os resultados da pesquisa científica. A visão filosófica da Doutrina da Ciência permite, de fato um alcance da verdade que não pode ser

---

<sup>10</sup> Cf. os documentos publicados por M. Lenz, *Geschichte der königlichen Friedrich-Wilhelm-Universität zu Berlin*. Weissenhause, Halle 1910 e o tratamento dado por F. Paulsen em *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, Bd. 2. Veit, Berlin-Lepzig, 1921.

<sup>11</sup> Cf. P. Valenza, “La nascita dell’Università di Berlino e il dibattito sul ruolo della filosofia”. In: I. Kajon – N. Siciliani de Cumis (eds.), *La filosofia nella scuola e nell’università*. Armando, Roma, 2005, 127-152.

aperfeiçoado por uma evolução ulterior da pesquisa. As conexões fundamentais da Doutrina da Ciência podem, é claro, ser aprofundadas e ficar mais acabadas do ponto de vista expositivo, mas não têm aperfeiçoamento quanto aos conteúdos da visão filosófica. Estes últimos são imediatos e envolvem o homem na sua totalidade. O objetivo do professor universitário, portanto, não tem que ser o de garantir aos seus alunos uma forma determinada de sabedoria teórica, necessária à formulação de hipóteses legítimas e funcionais para um caminho comum, ainda não acabada. Mais do que isso, a lição universitária tem que representar uma ocasião para aperfeiçoar as formulas expositivas do próprio discurso científico, que transcende a sedimentação deste último em um livro.<sup>12</sup> A educação universitária, portanto, tem que representar um instrumento para o estudante alcançar as regras universais para atuar uma visão científica do real, assim como as competências para torná-las úteis na vida concreta.<sup>13</sup> De fato, o fim da formação universitária não se realiza, para Fichte, no aperfeiçoamento do conhecimento de quem tem que ser formado, mas em um trabalho que torna o *Lehrling* hábil para formar uma visão que tenha validade universal e seja ligada estruturalmente com uma efetuação na vida.

“Como [o estudante] não apreendeu apenas o que antes de mais nada está dado, mas apreendeu e exercitou nele a arte de aprender, ele desenvolve então a capacidade (*Fertigkeit*) de prosseguir *ad libitum* até o infinito e em aprender de modo fácil e seguro tudo o mais. Assim nascem *artistas* do aprender. Finalmente, deste modo, tudo o que foi aprendido, ou ainda tem que sê-lo, torna-se domínio do ser humano, por meio do qual este último é capaz de compreender, na forma que ele quer, preenchendo a primeira e exclusiva condição do uso artificial e prático da ciência.”<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> GA II/11, 85.

<sup>13</sup> GA II/11, 86.

<sup>14</sup> GA II/11, 87.

Deste ponto de vista o modelo educativo conceituado por Fichte ficaria bem diferente de um modelo autoritário. A assimetria que parece determinar as relações entre professor e aluno permite, na verdade, a abertura de um espaço concreto para o exercício da liberdade e das atitudes ao conhecimento do aluno a partir de regras partilhadas e partilháveis, que garantem a formação do conhecimento perante toda admissão arbitrária ou relativística. Uma atenção especial merece, neste contexto, o fato de Fichte ressaltar a importância de um modelo educativo que não fornece os conteúdos do conhecimento, mas apenas as regras para consegui-los.<sup>15</sup> Este aspecto estaria ligado de maneira íntima ao exceder da dimensão epistemológica do discurso oral com respeito à sua sedimentação escrita e, por outro lado, à necessidade de abrir, por meio da preparação ao conhecimento científico, um espaço para o exercício autônomo da liberdade do estudante que se concretiza em um saber multifacetado, não padronizado e, sobretudo, eficaz de um ponto de vista prático.<sup>16</sup> Fichte fala justamente de *Fertigkeit*, capacidade e destreza, ou seja, de um saber fazer, ou melhor de um fazer conforme o saber, que reflete a compreensão da subjetividade como atividade prática e projetual, já conceituada durante os anos de Jena.

### 3. Comunicabilidade

Do ponto de vista das circunstâncias mais especificamente atinentes à vida de Fichte, esses aspectos parecem concretizar-se na possibilidade que o filósofo entrevê em Berlim de aplicar o seu programa pedagógico, mesmo que as suas ideias não estivessem completamente institucionalizadas. Neste sentido, não parece difícil encontrar na explicitação das implicações contidas na ideia de *Fertigkeit*, ao mesmo tempo históricas

---

<sup>15</sup> GA II/11, 88.

<sup>16</sup> Cf. Zöllner, *op. cit.*, 19-22.

e conceituais, elementos indispensáveis para penetrar na complexidade da estrutura sistemática do ciclo berlinense da Doutrina da Ciência. A meditação sobre a completude da Doutrina da Ciência, juntamente com a exigência de não sacrificar o marco vivente da exposição filosófica, harmonizam-se seja com as exigências mais evidentemente pedagógicas de Fichte, seja com alguns aspectos relevantes na sua história pessoal e na sua vida institucional. Essa consideração vale também em relação à tese da incomunicabilidade da ciência, que aparece menos paradoxal quando lida a partir do contexto, não apenas argumentativo, em que foi formulada.

De fato, a reflexão fichteana sobre a comunicabilidade e a incomunicabilidade da ciência cruza o espírito humboldtiano que acabara por animar a fundação da nova universidade berlinense. No escrito *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*, Humboldt esclarece duas exigências.<sup>17</sup> A primeira consiste em conceituar uma forma de ensino universitário que saiba harmonizar a apresentação de uma ciência com o processo subjetivo da sua aquisição.<sup>18</sup> Nesse sentido, a recondução fichteana da investigação sobre a essência do saber à análise das suas condições, assim como a afirmação da sua incomunicabilidade, parecem próximas das ideias de Humboldt.

A segunda exigência humboldtiana pretende, ao invés, que todo objeto de ensino seja deduzido de um princípio único, configurado em uma ideia que confirme o seu caráter unitário e, por fim, reconduzido para um ideal que seja índice da sua natureza originariamente prática.<sup>19</sup> Aí a valorização fichteana da liberdade na compreensão científica e a identificação da filosofia acabada com a sabedoria (*Weisheit*) seriam

---

<sup>17</sup> W. von Humboldt, *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. In: *Wilhelm von Humboldt gesammelte Schriften herausgegeben von der Königlich preussischen Akademie der Wissenschaften*, Bd. 10, *Politische Denkschriften*. Hrsg. von B. Gebhardt, Berlin, 1968, 250-260.

<sup>18</sup> *Ibid.*, 250.

<sup>19</sup> *Ibid.*, 253.

coerentes com o espírito humboldtiano. Os traços que fundamentam a concepção humboldtiana da universidade se encaixam, além disso, em uma concepção geral da ciência como baseada sobre um esforço para a verdade, que procede sem parar até uma ampliação intensiva, e não apenas extensiva, das suas partes. A tese fichteana da incomunicabilidade representaria, neste ponto de vista também a expressão de um esforço desse tipo, que aparece já no epistolário com Schelling como um dos objetivos principais do próprio Fichte.<sup>20</sup>

Pois bem, conforme temos visto, as concepções humboldtianas foram prefiguradas pelas que Schleiermacher já tinha apresentado nos seus *Gelegentliche Gedanken* em torno da Universidade.<sup>21</sup> É justamente no que diz respeito aos elementos deste escrito que se concretizam na fundação da instituição universitária berlinense que a incomunicabilidade teorizada, mas não praticada, por Fichte, assume uma importância mais clara. De fato, todo tratamento de Schleiermacher está baseado em uma visão da ciência como trabalho e “posse comum do povo educado (*gebildet*)”, cada membro do qual tem que desempenhar um papel específico na formação do edifício científico. De fato, a ciência tem que “formar (*hineinbilden*) de modo progressivo o indivíduo particular, enquanto este último tem, do seu lado, que formar a ciência”.<sup>22</sup> Na ótica de Schleiermacher, a formação da ciência como empreendimento comum encontra na *Mitteilug* uma das suas principais condições de possibilidade. A participação viva do povo erudito na formação do edifício científico não visa apresentar, no espaço definido pelo ensino, o conhecimento como

---

<sup>20</sup> Cf. GA III/4, 406 sg.

<sup>21</sup> F. D. E. Schleiermacher, *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn nebst einem Anhang über eine neue zu errichtende* (1808). In: Id., *Kritische Gesamtausgabe im Auftrag der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften und der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen*. Hrsg. von H. Fischer – G. Ebeling – H. Kimmerle – G. Meckenstock – K.V. Selge, Bd. I, 6. De Gruyter, Berlin-NewYork 1998, 15-100. Sobre a função de Schleiermacher na fundação da Universidade de Berlim cf. J. Sperna Weiland, “Schleiermacher und die Gründung der Berliner Universität”. In: *Archivio di Filosofia*, 1984, 143-160.

<sup>22</sup> F. Schleiermacher, *op. cit.*, 31.

algo que subsiste por si mesmo. Nem a ciência teria que ser ensinada como uma disciplina que, conforme o modelo das filosofias transcendentais de Kant e Fichte, apareceria como algo “fantasmático” ou até como um “pesadelo”.<sup>23</sup> Mais do que isso, a apresentação e o ensino da ciência têm que ter um reflexo na vida<sup>24</sup> e ter, além disso, a função de permitir um exercício concreto das forças do discente, que tem que estar em condição de “conseguir uma visão correta na natureza e em toda conexão do saber”. A comunicação representa, portanto, o critério para afirmar a efetividade da ligação entre filosofia e vida, mas também “a primeira lei de todo esforço orientado para o conhecimento”.<sup>25</sup> No que diz respeito ao problema do ensino, além disso, a capacidade de comunicar a ciência representa uma prerrogativa fundamental do docente universitário. De fato, a *Mitteilung* pode indicar, às vezes, a capacidade do docente em estimular a necessidade da ciência no próprio discente. Ou, outras vezes, ela tem a ver com a faculdade de tornar intuíveis de modo claro os traços fundamentais da própria ciência.<sup>26</sup> Em ambos os casos a comunicação da ciência adquire um valor fortemente prático e político, que se reflete tanto no processo de fundação de uma instituição universitária específica, como na afirmação da exigência de um *Verkehr* entre as instituições universitárias.<sup>27</sup> A comunicação representa o espaço privilegiado para refletir sobre um possível uso do saber científico em chave política, um aspecto que não deveria ser desconsiderado na compreensão de uma época em que a reação às desilusões provocadas pela derrota de Jena se juntam à progressiva prussianização das instituições universitárias alemãs. No mesmo tempo, porém, a ideia de comunicação encaixa-se perfeitamente na visão schleiermacheriana da instituição

---

<sup>23</sup> *Ibid.*, 37.

<sup>24</sup> *Ibid.*, 41.

<sup>25</sup> *Ibid.*, 22.

<sup>26</sup> *Ibid.*, 55s.

<sup>27</sup> *Ibid.*, 51-52.

universitária como lugar em que seria possível obter uma visão orgânica do saber em suas várias ramificações, mas também como o ponto de unidade entre especulação e empiria. A centralidade da comunicação está definida a partir da função decisiva que Schleiermacher atribui à linguagem, capaz de juntar os variados âmbitos do saber, ultrapassando os limites das linguagens específicas, e estabelecer novamente uma visão orgânica do saber.<sup>28</sup> Visão orgânica, que não é visão unívoca. Contra “a autocracia da filosofia e do filósofo”,<sup>29</sup> Schleiermacher mantém o princípio da pluralidade, que se desdobra no que diz respeito às relações entre universidades singulares, mas que concerne também às relações entre ciências específicas e visões filosóficas.<sup>30</sup>

Sem querer fornecer uma interpretação no que diz respeito ao sucesso da refundação das instituições universitárias alemãs, nesta comunicação parece mais interessante levantar a conexão muito estrita, e de certa maneira especular, entre os argumentos fichteano e schleiermacherianos no que diz respeito à conexão entre comunicação e ensino, que permite entrever, na suposta renúncia de Fichte a refletir em um sentido positivo sobre a comunicabilidade da ciência, uma radicalização mais insistente da questão.

O tratamento do problema da comunicabilidade da ciência parece, de fato, ser encarado por Fichte em harmonia com as ideias de Schleiermacher, sobretudo no que diz respeito ao êxito da instituição universitária (função pedagógica da ciência, formação de um edifício científico, satisfação da necessidade da ciência, valor prático e político do saber).<sup>31</sup> Contudo, Fichte parece distinguir-se radicalmente de Schleiermacher nos modos em que o problema da comunicabilidade interage com a descrição da ciência acabada. Uma concepção baseada sobre a “comunica-

---

<sup>28</sup> *Ibid.*, 51.

<sup>29</sup> F. Paulsen, *op. cit.*, 257.

<sup>30</sup> F. Schleiermacher, *op. cit.*, cit., 37.

<sup>31</sup> Paulsen, *op. cit.*, 257-8.

bilidade”, de fato, apareceria como o índice de uma desvalorização da autonomia individual necessária para alcançar as regiões superiores e sumamente racionais do saber. O ensino da ciência poderia, portanto, ter uma função sem dúvida positiva no que diz respeito à ampliação e ao uso instrumental do conhecimento, mas não permitiria entender o estatuto do saber científico em vista da formação do caráter e das capacidades criativas do discente.<sup>32</sup> De modo ainda mais significativo, entender uma elevação para a Doutrina da Ciência a partir do modelo da comunicabilidade da ciência poderia gerar confusão, pois se correria o perigo de assimilar a formação de uma visão filosófica à transferência enciclopédica de noções e relações científicas dadas e, portanto, o de trair as ambições formativas de uma instituição universitária que visa conseguir a autonomia espiritual do estudante.

A afirmação da incomunicabilidade em Fichte, portanto, tem a ver com uma problematização da própria comunicação da ciência. Esta última concretiza-se em um conjunto de estratégias de reconhecimento recíproco da autonomia e da liberdade de quem tem que ensinar e de quem tem que aprender.<sup>33</sup>

Isso fica evidente já na função atribuída por Fichte à linguagem, que não pode ser entendida como um instrumento para efetivar a *Mitteilung*, ou seja, um compartilhar os conteúdos da ciência, pois, “o docente pode fornecer apenas um sistema de imagens”, mas é o próprio discente quem tem que “encontrar um sentido dessas imagens e construir pensamentos ainda desconhecidos, conforme uma regra” dada justamente por aquele sistema.<sup>34</sup> Sustentar que a ciência seja comunicável significa aprofundar a reflexão sobre a dimensão originalmente intersubjetiva que define a consciência concreta, mas não em

---

<sup>32</sup> GA IV/4, 59-60.

<sup>33</sup> Cf. P. Valenza, *op. cit.*, 145-147.

<sup>34</sup> GA IV/4, 221.

função do reconhecimento, por assim dizer, direto do rosto do outro.<sup>35</sup> De fato, as estratégias apresentadas por Fichte visam mostrar como quem pretende se levantar até um conhecimento científico tem que compreender o seu ser em comunicação com os outros apenas a partir da compreensão autônoma da universalidade das regras e das leis que definem o saber científico, e não a partir de uma forma construída a partir de princípios arbitrários ou convencionais.<sup>36</sup>

A relação intersubjetiva se torna, desta maneira, um traço constitutivo e imanente da consciência concreta, que não aparece apenas como um fato empírico, e sim se apresenta como o horizonte específico para a formação epistemologicamente legítima de estruturas de sentido.<sup>37</sup> A afirmação da incomunicabilidade da ciência assume, portanto, um peso epistemológico notável. De fato, permite esclarecer nos termos específicos da Doutrina da Ciência a relação entre condições reais ou fáticas que permitem o surgimento do saber e a insistência epistêmica sobre a completude do conhecer transcendental. O fato de que a exposição e a partilha fáticas da ciência tenham que se efetivar a partir de uma interação comunicativa parece claro. Mas o fato de que essa interação seja suficiente para a formação de um saber científico acabado é justamente a questão em torno da qual Fichte constrói o perfil específico da Doutrina da Ciência. Se a ciência acabada consiste no acordo entre dizer e fazer, conforme Fichte alega em várias ocasiões, ou seja, em uma recursividade acabada entre fato e gênese, ou entre afirmação acerca da ciência e afirmar científico, então esse acordo não pode ser realizado, senão no exercício individual do pensar filosófico.<sup>38</sup> A

---

<sup>35</sup> Cf. a respeito M.M. Olivetti, *Analogia del soggetto*. Laterza, Roma, 1992.

<sup>36</sup> Cf. Hinrichs, "Nationalsprache und Sprachnation. Zur Gegenwartsbedeutung von Fichtes Reden an die deutsche Nation". In: *Fichte-Studien*, 2 (1993), 50-73.

<sup>37</sup> Conforme Fichte escreve nos *Tatsachen des Bewusstseyns* de 1810-11, GA, II/11. 69, 71, 72. Cf. a respeito M. Ivaldo, "Fichte: l'orizzonte comunitario dell'etica (le lezioni del 1812)". In: *Teoria*, 2006, 37-54.

<sup>38</sup> Cf. para aprofundamentos I. Thomas-Fogiel, *Fichte*. Vrin, Paris, 2004.

Doutrina da Ciência é uma tarefa que cada um tem que preencher de maneira autônoma.<sup>39</sup> A comunicação e a partilha intersubjetiva da prática filosófica só podem indicar trajetos possíveis para preencher essa tarefa.<sup>40</sup> Não é por acaso que a tese da incomunicabilidade prevê uma *pars construens*:

“apesar de a comunicação não ser possível – conforme temos demonstrado – pois cada um tem que edificar e produzir em si mesmo [a Doutrina da Ciência], poderia de todo modo ser possível aquele comunicar-se, aquele commercium, por meio do qual seríamos empurrados para aquele edificar-se”.<sup>41</sup>

Não se trata de recomeçar a cada vez o caminho do compreender científico. A produção autônoma do saber está conectada ao predispor-se de cada um ao compreender científico, que tem que ser entendido como suspensão da particularidade individual e como uma participação no desenvolvimento, universalmente válido, na lei do saber. A comunicação da ciência, enquanto *Sich-Mitteilen*, pressupõe basicamente uma referencia a um “terceiro” ausente, ou seja, a um elemento reconhecido como parte da comunicação, mas que não aparece nela, mesmo que a torne possível. No caso específico da problematização fichteana, esse “terceiro” seria a lei do saber que cada um tem que alcançar de maneira autônoma,<sup>42</sup> através da renúncia à

---

<sup>39</sup> *Ibid.* 84.

<sup>40</sup> GA, I/4, 221.

<sup>41</sup> GA, IV/4, 217.

<sup>42</sup> Cf. GA II/11, 76. Por essa definição cf. também M. Olivetti, “Avant propos”. In: *Archivio di Filosofia*, LXXIV, (2006), dedicado ao problema do “terceiro”: “Mais le tiers, lui, est-il personne? Non seulement il n’est pas certain qu’il existe, qu’il a existé [...] ou qu’il existera [...], mais il n’est même pas certain si nous ne le reconnaissons pas parce que nous ne le reconnaissons pas, c’est à dire parce que nous l’excluons comme personne et peut être que nous l’excluons de l’être – même de la venue à l’être – em l’excluant de la possibilité d’être em relation” (11).

própria individualidade empírica e como “sacrifício”<sup>43</sup> desta última a essa lei universal, que emerge, mas não se transmite no fato específico da comunicação. A Doutrina da Ciência *in specie* irá justificar as condições desse sacrifício.<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> GA II/11, 88. Cf. para aprofundamentos teóricos, J. L. Marion, “Esquisse d’un concept phénoménologique du sacrifice”. In: *Archivio di Filosofia*, LXXIV (2008), 9-22.

<sup>44</sup> GA IV/4, 30-31.