

FILOSOFIA E O MUNDO DA VIDA

ORGANIZADORES
EVERALDO CESCÓN
IDALGO JOSÉ SANGALLI



Filosofia e o mundo da vida

Organizadores

Everaldo Cescon

Idalgo José Sangalli

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:

Dom José Gislon

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:

Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:

Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:

Flávia Fernanda Costa

Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:

Neide Pessin

Chefe de Gabinete:

Marcelo Faoro de Abreu

Diretoria de Relações Institucionais:

Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:

Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

Alessandra Paula Rech

André Felipe Streck

Alexandre Cortez Fernandes

Cleide Calgaro – Presidente do Conselho

Everaldo Cescon

Flávia Brocchetto Ramos

Francisco Catelli

Guilherme Brambatti Guzzo

Matheus de Mesquita Silveira

Simone Côrte Real Barbieri – Secretária

Suzana Maria de Conto

Terciane Ângela Luchese

Thiago de Oliveira Gamba

Comitê Editorial

Alberto Barausse

Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez

Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão

Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo

Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique

Escuela Interdisciplinar de Derechos Fundamentales

Praeeminentia Iustitia/Peru

Juan Emmerich

Universidad Nacional de La Plata/Argentina

Ludmilson Abritta Mendes

Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró

Universidad Nacional del Centro/Argentina

Nathália Cristine Vieceli

Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan

University of London/Inglaterra



© dos organizadores

2ª edição: 2023

Revisão: Izabete Polidoro Lima

Edição: Ana Carolina Marques Ramos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

F488 Filosofia e o mundo da vida [recurso eletrônico] / organizado por Everaldo Cescon, Idalgo José Sangalli. 2. ed. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2023.
Dados eletrônicos (1 arquivo)

ISBN 978-65-5807-074-0

Apresenta bibliografia.

Vários autores.

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Filosofia. 2. Filosofia - Estudo e ensino (Superior). 3. Universidade de Caxias do Sul. Curso de filosofia. I. Cescon, Everaldo, org. II. Sangalli, Idalgo José, org.

CDU 2. ed.: 1

Índice para o catálogo sistemático:

- | | |
|--|-------------------|
| 1. Filosofia | 1 |
| 2. Filosofia – Estudo e ensino | (Superior) 1:378 |
| 3. Universidade de Caxias do Sul. Curso de Filosofia | 378.4(816.5)UCS:1 |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 –
Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

FILOSOFIA E O MUNDO DA VIDA

ORGANIZADORES
EVERALDO CESCON
IDALGO JOSÉ SANGALLI



Sumário

Prefácio: O humanismo de Dom Benedito e o desafio do diálogo entre fé e razão na universidade / 11

Apresentação / 19

O curso de filosofia na formação ao presbiterado / 27

Dom Adelar Baruffi

Os direitos humanos, seus fundamentos filosóficos, sua natureza e efetividade / 33

Adir Ubaldo Rech

Pelo direito de dizer: presente! Reflexões sobre o futuro / 49

André Brayner de Farias

Ciclos de vida ou performance? Reflexões bioéticas sobre triagem durante a pandemia do Covid-19 / 57

Darlei Dall'Agnol

A filosofia na formação de professores: aportes teóricos para a emancipação intelectual e profissional / 69

Delcio Antônio Agliardi

A presumida inutilidade da filosofia / 81

Everaldo Cescon

Sobre a fundamentação da petição de princípio intuicionista de Husserl à teoria kantiana de *noumenon* / 89

Felipe Bragagnolo

Max Scheler e a essência da filosofia / 101

Gelson Leonardo Rech

Problemas fundamentais de filosofia da religião na perspectiva fenomenológica / 111

Gilson Bavaresco

Amizade e confiança: condição para o filosofar / 119

Idalgo J. Sangalli

Qual é o papel da filosofia perante uma “materialidade aberta”? / 135

Itamar Soares Veiga

Notas sobre a felicidade humana / 147

Janete Maria Bonfanti

Participação filosófica nos primeiros anos na Universidade de Caxias do Sul / 159

Jayme Paviani

Filosofia, a base para a construção cultural e intelectual / 175

José Ivo Sartori

Maria Helena Sartori

A importância do saber perguntar / 181

Keberson Bresolin

Qual o valor da filosofia? / 193

Lucas M. Dalsotto

O mundo da vida além da hipótese do gênio maligno-cartesiano / 201

Luís Fernando Biasoli

UCS – Curso de Filosofia em retrospectiva – anos 80 / 211

Luiz Carlos Bombassaro

Filosofia e o mundo da vida / 229

Maicon Martta

A teoria liberal do direito em Dworkin / 237

Mateus Salvadori

O lugar da filosofia no século XXI: o método experimental como um olhar ao passado / 245

Matheus de Mesquita Silveira

Filosofia na mente, no espírito e na ação / 255

Nelson Piletti

O ensino de filosofia a partir de seus problemas / 267

Odair Camati

A intelectualização: desafios diante da alienação contemporânea / 277

Paulo Bassani

Existe lugar para a filosofia, no século XXI? / 287

Robledo dos Santos Luza

Por que filosofia? / 301

Simone Côrte Real Barbieri

A importância da filosofia para a vida / 309

Ursula Rosa da Silva

A filosofia que nos movimenta / 319

Valdir Pretto

**A formação de professores no Curso de Filosofia da UCS
frente às políticas curriculares: presenças e ausências da
filosofia nas escolas / 327**

Vanderlei Carbonara

O estudo das migrações: conceitos e significados / 343

Vania Beatriz Merlotti Herédia

Uma relação ética impossível: um momento de loucura? / 353

Verónica P. G. Zevallos

Prefácio: O humanismo de Dom Benedito e o desafio do diálogo entre fé e razão na universidade¹

Magnífico reitor, prof. Gelson Leonardo Rech, saúdo o vice-reitor, os pró-reitores e as demais autoridades acadêmicas nominadas pelo protocolo. Estimado prof. Vanderlei Carbonara, coordenador do Curso de Filosofia, saúdo todos os professores presentes, os do Curso de Filosofia e os das outras áreas do conhecimento que pertenceram à Faculdade de Filosofia ao longo de sua história. Uma saudação muito especial aos nossos ex-professores que prestigiam esse momento tão significativo. Caro Érisson Emer, presidente do Diretório Acadêmico, saúdo todos os estudantes do Curso de Filosofia aqui presentes. Senhoras e senhores.

Venho em nome de nosso Bispo Diocesano, Dom José Gislon, que não pode se fazer presente por compromissos anteriormente assumidos. É com muita honra que represento, neste ato, a nossa Diocese de Caxias do Sul, e devo dizer, pessoalmente, também com muito orgulho, por ter sido estudante desta universidade e me formado pelo nosso Curso de Filosofia. Vejo, entre os presentes, alguns que foram meus professores e são queridos e estimados amigos. E aqui desejo dirigir um pensamento também àqueles caríssimos professores de saudosa memória, citando especialmente o nome de alguém por quem tenho imensa gratidão, e tenho certeza de que muitos aqui compartilham esse sentimento pelo nosso inesquecível prof. Lino Casagrande.

E já que estamos falando dos professores, eu gostaria de registrar que ao longo destes 62 anos de trajetória do Curso de Filosofia da UCS muitos dos seus professores foram padres, a começar pelo primeiro diretor da faculdade, o Pe. Plínio Bartelle. Outros vários professores eram “ex-padres”, ou seja, exerceram o ministério sacerdotal por um tempo e depois optaram pela vida laical e pela carreira acadêmica. E muitos outros, talvez a maioria, foram seminaristas da

¹ Discurso pronunciado pelo Chanceler da Diocese de Caxias do Sul, Pe. Eleandro Teles, por ocasião da homenagem prestada pela UCS à Diocese, na comemoração dos 62 anos de fundação do Curso de Filosofia da UCS, em 26 de setembro de 2022, no auditório do Bloco J, Campus Sede, Caxias do Sul.

Diocese de Caxias ou das Congregações Religiosas, como é o caso do nosso atual reitor, prof. Gelson Rech, e de vários de seus antecessores, como o prof. Evaldo Kuiava, o prof. Isidoro Zorzi, o prof. Luiz Antônio Rizzon e o prof. Abrelino Vasatta, de modo que, dizem as más línguas, para ser reitor da UCS é necessário cumprir dois pré-requisitos básicos: ser formado em Filosofia e ter sido seminarista.

Brincadeiras à parte, o fato é que o Curso de Filosofia da UCS formou grandes personalidades para a cidade de Caxias do Sul e região, mas também para o estado do Rio Grande do Sul, para o Brasil e para a própria UCS. Foram reitores dessa universidade, líderes políticos, profissionais destacados nas suas áreas, padres, bispos e até arcebispos da Igreja que passaram pelo nosso Curso de Filosofia.

Para nós, particularmente, enquanto Diocese de Caxias do Sul, o Curso de Filosofia assume especial importância no processo formativo dos seminaristas diocesanos em vista da vida sacerdotal, mas também para as diferentes congregações religiosas que também confiam a esse curso a formação de seus futuros clérigos, no que concerne a essa etapa.

Mas a questão que eu gostaria de trazer é esta: por que um bispo católico, humilde filho de agricultores imigrantes, ousou um dia sonhar com a criação de uma universidade fora das capitais do sul do país, em plena “pérola das colônias”? E por que quis ele iniciar esse processo de criação da “Universidade da Serra”, como era o nome originalmente pensado, justamente fundando uma Faculdade de Filosofia – o que no fim das contas não aconteceu, pois a primeira faculdade fundada pela Mitra Diocesana foi a de Ciências Econômicas, em 1956, por motivos que agora não vêm ao caso. Mas o que levou Dom Benedito Zorzi a continuar insistindo na criação de um Curso de Filosofia, que deveria ser a pedra fundamental da futura universidade?

Ele que certamente não entrou para a história como um brilhante intelectual, visto a sua cômica definição do que é a filosofia, que se perpetuou como um jargão entre os seminaristas e o clero até os dias atuais. Segundo o professor Aldo Migot, aqui presente, Dom Benedito conceituava a filosofia como “uma ciência com a qual ou sem a qual o mundo permanece tal qual”.

E a essa altura já podemos prever o protesto inflamado do nosso estimado professor Décio Bombassaro, grande amigo e colaborador do nosso Seminário São José, que numa hora dessas se levantaria e diria solenemente: “Isso só pode ser coisa desse clero reacionário e retrógrado!” Mas não, caro professor Décio, ao contrário, Dom Benedito foi um visionário, um homem à frente do seu tempo, que fundou a Faculdade de Filosofia sonhando com uma universidade, porque pensava justamente no futuro; no futuro do seu povo, da nossa gente, especialmente dos jovens de então, que, na sua grande maioria, davam por encerrada a vida intelectual ao completar o segundo grau, limitando, assim, o desenvolvimento local e regional, ou se viam obrigados a deixar a nossa região para prosseguir os estudos superiores em Porto Alegre ou outra capital do país. Ao fundar a Faculdade de Filosofia, Dom Benedito preocupava-se com as gerações futuras, com a nossa geração. Ele pensou também em nós.

O nosso prelado desejou fundar uma universidade, porque era herdeiro da grande tradição e cultura cristã, que deu origem às universidades no Ocidente. Ele, bispo da Igreja Católica, sucessor dos apóstolos, quis fundar uma universidade, porque era legítimo líder da milenar instituição que criou as universidades. Dom Benedito fez em Caxias do Sul aquilo que a Igreja fez a partir do século XII, em Bolonha, em Paris, em Pádua, em Salamanca, e pelo mundo afora nos últimos nove séculos.

E o que tem a Igreja Católica a ver com Filosofia? Com as Ciências Humanas, as Ciências da Natureza, a Matemática, a Física, a Química, a Biologia? O que tem a Igreja Católica a ver com as Artes, a Arquitetura, a Literatura, a Música? Bem, só não saberá responder essas perguntas quem realmente não conhece a história e a origem de cada uma dessas disciplinas, alguém que não saiba quem foram Copérnico, Newton, Grimaldi, Lemaître, Mendel, Steno, Landel de Moura... Recordemos, por exemplo, o papel da Igreja no Renascimento. Graças a quem podemos hoje contemplar a herança de Giotto, Michelangelo, Rafael, Bernini, Palestrina?

Voltemos à nossa “pérola das colônias”. Dom Bendito era um homem prático. Com os olhos no mundo, mas os pés na região, preocupava-se com o progresso e o desenvolvimento das realidades da agricultura, da indústria, do comércio e dos serviços, mas sabia que

nada disso seria possível sem um consistente avanço na Educação. Ele visava ao progresso social e econômico, sim, mas sobretudo ao progresso humano. Nosso bispo colocou a Faculdade de Filosofia como fundamento desse ideal, porque era um humanista.

Aqui está, caríssimos professores, estudantes e comunidade acadêmica, a vocação do Curso de Filosofia da UCS, por ser vocação de toda a Filosofia verdadeira: o humanismo! Desde os gregos, os clássicos e os medievais até os modernos – sobre os pós-modernos tenho minhas reservas – essa sempre foi e continua sendo a árdua e urgente missão da Filosofia: a humanização do homem. Sobretudo nesses tempos sombrios que vivemos, quando a desumanização avança a galope.

Mas atenção, aqui não estamos falando de qualquer humanismo. Trata-se de um conceito de humanismo preciso, e não podia ser diferente, pois estamos falando da obra de um bispo e de uma diocese católica. Falamos do humanismo cristão, que é um humanismo integral, fundado nos princípios que a Igreja nos propõe em sua Doutrina Social. Não é outro que não o humanismo da patrística, com Agostinho, por exemplo; dos doutores medievais, como Boaventura e Tomás de Aquino; o de Newman, Rosmini, Maritain, Gilson, Dostoiévsky; o de Guardini, Gabriel Marcel, Charles Péguy, Martin Buber, Levinás, Edith Stein; e, para exaltar a prata da casa, o humanismo do nosso Pe. Lima Vaz, de Alceu Amoroso Lima, Dom Helder Câmara, Dom Paulo Evaristo, Dom Luciano Mendes de Almeida... enfim, todos esses grandes humanistas que os nossos alunos conhecem muito bem, porque naturalmente estudam todos esses personagens no Curso de Filosofia da UCS, não é mesmo?

Depois da separação radical entre fé e razão, preparada por Descartes, desenvolvida por Giambattista Vico e definitivamente operada por Kant, depois da mudança de eixo no pensamento moderno que Marx provocou, redefinindo a função da Filosofia, que doravante não mais deveria somente interpretar o mundo, mas transformá-lo, as últimas grandes correntes culturais do pensamento moderno – marxismo, existencialismo e neoliberalismo – foram a concretização de uma situação espiritual de fundo. A ideologia que se manifestou nesses movimentos, sob diferentes matizes, pode ser compreendida a partir de uma mesma raiz: “[...] o cenário de um mundo definitivamente sem Deus, secularizado, no qual a ideologia

tomou o lugar da fé”². Diferentemente do iluminismo anglo-saxônico, a ordem do iluminismo francês tinha sido substituir o Deus cristão pela “deusa razão”, e os velhos dogmas eclesiásticos pela nova dogmática: a trindade agora era formada pela ciência, a técnica e a política.

A partir de Marx, a única verdade que interessa é a transformação da realidade, *verum quia faciendum* – a verdade é aquilo que é factível e que deve ser feito. O método científico agora vai unir o pensamento matemático com a técnica, a qual se torna o verdadeiro dever do homem e sua maior fonte de poder. A tecnologia tornou-se o espaço da existência do homem. O “projeto da Modernidade”, como Habermas o chama, é o de uma civilização científico-tecnológica, uma nova humanidade “produzida” a partir de uma racionalidade funcional, uma razão puramente instrumental e, por que não dizer, instrumentalizada.

Essa reviravolta da ciência e da técnica, no sentido positivista, acabou plasmando um determinado conceito de razão humana, que se tornou vítima do próprio método científico. Bento XVI, o papa teólogo, em um dos discursos mais marcantes de seu pontificado, falando aos representantes das ciências, na Universidade de Regensburg, onde fora professor e vice-reitor por vários anos, se refere a essa “autolimitação moderna da razão”, que teve sua expressão clássica nas “críticas” de Kant, mas fora levada ao extremo justamente no âmbito das Ciências Naturais. Ficaram excluídas do mundo racional não só a religião, mas também a moral e outras grandes perspectivas da cultura e da vida do homem, reduzindo o conhecimento e a verdade somente aos critérios de uma razão que calcula, uma razão cientificista. Para Ratzinger, uma razão assim limitada é uma razão humilhada. Tal reducionismo da razão significa, em última análise, é um reducionismo antropológico: as questões propriamente humanas, isto é, “donde venho” e “para onde vou”, as questões da religião e do *ethos* não podem ter lugar no espaço da razão comum.

Pois bem, passado o drama do humanismo ateu, para usar a clássica expressão de Henry De Lubac, parece que o atual momento

² RATZINGER, J. Il Concilio e il pensiero moderno. In: RATZINGER, J. *Opera Omnia*, VII/I: *L'insegnamento del Concilio Vaticano II*, a cura di Gerhard Ludwig Müller. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2016, p. 70.

histórico se caracteriza pelo “colapso gradual e o rápido declínio da antiga ilusão moderna”³. Estamos na época dos “pós”: pós-modernidade, pós-verdade, pós-cristianismo, pós-tudo. Sobrou o pensamento fraco, o materialismo grosseiro, o existencialismo ateu, a ditadura do relativismo. Sobrou o nada, um banal niilismo. Chegamos ao que alguns chamam de “fim da história”. Verifica-se uma grande angústia, um vazio de esperança, uma ausência de qualquer grande ideal que possa guiar a atual e as novas gerações no presente e para o futuro. Aos “filhos do nada” resta ainda aquela alternativa apontada pelo mais ilustre exegeta de Nietzsche, Martin Heidegger, ao afirmar que nem a Filosofia nem qualquer outro recurso humano será capaz de libertar o homem do seu inevitável naufrágio: “agora, só um deus nos pode ainda salvar”⁴.

De fato, Nietzsche nos havia dito que Deus estava morto e que as igrejas nada mais eram do que túmulos e mausoléus de Deus. Mas, contra todas as profecias de Feuerbach e seus discípulos, ouve-se falar agora de uma “volta da religião”, como que a volta do fantasma de um morto. Estaríamos realmente caminhando para uma sociedade “pós-secularizada”? – para usar a surpreendente expressão de Habermas. Estaríamos, de fato, assistindo a um retorno de Deus? Talvez ainda seja cedo demais para falar de um retorno de Deus, mas, com certeza, precisamos urgentemente de um retorno do homem! O retorno da razão! Precisamos redescobrir aquele humanismo integral que pode devolver ao ser humano contemporâneo aquilo que o anti-humanismo dos últimos séculos lhe roubou: a dimensão racional da fé, a esperança última, que dá sentido à existência pessoal e à práxis histórica, o fundamento de uma ética não relativista, enfim, aquilo que é próprio do ser humano e que nenhum humanismo materialista é capaz de responder e satisfazer.

Com Bento XVI compreendemos a necessidade de se alargar o horizonte da razão. É preciso devolver à razão humana aquilo que lhe é próprio e indispensável: a sua dimensão ética e transcendente. Com João Paulo II compreendemos que “a fé e a razão constituem as duas asas pelas quais o espírito humano se eleva para a contemplação da verdade. Foi Deus quem colocou no coração do homem o

³ BAUMANN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 41.

⁴ HEIDEGGER, Martin. *Já só um deus nos pode ainda salvar*. Covilhã: LusoSofia press, 2009, p. 30.

desejo de conhecer a verdade e, em última análise, de O conhecer a Ele, para que, conhecendo-O e amando-O, possa chegar também à verdade plena sobre si próprio”⁵. Estaria aqui, talvez, o significado mais profundo do lema da UCS: *In Altum Ducit* – conduz para o alto. A Igreja, “perita em humanidade”, como a definia o grande Paulo VI, continua parceira do Curso de Filosofia para alçar esse voo para o alto com as duas asas: *fides et ratio* – a fé e a razão. Somente assim a Filosofia poderá nos conduzir para o alto, onde o horizonte da razão se torna grande e largo e nos possibilita vislumbrar o futuro do homem e do mundo. Eis o desafio do humanismo integral, eis a mais alta vocação da Filosofia de todos os tempos. Vida longa ao Curso de Filosofia da UCS!

⁵ JOÃO PAULO II. *Fides et Ratio* (14 de setembro de 1998), AAS, v. 91, p. 5, 1999.

Apresentação

Os estudos de Filosofia na região de abrangência da UCS começaram antes do surgimento da Universidade de Caxias do Sul (UCS). A Filosofia era estudada em colégios e seminários religiosos, juntamente com o ensino das línguas clássicas (grego e latim). A Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul foi criada em 8 de julho de 1959, por decreto promulgado pelo então Bispo Dom Benedito Zorzi (sendo a Mitra Diocesana de Caxias do Sul a entidade mantenedora). Em 17 de julho de 1959, foi nomeado, pela Mitra Diocesana, seu primeiro diretor, Pe. Plínio Bartelle. Foi autorizada a funcionar pelo Decreto Federal n. 47.668, de 19 de janeiro de 1960. As atividades escolares iniciaram-se a 5 de março de 1960.

A partir de 1960, a Faculdade de Filosofia iniciou suas atividades com os cursos de Filosofia, de Pedagogia, de História e Geografia. Em 1961, passou a funcionar também o curso de Letras Neolatinas. O procedimento do MEC foi primeiramente autorizar o funcionamento de cursos superiores e, posteriormente, após avaliar seu desempenho, reconhecê-los. A Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul foi reconhecida pelo Decreto Federal n. 55.655, de 1º de fevereiro de 1965, e teve como seus primeiros professores Pe. Plínio Bartelle, Dalcy Fontanive, Elba Baungartner, Maria Amélia Metsavath e Leonel Pergher.

Um registro histórico significativo foi o álbum elaborado e apresentado ao então diretor da Faculdade de Filosofia, Pe. Plínio Bartelle, pelos primeiros alunos formandos do Centro Acadêmico Pio XII, que utilizaram recortes de reportagens do jornal *Pioneiro* da época, que registravam a solenidade de inauguração ocorrida no salão nobre da Escola Normal São José. O álbum apresenta a Aula Inaugural proferida pelo Dr. Álvaro Magalhães, professor catedrático na Faculdade de Filosofia da URS (UFRGS), com o tema “Interpretação de textos como orientação para um estudo profícuo e suficiente”, destacando seu brilhantismo como palestrante, que apresentou também poesias em espanhol e francês. Cópias das páginas deste álbum podem ser vistas nos quadros fixados no corredor em frente à atual sala da coordenação do curso de Filosofia, no Bloco E da Universidade. As reportagens reproduzem um clima festivo e de bom humor, não faltando menção à “Festa dos Bichos”,

que foi realizada seguindo um Regulamento elaborado, que tornava obrigatório o uso da “capinha dos Bichos” por 70 dias e, caso alguém não cumprisse a tarefa, penalização com multa de 100 cruzeiros e, ainda, poderia ser tachado de mau colega e impedido de ir às excursões. Detalhe: esta regra não se aplicava aos alunos seminaristas e noviços.

Outra curiosidade do Regulamento era a cor das capas que os alunos calouros de cada curso deveriam usar. A cor amarela era para a Filosofia, que representava o desespero diante das opiniões e teses filosóficas contraditórias dos filósofos. A cor verde era para a História, que significava esperança em entrar para a própria História. A cor maravilha (à guisa do vermelho) era para a Pedagogia, que significava que os alunos suariam sangue para se tornarem verdadeiros pedagogos e que o curso, nesse sentido, não seria uma maravilha. Concebido com bom humor, o regulamento era assinado pelos filósofos citados da História da Filosofia e a ata redigida pelo filósofo Epicuro.

Em 10 de fevereiro de 1967, conforme Decreto Federal n. 60.200, as diversas Faculdades existentes (Filosofia, Ciências Econômicas, Direito), mais a Escola de Enfermagem Madre Justina Inês e a Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul foram incorporadas, criando, assim, a Universidade de Caxias do Sul. A Faculdade de Filosofia passou, assim, a ser Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em 30 de junho de 1970, conforme Decreto Federal n. 64.543, de 19 de março de 1969, foi desmembrada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em Institutos e Faculdade de Educação, realocando muitas disciplinas nas novas unidades e nos departamentos.

Até 1962, a Faculdade de Filosofia funcionou no Colégio São José, na Rua Os 18 do Forte, 1870. Em 1963, foi transferida para o prédio Santa Tereza, Rua Os 18 do Forte, 1771, também no Centro da cidade, e, em 4 de maio de 1970, foi transferida para o *campus* universitário do Bairro Petrópolis, ocupando as instalações do ex-Colégio Sacré-Coeur de Marie, atualmente chamado de Bloco A ou Prédio da Reitoria e Pró-Reitorias e dos setores administrativos da Fundação Universidade de Caxias do Sul. Posteriormente, passou a ocupar o prédio do Bloco H da Cidade Universitária e, em meados dos anos 80, foi deslocada para o Bloco E, lugar ocupado até hoje.

Em 1974, a Filosofia pertencia ao Centro de Humanidades e Artes, que passou, em 1982, a ser denominado Centro de Ciências Humanas e Artes. De 1985 até 2014 e reiterado no programa de regionalização da UCS, através do novo Estatuto e Regimento Geral, aprovado pelo parecer do CFE n. 293/93 de 5-5-93, homologado em 12-7-93, a Filosofia passou a constituir o Centro de Filosofia e Educação (CEFE). O novo *locus* do Departamento e do curso de Filosofia, no Departamento de Educação e curso de Pedagogia, visava a qualificar e contribuir diretamente para a formação dos futuros profissionais de ensino (1º e 2º graus). De 2014 até 2018 o curso passou a integrar o Centro de Ciências Humanas e da Educação e, desde 2018, a pertencer à Área do Conhecimento de Humanidades.

O total de estudantes no curso, em março de 1999, era de 217 alunos matriculados e, em março de 2000, mais de 260 alunos. No primeiro semestre de 2003, o curso de Filosofia tinha 215 alunos matriculados, sendo 176 alunos na Licenciatura Plena e 39 alunos no Bacharelado em Filosofia. No ano de 2009, foram matriculados no segundo semestre letivo o total de 166 alunos: 66 no Bacharelado, e 82 na Licenciatura, em oferta na Cidade Universitária e mais 18 alunos na oferta de turma fechada de Licenciatura em Filosofia no *Campus* Universitário de Vacaria. Em 2013 o curso de Filosofia concluiu o primeiro semestre com 107 alunos matriculados, sendo 55 alunos no Bacharelado e 52 alunos na Licenciatura e, no primeiro semestre de 2016, foram 93 alunos matriculados, sendo 46 alunos no Bacharelado e 47 alunos na Licenciatura. No primeiro semestre letivo de 2020, ao completar 60 anos de existência, foram 80 alunos matriculados (Bacharelado, Licenciatura e Segunda Licenciatura).

Desde 2018, o curso de Filosofia faz parte da Área do Conhecimento de Humanidades, continuando a funcionar no Bloco E da Cidade Universitária. Compreende Licenciatura e Bacharelado e Segunda Licenciatura (EaD). Da fundação até o presente momento (junho 2020), o curso de Filosofia formou um total de 918 alunos, sendo 166 bacharéis em Filosofia e 752 licenciados em Filosofia. Dentre eles, um bom número dedica-se ao magistério superior, na UCS e em universidades federais e particulares, principalmente nos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. São egressos do curso de Filosofia profissionais de diferentes áreas, tais como: empresários, professores universitários, dirigentes universitários,

líderes políticos e religiosos, profissionais liberais e, especialmente, professores do ensino público e privado da Educação Básica.

No que diz respeito às concepções pedagógico-epistemológicas, nesses primeiros anos o curso de Filosofia tinha matriz filosófica Neotomista, seguindo de perto o modelo das Pontifícias Universidades Católicas. A partir dos anos 1965/66, a concepção de curso e a proposta curricular foi modernizada, introduzindo-se disciplinas novas, com estudos contemporâneos de filósofos como Husserl, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, entre outros. Essa nova matriz, influenciada pela proposta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), deixou seu cunho Neotomista e passou para uma abordagem Fenomenológica. Nesse período, o curso de Filosofia teve como docentes nomes como: Carlos Roberto Cirne-Lima, Ernildo Stein, Gerd Bornheim, José Paulo Bisol, Armino Trevisan, Beno Dischinger, Jayme Paviani, entre outros.

A tendência fenomenológica atenua-se depois de 1977, abrindo-se o curso para uma nova tendência de matriz epistemológica, em que eram estudados filósofos, como: Popper, Kuhn, Lakatos, etc. Naquele período, o curso contou com professores, como: Luis Alberto De Boni, José Carlos Köche, Antonio Carlos K. Soares, Jayme Paviani, entre outros.

A partir dos anos de 1977/83, a presença da Filosofia na Universidade foi decisiva na constituição e na consolidação de nova concepção metodológica, não só para a área das Ciências Humanas, mas, também, para toda a Universidade. A proposta de concepção metodológica pautava-se na separação entre o nome das disciplinas e de seus respectivos programas de ensino. Assim, para toda a Faculdade de Filosofia os programas de ensino passaram a ser monográficos, embora em alguns poucos cursos ainda continuavam sendo parcial ou totalmente do tipo compendial (histórico, seriado, etc.).

Depois dos anos 80, o curso manteve a tendência epistemológica, porém incorporando e consolidando cada vez mais o interesse na Filosofia Prática, isto é, em Ética e Filosofia Política, contando ainda com alguns dos professores acima elencados, somados aos novos professores-doutores que atuaram ou atuam no curso. O curso foi sendo adaptado às exigências legais, mesclando a forma monográfi-

ca com a abordagem de tipo histórica. A concentração nos estudos acompanhou tendências filosóficas como o marxismo, o existencialismo, a analítica existencial, a fenomenologia e a filosofia analítica.

Desde o final da década de 80, havia o anseio no corpo docente de criar as condições para pleitear o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Filosofia (curso de mestrado e doutorado), pois a primeira oferta de curso *lato sensu* em Filosofia (curso de especialização) já tinha ocorrido na década de 70, sob a coordenação do primeiro professor com o título de doutor na UCS, Prof. Luis Alberto De Boni e, posteriormente, na passagem dos anos 80 para os anos 90, outras ofertas foram realizadas e retomadas novamente a partir de 2005.

No início dos anos 90, houve uma primeira tentativa de proposta de curso de mestrado em Filosofia, área de concentração em Filosofia Prática, encabeçada pelo argentino Prof. Raúl Marquez, com doutoramento em Filosofia na Alemanha, e que lecionava na UCS, mas não teve acolhida nas instâncias superiores da Universidade. O sonho continuou presente e, em 1999, dois jovens professores recém-empossados como chefe do Departamento de Filosofia, Prof. Evaldo A. Kuiava, e como coordenador do curso de Filosofia, Prof. Idalgo J. Sangalli, desenvolveram ações para criar as condições para o futuro mestrado. O Prof. Kuiava formalizou o pedido pleiteando, no convênio Capes/DAAD (Brasil/Alemanha) para a vinda de um professor visitante, como parte da estratégia para criar as condições à implantação de um curso de Mestrado. Por seis meses o curso de Filosofia teve o privilégio de contar com a presença simpática e qualificada de professor alemão: Joaquin Stolz (Universität Aachen-Dortmund), que, infelizmente, acabou falecendo e, assim, postergando o projeto de implantação do programa de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Os membros do Departamento de Filosofia continuavam pensando em alternativas de qualificação e titulação de docentes da Universidade. Aproveitando o fato de o Prof. Jayme Paviani ser também professor na PUCRS e de estar naquele momento (ano de 2001) na coordenação do Programa de Mestrado/Doutorado em Filosofia daquela Universidade, foi concebido e formalizado o convênio entre as duas Instituições, para a abertura de uma turma de Mestrado em Filosofia nas instalações da UCS. Esta iniciativa foi fundamental para impulsionar e criar as condições para o futuro Mestrado em Filosofia na UCS.

Somente a partir de 2007, com a criação do Núcleo de Pesquisa em Filosofia e a contratação de alguns professores com experiência em cursos de mestrado e doutorado, e juntamente com os professores-doutores que já atuavam no curso de graduação, foi possível a elaboração do projeto do Mestrado em Filosofia (que iniciou suas atividades em 2011). Desse modo, os estudos filosóficos passaram a dar especial atenção aos temas da ética e às suas interfaces com outras áreas do conhecimento. Desde 2019, o Programa de Pós-Graduação em Filosofia conta também com o Doutorado em Filosofia, ambos sob a coordenação do Prof. João Carlos Brum Torres, até fevereiro de 2023. Em nível de mestrado, o programa conta com as linhas de pesquisa em Conceitos Fundamentais de Ética e Problemas Interdisciplinares de Ética, reunindo produções especialmente sobre teorias éticas, questões de bioética e metaética. Em nível de doutorado, o programa conta com as linhas de pesquisa em Ética, Filosofia Social e Política e Filosofia do Direito.

Atualmente, o corpo docente do curso de Filosofia exerce atividades de docência, de pesquisa e de gestão acadêmica na Instituição. A maioria do corpo docente ministra disciplinas no próprio curso de Filosofia e também em cursos de pós-graduação, além de atuar nas disciplinas de formação geral para os estudantes dos demais cursos da Universidade. Três docentes exercem função de gestão Institucional: Evaldo A. Kuiava (reitor da UCS), Gelson L. Rech (chefe de Gabinete da UCS e executivo da FUCS) e Everaldo Cescon (diretor da Área do Conhecimento de Humanidades). O curso de Filosofia tem, em seus quadros, 14 docentes, todos com titulação de doutorado, aqui nominados com seus respectivos anos de atuação na UCS: André Brayner de Farias (20 anos), Everaldo Cescon (24 anos), Evaldo A. Kuiava (30 anos), Idalgo J. Sangalli (30 anos), Gelson L. Rech (19 anos), Itamar Soares Veiga (20 anos), Jaqueline Stefani (17 anos), Jaime Rebello (8 anos), Vanderlei Carbonara (20 anos), Mateus Salvadori (13 anos), Matheus Silveira de Mesquita (8 anos), Verónica P. G. Zevallos (13 anos), Simone Côrte Real Barbieri (20 anos), Luiz Fernando Biasoli (10 anos).

Além dos professores, evidentemente, é preciso reconhecer e agradecer aos acadêmicos dos cursos de Bacharelado em Filosofia, Licenciatura em Filosofia, Segunda Licenciatura, Mestrado em Filosofia e Doutorado em Filosofia e suas representações – de

modo especial o Diretório Acadêmico de Filosofia – do presente e do passado – entre os quais figuram vultos de grande envergadura no mundo da política, da cultura e da religião que se empenham na organização de eventos e cursos e pugnam pela qualificação constante dos cursos e pelo reconhecimento da Filosofia *ad intra* e *ad extra*, na Universidade e na sociedade. Nossa gratidão também a todos os membros do corpo técnico-administrativo que são apoio indispensável na fruição dos processos acadêmicos, aos ex-professores, aos ex-funcionários, aos ex-gestores (reitores, pró-reitores, diretores, chefes de Departamento, coordenadores), aos membros dos diferentes cursos da Área do Conhecimento de Humanidades e a toda a comunidade acadêmica, que sempre acolheu a Filosofia como parceira na formação dos estudantes.

Por fim, é preciso reconhecer que esta obra coletiva contou com a colaboração e participação voluntária de egressos, de ex-professores, de professores e pesquisadores do curso de Filosofia (bacharelado e licenciatura), ao longo dos 60 anos de existência. A proposta foi de filosofar sobre a importância da Filosofia para a constituição e missão da UCS na comunidade regional, para a formação de pessoas com espírito crítico e humanista, para desempenhar com excelência as funções profissionais, nos diferentes âmbitos de atuação dos egressos e, por fim, para a educação democrática da sociedade. A partir dessa temática geral, cada participante teve a liberdade de decidir participar e o que considerou relevante para constar nesta obra coletiva e de homenagem. O resultado foi uma grande diversidade de textos que trazem relatos e reflexões sobre a relevância da Filosofia na formação pessoal e no contexto da própria atuação profissional. Assim sendo, optamos por ordenar alfabeticamente, segundo o autor, os textos. É de se ressaltar, no entanto, que os textos de Jayme Paviani e de Luiz Carlos Bombassaro complementam este breve relato histórico.

O leitor encontrará uma variedade de temas com análise de problemas filosóficos atuais e da História da Filosofia, com abordagens históricas e relato de experiências filosófico-pessoais e de atuação profissional na academia e na sociedade, com reflexões que enfatizam o papel e a importância da filosofia e do filosofar em diferentes espaços culturais, todos eles expressando a natureza e a interdisciplinaridade da abordagem filosófica.

Considerando o breve relato histórico destas seis décadas, partimos da afirmação aristotélica de que “quem pensa que é necessário filosofar deve filosofar e quem pensa que não se deve filosofar deve filosofar, para demonstrar que não se deve filosofar. Portanto, deve-se filosofar em qualquer dos casos ou ir embora, dando adeus à vida, pois todas as outras coisas parecem ser somente boatos e palavrórios” (*Protrético*, fr. 2).

Prof. Dr. Everaldo Cescon

Prof. Dr. Idalgo José Sangalli

O curso de filosofia na formação ao presbiterado

Dom Adelar Baruffi⁶

1 Considerações iniciais

O ser humano busca a verdade. E a filosofia colabora nesta busca, por meio da razão.⁷ Porque a evangelização, motivação única da vida presbiteral, atinge este objetivo, a filosofia faz-se necessária hoje e sempre. A vida cristã tem uma forma encarnacionista, parte do Verbo que veio entre nós. Por isso, nada do que é humano e social é indiferente à vida cristã.

Principalmente porque toda formação, “única, integral, comunitária e missionária” (CONGREGAÇÃO PARA O CLERO, 2017, n. 3), visa formar o coração do pastor, à imagem do Bom Pastor (cf. Jo 10,1-18), é necessário que o seminarista contemple, demorada e profundamente, pela razão e pela fé, aquele que é a fonte da verdade. Bem nos recordou São João Paulo II, que “foi Deus quem colocou no coração do homem o desejo de conhecer a verdade e, em última análise, de O conhecer a Ele, para que, conhecendo-O e amando-O, possa chegar também à verdade plena sobre si próprio” (cf. Ex 33, 18; Sal 2726, 8-9; 6362, 2-3; Jo 14, 8; 1 Jo 3, 2) (FR, introdução).

2 Filosofia para ser presbítero

O objetivo de toda formação dos seminaristas é capacitá-los para serem futuros pastores para o povo de Deus. A dimensão pastoral-missionária constitui-se no princípio integrador de toda a formação. Como a evangelização está no coração da vida e missão presbiteral, todas as dimensões da formação, inclusive a intelectual, devem se direcionar a esse sentido, constituindo o âmbito no qual se deve refletir sobre o papel da filosofia na formação presbiteral. Existe uma “motivação pastoral” do estudo da filosofia (PDV, n. 51). “A vida e a missão do presbítero são marcadas por uma intencionalidade pastoral missionária, que deve configurar todo o processo

⁶ Bispo Diocesano de Cruz Alta. Mestre em Teologia. Contato: adelarbaruffi@hotmail.com

⁷ “A fé e a razão (*fides et ratio*) constituem as duas asas pelas quais o espírito humano se eleva para a contemplação da verdade” (FR, introdução).

formativo” (CNBB, Doc. 110, n. 28). Na prática, isto significa dizer que o seminarista parte de um ponto de vista vocacional para o seu estudo da filosofia, bem como da teologia, posteriormente, e todas as atividades que realiza como formando. É um único ser, uma única pessoa, com um olhar direcionado.

Toda a formação dos candidatos ao sacerdócio é destinada a dispô-los de modo particular para comungar da caridade de Cristo, Bom Pastor [...]; o objetivo pastoral assegura à formação humana, espiritual e intelectual, determinados conteúdos e características específicas, da mesma forma que unifica e caracteriza a inteira formação dos futuros sacerdotes (PDV, n. 57).

Então, também a dimensão intelectual da formação se orienta para aquela finalidade última de toda a formação: formar presbíteros-pastores e missionários (PDV, n. 51). Os estudos filosóficos e teológicos devem ter um claro direcionamento pastoral e missionário por se destinarem à formação dos pastores do Povo de Deus.

Porém, este direcionamento não significa afrouxar as exigências de um sério preparo teórico para a efetivação da ação evangelizadora. Os enormes e complexos desafios que a Igreja encontra, em sua ação evangelizadora na atualidade, exigem do presbítero-missionário uma excelente preparação intelectual. A situação atual, marcada pelo pluralismo de expressões religiosas e por uma mentalidade técnico-científica, que não leva em conta as questões éticas e religiosas, obriga os seminaristas a conhecerem o caráter de nosso tempo e se preparem, convenientemente, para o diálogo com os homens de hoje.

O evangelizador precisa ser uma pessoa integrada, capaz de ler e interpretar os sinais dos tempos, no horizonte da fé. Nesta mudança de época é atingido o tempo, com velocidade, utilidade e instantaneidade. A comunicação acentua o sentir, relações virtuais e a religião como espetáculo. A economia preza pelo consumismo e pela tirania do conforto. O poder é visto nas relações horizontais e abertas, sem hierarquia. A religiosidade, baseada no indivíduo, prega uma espiritualidade difusa. Cresce a consciência do cuidado com a natureza, com frequência baseada na agressão ao Planeta (CNBB, Doc. 110, n. 8-12).

Encontramos, também, rigidez fixista, de quem não se dispõe a estudar filosofia, porque já chega na universidade com tudo pronto, por meio do Catecismo da Igreja católica. Não faltam os que pensam que a filosofia deve ser estudada somente porque a Igreja obriga. Porém, nem sequer abrem os livros daqueles autores que são mais polêmicos diante da doutrina católica. “É necessário que esta seja justamente valorizada e compreendida nas suas específicas finalidades, e não seja considerada simplesmente como a ‘passagem obrigatória’ para aceder aos estudos teológicos” (CONGREGAÇÃO PARA O CLERO, n. 66).

Um novo ponto importante para a filosofia é sua distinção do estudo como o elemento determinante na formação. Isto é, aquele que estuda filosofia é chamado, na vida interna da Igreja, de “etapa discipular ou filosófica”. Assim, “o discípulo é aquele que é chamado pelo Senhor a ficar com Ele (Mc 3,14), segui-lo e tornar-se missionário do Evangelho” (CONGREGAÇÃO PARA O CLERO, n. 61). Esta nova maneira de conhecer e chamar esta etapa ajuda para que os elementos globais da caminhada do seminarista sejam avaliados, não somente o intelectual. Repito, isto não significa um reducionismo da dimensão intelectual. O seminarista sabe que está sendo acompanhado num caminho global, em todas as dimensões, inclusive a intelectual.

Ainda temos a questão sobre o motivo de estudar filosofia. Ela favorece o despertar no formando, por uma veneração amorosa pela verdade (PDV, n. 52), a cujo serviço está o ministério presbiteral. A Igreja tem, no mundo, uma missão: exercer a “diaconia da verdade” (FR, n. 2). A filosofia contribui para o conhecimento da verdade. Seu contributo específico é “colocar a questão do sentido da vida e esboçar a resposta” (FR, n. 3). A Igreja vê “na filosofia o caminho para conhecer verdades fundamentais relativas à existência do homem. Ao mesmo tempo considera a filosofia uma ajuda indispensável para aprofundar a compreensão da fé e comunicar a verdade do evangelho a quantos não a conhecem ainda” (FR, n. 5).

Sabe-se que a própria função da filosofia, na atualidade, foi “alterada” (FR, n. 47), reduzida a um “papel marginal”, diante da “razão instrumental ao serviço de fins utilitaristas” (FR, n. 47). O estudo da filosofia é como “um momento essencial da formação intelectual” (PDV, n. 52). Justifica-se porque “leva a uma compreensão

e interpretação mais profunda da pessoa, da sua liberdade, das suas relações com o mundo e com Deus” (PDV, n. 52). Daí, a necessidade de recuperar a filosofia que busque a verdade última, que seu objetivo seja o amor pela verdade.

Também em relação à “teologia precisa da filosofia como interlocutora, para verificar a inteligibilidade e a verdade universal das suas afirmações” (FR, n. 77). A Teologia Moral precisa de uma boa visão filosófica da pessoa humana, uma antropologia de base e, também, a compreensão da sociedade humana.

De fato, sem o contributo da Filosofia não seria possível ilustrar certos conteúdos teológicos como, por exemplo, a linguagem sobre Deus, as relações pessoais no seio da Santíssima Trindade, a ação criadora de Deus no mundo, a relação entre Deus e o homem, a identidade de Cristo que é verdadeiro Deus e verdadeiro homem. E o mesmo se diga de diversos temas da teologia moral, consciência, liberdade, responsabilidade pessoal, culpa, etc, cuja definição provém da ética filosófica (FR, n. 66).

3 *Antropologia, a grande questão*

O ser humano se interroga a si mesmo sobre sua vida, sua origem, o sentido da vida, a moralidade dos atos e seu fim. É própria do ser humano esta interrogação fundamental. A questão antropológica é central, seja para a filosofia, bem como para a teologia. Cabe à filosofia colocar e fundamentar as grandes questões sobre o ser humano, que é corpo, alma e espírito (VAZ, 1991). A antropologia filosófica não tem a pretensão de dar respostas definitivas para o ser humano, mas de colocar as questões fundamentais, com base nas quais se chega às questões da teologia.

Assim, falando a partir da filosofia, “a prioridade noética (epistemológica) pertence à questão sobre o homem, de cuja resposta depende que emerja a questão de Deus” (ALFARO, 1989, p. 10). Portanto, o estudo da teologia supõe uma aprofundada questão filosófica, sobretudo nas questões sobre o homem consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com Deus. O perguntar ilimitado sobre todo o real é uma dimensão constitutiva, ontologicamente apriórica, do homem. O sentido de sua existência é central, visto que o questionante e o questionado são o mesmo. A relação entre questionante e questionado não é de sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito. Portanto,

fica excluída a objetividade e neutralidade do sujeito. O homem, como autoconsciência, primeira e básica experiência existencial, está marcado pela questão sobre si mesmo. A questão do sentido de sua vida é apriorica, está na estrutura ontológica do ato de existir e exprime-se na liberdade humana.

E a questão de Deus? Filosofia não é teologia. Em nível filosófico não temos um elemento fundamental da teologia, ao menos da cristã, o desejo de Deus de se autocomunicar ao homem, por gestos e palavras (cf. *Dei Verbum*, n. 4). E ele o faz gratuita e unicamente por amor. Contudo, isto é uma questão de fé e não da razão. Uma vez que o homem não tem a possibilidade de uma experiência imediata de Deus, a questão de Deus não poderá surgir senão enquanto implícita na questão do homem, a saber, enquanto exigida e necessária para responder à questão do homem sobre si mesmo. Somente assim será possível justificar a questão de Deus.

A questão de Deus poderá, pois, ser justificada somente como o “por quê” último exigido pela questão mesma do homem; quer dizer, como condição última de possibilidade e inteligibilidade sobre aquilo que o homem vive em relação ao mundo, aos outros, à morte e à História. O homem pode se colocar a questão de Deus, somente porque a traz impressa nas suas estruturas, que condicionam a existência humana e suas experiências fundamentais. A questão do sentido último da vida tem, pois, caráter transcendental, enquanto é condição prévia de possibilidade das questões particulares e as supera além de todas elas: vem junto com todas as aspirações e ações do homem no mundo, que por sua vez as supõe e converge para ela. Ante ela é impossível uma atitude neutra, pois nela é interpelada a nossa liberdade. Não é uma entre outras questões, mas é a questão que funda e para a qual se referem todas as demais; nela se configura a inquietude radical do homem (ALFARO, 1989). De fato, o ser humano não é autofundante, mas sempre aberto a Deus.

4 Considerações finais

A filosofia é essencial para a teologia. A questão de Deus, com todos os seus desdobramentos, tem sua origem na questão antropológica. No entanto, não é o homem que busca Deus, mas é Deus quem vem ao seu encontro, ao constituí-lo como orientado para si. Deus como mistério absoluto não se explica. Pela fé, em sua

responsabilidade, o homem está aberto à gratuidade absoluta da autocomunicação de Deus, a uma eventual revelação de Deus. Somente na palavra o evento se faz inteligível ao homem. A autorrevelação de Deus não poderia manifestar algo concreto na História senão enquanto expressado na palavra: não poderia chegar ao homem senão “encarnando-se” na palavra, “e a Palavra se fez homem” (Jo 1,14).

Referências

ALFARO, Juan. *De la cuestión del hombre a la cuestión de Dios*. Salamanca: Sígueme, 1989.

BÍBLIA de Jerusalém. 5. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

CONSELHO NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). *Diretrizes para a formação dos presbíteros da Igreja no Brasil*. Brasília: Edições CNBB, 2018, Doc. 110.

CONGREGAÇÃO PARA O CLERO. *O dom da vocação presbiteral (RFIS)*. Brasília: Edições CNBB, 2017.

SÃO JOÃO PAULO II. *Exortação apostólica pós-sinodal Pastores dabo Vobis, sobre a formação dos sacerdotes (PDV)*. São Paulo: Paulinas, 1992.

SÃO JOÃO PAULO II. *Encíclica Fides et ratio, sobre as relações entre fé e razão (FR)*. São Paulo: Paulinas, 1998.

VAZ, Cláudio Henrique Lima. *Antropologia Filosófica*. São Paulo: Loyola, 1991. v. I, II.

Os direitos humanos, seus fundamentos filosóficos, sua natureza e efetividade

Adir Ubaldo Rech⁸

Resumo: Os direitos humanos e fundamentais são da essência e da natureza humana e se desenvolvem pela convivência na sociedade local, onde o homem se identifica, vive sua liberdade e constrói sua dignidade. Os fundamentos de sua posituação não podem ser apenas políticos, mas filosóficos. Ao Estado não cabe inventar direitos, senão apenas tutelar os direitos preexistentes naturalmente inerentes à dignidade humana, à convivência e ao bem-viver. A efetividade desses direitos decorre da autonomia das sociedades, onde o homem realmente vive.

Os direitos humanos e fundamentais, sua natureza e seu reconhecimento

Teixeira, ao contextualizar o papel da filosofia, afirma que a ciência e a ecologia ainda não conseguiram se livrar da filosofia e tropeçam nela. Certamente, a ciência já não precisa ser precedida pela filosofia. Mas a filosofia reaparece onde a ciência parece terminar.⁹ O direito é uma ciência que se fundamenta na filosofia. Paviani afirma que filosofar é questionar os primeiros princípios, a causa, o sentido da vida e da morte, a natureza humana.¹⁰ É exatamente isso que o direito tenta fazer, na maioria das vezes, sem se fundamentar na filosofia, o que torna as leis fora de contexto, arbitrárias e contrárias à natureza humana, porque não pensadas.

Os direitos humanos e fundamentais não se constituem uma descoberta da ciência jurídica, mas nascem da essência do próprio homem, da sua condição de homem, ser social e da sua sensibilidade humanitária de exterminar as injustiças reinantes no mundo, para poder alcançar a felicidade humana e coletiva. O desejo de conviver e ser respeitado faz nascer o direito. Portanto, o direito é elemento externado pela própria natureza humana e da sua convivência com os

⁸ Mestre e Doutor em Direito. Professor e pesquisador de Direito Ambiental, Urbanístico e Políticas Públicas do Mestrado e Doutorado em Direito da UCS.

⁹ TEIXEIRA, João de Fernandes. *O cérebro e o robô: inteligência artificial, biotecnologia e a nova ética*. São Paulo: Paulus, 2015. p. 18.

¹⁰ PAVIANI, Jayme. *Uma introdução à filosofia*. Caxias do Sul: EDUCS, 2014. p. 16.

outros. É uma questão antropológica, mas também transcendente. Abbagnano, em respeito aos fundamentos do humanismo, afirma que

o reconhecimento da naturalidade do homem, isto é, do fato de que o homem é um ser natural, para o qual o conhecimento da natureza não é uma distração imperdoável ou um pecado, mas um elemento indispensável de vida e de sucesso. O homem é um ser natural formado pelo corpo, mas também é um ser transcendente formado pela alma, elementos essenciais que caracteriza a espécie.¹¹

Portanto, a natureza humana é imutável, intemporal, sendo que os direitos humanos e fundamentais não evoluem com o tempo e não mudam de lugar para lugar, pois eles devem ser garantidos, necessariamente, em todo tempo e em todo lugar, onde existir um único homem. São direitos que não nascem *com* ou *depois* do Estado, mas nascem no espaço e no tempo onde vive o homem, confundindo-se com sua própria natureza e existência. Em outras palavras, afirma Andrade:

que os direitos humanos e fundamentais são, na dimensão natural, direitos absolutos, imutáveis e intemporais, inerentes à qualidade de homem dos seus titulares e constituem um núcleo restrito que se impõe a qualquer ordem jurídica. Nesta dimensão, os direitos fundamentais gozam de anterioridade relativamente ao Estado e à Sociedade: pertencem à ordem moral e cultural donde um e outra tiram a sua justificação e fundamento.¹²

E o autor acrescenta: há um conjunto de direitos que estão mais intimamente ligados à dignidade e ao valor da pessoa humana e sem os quais os indivíduos perdem sua qualidade de homem.¹³ Nessa perspectiva filosófica e jusnaturalista, os direitos humanos e fundamentais não são dádivas do Estado, mas inerentes à natureza humana, que vão se externando no aperfeiçoamento da convivência social. O Estado, no máximo, deve reconhecê-los, mas jamais modificá-los, pois eles existem, independentemente, de o Estado positivá-los ou não. São, portanto, universais, transcendem o espaço e o tempo, mas se aperfeiçoam dependendo do espaço e do tempo e da boa convivência humana. São, numas palavras em voga, globais

¹¹ ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970. p. 494.

¹² ANDRADE, José Carlos Vieira. *Os direitos fundamentais na constituição portuguesa de 1976*. Coimbra: Almedina, 1987. p. 14.

¹³ *Ibid.*, p. 25.

e locais. Foram até proclamados na Carta dos Direitos Humanos da ONU, para serem observados por todos os povos e em todos os lugares, porque os direitos humanos não nascem de convenções sociais, de estados, de regimes econômicos, políticos ou ideológicos. Eles são da essência natural do próprio homem. Sua descoberta revela-se pelas condutas humanas e suas necessidades. Sua reflexão e fundamentação são filosóficas e não políticas.

Canotilho faz uma distinção entre direitos do homem e direitos fundamentais. Para ele, os direitos do homem são direitos válidos para todos os povos e em todos os tempos (dimensão jusnaturalista-universalista), enquanto os direitos fundamentais seriam os direitos objetivamente vigentes numa ordem jurídica concreta.¹⁴ Aqui, a ordem jurídica não necessita, obrigatoriamente, ser o direito positivo, mas os direitos consagrados por uma determinada sociedade, pois os direitos fundamentais são reconhecidos sob a preceptiva jusnaturalista, independentemente dos direitos positivados, numa determinada ordem jurídico-particular. Mas o Estado sempre impõe uma determinada ordem, que nem sempre coincide com a natureza dos direitos fundamentais.

Enquanto os direitos fundamentais do homem passam por uma luta histórica e um processo interno de cada Estado, de superação, desde os resquícios do absolutismo; da supremacia do Estado sobre o indivíduo e as sociedades concretas; dos aspectos culturais, religiosos até as questões ideológicas de concepção do próprio Estado, os direitos humanos transcendem essa realidade, pois dizem respeito à essência e existência do homem. O humanismo é apenas o pensamento, a razão que faz o homem explicitar, externar e exigir o reconhecimento desta sua essência, que deve ser respeitada como natureza sagrada, intocável e que denominamos de direitos humanos.

Andrade nos ensina

que o sentido dos direitos fundamentais, que a princípio era claro e até inequívoco, obscurece-se quando se reúnem nos mesmos problemas e se designam pelos mesmos conceitos de realidades tão diferentes como a liberdade pessoal, o direi-

¹⁴ CANOTILHO, J. J. Gomes. **Direito constitucional e teoria da Constituição**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 1998. p. 359.

to de voto e o direito à segurança social, o que diferencia de direitos humanos que são indiscutíveis.¹⁵

Não há dúvidas de que a matéria é complexa. Com um grau de subjetividade enorme e sob o ponto de vista ideológico, dificilmente se consegue um consenso, especialmente quanto aos direitos fundamentais. É indispensável, para a sua compreensão, uma análise epistêmica, científica, pois se tomarmos sob o ponto de vista liberal, encontraremos como fundamentos as liberdades do indivíduo, cabendo ao estado garanti-la. Já sob o ponto de vista institucionalista, são os princípios normativos que ordenam e conformam determinadas relações da vida com caráter de estabilidade e continuidade. O marxismo leninista começa por negar a existência de direitos *naturais*, inerentes à personalidade humana anterior ao Estado. Já o Estado Social, contrapondo-se, afirma que é necessário levar em conta as condições sociais, como pressupostos dos direitos individuais.¹⁶ Mas essa discussão não se admite quando tratarmos de direitos humanos, pois seu desvendamento se dá pelas necessidades do próprio ser humano.

Pode-se constatar que, ao longo da História, a maior preocupação de todos os pensadores, filósofos, políticos e juristas tem sido conceituar e definir os direitos naturais, direitos humanos e direitos fundamentais, pois a positivação do direito é mero ato de descoberta, e jamais ato de criação, embora os defensores do Direito Natural estivessem em campos opostos, por muitos anos, aos adeptos do Direito Positivo. Essa distorção da positivação do direito, como ato de criação, na realidade, após o advento do Estado Moderno, serviu de desculpas para a prática de injustiças, pela institucionalização, por via do direito positivo, de regimes totalitários, de direitos que não são direitos, fatos que serviram para despertar um forte movimento de garantia dos direitos humanos.

Nesse sentido, Dennis Lloyd afirma que foi no século atual, com o esmagador desenvolvimento de ideologias antirracionais, como o nazismo, o fascismo e o comunismo, que a fé racional no Direito Natural sentiu a necessidade urgente de reafirmar-se, embora tenha

¹⁵ ANDRADE, *op. cit.*, p. 54.

¹⁶ ANDRADE *op. cit.*: escreve um capítulo sobre *sistemas de cristalização dos direitos fundamentais*, p. 54 a 74. Expõe seis teorias, com pontos de vistas e enfoques diferentes sobre os direitos fundamentais: a liberal (burguesa), a institucional, a dos valores, a democrática, a do Estado Social e a marxista-leninista.

escolhido, para esse fim, como principal adversária, a crença no positivismo, que está igualmente fundamentada em pressupostos racionalistas.¹⁷

O dualismo Direito Natural e Direito Positivo não é contraditório. O mais provável é que sempre coincidam. O Direito Natural praticamente fundamentou toda a defesa dos direitos humanos e de determinados direitos positivados. Os direitos humanos e fundamentais positivados, na maioria dos países democráticos, muito devem, historicamente, à crença geral da existência de uma lei racional e universal da natureza. O direito sempre foi resultado de uma realidade ambiental criada pela convivência humana, que resultou em relações humanísticas, fundamentadas na filosofia, na cultura, na ética, na moral, na religião, na sociologia, na economia e na ideologia. Essa realidade natural e criada embasou, por consenso, a adoção de um determinado sistema jurídico.

Diaz nos diz, reforçando nossa afirmativa, “que todo sistema de legalidade, de imediato, incorpora uma realidade e através de suas normas um determinado sistema de legalidade. Não há legalidade neutra. Por trás de todo o direito há sempre uma concepção de mundo”.¹⁸

Mas a concepção de mundo é uma construção inerente à natureza humana, que se torna possível na convivência social, embora o reconhecimento do Direito Natural e dos direitos humanos se dá, nos Estados modernos, através de sua positivação. O positivismo é resultado da omissão da filosofia em não se dedicar sobre a natureza do direito e da falta de utilidade do idealismo alemão, como ordens jurídicas organizadas e obrigatórias. O positivismo de Augusto Comte, de como fazer, dá a resposta como paradigma do Estado Moderno. O absolutismo do positivismo se desviou da natureza humana, de princípios humanitários, filosóficos e idealistas, sendo a causa do totalitarismo de grupos políticos: o Nazismo, o Fascismo e o Comunismo, cujo desrespeito aos direitos humanos é por todos conhecido. No entanto, em que pese os direitos humanos e fundamentais existirem naturalmente, como afirmam os jusnaturalistas, não há como garanti-los, sem um processo político de legitimação

¹⁷ LLOYDE, Dennis. *A idéia de lei*. 2. ed. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Fontes, 1998. p. 104.

¹⁸ DIAZ, Elias. *De la maldad estatal y la soberania popular*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1997. p. 27.

do consenso e do reconhecimento da sociedade, para só então ser positivado. Nesse sentido, Guerreiro, afirma que “los derechos, portanto, solo existen en y a través del proceso político e de una vinculación de los derechos e la ley”.¹⁹ Mas o fundamento da posituação não é político, mas filosófico, pois nem sempre a vontade política representa a vontade e as necessidades do homem.

Por isso, podemos afirmar que a legitimidade do direito não depende, única e exclusivamente, de estar expresso na lei, mas de um sistema jurídico-legítimo, mediante o devido processo científico, epistêmico, cujos diferentes órgãos têm competência (dada pelo ordenamento jurídico), não para positivizar direitos, mas para reconhecer o direito preexistente. Os órgãos na prática são meros instrumentos, pois, segundo Kelsen, a *fonte* de direito não é, como a expressão poderia sugerir, uma entidade diferente do direito e, de algum modo, existindo independentemente dele; a *fonte* é sempre ela própria, o direito,²⁰ o que nada mais é do que a natureza e a dignidade humana.

O racionalismo filosófico de Kant opera esta passagem, quando o Direito Natural passa a direito da razão. É a demonstração da objetividade do saber científico, operando a passagem do Direito Natural, potencialmente existente, mas não revelado, portanto inútil, inaplicável e desrespeitado, para o Direito Positivo, racionalmente institucionalizado e respeitado. Lloyde, ao afirmar que tanto as escolas de Direito Natural quanto seus principais adversários, os positivistas, foram consideravelmente influenciados por um enfoque individualista da sociedade e na crença de que o Universo é governado por leis inteligíveis, capazes de serem apreendidas pela mente humana,²¹ nos indica exatamente que a crença no indivíduo uniu as duas correntes filosóficas e fez ambas se identificarem com os pressupostos da crítica da razão pura de Kant. O próprio Kant deixa explícito que, no direito, a razão pode criar princípios, que é a forma de simplificar e racionalizar a legislação.²² O constitucionalismo democrático, afirma Bonavides, nasceu nas entranhas da filosofia

¹⁹ GUERRERO, Manuel Medina. *La vinculación negativa del legislador a los derechos fundamentales*. Madrid: Ciências Jurídicas, 1996. p. 2.

²⁰ KELSEN, Hans. *Teoria geral do direito e do Estado*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 136.

²¹ LLOYD, *op. cit.*, p. 83, 247.

²² KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad. de Manuela Pinto dos Santos. 4. ed. Lisboa: FCG, 1997. p. 300.

política do direito natural racionalista,²³ em que o individualismo não pode ser confundido com o humanismo.

É lógico que os direitos humanos e fundamentais não podem ser pensados apenas do ponto de vista dos indivíduos, como faculdades ou poderes dos quais são naturalmente titulares, mas também do ponto de vista da humanidade e comunidade, com seus valores, realidades ou fins com os quais esta se propõe a prosseguir. Há uma dupla dimensão que deve ser levada em conta, no momento em que o legislador positivou direitos.

Nesse sentido, Bonavides assegura

que a sobrevivência da democracia liga-se ao êxito que eventualmente possa alcançar uma teoria política que afirme e reconcilie a ideia dos direitos sociais, que faz lícita uma maior intervenção do poder estatal na esfera econômica e cultural, com a ideia não menos justa do individualismo, que pede a segurança e o reconhecimento de certos direitos fundamentais da personalidade, sem os quais esta se deforma e definharia, como fonte que se deve sempre conservar de iniciativas úteis, livres e fecundas.²⁴

Nessa dupla dimensão de direitos fundamentais, que da perspectiva da sociedade são direitos sociais e da perspectiva do indivíduo são direitos humanos, é que se estabelece o equilíbrio entre a sociedade e o homem, e em que o Estado nada mais é do que um instrumento de garantia desses direitos que se confundem com o processo de humanização da sociedade (não estatização da sociedade), onde o homem e não o indivíduo é a essência e a causa da existência do Estado de Direito.

Na evolução do conceito e do papel do próprio Estado, tem-se a evolução da posituação de direitos humanos e fundamentais, historicamente defendidos, e o surgimento de novos direitos nunca antes desvelados. Da necessidade de equilíbrio entre a sociedade e o homem é que nasce o direito e, conseqüentemente, o Estado para garanti-los. Individualismo, diferentemente de humanismo,²⁵ descamba no liberalismo descontrolado, e os excessos do primado da

²³ BONAVIDES, Paulo. *Do Estado liberal ao Estado social*. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 1996. p. 133.

²⁴ *Ibid.*, p. 139.

²⁵ *Humanismo* é o reconhecimento da totalidade do homem como ser formado de alma e corpo e destinado a viver no mundo e a dominá-lo enquanto que *individualismo* é a tese de que o indivíduo tem valor extremo, infinito e acima da sociedade (NICOLA. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 493, 527).

sociedade (representada pelo Estado) sobre o homem não passaram de um Estado absolutista e opressor do próprio homem.

Segundo Bonavides, “a mais recente literatura política dos países ocidentais exprime essa linguagem, traduz essa tendência, aponta esse anseio, denota, em suma, na reconsideração crítica do passado, a efetiva reconciliação do binômio clássico: homem e sociedade”.²⁶

No entanto, a positivação do direito na cidade capital, distante da sociedade onde efetivamente mora o homem, além de ser uma das causas da adoção de normas não efetivas, impossibilita que o Estado cumpra seu papel principal que é assegurar direitos e garantir a humanização da sociedade.

Uma sociedade humanitária acontece onde o homem mora, com a garantia de que direitos humanos e fundamentais sejam assegurados

A sociedade, dita humanitária, reconhece os direitos, mas assiste a e permite que a regra seja sua violação, pois não tem efetiva capacidade de assegurá-los. Ocorre que, apesar da garantia dos direitos fundamentais resultarem deles próprios, do seu enraizamento na consciência histórico-cultural da humanidade e da sua tradução estrutural em cada sociedade, conforme afirma Andrade, o Estado, ao positivá-los, não conclui sua obrigação, mas apenas está iniciando, pois precisa agir para torná-los efetivos,²⁷ pois o papel do Estado não é positivar, o que já está reconhecido como direito, mas fundamentalmente assegurar, garantir, respeitar essa existência. Portanto, a preocupação do Estado contemporâneo não é saber quais são os direitos fundamentais e qual é sua natureza, pois isto é saber consolidado, mas é encontrar uma forma eficaz para que, efetivamente, eles sejam assegurados. É o que nos ensina Bobbio, ao afirmar que o “problema grave de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não é mais fundamentá-los e sim garanti-los”.²⁸

O Estado, conforme afirma Ferreira Filho, é o sujeito passivo em quase todos os casos. De fato, é ele quem deve, principalmente, respeitar as liberdades, prestar os serviços correspondentes aos

²⁶ BONAVIDES, *op. cit.*, p. 134.

²⁷ *Ibid.*, p. 32.

²⁸ BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1962. p. 25.

direitos sociais, igualmente prestar a proteção judicial, assim como zelar pelas situações objeto dos direitos de solidariedade.²⁹

Garantir a todos os direitos consagrados na Constituição é, sem dúvida, o grande desafio dos governantes e a base da crise do Estado. Mas, como fazer isso? Como chegar a todos os cidadãos e protegê-los? As respostas a essas perguntas já foram dadas por muitos pensadores e políticos, mas, na realidade, muito difícil de serem colocadas em prática, pois fundamentalmente implicam abrir mão de poder, distribuí-lo melhor às sociedades locais, para quem efetivamente possam utilizá-lo em benefício da sociedade e dos cidadãos.

O homem necessita que seus direitos sejam respeitados e assegurados, numa determina rua, bairro, cidade ou local onde mora. E o poder está centrado na cidade capital, distante, que sequer consegue perceber quais são efetivamente os problemas do povo. Por isso a revolta e as novas exigências das sociedades locais pela garantia de direitos humanos e fundamentais são, mais do que nunca, manifestados nos movimentos sociais urbanos que lutam por segurança, serviços de saúde, educação, água, luz, esgoto, casa própria, altos aluguéis e humanização. Questões como meio ambiente, carestia, consumo, lazer, segurança e posturas de cidadão, antes tratados em âmbito nacional, hoje constam na pauta das associações de bairros ou mesmo de uma rua.

Nesse sentido, Bruni, ao abordar a crise por novas formas de vida, faz referência dizendo que esses movimentos organizam-se na forma de sociedade de bairros, de simples associações de moradores, reivindicando melhorias específicas pelos canais da burocracia do Estado, ou resolvendo espontaneamente problemas que não admitem adiamento ou espera.³⁰ A reflexão do autor, além de revelar um enorme potencial reivindicativo, já conhecido por todos, traz consigo o desejo de uma participação mais ativa das políticas públicas, de controlar o planejamento do Estado, o desejo de exercer socialmente a cidadania por agentes que identificam a si próprios como moradores de uma cidade e que têm, portanto, o direito à sua

²⁹ FERREIRA, Manoel Gonçalves Filho. *Direitos humanos e fundamentais*. 3. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1999. p. 103.

³⁰ BRUNI, José Carlos. *O pensamento em crise e as artimanhas do poder*. São Paulo: UNESP, 1996. p. 28.

gestão. E o pensador propugna por um Estado mais presente, capaz de mudar a vida cotidiana.³¹ Um Estado útil e necessário.

O descontentamento da população local e a luta por direitos fundamentais têm uma causa, conforme afirma Dória: “A brutal concentração urbana dos anos 70, a organização do trabalho em imensas unidades industriais, nas grandes cidades, combinadas com o agravamento das condições de vida dos trabalhadores, provocaram e facilitaram a união e a iniciativa dos moradores”.³²

Essa nova consciência e exigência de formas de vida é resultado do pensar popular, que trabalha, mas o resultado do seu trabalho é afastado para um lugar distante, em benefício de minorias. Isso cria um novo tempo e um novo espaço de atuação política e humana, colocando em questionamento a atual prática de representação que é a ideia de alguém poder estar num lugar distante, alheio ao cotidiano; defender os interesses dos representados ou a ideia de que a gestão dos interesses do homem, de sua vida cotidiana, de suas necessidades e forma de comportamento sejam geridas por organizações distantes que, sequer, têm qualquer identidade com as realidades concretas.

Bruni, nessa mesma linha de pensamento, ensina-nos:

Ao lado destas características gerais, a prática dos novos movimentos sociais vai-se dar num novo tempo e num novo espaço, o tempo e o espaço da vida cotidiana, vistos não mais como o lugar da rotina e do hábito, mas como a dimensão real e concreta onde efetivamente os sujeitos são sujeitados e onde se dá a experiência concreta da dominação e da opressão.³³

É sem dúvida uma nova revolução, no sentido de mudar a vida cotidiana, em que, de fato, se concretizam as relações humanas. Mas as elites dominantes ainda não perceberam e não estão sensíveis a essas mudanças; tampouco têm essa dimensão filosófica de que os direitos são externados e assegurados naturalmente nas sociedades locais.

As leis, segundo Montesquieu, estão relacionadas com o povo, o governo, o aspecto geográfico do país, com o grau de liberdade,

³¹ *Ibid.*, p. 23-34.

³² DÓRIA, Og. **O município**: o poder local. São Paulo: Aberto, 1992. p. 49.

³³ BRUNI, *op. cit.*, p. 27.

de necessidades... Essas relações formam juntas o *Espírito das leis*.³⁴ É ineficaz a positivação de direitos humanos e fundamentais, sem espelhar a realidade. A lei precisa ter o espírito do povo e só o terá quando nasce e chega onde o cidadão mora. Caso contrário, são leis sem alma, repudiadas ou simplesmente ignoradas pelo povo. As diversidades do povo brasileiro, as diferenças climáticas e geográficas, os muitos graus de diversidades e necessidades não estão contemplados nem na elaboração das leis nem se verificam nas condutas humanas, nas diferentes realidades brasileiras.

De outra parte, Andrade afirma que é obrigação do Estado criar as condições objetivas indispensáveis à efetiva realização prática desses direitos e deveres.³⁵ Mas, no Estado Federativo Brasileiro, a União é o Estado distante, alheio à realidade, que garante direitos iguais para realidades desiguais no texto constitucional, mas que, fundamentalmente, não consegue chegar até o povo e executar políticas públicas humanitárias.

Segundo Leal, Rui Barbosa, como parlamentar, já abordava essa realidade e defendia a necessidade de autonomia, liberdade dos municípios, para assegurar ao homem dignidade.

Vida que não é própria, vida que seja de empréstimo, vida que não for livre, não é vida. Viver do alheio, viver por outrem, viver sujeito à ação estranha não se chama viver, senão fermentar e apodrecer. A Bahia não vive porque não tem municípios. Não são municípios os municípios baianos, porque não gozam de autonomia.³⁶

Na humanização, está a natureza dos direitos humanos e fundamentais, mas isto pressupõe uma nova consciência política, que exige um Estado, criado para assegurar dignidade e tutelar direitos, que seja adequadamente organizado, para dar respostas concretas, não apenas reconhecendo e positivando direitos humanos e fundamentais, mas garantindo-se de modo a proporcionar ambiente humanitário e solidário.

Andrade, nesse sentido, afirma:

³⁴ MONTESQUIEU. *O espírito das leis*. 2. ed. Trad. de Alberto da Rocha Barros, Petrópolis: Vozes, 1991. p. 13.

³⁵ ANDRADE, *op. cit.*, p. 53.

³⁶ LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. p. 160.

A vida dos homens em sociedade não suporta mais qualquer organização ou quaisquer regras ditadas por puros fatos de poder, exige uma ordenação no sentido que corresponda a um entendimento geral ou a um consenso generalizado acerca dos respectivos interesses e relações humanas e sociais das diferentes realidades.³⁷

Não há consenso, sobre as diferentes formas de vida humana, senão quando o homem vive essas formas. O consenso acontece quando, naturalmente, se estabelecem relações humanas e sociais. Portanto, o consenso não advém de uma simples organização que dita regras, sejam sociais, sejam econômicas. Na democracia, é a sociedade que deve controlar e direcionar as ações do Estado. O controle da população pelo Estado é histórico, tanto nos Estados ditos democráticos quanto nos Estados ditos socialistas. O Estado comunista, por exemplo, impõe a todos as mesmas normas de comportamento, ignorando as realidades e diversidades culturais, religiosas, morais, étnicas e históricas; fato que destruindo destrói a própria identidade, que, depois de anos, com a queda do muro de Berlin, desesperadamente, tenta recompô-la, partindo ou retrocedendo ao tempo em que foi destruída. A respeito disso, reflete Habermas:

O passado domina o futuro, na República Democrática Alemã. Ninguém é conduzido para lugar algum se não consentir e não participar. Eu ceio que nós ainda não temos uma idéia correta sobre as proporções da decomposição da infra-estrutura moral da vida do dia-a-dia entre conhecidos e parentes, na família e na escola, na vizinhança e no meio comunal, no trabalho, etc., produzida pela suspensão e intervenção administrativa. A destruição de relações informais, de grupos sociais, a dissolução de identidades sociais, a doutrinação planejada de novos valores, a erosão de normas de comportamento costumeiras, a paralisação da iniciativa e da atividade autônoma, a insegurança quanto ao direito, pelo distanciamento das relações entre onde se produz o direito e onde ele efetivamente deve acontecer, a devastação dos domínios da reprodução cultural e humana. Por tudo isso, na República Democrática Alemã, o passado domina o futuro.³⁸

As nossas cidades vivem relações humanas construídas, tendo como fundamento os costumes, a cultura, os valores religiosos, morais, éticos, mas o nosso Estado centralizador vai globalizando

³⁷ ANDRADE, *op. cit.*, p. 107.

³⁸ HABERMAS, Jürgen. **Passado como futuro**. Trad. de Flávio Beno Siebeneichler. 24. ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1993. p. 87-88.

tudo isso, ignorando as diversidades e destruindo as relações humanas locais. O resultado é o saudosismo dos mais velhos, a falta de identidade dos mais novos, tendo como consequência o desrespeito, a desconfiança e a violência aos quais estamos assistindo, pois tudo isso decorre, fundamentalmente, da perda da identidade histórica, cultural, social, religiosa e familiar. A sociedade clama por segurança, por justiça, por leis mais rigorosas, quando o problema está no abandono das regras de convivência humana construídas nos gens, nas famílias, mas abandonadas em nome de normas globais positivadas, que alteram as condutas natural e culturalmente construídas. Não haverá passado que possa dominar o futuro, depois de séculos de desrespeito e não valorização dessas relações humanas seguras, respeitadas e éticas. Não sobrá mais nada, senão a desconfiança absoluta de tudo e de todos e tampouco haverá lei capaz de tornar obrigatórios comportamentos e relações humanas confiáveis. Uma vez valia a palavra dada, hoje nem a nota promissória garante que o vizinho vá pagar a dívida. Uma vez se podia andar na rua tranquilamente, sem medo; hoje temos que nos aprisionar dentro de nossa casa. Uma vez os homens bons tinham liberdade, e os maus estavam na cadeia. Hoje os bons trancam suas portas, e os maus andam livremente nas ruas. Esses são apenas alguns exemplos do que vem acontecendo nas nossas relações sociais e humanas, cujo direito positivado pelo Estado distante não consegue resolver, porque além de desprovido da alma e do espírito do povo, sequer é respeitado.

A ordem jurídica serve para garantir que todos os homens sejam efetivamente homens, humanitários, respeitosos e dignos, mas isso não é uma conduta que nasce de cima para baixo, mas da concreta convivência das sociedades locais, que necessitam de autonomia para poder tornar a organização e a gestão sua responsabilidade. Por isso a ordem jurídica mais do que um sistema de leis é um sistema de humanização, de educação, de pensar a construção da consciência humanitária e de respeito à própria natureza e dignidade humana.

A ordem jurídica deve significar o espírito do povo, a forma como pensa e vive, para ser sensível e capaz de preservar a diversidade e pluralidade das sociedades locais. É um pensar filosófico que não mais está presente na estruturação social.

Zimmermann expressa o seguinte raciocínio a respeito disso:

A descentralização federativa favorece o exercício do poder político pelo cidadão comum em suas comunidades locais, nós haveremos de reconhecer deste modo, a importância do pluralismo para a democracia, segundo a qual a formação estatal pluralista haverá de preservar a diversidade dos entes verticalmente organizados e, especialmente, de garantir a participação política, os direitos fundamentais e as concepções individualistas de bem.³⁹

A usurpação de poder das cidades livres, que ocorreu quando da formação dos Impérios, não foi resolvida por Montesquieu que idealizou o Estado Moderno e criou a divisão de poderes. Ocorre que a divisão de poderes em Executivo, Legislativo e Judiciário buscou equacionar um conflito contextualizado entre a nobreza, o clero, a burguesia e os senhores feudais de forma horizontal. Não houve uma preocupação vertical para devolver às cidades, onde mora o povo, o poder que necessitava para exercer autonomia política, administrativa e execução de políticas públicas locais.

Nesse sentido, se expressa João Paulo II, na Encíclica *Centesimus Annus*, publicada em 1991:

As anomalias e defeitos, no Estado assistencial, derivam de uma inadequada compreensão das suas próprias tarefas. Também neste âmbito, deve-se respeitar o princípio da subsidiariedade: uma sociedade de ordem superior não deve interferir na vida interna de uma sociedade de ordem inferior, privando-a das suas competências, mas deve antes apoiá-la em caso de necessidade e ajudá-la a coordenar a sua ação com a dos outros componentes sociais, tendo em vista o bem comum. Ao interferir diretamente, irresponsabilizando a sociedade, o Estado assistencial provoca a perda de energias humanas e o aumento exagerado do setor estatal, dominado mais por lógicas burocráticas do que a preocupação de servir os usuários, mas ao contrário sempre com um acréscimo enorme das despesas. De fato, parece conhecer melhor a necessidade e ser mais capaz de satisfazê-la quem a ela está mais vizinho e vai ao encontro do necessitado.⁴⁰

A reflexão remete, obrigatoriamente, para um aperfeiçoamento da forma como positivamos direitos, sem fundamentos filosóficos e humanos, ignorando as diversidades e pluralidades das sociedades locais. É possível diagnosticar, conforme defende Zimmermann, que o nosso regime federativo deve ser aprimorado, com a União

³⁹ ZIMMERMANN, Augusto. *Teoria geral do federalismo democrático*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1999. p. 185.

⁴⁰ VATICANO. *Encíclica Centesimus Annus*. Itália, 1991.

perdendo parte das suas atribuições.⁴¹ Ao longo da história de nossa luta federativa, afirma Leal, os Estados foram reduzidos à pobreza, e os municípios à miséria; os direitos iguais foram adotados para desiguais.⁴² A modernização do Estado, conclui Castro, passa pela regionalização, assim como sua eficiência e a democracia passam pelo municipalismo.⁴³

Ignora-se que a eficiência e a autonomia administrativa se dão por descentralização política, que consiste no poder de fazer leis e na competência de executar políticas públicas locais.⁴⁴

O Estado, já afirmava Platão, consolida-se na autonomia e liberdade de organização das cidades.⁴⁵ Acreditamos que não existe Estado ideal que possa satisfazer todos os homens. Mas, sem dúvida, não é real um Estado distante, que não sente e não vive a realidade das comunidades e diversidades humanas.

Não dá para continuar ignorando que há uma dependência dos direitos humanos e fundamentais com as formas de vida, onde efetivamente elas acontecem, com a organização da ordem jurídica capaz de transformar a conduta natural em norma. Ignorar que o comportamento humano depende muito mais da consciência comunitária e social do que de normas positivadas é, sem dúvida, desprezar a natureza humana, suas necessidades é perpetuar os conflitos, as desigualdades e o desrespeito à dignidade humana.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

ANDRADE, José Carlos Vieira de. *Os direitos fundamentais na Constituição portuguesa, de 1976*. Coimbra: Almedina, 1987.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1962.

BONAVIDES, Paulo. *Do Estado liberal ao Estado social*. 6. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1996.

⁴¹ ZIMMERMANN, *op. cit.*, p. 162.

⁴² LEAL, *op. cit.*, p. 176.

⁴³ CASTRO, José Nilo de. **Direito municipal positivo**. 4. ed. ampl. e atual. Belo Horizonte: Del Rey, 1998. p. 288.

⁴⁴ BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995. p. 54-58.

⁴⁵ PLATÃO. **La República**. Trad. de José Manuel Pabón. Madrid: Alianza, 2000. p. 34.

- BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Presidência da República, 1995.
- BRUNI, José Carlos. *O pensamento em crise e as artimanhas do poder*. São Paulo: UNESP, 1996.
- CANOTILHO, J. J. Gomes. *Direito constitucional e teoria da Constituição*. 2. ed. Coimbra: Almedina, 1998.
- CASTRO, José Nilo de. *Direito municipal positivo*. 4. ed. ampl. e atual. Belo Horizonte: Del Rey, 1998.
- DIAZ, Elias. *De la maldad estatal y la soberania popular*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- DORIA, Og. *O município: o poder local*. São Paulo: Editora Página Aberta, 1992.
- FERREIRA, Manoel Gonçalves Filho. *Direitos humanos e fundamentais*. 3. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.
- GUERREIRO, Manuel Medina. *La vinculacion negativa del legislador a los derechos fundamentales*. Madrid: Ciências Jurídicas, 1996.
- HABERMAS, Jurgen. *Passado como futuro*. Trad. de Flávio Beno Siebeneichler. 24. ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1993.
- JOÃO PAULO II. *Encíclica Centesimus Annus*. Vaticano, Itália, 1991.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad. de Manuela Pinto dos Santos. 4. ed. Lisboa: FCG, 1997.
- KELSEN, Hans. *Teoria geral do direito do Estado*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- LLOYDE, Dennis. *A idéia de lei*. 2. ed. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MONTESQUIEU. *O espírito das leis*. 2. ed. Trad. de Alberto da Rocha Barros, Petrópolis: Vozes, 1991.
- PAVIANI, Jayme. *Uma introdução à filosofia*. Caxias do Sul: EDUCS, 2014.
- PLATÃO. *La República*. Trad. de José Manuel Pabón. Madrid: Alianza, 2000.
- TEIXEIRA, João de Fernandes. *O cérebro e o robô: inteligência artificial, biotecnologia e a nova ética*. São Paulo: Paulus, 2015.
- VATICANO. *Encíclica Centesimus Annus*. Italia, 1991.
- ZIMMERMANN, Augusto. *Teoria geral do federalismo democrático*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1999.

Pelo direito de dizer: *presente!*

Reflexões sobre o futuro

André Brayner de Farias⁴⁶

Na ocasião em que comemoramos os 60 anos do curso de Filosofia da UCS, portanto, no momento de lembrar o passado e trazer a história para o presente, gostaria de propor algumas reflexões sobre o futuro. O momento é mais que propício, não só porque, quando comemoramos qualquer idade, queremos lembrar o passado para dar boas-vindas ao futuro, mas também porque vivemos um momento de intensificação e fortalecimento de estratégias de controle de nossa experiência do tempo e, principalmente, de captura de nossa possibilidade de imaginar e viver um futuro que seja, de fato, um tempo não previsto, um tempo, como só pode ser em seu acontecimento concreto, indeterminado. O futuro é sempre o limite, o impensável, o novo, a possibilidade de que venha diferente, de que algo aconteça.

Não foi possível prever o que aconteceria quando, há sessenta anos, iniciava o curso de Filosofia da UCS. Fundamentalmente, isso só foi possível devido aos *vários encontros* que fizeram essa história acontecer. Cada encontro, dos mais triviais aos mais oficiais, tramando ponto a ponto os nós de uma teia que ia se fazendo o tempo acontecer. Na experiência da pandemia, com todas as suas consequências para nossa vida, mas, sobretudo, pela questão do isolamento social, encolhemos a nossa relação com o tempo. Quero propor que isso se deu, e está se dando, devido ao empobrecimento geral da relação de sociabilidade, que nos “empurrou” para dentro dos aparelhos, com a promessa de que o *modo live* de encontro seria capaz de substituir a experiência do encontro. Não se trata de fazer aqui nenhuma fenomenologia do *modo live* de relação, mas interceptar e compartilhar algumas impressões que, de minha parte, tem ocorrido nessa estranha experiência que é ser substituído pela imagem móvel de meu corpo na tela do computador, onde nos deparamos com as imagens móveis de outros corpos.

⁴⁶ Professor de Filosofia na UCS, desde 2003. abfarias1@ucs.br

O professor é um animal de múltiplas relações, concebidas e mediadas pela produção de afetos variados, entre eles os do conhecimento. O professor, em certa medida muito específica, depende dessa variação afetiva que a multiplicidade dos encontros proporciona. O *modo live* é um espaço interessante para interrogar a ambiguidade dos desejos que conduzem nossas relações, as que nos aproximam e as que nos afastam, as que muito próximas se tornam indesejáveis e as que distanciadas se tornam desejáveis. O momento é de muita responsabilidade, ética e política, no mesmo tempo em que é o momento de um afrouxamento geral da responsabilidade, dadas as circunstâncias práticas, digamos a desculpa de ter que ficar em casa. Se entendermos que são os *afetos da proximidade* a vitalidade do ético e do político, está em jogo o funcionamento de nossa condição política daqui em diante. Há uma empolgação exagerada com as possibilidades do *modo live*, certo encantamento pelo jogo das imagens em movimento na tela, e a crítica que se faz a esse processo de recondicionamento social, que não é de hoje, mas que em todo caso se intensifica e se “totaliza” com a pandemia, aponta sempre para o lado mais óbvio, e mais fácil de resolver, que é o da desigualdade, no que diz respeito ao acesso às tecnologias. Esse não é exatamente o problema gerador da crítica. Reivindicar internet e aparelho a baixo custo para todo mundo é, sem dúvida, uma questão política urgente, mas que indica um processo aparentemente incontornável de captura e reconfiguração de nossa condição política. O aparelhamento tá longe de ser apenas um meio, uma ferramenta de trabalho, ele se mostra como uma espécie de matriz ou teia, na qual nossa vida social vai se reproduzindo. O aparelhamento como captura biopolítica⁴⁷ é uma ordem de funcionamento. Não tenho competência para dimensionar a complexidade do mundo digital, nem é essa a intenção, mas o que dá para perceber com a intensificação da experiência telemática já permite uma visão interessante para pensar na nossa condição ético-política.

Se uma história se faz de encontros, se são os encontros o que constitui a teia que desdobra o tempo, fazendo-o acontecer como indeterminação no isolamento, e obrigados a penetrar nos aparelhos,

⁴⁷ O conceito de biopolítica será aqui utilizado em referência aos escritos de Michel Foucault, embora não citemos nenhum texto específico dele.

essa trama está mapeada previamente pela trama digital. Há uma matriz que governa nosso regime de relações.

Do ponto de vista do governo de nossas condutas, esse processo de captura problematiza nossa relação com o porvir, exatamente na mesma medida em que reduz e estrangula a experiência do tempo. É possível que passemos todas as horas, entre acordar e dormir, conectados à rede e ordenados pelas múltiplas tarefas telemáticas. O confinamento produz uma sensação de ter tempo, de ter sobrado tempo, mas imediatamente o aparelhamento, o comando dos aplicativos, em sua flexibilização aparentemente sem limites, esgota a experiência do tempo, e restamos sem tempo, na mesma medida em que nos sobra tempo.⁴⁸ O tempo fica estrangulado na demanda das tarefas, o tempo todo chegando e escapando. Como se o tempo passasse a existir de forma inteiramente colonizada pelo aparelhamento do nosso ritmo. A consequência mais problemática desse processo é que nos afastamos da experiência do *indeterminado*, tornamos essa vivência mais difícil, mais remota.

O aparelho promete, mas não cumpre a promessa, porque o encontro de fato não acontece. E o encontro, a *proximidade*, é o que abre a possibilidade do porvir, se quisermos concordar com Levinas a respeito da tese de que o outro é o tempo, a presença do outro, a experiência aí suscitada, como sendo a própria presença e experiência do tempo.⁴⁹ O *modo live* torna tudo mais ou menos previsível. Por mais que não saibamos de antemão o que o outro vai dizer, fica bastante claro, pelo modo virtual, que não é *o que o outro vai dizer* o que de fato mais nos interessa, mas o outro mesmo em seu dizer presente. O *modo live* é uma ótima forma de abordar a diferença entre o dizer e o dito, como fala Levinas em *Outramente que ser*.⁵⁰ Acreditar que possamos simplesmente substituir o que vivenciamos

⁴⁸ O ensaio de Jonathan Crary: *24/7 – Capitalismo tardio e os fins do sono* oferece boas reflexões sobre esse processo de esgotamento do tempo (CRARY, J. *24/7 – Capitalismo tardio e os fins do sono*. São Paulo: Cosac Naify, 2014).

⁴⁹ O livro fundamental de Levinas a esse respeito é *Le temps et l'autre*, onde lemos: “A relação com o futuro, a presença do futuro no presente parece ainda se realizar no face-à-face com o outro. A situação do face-à-face seria a realização mesma do tempo; a invasão do presente sobre o futuro não é o fato de um sujeito só, mas a relação intersubjetiva. A condição do tempo está na relação entre humanos ou na história” (LEVINAS, Emmanuel. *Le temps et l'autre*. Paris: PUF, 2004. p. 68-69. Tradução livre).

⁵⁰ Cf. a III parte do II capítulo de *Autrement qu'être ou au delà de l'essence*, intitulada *Temps et discours*, da página 55 a 99 (LEVINAS, E. *Autrement qu'être ou au delà de l'essence*. Paris: Kluwer Academic, 2001).

na vida universitária pelos “encontros virtuais” é algo que empobrece nossa já empobrecida relação com o tempo. Tendemos a ocupar o tempo que sobra no isolamento pela vida *on-line*, mas não nos damos conta, ao menos não de forma suficientemente refletida, que, ao mergulhar na vida *on-line*, o que menos sobra é tempo. É quase como se suspendêssemos o tempo. A reclamação geral de que não sobra tempo para nada, que escutamos e repetimos constantemente, é sintoma de um estado, não de hoje compartilhado, de *isolamento social*. Isso parece lugar comum; no entanto, deixa de ser, exatamente, quando pensamos mais profundamente na relação com o tempo e, principalmente, tentando entender essa perspectiva levinasiana de aproximar o tempo e o outro. Em que sentido isso se dá? Como enxergar que o outro é o tempo ou que a proximidade é uma experiência do futuro? A *redundância* tendente do modo *live* nos ajuda a entender.

A tecnologia sempre soube apropriar-se muito bem da ideia de futuro, mas isso porque, desde sempre, nos apoiamos nas inovações tecnológicas, para perceber a passagem do tempo e imaginar o futuro. A obsolescência programada dos aparelhos nos engata nessa expectativa de ver o futuro pelos olhos da tecnologia. Não quero explicitar aqui uma crítica do capitalismo, mas é evidente que isso está latente. A esse respeito, Lazzarato, analisando a dívida como forma de governo no neoliberalismo, afirma que pela economia do endividamento *hipotecamos o nosso futuro*.⁵¹ A dívida é a apropriação do tempo da vida e, na medida em que o tempo é a própria matéria da vida, a dívida é a apropriação da vida. Outra maneira de hipotecar o futuro, também atrelada à lógica capitalista e neoliberal, é nossa aposta um tanto cega de que podemos suprir o desejo da proximidade pela vida no *modo live*, que tem a redundância como um de seus efeitos. Ficamos submetidos a uma temporalidade programada e previsível, que filtra o que sai do controle. E o que sai do controle é o corpo, materialmente ausente de sua imagem no aparelho. Um corpo desajeitado ou com rompantes inesperados já não é imediatamente ele mesmo, uma vez que é sugado ou enxugado pela sua

⁵¹ “A questão do tempo e da duração está no coração da dívida. Não apenas do tempo de trabalho ou do tempo da vida, mas também do tempo como possível, como porvir. A dívida lança uma ponte entre o presente e o futuro: ela antecipa e exerce um direito de preempção sobre o porvir” (LAZZAROTO, Maurizio. *O governo do homem endividado*. São Paulo: N-1 Edições, 2017. p. 66-67).

imagem, e a imagem não sai do controle, por mais que esteja exibindo um grande escândalo.

Uma vez que nos vemos o tempo todo na tela, editamos a nossa imagem no próprio ritmo de sua aparição, de maneira que neutralizamos certa espontaneidade da presença, que é, essa espontaneidade, uma espécie de ponta solta do tempo, uma abertura que pretenderia deixar livre o acontecimento do que vai se passar. E, mesmo que decidamos não nos ver, fazendo desaparecer para nós a nossa imagem, a própria tela já traz a nossa versão, ou melhor, a versão aparelhada do que (supostamente) somos nós.

Além de nos controlar, a tela nos contém porque ela nos promete o tempo todo o que nunca consegue realizar, e para nós importa manter o fio dessa promessa tanto quanto importa saber por que ela não se deve cumprir. É difícil desligar o aparelho quando a aula termina, porque ali se torna flagrante nossa ilusão, o aparelho desliga com uma velocidade que o tempo do encontro, considerando que algo como tal possa ter ocorrido, não consegue acompanhar. O encontro permanece, ainda que na forma de lembrança, expectativa, imaginação ou promessa; não desliga porque o aparelho desligou, mas de fato sentimos que algo essencial não aconteceu, embora muita coisa mesmo imprevista tenha se passado. Se nossas aulas podem “muito bem” acontecer de forma remota; se estamos por assim dizer contentes pelo resultado surpreendente das aulas a distância, a despeito de toda sobrecarga de trabalho, que parece uma consequência inevitável, dada a capacidade dinâmica e flexível dos aparelhos e seus programas incorporarem sempre mais funções, isso deveria nos fazer refletir sobre como já estamos operando a distância, há muito mais tempo do que supúnhamos. Deveria nos inquietar o fato de alunos e professores estarem satisfeitos ou julgarem possível que possamos permanecer no *modo live* daqui em diante. Evidentemente, isto não significa deixar de reconhecer as inegáveis virtudes das tecnologias bem como as nossas inventividades em relação a elas. Isso é bastante óbvio, e creio que a própria experiência já diz o suficiente. O que parece que estamos abrindo mão, e é essa a razão de meu comentário, é de pensar sobre a facilidade com que nos adaptamos ao isolamento e acolhemos as suas ditas vantagens. Evidentemente, que falo do ponto de vista de uma situação de acesso aos meios e às redes, por parte de estudantes e de uma estrutura institucional

compatível e competente, para oferecer um trabalho remoto sério e responsável, como é o caso da Universidade de Caxias do Sul.

Um dos temas mais debatidos durante a pandemia, e talvez o mais decisivo em termos políticos, é o da relação entre a vida da população e a economia, uma ocasião mais que propícia para pensar pelo prisma biopolítico de Foucault. É evidente que o trabalho remoto, considerando que ele possa ser oferecido de forma justa e igualitária, é uma alternativa econômica de importância fundamental para a proteção da vida. Nesse sentido, a sala de aula virtual se torna naturalmente um exemplo de referência em tempos de exceção. Mas o risco que corremos, para lembrar Benjamin,⁵² é o de tornar o estado de exceção a regra. E, pensando honestamente, não somos passivos nesse processo, pois acolhemos com entusiasmo exagerado as vantagens do trabalho remoto. Isso precisa nos fazer pensar para além das obviedades sempre disponíveis, para justificar o estado de coisas.

Que fique bem-explicado: não se trata de defender cegamente o *retorno às aulas presenciais*, como tem sido a posição dos tais negacionistas, mas de defender o *direito à aula presencial*, na medida em que compreendemos que a *aula presencial* é uma forma de ação política da qual não podemos abrir mão. Que não reste dúvida sobre minha posição: nas condições em que estamos, não pode ser defensável qualquer medida que implique, necessariamente, a intensificação do estado pandêmico, e aulas presenciais são o caso, porque mobilizam toda uma rede complexa das sociedades, que vai bem além de discentes, docentes e suas famílias, fazendo com que haja aglomeração e movimentação, que devem ser evitadas.

Aqui se trata de pensar a condição política do isolamento social para enxergar a potência política da presença, na tentativa de chamar a atenção para a importância de defender a aula presencial, ou pensar a aula presencial como forma de acesso ao acontecimento de uma temporalidade que acolhe o futuro.

⁵² “A tradição dos oprimidos nos ensina que o estado de exceção em que vivemos é, na verdade, a regra geral.” (BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 226. (Obras escolhidas, v. 1). O trecho citado é a primeira frase da VIII tese do ensaio *Sobre o conceito de história*. É retomando essa ideia de Benjamin, e por outro lado de Carl Schmitt, que Giorgio Agamben propõe o *Estado de exceção* como paradigma de governo (Ver AGAMBEN, G. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004).

Defender o *direito à aula presencial*, quando a população estiver devidamente imunizada, é defender, desde o ponto de vista dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, o direito a ter *futuro*. Esse é um engajamento difícil, considerando sua complexidade: para muitos de nós, professores e professoras, o futuro está inevitavelmente relacionado com o ensino em plataformas virtuais. Então, é preciso por um lado, economicamente determinante e urgente, garantir o futuro do trabalho educacional, e o modo EaD está ligado a esse engajamento, porque é importante levá-lo a sério e lutar por ele, mas lutar de uma forma que nossa responsabilidade não seja simplesmente conformista; por outro lado, questão que toca nossa condição existencial, *garantir o futuro significa ainda poder pertencer a um mundo onde compartilhamos nossa presença*.

A experiência docente ensina: uma aula presencial é sempre a ocasião de flertar com o imprevisível, por mais que tudo tenha transcorrido dentro do que foi programado para a aula. *Uma aula é uma experiência do tempo*, exatamente porque cada presença é uma ponta solta ou um desajuste do tempo. Se a aula transcorre num intervalo medido pelo relógio, isso não quer dizer que o que se passa na trama dos encontros entre professor e estudantes, esteja determinado previamente. Quando uma aula acontece, e esta é uma narrativa conhecida de docentes e estudantes, é quando nem se viu o tempo passar, a ponto de entendermos que é a multiplicidade dos encontros que faz a hora, mesmo que tudo tenha se dado em hora marcada. Uma aula acontece quando escapamos do automatismo das horas marcadas. Alguém sempre pode dizer que o assunto tratado ou a forma de abordá-lo faz isso acontecer, essa fuga das horas, mas nem o saber nem a didática explicam essa intervenção da temporalidade. O conhecimento é um ótimo mediador, mas sempre será mais interessante para uns e mais tedioso para outros, também o professor poderá causar impressões distintas a respeito de sua didática. O que faz escapar do automatismo são os afetos da proximidade, que evidentemente nem sempre são desejáveis, mas são imprevisíveis, incalculáveis e por isso abrem o tempo para fora da marcação do relógio. *A proximidade é uma experiência do indeterminado: contanto que não se a evite, ela é o melhor antídoto contra a redundância, que é quando parece que o tempo parou*.

Isolados ou editados pela tela dos aparelhos, a nossa tendência é cair em redundância. E quando caímos em redundância podemos ser facilmente substituídos, inclusive pelas próprias máquinas, que poderão *funcionar* melhor do que nós, e ainda de forma muito menos onerosa. É evidente que a possibilidade de ensinar a distância não conta a favor de nossa *valorização*, não apenas porque tendemos a trabalhar mais e ganhar menos ou pelo índice de precarização do trabalho humano, embutido na lógica do aparelhamento, mas antes porque, ao cair em redundância, perdemos a capacidade de criar ou de propor os novos valores do mundo a ser compartilhado; é como se nos retirássemos do mundo sem precisar desaparecer. Isso significa que vamos nos adaptando a uma forma de vida eticamente insignificante e, no fim, irrelevante.

Como chegamos a esse estado de coisas? É preciso não ser reducionista no trato dessa questão – muitos caminhos de análise devem ser considerados. Aqui proponho que a *proximidade*, entendida como a condição onde compartilhamos as nossas presenças num mundo comum, deve ser reconsiderada em sua potência política. A proximidade, como diria Levinas, como experiência de uma não indiferença, espécie de passividade ativa e cuja força política consiste em *não poder ser representado por ninguém, não poder ser substituído*.



É a proximidade, com toda sua capacidade de acionar o não esperado, enfim, com sua capacidade de gerar liberdade, quem tem hoje condições de liberar o tempo e reaver para o mundo comum ideia de futuro.

É preciso lutar pelo direito de dizer: *presente!*

Porto Alegre, janeiro de 2021.

Ciclos de vida ou performance?

Reflexões bioéticas sobre triagem durante a pandemia do Covid-19

Darlei Dall'Agnol⁵³

Introdução

Estamos vivenciando, no Brasil, no final de 2020, uma segunda onda de propagação do SARS-COV-2 e um aumento significativo no número de óbitos causados pelo COVID-19. O sistema público de saúde, em algumas cidades e estados, está novamente entrando em colapso, como aconteceu em Manaus no início da pandemia. No Rio de Janeiro, por exemplo, há pessoas morrendo na fila de espera de acesso às UTIs. Tornou-se, novamente, crucial racionalizar recursos caros e escassos e discutir critérios éticos, para fazer a triagem se o sistema entrar em colapso. Surgiram, durante a primeira onda, algumas propostas para triagem de pacientes, caso o número fosse superior à capacidade do sistema de saúde de tratar todas as pessoas. Entre essas propostas está a de algumas associações de profissionais de saúde e outra de um grupo de bioeticistas. Neste trabalho, pretendemos comparar essas duas propostas e problematizar a questão do uso da faixa etária ou da performance dos indivíduos, como critério de seleção de pacientes para tratamento intensivo.

Para compreender melhor o que pretendemos sustentar, vamos reconstruir, na primeira seção, o protocolo da Associação de Medicina Intensiva Brasileira (denominado aqui “AMIB I”) que usa, depois do *Sequential Organ Failure Assessment* (SOFA), ou seja, de um teste para avaliar a condição clínica do paciente, uma tabela atribuindo pontuação diferenciada segundo faixas etárias. Em segundo lugar, vamos compará-la com a proposta elaborada por um grupo de filósofos que trabalham com questões de bioética, chamado “Dilemas COVID-19 Bioética,” do qual faço parte, que elaborou algumas diretrizes (mas não um protocolo pronto e acabado) que *não* usa, por razões de igual respeito, a idade como critério inicial e anterior ou independente do escore do SOFA, mas apenas, caso

⁵³ UFSC/CNPq.

seja necessário, ciclos de vida como forma de desempate. Na terceira seção, vamos apresentar o segundo protocolo da AMIB elaborado em conjunto com outras entidades médicas, a partir de críticas ao primeiro protocolo (chamado aqui “AMIB II”), para mostrar certas implicações da retirada da idade como critério e sua substituição por uma avaliação das funcionalidades do paciente, a partir das escalas do *Eastern Cooperative Oncology Group* (ECOG). Na quarta parte, para marcar a diferença entre a proposta do grupo “Dilemas COVID-19 Bioética” (daqui para frente, DCB) e o protocolo da AMIB II, vamos discutir alguns casos que mostram algumas implicações negativas da transição feita pela AMIB do primeiro protocolo para o segundo. Finalmente, vamos fazer algumas reflexões sobre as vantagens das diretrizes da proposta do grupo “Dilemas COVID-19 Bioética”, em relação ao protocolo da AMIB II, ressaltando a necessidade de mais discussões públicas.

1 O primeiro protocolo da AMIB

Uma das primeiras propostas que surgiram do Brasil para a alocação de recursos escassos, particularmente de acesso a UTIs, durante a atual pandemia do COVID-19, foi o Protocolo da AMIB divulgado em março 2020 intitulado “Protocolo AMIB de alocação de recursos em esgotamento durante a pandemia do COVID-19” (cf. Referências para maiores detalhes). Seguindo tendência da literatura médica e ética internacionais, as orientações do CFM, etc., a AMIB introduziu o SOFA para calcular uma pontuação do quadro clínico do paciente. Brevemente dito, o SOFA é uma maneira de avaliar seis subsistemas do organismo humano (respiratório, cardiovascular, etc.) estabelecendo uma pontuação para cada um deles, que vai de 0 a 4: quanto melhor o subsistema, mais baixa a nota e quanto pior, mais alta, podendo totalizar, então, até 24 pontos. Para cada paciente, quanto mais baixa a nota, maior a probabilidade de recuperação e vice-versa. O SOFA era, até o início da pandemia, um instrumento de avaliação de pacientes já internados em UTIs, mas passou a ser proposto, junto com outros métodos (APACHE, etc.), para estabelecer critérios de admissão. Além do SOFA, há uma pontuação para comorbidades e faixas etárias.

Para visualizar a proposta de como a alocação de recursos seria feita no processo de triagem, vamos apresentar abaixo a tabela inti-

tulada “Passo a passo do cálculo de pontuações e critérios de desempate do modelo de triagem” da AMIB I:

Tabela 2 - Passo a passo do cálculo de pontuação de critérios de desempate do modelo de triagem AMIB

Passos	Critérios	Pontuação				Total
		1	2	3	4	
1	Calcular SOFA (total: ___) e pontuar conforme a estratificação ao lado	SOFA ≤ 8	SOFA 9 - 11	SOFA 12 - 14	SOFA > 14	
2	Tem comorbidades graves com expectativa de sobrevida < a um ano?	---	---	Sim	---	
3	Identificar a faixa etária e pontuar conforme a estratificação ao lado	0 - 49 anos	50 - 69 anos	70 - 84 anos	≥ 85 anos	
4	Calcular a pontuação total dos critérios 1 a 3					
5	Alocar o leito de UTI ou VM ao paciente com menor pontuação total desde que não tenha havido empate					
6	Em caso de empate utilizar os seguintes critérios hierarquicamente:					
6a	Menor escore na Escala de Fragilidade Clínica					
6b	Menor escore SOFA total					
6c	Randomização					

Como podemos claramente perceber, o protocolo da AMIB I estabelece uma pontuação para grupos diferentes, segundo escores do SOFA, mas também seguiu a tendência da literatura mundial e introduziu três pontos para comorbidades graves, ou seja, com expectativa de sobrevida de pacientes menor do que um ano, além de atribuir diferentes pontos (de 1 a 4) para faixas etárias. Dito de outro modo: quanto mais jovem o paciente, menor a pontuação; quanto mais idoso, maior. Acrescida ao escore do SOFA, ela poderia dar uma vantagem de acesso às pessoas mais jovens. Como veremos a seguir, a proposta do grupo “Dilemas COVID-19 Bioética” não introduz pontuação para comorbidades nem para faixas etárias específicas.

2 As diretrizes do grupo “Dilemas COVID-19 Bioética”

Baseados nos mesmos pressupostos valorativos e técnicos, a saber, salvar mais vidas, ou seja, priorizar pacientes com maior probabilidade de cura, mas também tratar todas as pessoas igualmente, com o mesmo cuidado e respeito, a proposta do grupo DCB também introduz a avaliação do quadro clínico, usando o SOFA para realizar a triagem, mas não a idade como critério independente de valoração. O grupo DCB é composto pelos professores Alcino Bonella (UFU),

Darlei Dall’Agnol (UFSC), Marcelo de Araujo (UERJ) e Marco Antonio Oliveira de Azevedo (Unisinos).

A proposta de diretrizes do DCB foi, inicialmente, publicada na grande mídia, a saber, nos jornais *Estadão* e *Folha* conclamando a população para a necessidade de discussão sobre critérios de triagem (cf. Referências). O grupo, todavia, fez apenas uma proposta inicial para discussão que não é exatamente um protocolo pronto e acabado. A sugestão do DCB, tratando todos os pacientes equitativamente, levou à elaboração de um quadro com a seguinte classificação, usando apenas o SOFA:

Pessoas com escore inicial <6 ou significativamente decrescente nas primeiras 48h, candidatos à alta prioridade, assim como [a] profissionais de saúde que atuaram em UTI	A1, A2, A3
Pessoas com escore inicial entre 6 a 11 ou escore crescente nas primeiras 48h, candidatos à prioridade média	B1, B2, B3
Pessoas com escore inicial >12, assim como [b] pacientes sem indicação de cuidados intensivos, candidatos à baixa prioridade	C1, C2, C3

Visto que todo(a)s os pacientes são submetidos ao SOFA, há um tratamento igualitário que não considera, num primeiro momento, a idade. Com isso, se evita reproduzir o preconceito conhecido como “etarismo”, que parece ter ocorrido no Norte da Itália, no auge da pandemia e em outros lugares do mundo, onde pacientes acima de 80 anos nem recebiam tratamento. Na proposta do grupo DCB, a idade *não* é um critério usado anteriormente e independe para alocação.

Caso acontecesse, entretanto, um empate que num cenário pandêmico é bastante provável, isto é, caso existisse um grande número de pacientes com a mesma pontuação no SOFA, então o grupo DCB propõe introduzir três ciclos de vida para *desempatar* e, caso persistisse o empate, fazer sorteio. Não procuraremos, aqui, justificar a introdução do ciclo de vida como *um dos critérios* de desempate, pois já foi feito em outro trabalho (AZEVEDO; DALL’AGNOL; ARAÚJO; BONELLA, 2020 [no prelo]). De fato, a idade do paciente parece ser uma variável importante na avaliação clínica dos pacientes e nos seus prognósticos, mas não entraremos neste ponto agora. O que pretendemos fazer, ao invés disso, é salientar que o chamado “Protocolo

da AMIB II” retirou completamente a idade da tabela de pontuação, substituindo-a pela performance do paciente. As implicações dessa mudança ficarão claras a seguir, mas eis a justificativa da AMIB (e de outras instituições), apresentada na segunda proposta intitulada “Recomendações de alocação de recursos em esgotamento durante a pandemia do COVID-19:”

Com a publicação da primeira versão a AMIB e ABRAMEDE convidaram profissionais da saúde e do direito a fazerem parte de um debate de ideias que pudesse contribuir para que o modelo fosse melhorado e mais representativo dos valores e leis brasileiros. Inúmeras contribuições valiosas foram recebidas. Entre elas o ponto mais controverso foi a incorporação da faixa etária como um dos três critérios principais de triagem. Compreendeu-se que este critério poderia ser discriminatório (e, portanto, inconstitucional) e que sua presença poderia comprometer a base de solidariedade que é característica da atenção em saúde. A retirada deste critério e a inclusão de uma medida de funcionalidade em seu lugar é a principal diferença entre as duas versões, além, claro, do maior refinamento quanto a descrição das bases legais que amparam o protocolo. Com essas mudanças, o protocolo também passou a ser assinado por outras duas importantes sociedades científicas nacionais: A Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (SBGG) e a Academia Nacional de Cuidados Paliativos (ANCP).

O novo protocolo (chamado, aqui, AMIB II) adotou, então, a escala do ECOG, ao invés da faixa etária.

A menção a possíveis “valores brasileiros” na justificativa é obscura, e a referência a leis brasileiras torna o debate mais legalista do que ético. A proposta do DCB é, acima de tudo, uma proposta baseada em princípios éticos e, particularmente, bioéticos. Como se verá a seguir, todavia, essa mudança da AMIB I para a AMIB II, nos critérios de triagem, pode ter implicações importantes para a distribuição das vagas em UTIs.

3 O Protocolo AMIB II

Há vários méritos no trabalho feito pela Associação de Medicina Intensiva Brasileira durante a pandemia. O principal deles é ter feito uma proposta que evita a pura e simples fila pela ordem de chegada. Infelizmente, esse parece ser o critério usado no Brasil atual, sem maiores discussões públicas, demonstrando, mais uma vez, a omissão das autoridades responsáveis. De fato, em tempos de pandemia,

essa não é a maneira mais eficaz de fazer racionamento de recursos escassos como uma UTI. Além disso, é digno de louvor o debate promovido pela AMIB, embora a segunda proposta tenha levado em conta algo não muito claro como é o apelo a certos “valores brasileiros”. Há também uma opção pelo ECOG que, como visto a seguir, não isenta o segundo protocolo de outros problemas.

Talvez a melhor forma de compreender as mudanças introduzidas no segundo protocolo elaborado pela AMIB, feito conjuntamente com outras entidades, seja apresentar imediatamente a tabela de pontuação modificada, segundo o documento *Recomendações de alocação de recursos em esgotamento durante a pandemia pelo COVID-19* da AMIB (vide referências para maiores detalhes):

Tabela 1 - Passo a passo do modelo de triagem AMIB/ABRAMEDE

Passos	Critérios	Pontuação				Total
		1	2	3	4	
1	Calcular SOFA (total: ___) e pontuar conforme estratificação ao lado	SOFA ≤ 8	SOFA 9 - 11	SOFA 12 - 14	SOFA > 14	
2	Tem comorbidades graves, com expectativa de sobrevida < que um ano?*	---	---	Sim	---	
3	Aplicar a ECOG e pontuar conforme a estratificação ao lado	0 - 1	2	3	4	
4	Calcular a pontuação total dos critérios 1 a 3					
5	Alocar o leito de UTI ou VM ao paciente com menor pontuação total desde que não tenha havido empate					
6	Em caso de empate utilizar os seguintes critérios hierarquicamente:					
6a	Menor escore SOFA total					
6b	Julgamento clínico da equipe de triagem					

*Fazer a avaliação preferencialmente através do SPICT-BR ou PIG-GSF

Como se pode perceber, a faixa etária deixa de pontuar e é substituída por uma pontuação a partir de uma escala da ECOG.

Para evitar mal-entendidos, é crucial deixar os próprios proponentes desse novo protocolo explicitarem melhor as razões das mudanças. Nos termos da AMIB II:

Optamos por incluir no modelo de triagem uma medida de funcionalidade, ou Performance Status (PS), do paciente através da escala desenvolvida pelo Eastern Cooperative Oncology Group (ECOG). Esse é um instrumento validado e amplamente utilizado em oncologia e que busca quantificar a capacidade funcional física e capacidade de independência e autocuidado do paciente. A inferência é que quanto pior o PS do paciente menor sua reserva fisiológica e piores os

desfechos clínicos. Embora seja uma escala validada para o uso em pacientes oncológicos, alguns estudos têm utilizado a escala para avaliação de desfechos de pacientes críticos idosos, pós-transplante hepático e portadores de sepsis. Em uma análise secundária post hoc de um estudo multicêntrico retrospectivo brasileiro que incluiu uma população mista de pacientes críticos Zampieri *et al* observaram que quanto pior a PS dos pacientes maiores foram as taxas de mortalidade hospitalar e de tempo de internação independente de outros marcadores clínicos como idade, comorbidades, gravidade da doença aguda ou tipo de internação (clínica ou cirúrgica).

A utilização de um marcador, a partir dos critérios da oncologia, tem implicações práticas importantes. Antes de apresentá-las, convém esclarecer que a escala da ECOG vai, grosso modo, de uma pontuação para pacientes completamente ativos, ou seja, capazes de realizar todas as atividades sem restrição (zero pontos), passando por pacientes que têm alguma restrição a atividades físicas rigorosas, mas são capazes de realizar trabalhos leves (1 ponto) e por pacientes capazes de realizar todos os autocuidados, mas incapazes de realizar trabalhos, etc. (2 e 3) até uma pontuação máxima de 4 pontos para pacientes completamente incapazes de realizar autocuidados básicos, totalmente confinados ao leito ou a uma cadeira.

Tendo feito esses esclarecimentos, resta, agora, comparar as duas propostas, a saber, a da AMIB II com a do grupo DCB, estabelecendo semelhanças e diferenças, para avaliar possíveis vantagens de uma em relação à outra.

4 Comparando o protocolo AMIB II e a proposta do grupo DCB

Dentre as principais modificações da AMIB I para a AMIB II, cabe destacar que a mudança no uso da faixa etária para o ECOG possui implicações práticas importantes. Para ilustrar, vamos considerar um caso hipotético, mas que pode muito bem ser real, de dois pacientes:

João e Pedro estão com COVID-19 e ambos estão evoluindo mal, necessitando agora de internação e ventilação mecânica. João é um idoso de 78 anos. É portador de doenças como tabagismo e bronquite crônica. É um sujeito teimoso e que não acredita nas medidas de prevenção ao novo coronavírus (SARS-COV-2). Apesar das orientações sanitárias, João saía de casa com frequência e sem máscara. Contraiu o vírus e em

casa não adotou isolamento. Seu filho Pedro, de 35 anos, que é tetraplégico em virtude de um acidente (vitimado por um capotamento enquanto viajava em um ônibus), contagiou-se pelo contato próximo. Pedro está grave e também necessita ventilação mecânica. Tanto o SOFA de João quanto o de Pedro é 10.

Como cada protocolo (AMIB I e AMIB II) ou proposta alocaria esses pacientes?

Se fizermos a verificação, percebemos que há uma variação relevante na pontuação entre a AMIB I e a AMIB II e que leva a atribuir ora a um paciente ora a outro o acesso à UTI. No primeiro protocolo da AMIB, tendo o mesmo escore no SOFA, ou seja, 10 pontos, mas sendo João mais idoso, ele obtém uma pontuação maior (3 pontos) do que seu filho (1 ponto) e acaba não conseguindo ter acesso à UTI. Em outros termos, assim como nas diretrizes do grupo DBC, é Pedro quem tem prioridade para acesso aos recursos escassos. Já no outro protocolo da AMIB II, pela deficiência física que Pedro tem e pela sua incapacidade de cuidar de si, ele receberá 4 pontos pelo ECOG, sendo então João quem terá acesso à UTI. Essa variação não acontece na proposta do grupo DBC e essa é uma diferença fundamental entre as propostas. Em outros termos, procurando evitar o etarismo, a AMIB II parece ter aberto as portas para a discriminação de deficientes físicos.

Não pretendemos, aqui, sustentar que a proposta do DCB é “superior” ou “a única correta,” mas gostaríamos de fazer algumas reflexões, mostrando algumas inconveniências da mudança feita pela AMIB. Na verdade, um de nós teve a oportunidade de perguntar a uma das médicas responsáveis pela elaboração dos protocolos da AMIB II sobre essa possível consequência negativa da substituição das faixas etárias pela pontuação da ECOG. A resposta da Dra. Lara Kretzer (vide referências), uma competente colega que trabalha no HU da Universidade Federal de Santa Catarina, esclareceu que casos como o do Pedro teriam sido previstos na AMIB II. Segundo a Dra. Kretzer, para deficientes físicos não seria aplicado o ECOG. Ao invés disso, uma equipe de triagem deveria avaliar, independentemente, o caso de deficientes físicos. Essa parece ser uma solução razoável: deixar à equipe de triagem a decisão de aplicar ou não a pontuação do ECOG.

A sugestão de criar uma equipe de triagem, independentemente da equipe médica que lida diretamente com o paciente, seja *pré* seja *pós*-acesso à UTI, é de fundamental importância. A proposta do grupo DCB também prevê esse mecanismo de seleção, mas não tem tendência casuística. Desse modo, outra diferença significativa entre a proposta da AMIB II e a do grupo DCB é que a equipe de triagem deveria simplesmente aplicar os critérios e não discutir casos como o dos deficientes físicos. É bastante prudente não utilizar escores do SOFA com outras pontuações, como se fossem algoritmos finais com aplicação mecânica. É fundamental também seguir princípios bioéticos sólidos (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2019). Todavia, o segundo protocolo da AMIB parece introduzir uma espécie de exceção sujeita a critérios subjetivos ou arbitrários de aplicação. Que outros casos poderiam ser selecionados apenas pela equipe de triagem? Seja como for, o que pretendemos chamar a atenção é simplesmente para a complexidade da tomada de decisão sobre critérios de racionamento e de um ponto bastante delicado da proposta das mudanças nos protocolos da AMIB, a saber, que, na tentativa de se evitar um preconceito, se poderia acabar introduzindo outro.

Observações finais

Neste trabalho, procuramos comparar algumas propostas de alocação de recursos escassos em tempos de pandemia, em especial UTIs, feitas por algumas entidades representativas de profissionais de saúde e por um grupo de bioeticistas. A partir de dois casos, percebeu-se certa variação na escolha de pacientes entre o protocolo da AMIB I para o da AMIB II, ilustrando possíveis conflitos entre critérios de idade ou funcionalidade na alocação de possíveis vagas. Essa variação não acontece na proposta do grupo DCB.

Para finalizar, então, cabe destacar duas vantagens da proposta DCB, a saber, ela é mais *objetiva* e *simples*. Essas características mostram que ela é uma alternativa importante a ser considerada, neste momento em que voltamos a presenciar uma segunda onda do COVID-19, no nosso País, retornando ao problema de superlotação de hospitais e a ocupação plena de certas UTIs. É fundamental construirmos juntos um protocolo que respeite os princípios da Medicina Baseada em Evidências (MBE), por exemplo, utilizando o SOFA para salvar mais vidas, mas também uma Medicina Centrada

na Pessoa (MCP), isto é, que considere o paciente como um todo. Essas perspectivas parecem opostas, mas, na verdade, conforme argumentamos em outro ponto (DALL'AGNOL, 2020), elas se complementam. Portanto, independentemente da nossa proposta de triagem ser adotada ou não pelas autoridades competentes, o que defendemos é que os critérios de alocação sejam discutidos publicamente, com transparência e seriedade, para que possamos salvar vidas.

Referências

ASSOCIAÇÃO DE MEDICINA INTENSIVA BRASILEIRA (AMIB): *Protocolo AMIB de alocação de recursos em esgotamento durante a pandemia do COVID-19*. Abril 2020. Disponível em: https://www.amib.org.br/fileadmin/user_upload/amib/2020/abril/24/Protocolo_AMIB_de_alocacao_de_recursos_em_esgotamento_durante_a_pandemia_por_COVID-19.pdf. Acesso em: 17 dez. 2020.

ASSOCIAÇÃO DE MEDICINA INTENSIVA BRASILEIRA (AMIB); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MEDICINA DE EMERGÊNCIA (ABRAMED); SOCIEDADE BRASILEIRA DE GERIATRIA E GERONTOLOGIA (SBGG); ACADEMIA NACIONAL DE CUIDADOS PALIATIVOS (ANCP). *Recomendações de alocação de recursos em esgotamento durante a pandemia por COVID-19*. Maio de 2020. Disponível em: https://www.amib.org.br/fileadmin/user_upload/amib/2020/abril/24/VJS01_maio_-_Versa_o_2_-_Protocolo_AMIB_de_alocac_a_o_de_recursos_em_esgotamento_durante_a_pandemia_por_COVID.pdf. Acesso em: 17 dez. 2020.

AZEVEDO, M. A. O.; DALL'AGNOL, D.; BONELLA, A. E.; ARAÚJO, M. Por um debate sobre as diretrizes éticas para alocação de tratamento em UTI durante a pandemia. *Jornal Estado de S. Paulo*, 2020. Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br/amplo-debate-criterios-uti-coronavirus/>. Acesso em: 17 dez. 2020.

AZEVEDO, M. A. O.; DALL'AGNOL, D.; ARAÚJO, M.; BONELLA, A. *Repensando a ética da alocação de recursos hospitalares escassos durante a pandemia da COVID-19*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos. No prelo.

BEAUCHAMP, T. L.; CHILDRESS, J. F. *Principles of biomedical ethics*. Oxford: Oxford University Press, 2019.

BONELLA, A. E.; DALL'AGNOL, D.; AZEVEDO, M.A.; ARAÚJO, M. Veja proposta para decidir acesso de pacientes à UTI durante a pandemia. *Jornal Folha de S. Paulo*, 2020.

DALL'AGNOL, D. *Filosofia(s) da medicina: baseada em evidências ou centrada na pessoa?* Palestra apresentada na Semana Acadêmica

de Filosofia comemorativa aos 60 anos do curso de Filosofia da Universidade de Caxias do Sul, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9OsiBBsYkBA>. Acesso em: 15 dez. 2020.

EMANUEL, E. J. *et al.* Fair allocation of scarce medical resources in the time of Covid-19. *New England Journal of Medicine*, 2020. Disponível em: <https://www.nejm.org/doi/10.1056/NEJMs2005114>. Acesso em: 17 maio 2023.

KRETZER, L. Protocolo de alocação de recursos em esgotamento durante a pandemia. *Webinar*, ago. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qZBJeFjvGCs>. Acesso em: 17 dez. 2020.

WHITE, D.B.; LO, B. A framework for rationing ventilators and critical care beds during the COVID-19 pandemic. *Journal of the American Medical Association*. Published online March 27, 2020. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/2763953>. Acesso em: 17 maio 2023.

A filosofia na formação de professores: aportes teóricos para a emancipação intelectual e profissional

Delcio Antônio Agliardi⁵⁴

Quem procura quase sempre encontra dúvidas e incertezas

Eu nasci menino, camponês e, ao longo da vida, fui desenvolvendo o gosto pela pergunta. Para *ser mais*,⁵⁵ fui matriculado em uma escola pública⁵⁶ de ensino primário, depois no segundo grau,⁵⁷ em uma cidade pequena e, por último, no Ensino Superior. Em 1985, aprovado no concurso vestibular de verão, na Universidade de Caxias do Sul, ingressei no curso de Filosofia. Foi um acontecimento memorável e uma aventura intelectual reflexiva. No início do curso, longe de casa e à procura de novos conhecimentos, fiz requerimento de matrícula no curso de Bacharelado e, em seguida, optei pela transferência para o curso de Licenciatura em Filosofia. Com efeito, a geração de estudantes da década de 80, do século XX, saiu de casa em busca de novos horizontes intelectuais e profissionais. As distâncias em quilômetros entre cidades não representavam barreiras a esses estudantes, e as escolhas, geralmente, eram incentivadas pela família dos calouros.

A expectativa da transição da educação básica para o Ensino Superior pode ser sintetizada em dois acontecimentos inesquecíveis para quem os viveu: na busca pelo encarte de jornal impresso que continha, na época, a lista de classificados no Concurso Vestibular ou na sintonia do rádio de pilha, para ouvir a leitura da lista de aprovados em primeira e segunda chamada.

⁵⁴ Professor na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Estudante egresso do curso de Filosofia na UCS, no período de 1985 a 1989. Possui mestrado em Educação e doutorado em Letras.

⁵⁵ Expressão freireana que se refere à vocação ontológica do ser mais, da educação vista como condição necessária para o homem que se transforma, por sua ação reflexiva, e que quer vir a ser mais.

⁵⁶ Uma *brizoleta*, que significava um estabelecimento de ensino criado pelo governador do RS, à época Leonel de Moura Brizola.

⁵⁷ Ensino primário e ensino secundário correspondem, atualmente, ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

Estas referências pessoais e sociais humanizam a rigidez das consequências e das decisões, as quais repercutem por tempo indeterminado no sujeito que as vive como acontecimento singular. Eu vivi intensamente meu tempo na universidade, na sala de aula, na biblioteca, nos eventos acadêmicos, em rodas de conversa, nas semanas acadêmicas e nos cafés. Desde esse sempre, a universidade representa um lugar do saber por excelência e de emancipação intelectual. Entretanto, não é este o assunto que irei abordar nas próximas páginas desta escrita. Pretendo dedicar uma breve reflexão sobre a Filosofia na formação de professores.

O filósofo francês Jacques Rancière sugere que a emancipação intelectual é tarefa singular de cada um. “É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais” (RANCIÈRE, 2015, p. 57). A pergunta que se faz é a seguinte: como ter acesso ao conhecimento de si? O mestre, na visão de Rancière, é aquele que mantém o que busca em seu caminho.

Perrenoud (2000), referência para os educadores sobre profissionalização docente, aborda as transformações que vêm ocorrendo no trabalho educativo desde as pedagogias diferenciadas e os novos dispositivos para situações de ensino e aprendizagem. As competências emergentes, que deveriam orientar a formação inicial e continuada de professores, estão essencialmente vinculadas à pesquisa e enfatizam a prática reflexiva.

O jovem estudante, aos concluir as etapas de ensino da Educação Básica, sente-se inseguro e indeciso para tomar decisões e fazer a escolha de um curso superior, que lhe dê subsídios teórico-práticos para a vida profissional. As dificuldades iniciais, sobretudo de domínio dos conteúdos conceituais – à época, nós estudantes, tínhamos a sensação de que as habilidades e as competências construídas no Ensino Médio, exceto de leitura e escrita, ficaram distantes da nova realidade curricular –, paulatinamente, encontraram eco e relação com os saberes já construídos. Ou seja, o currículo estruturado em disciplinas fragmentadas abria-se para uma nova realidade transversal, abrangente e radicalmente reflexiva.

Certamente, o curso de Filosofia é uma escolha que colabora na formação geral e específica para a docência, em um mundo em transformação, que adota lógicas perversas de relação sociocultural entre as pessoas de todas as idades. Esta é uma oportunidade para tornar compreensíveis os fundamentos epistemológicos, filosóficos, pedagógicos, históricos e políticos da profissionalidade docente.

Para enfrentar os novos dilemas éticos da profissão e os processos educacionais para a cidadania, que estão imbricados com os princípios legais, políticos e pedagógicos, o professor intelectual pensa e age com coerência e responsabilidade, sem desconsiderar que a profissionalidade docente lida com incertezas, angústias e contradições. O filósofo Savater (2001) afirma que, partindo do que sabemos para o que não sabemos, para o que parece nunca saber totalmente, filosofamos contra o que não sabemos, repensando e questionando o que acreditamos já saber.

Neste sentido, Filosofia e Filosofia da Educação constituem a base da reflexão no âmbito das indagações sobre educação escolar e não escolar e a pertinência em examinar os problemas, na perspectiva da totalidade de conhecimento, relacionando seus diversos aspectos e ênfases.

1 A presença da filosofia na formação de professores

O mestre ensina geometria, sob o olhar atento dos jovens. Este gesto milenar é objeto de estudo não só da pedagogia, mas também do filósofo, que acompanha reflexiva e criticamente a ação educativa.⁵⁸

Observamos no currículo de cursos de licenciatura no Ensino Superior a contribuição da Filosofia da Educação para a formação inicial de professores, sobretudo o valor desta disciplina para a prática pedagógica reflexiva e contextualizada. Autores de referência fazem da Filosofia da Educação uma disciplina imprescindível para a compreensão histórica, filosófica, pedagógica e social da educação: Sílvio Gallo em *A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade*; Demerval Saviani em *Educação: do senso comum à consciência filosófica* e Maria Lúcia de Arruda Aranha em *Filosofia da educação* (2006).

⁵⁸ Epígrafe retirada de: ARANHA, Maria Lúcia Arruda. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 2006. p. 17. A autora comenta uma fotografia antiga, talvez Euclides ensinando geometria para um grupo de estudantes.

Esta disciplina, em diálogo com a Filosofia Geral, Filosofia Antiga, Filosofia Medieval, Filosofia Moderna, Filosofia Contemporânea e as disciplinas que tematizam a estética, a ética, a política, a teoria das ciências humanas e a teoria do conhecimento, confere à formação duplo sentido: o aprendiz compreende o modo próprio de trabalho da filosofia e os diferentes métodos de pensar e fazer educação. Ou seja, o processo formador se sustenta nas contribuições teóricas e práticas da filosofia, que busca qualificar o saber-pensar e o saber-fazer.

Para Aranha (2006), a reflexão do filósofo reconhece a tradição dos pensadores, o debate com os teóricos do e seu tempo e estimula a criação de novos conceitos, modos de pensar de forma metódica, rigorosa e sistemática. E a filosofia pode ter por objeto de reflexão qualquer tema. Entretanto, o pensar filosófico desestabiliza certezas e questiona o que é convencional. Deste modo, “a filosofia se insere na história, e os temas com que se ocupa mudam de acordo com os problemas que precisa enfrentar e que exigem esse tipo de reflexão” (ARANHA, 2006, p. 20).

De acordo com Gallo (2006), o ensino da Filosofia da Educação tem três perspectivas: garantir o desenvolvimento da criticidade do professor, promover a interlocução com as diversas disciplinas e a filosofia como necessidade para o exercício da cidadania, ou seja, a filosofia como um instrumento para a realização de um fim. Este é, no entanto, um exercício exigente e desafiador para o professor em processo de formação inicial. Dito de outro modo, é a formação acadêmica e o viver do ser-aprendiz que ecoam em sintonia. Pois, a Filosofia é uma atividade intelectual de criação de conceitos para buscar estabelecer princípios didáticos: sensibilização, problematização, investigação e conceituação (GALLO, 2006).

Eis aí um desafio para o ato de ensinar ou, talvez, uma lição de aula invertida: apresenta-se um problema filosófico para o estudante viver a experiência de pensar (sensibilização). A partir de problemas que ele efetivamente vive (problematização), possa pesquisar conceitos (investigação) para a resolução de problemas e, por meio da curiosidade epistemológica, formular novos conceitos ou recriar conceitos existentes (conceituação).

Na visão de Gallo (2006), a Filosofia tem três características principais: trata-se de uma experiência de pensamento conceitual; apresenta um caráter dialógico; possibilita uma postura crítica de questionamento constante, de busca das raízes dos problemas. Portanto, a presença da Filosofia na formação de professor tem um caráter essencial e transversal. Aprender a pensar e ensinar a pensar constituem desafios reflexivos e, ao mesmo tempo, inspirações pedagógicas para qualquer nível de ensino. Significa, noutras palavras, retomar o próprio pensamento, pensar o já pensado, voltar para si e colocar em questão o que já se sabe. Nas palavras de Freire (2014), é o movimento de ação-reflexão-ação.

2 Formação docente: duas palavras, múltiplos sentidos

As reformas educacionais dos anos 90, do século XX, e as rápidas mudanças socioeconômicas, causadas pela emergência da *sociedade em rede*,⁵⁹ provocaram alterações nos modos de vida, nas formas de ensinar, na comunicação educativa e na formação docente. Há discursos múltiplos que estruturam as práticas docente e, conseqüentemente, a experiência profissional no campo da educação. Profissional da educação, de modo geral, é aquele que estudou e se graduou em uma instituição oficial de ensino. Ou seja, professor é o profissional egresso de um curso superior de licenciatura ou do curso normal de Magistério, e que poderá exercer diversas funções e papéis na escola: de ensino, de gestão, de atendimento educacional especializado, de auxiliar de biblioteca, de auxiliar de laboratório, de secretaria, etc.

Entretanto, não basta caracterizar a função do professor. Sabemos que este assunto é objeto de muitos trabalhos, inspirados na antropologia cognitiva, na psicologia, na administração escolar e na sociologia do trabalho docente. A complexidade com que se constroem os processos de ensino e aprendizagem interfere na ação do professor e no seu campo de trabalho. A definição do conceito de Educação propicia aos profissionais orientações para o exercício da profissão e da função educativa, no interior da escola. Portanto, a compreensão de que o professor é um especialista em gente, que utiliza seu conhecimento educativo em sua totalidade e histo-

⁵⁹ Conceito formulado por Manuel Castells.

ricidade, produz uma pluralidade de convergências e divergências conceituais.

Freire, em *Pedagogia da autonomia* (2014), defende a ideia de que ensinar exige: convicção de que a mudança é possível, curiosidade, autoridade, tomada de decisão, comprometimento, compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, querer bem aos educandos, etc. Enfim, ensinar é uma função do professor e, ao mesmo tempo, um compromisso com o Outro e com o mundo.

De acordo com Perrenoud (2000), o ofício de professor foi assimilado ao longo do tempo à aula magistral seguida de exercícios. Escutar uma aula, fazer exercícios e ler um livro didático podem ser consideradas atividades de aprendizagem. Contudo, organizar e dirigir situações de ensino vai além dessa visão clássica de educação formal. A ruptura didática mobiliza novas metodologias de ensino e novas dimensões do aprender. Ou seja, a filosofia se insere na história do pensamento pedagógico, possibilita retomá-lo e recriá-lo, permite estabelecer o elo entre os diversos saberes e do agir humano.

Vimos, em sessenta anos do curso de Filosofia, mudanças no currículo, na avaliação e na legislação que rege a formação inicial de professor. No âmbito da legislação contemporânea, são definidas, pelo Ministério da Educação (MEC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum da Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC, 2019), que exigem a integração de três dimensões das competências profissionais docentes: conhecimento, prática e engajamento profissional. O texto legal afirma ainda, no inciso IX, que devem ser tratadas as temáticas: compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos; das ideias e das práticas pedagógicas; da concepção da escola como instituição e de seu papel na sociedade, e da concepção do papel social do professor.

Cabe, então, ao filósofo a tarefa de avaliar os currículos, as técnicas e os métodos para saber se são adequados ou não aos fins propostos. Neste sentido, e retomando as ideias de Arruda (2006), o conhecimento sistematizado em educação possibilita alcançar o nível da consciência filosófica, isto é, a partir da análise do contexto vivido pelo sujeito, os fundamentos filosóficos dão suporte teórico para tudo aquilo que diz respeito ao ser humano que se quer formar,

sobre os valores emergentes e sobre os pressupostos do conhecimento subjacentes aos métodos e procedimentos utilizados na prática pedagógica.

As diversas áreas de investigação filosófica: epistemologia, filosofia da linguagem, ética, estética, lógica, filosofia política, filosofia da educação não esgotam as inúmeras possibilidades de reflexão. A filosofia da educação investiga o ideal de formação humana, indissociável, portanto, da reflexão sobre a educação e a ação pedagógica.

Qualquer ação educativa, que se queira intencional e reflexiva, tem base nos pressupostos teóricos que orientam o fazer. Ao elaborar leis, ao criar uma escola, ao planejar o ensino ou enfrentar uma dificuldade em sala de aula, é preciso de suporte teórico para tomar decisões, comunicá-las e avaliá-las. Ou seja, não há dicotomia entre teoria e prática, ambas são indissociáveis no fazer do professor.

3 Formação ao longo da vida

Quer no curso de Filosofia, quer no de Pedagogia, sobretudo nos últimos trinta anos, discute-se a autoformação do indivíduo como sinônimo de aprendizagem ao longo da vida. O conceito tomou uma dimensão estratégica e funcional para instituições formadoras e para professores em processo inicial e contínuo de formação docente. Aprender, nesta concepção, significa ter acesso à educação escolar e não escolar, aos espaços e tempos em que acontece uma grande variedade de experiências de aprendizagem.

É evidente que aprendemos durante toda a vida. Desde os primeiros dias de vida até a idade mais longeva, adquirem-se novos saberes, novas experiências e novas competências. A chamada “escola da vida” é feita no interior de uma cultura, no convívio com os amigos e conhecidos, nas atividades de trabalho e lazer, nas redes sociais e plataformas digitais; são evidências de que a educação não escolar acontece por meio da prática social.

Se o renascimento foi capaz de inventar o sentimento de infância, o que causou repercussões históricas para a Filosofia, a Pedagogia e a Psicologia, a revolução da demografia do mundo contemporâneo insere o tema do aprender a envelhecer como condição necessária para a inserção e o pertencimento social, bem como à formação de professores.

Sobre esse assunto, percebe-se que a reflexão filosófica e pedagógica busca identificar fenômenos educativos que se dão em diferentes fases da vida e do desenvolvimento humano, inesgotáveis enquanto problemas educacionais. Se até a primeira metade do século XX, terminar os estudos escolares significava concluir o quinto ano do colegial, agora é uma tarefa inesgotável. “Cada um, à sua maneira, desejava terminar a escola, para nunca mais lá voltar” (NOVOA, 2013). No entanto, os tempos escolares no século XXI parecem ocupar toda a extensão de vida da infância e juventude. E, ainda, o mundo contemporâneo se transformou numa gigantesca “sala de aula”.

A educação voltada aos adultos e aos idosos, que não tiveram acesso à educação escolar na idade própria, parece ser uma reflexão muitíssimo vasta e questionadora, à medida que exige uma nova compreensão do tempo, do lugar e dos saberes escolares. O professor passou a ser desafiado a qualificar os “outros lugares” de educação. Ou seja, a formação não é algo que se possa fazer num lugar à parte. A consideração dos saberes construídos a partir da experiência, da cultura ou do trabalho, que não cabem no currículo escolar, dialoga com as ideias de Freire: a consciência do inacabamento torna o ser educável.

Ensinar crianças, jovens, adultos e idosos, pressupõe um olhar atento sobre os processos educativos singulares e atenção ao caráter pedagógico dos agrupamentos etários em formação nos espaços formativos escolares e não escolares. Significa dizer, noutras palavras, que o ato de ensinar pode ser dirigido a qualquer um e a todos, quando considera as singularidades, a complexidade e a diversidade de sujeitos envolvidos nele.

Para Arendt (2007), a educação renova o mundo e é uma maneira de acolher as novas gerações em seu “vir ao mundo”, entregando-lhes o mundo para que apreciem com sabor tudo aquilo que foi construído historicamente. Em Arendt a educação se relaciona com o nascimento, e o nascimento tem a forma de novidade, um acontecimento que inaugura o mundo. Ou seja, um ato de receber as novas gerações em um mundo comum. E um curso de filosofia é essencial, pois se ocupa e se preocupa com a educação, que a estuda criticamente, que a ensina, por intermédio de matérias especializadas e pesquisas contínuas.

Se a educação moderna formulou promessas e a pós-moderna incertezas, cabe ao filósofo a tarefa de analisar e refletir quais são os discursos. Foucault produziu diversos textos a respeito desse assunto, que influenciam e são influenciados no pensar e fazer educação. Com efeito, entregar o mundo às novas gerações não significa transformar o mundo, mas entregá-lo aberto à sua renovação possível, que nunca será da geração que aí está.

4 Educação e envelhecimento

A trajetória do curso de Filosofia da UCS, durante os seus 60 anos, recebeu influência inevitável da conjuntura em que está inserido. Entre as tantas transformações, encontra-se a da estrutura demográfico-populacional. Um número cada vez maior de idosos redesenhou a chamada pirâmide demográfica. A redução do percentual de crianças e adolescentes tem feito com que, pela primeira vez na história recente do País, a maior parcela da população brasileira seja predominantemente adulta e em idade ativa. A Organização Mundial da Saúde estima que, em 2030, o número de idosos será maior do que a de crianças e adolescentes de até 14 anos de idade e, em 2050, haverá mais idosos do que crianças e jovens com até 29 anos de idade. Nesse contexto de mudanças demográficas rápidas, a população idosa também se diversifica, alterando a composição etária do próprio grupo. Verifica-se existir cada vez maior o número de pessoas de idade avançada, aumentando a população de pessoas centenárias.

Esse fator impacta o campo educacional, social, cultural, econômico e de saúde. De modo específico, combater o analfabetismo e o analfabetismo funcional de pessoas idosas é uma tarefa educativa, política e ética. Elevar os níveis de ensino a essa população não deixa de ser tarefa menor.

Nesse contexto, surgem novos aportes no campo da educação: a Gerontologia Educacional, que surgiu nos Estados Unidos em 1976, quando David A. Peterson, professor na Universidade de Nebraska, publicou um artigo no qual ele estruturou o conceito como sendo: o estudo e a prática de ações educacionais para ou sobre a velhice e indivíduos idosos.

Esse campo do conhecimento relaciona três aspectos: (1) atividades educacionais voltadas para pessoas de meia-idade ou idosos;

(2) atividades educacionais para um público geral ou específico sobre envelhecimento e pessoas idosas; e (3) preparação educacional para pessoas que trabalham ou pretendem trabalhar com pessoas idosas como profissionais ou de forma profissional.

As primeiras práticas educativas com idosos no Brasil começam a se desenvolver de forma organizada e intencional em *espaços não formais*⁶⁰ de educação. O primeiro projeto educativo com pessoas idosas foi iniciado pelo SESC/SP nos anos 60. Esse trabalho educativo pioneiro se expandiu no País entre o Ensino Superior nas décadas de 80 e 90. A Universidade de Caxias do Sul foi pioneira na região, criando em 1991 o projeto preparando a aposentadoria e, em 1995, a Universidade da Terceira Idade. Atualmente, o Programa UCS Sênior – Educação e Longevidade têm demanda por matrículas no Campus-Sede e demais *campus* e núcleos universitários. Em diálogo com os pressupostos de envelhecimento ativo, a filosofia é uma das áreas de conhecimento com interesse crescente.

Considerações finais

Com o objetivo de responder ao convite dos organizadores desta obra, Prof. Dr. Everaldo Cescon e Prof. Dr. Idalgo José Sangalli, que celebra os 60 anos do curso de Filosofia da Universidade de Caxias do Sul, me senti convocado a refletir sobre o legado do curso para a formação de professores, a qual não se faz distante das teorias e dos intelectuais da educação. É também uma forma de gratidão aos brilhantes professores intelectuais que eu tive o privilégio de conhecer, seus ensinamentos filosóficos repercutem e ainda repercutirão por tempo indeterminado em minha vida. Tive professores medíocres, mas destes não me recordo, nem mesmo de como eram as aulas deles.

Este texto sinaliza os percursos pessoais e acadêmicos necessários para a formação de professor, bem como as percepções que temos do conhecimento filosófico, às vezes visto como descolado da prática ou até mesmo considerado inútil. Abraham Flexner, famoso educador estadunidense, no ensaio publicado por Nuccio Ordine em a Utilidade do Inútil (Zahar, 2016), reflete sobre a utilidade do conhecimento inútil. Para ele, a vida intelectual e espiritual, de modo

⁶⁰ Significa dizer que não fazem parte da política regulada pela legislação da educação nacional.

prático é, aparentemente, uma atividade inútil à qual nos dedicamos porque buscamos satisfações maiores do que poderíamos encontrar sem ela. Entretanto, essas satisfações inúteis podem inesperadamente se tornar fonte de utilidade.

Sem nos prometer nada, o curso de Filosofia da UCS mudou trajetórias pessoais e profissionais; a mim com toda a certeza. Foi e continua a ser um curso indispensável para a universidade e para a formação intelectual de estudantes e para a formação específica de quem pretende seguir carreira no magistério. A vida de um professor é um projeto em permanente construção, incompleto e sujeito à incidência de tremores internos e externos.

Se o ato de ensinar crianças, jovens, adultos e idosos exige um olhar curioso e atento, é porque a educação tem suas especificidades, considera as singularidades, a complexidade e a diversidade de sujeitos envolvidos. No entanto, sem liberdade intelectual e espiritual o futuro é uma ameaça. Às vezes, acontece de um indivíduo questionar a importância da Filosofia, sem perceber que ela é fonte inesgotável de sabedoria e liberdade de pensamento.

Referências

- ARANHA, Maria Lucia Arruda. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARENDETT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- CANÁRIO, Rui. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Prefácio por António Nóvoa. Lisboa: Educa, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GALLO, Sílvio. *A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade*. Rio de Janeiro: Ethica, 2006.
- PERRENOUD, Phillipe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

A presumida inutilidade da filosofia⁶¹

Everaldo Cescon⁶²

Para celebrar os 60 anos do curso de Filosofia, na Universidade de Caxias do Sul, gostaria de tratar com vocês, para vocês, para a comunidade acadêmica, mas, sobretudo para mim mesmo, um tema pelo qual sou chamado diretamente em causa diante do tribunal da honestidade intelectual: o preconceito em relação à presumida inutilidade da filosofia. De acordo com a opinião geral, a filosofia é um exercício estéril de produção de elucubrações abstratas que não servem para nada. Como diz uma espécie de *slogan*: “a filosofia é aquilo com o qual ou sem o qual tudo fica tal e qual”. De fato, alguns filósofos escrevem de modo incompreensível e se ocupam de temas insignificantes e, pior, de modo demasiadamente detalhista e analítico. Em certo sentido, é verdade que a filosofia é inútil. Diferentemente de outras ciências e disciplinas, não produz diretamente nada: não constroi casas, não projeta automóveis, não cura doenças, etc.

Estudantes de fato não gostam de filosofia. Será por causa da preguiça intelectual tipicamente acolescente? Será pela incompetência de certos professores de Filosofia? Será pela automatização da função intelectual, da tal inteligência artificial? Será por causa da compactação, abreviação social da linguagem limitada pelo número de caracteres ou restrita aos *likes*?

Preconceitos à parte, a filosofia é uma espécie de fermento ideológico (de ideias), é história do pensamento. Por que, então, não desfrutar da beleza, da simetria, do rigor, da aparente infalibilidade de certos raciocínios e deles desfrutar? Por que não apreciar a astúcia de certos axiomas? Por que não acompanhar a ascensão do filósofo na sua ânsia de conhecer e de fazer conhecer? Por que, como afirma

⁶¹ Vali-me para escrever este texto de leituras de diversos pesquisadores e escritores-filósofos, tais como Platão, Aristóteles, Hegel, Luc Ferry, Martina Lo Mauro, Stefano Sconsonni, Diego Fusaro, Sara Fumagalli, Claudio Tarditi, Caterina Puca, Nuccio Ordine, Armando Fumagalli, Tomas Melendo, Antonio Livi, Josef Pieper, João Paulo II, Giacomo Samek Lodovici.

⁶² Doutor em Filosofia. Professor na Universidade de Caxias do Sul.

Ferry (2017, p.198) “este sentimento de que alguma coisa do gosto de aprender se perdeu hoje em dia nas nossas escolas” e universidades?

Mas não. Prefere-se a preguiça intelectual a uma filosofia abstrata demais, como dizem aqueles surdos que não querem ouvir. Entretanto, como afirmava Hegel, a filosofia é filha do seu tempo, uma coruja de Minerva que levanta voo apenas no ocaso da realidade e, portanto, está convocada diretamente a interpretar, propondo-lhes uma solução, os problemas do próprio tempo.

Consonni, em artigo publicado na plataforma *Stati Generali*,⁶³ afirma literalmente:

As faculdades de filosofia, se quiserem continuar existindo, devem se tornar híbridas, misturar-se às outras disciplinas e criar um pensamento crítico em relação a elas: modelá-las e direcioná-las. Sem dúvida os filósofos do futuro devem ter competências técnicas. O blá, blá, blá cansa, sobretudo em um mundo em que a palavra intelectual desapareceu. Não podem continuar se ocupando da ideia da ideia da ideia da ideia... A utilidade é maravilhosa: assim deve se tornar a filosofia, útil (2021).⁶⁴

Tudo isso é justificado pela nossa quotidianidade, pelas exigências do mundo do trabalho, pela globalização, pelos *mass media* e por muitas outras coisas. Claro, tudo isso é razoável. Este contexto provavelmente seja também a causa da irremediável crise na qual entraram os Departamentos de Filosofia pelo mundo afora, que estão gradual e inevitavelmente desaparecendo, porque a filosofia não é “útil”.

Mas qual seria a solução? Segundo Consonni, o amor pelo saber deve se tornar algo híbrido, misturar-se às outras disciplinas, de modo a oferecer aos estudantes competências e habilidades (devo confessar que me arrepio ao escrever estes termos), que lhes permitam inserir-se no mundo do trabalho. Parece uma resposta lógica. Só que não. Há um pequeno detalhe: assim, a filosofia morrerá. Sejamos honestos e francos com os nossos estudantes. Ninguém escolhe estudar filosofia pelas “competências filosóficas”. Isso é qual-

⁶³ *Stati Generali* é um projeto para integrar o essencial do jornalismo profissional de interesse público e a riqueza do jornalismo participativo. Disponível em: <http://www.glistatigenerali.com/filosofia/la-filosofia-puo-non-essere-inutile/>. Acesso em: 13 jan. 2021.

⁶⁴ Disponível em <http://www.glistatigenerali.com/filosofia/la-filosofia-puo-non-essere-inutile/> Acesso em: 13 jan. 2021

quer coisa, menos filosofia. Escolhemos a filosofia por curiosidade, por amor à sabedoria, para abrir a mente, pelo prazer de aprender.

A este respeito, vale lembrarmos pelo menos as teses de Platão e Kant.

Segundo Platão, o prazer de aprender é incomparável, pois é o único prazer que não é precedido por uma carência, um sofrimento, uma necessidade natural. Vejamos o caso da fome ou da sede. Sempre há um desejo que precede a satisfação, que é doloroso por ser uma carência. No caso do conhecimento, ao contrário, o prazer de aprender não é precedido por nenhuma carência real, mas por uma plenitude simplesmente esquecida, pois, segundo a teoria platônica da verdade, já encontramos as ideias verdadeiras antes do nosso nascimento, mas o aprisionamento no corpo no-las fez esquecer e será preciso recordá-las. Isso explica por que, quando encontramos a verdade, nos alegramos, como se tivéssemos finalmente chegado ao porto, regressado a casa.

Também Kant, no século XVIII, se ocupa do prazer de aprender. A sua análise nos mostra que o processo de aquisição de conhecimento é entusiasmante (*en theos*), faz-nos entrar na esfera do divino, de modo que o conhecimento tem uma dimensão estética e espiritual. Quando faço uma descoberta, quando aprendo algo importante, sou tomado por um sentimento de que me aproximo do divino, de que participo de alguma maneira do saber ideal que seria o de um deus ou o de um sábio perfeito. Sinto-me literalmente entusiasmado. É por isso que, apesar de ser penoso, o trabalho intelectual proporciona alegrias incomparáveis.

Sócrates não ensinava a construir navios, mas a por-se perguntas, a pensar. As embarcações gregas não existem mais, mas o método dialético-socrático sim. Pensar com a própria cabeça em busca da verdade sempre será atual, sobretudo em uma sociedade dominada por ludibriadores midiáticos. A filosofia é aquilo que é: inútil, mas de uma inutilidade criativa da qual ainda precisamos. A filosofia nasceu há milênios e durará outros milênios, porque a curiosidade caracteriza a humanidade que há em nós, e continuaremos nos pondo perguntas e buscando respostas. A filosofia é útil, se por útil entendermos a atualização das próprias capacidades intelectuais, em vista de um empenho para a evolução do espírito, e não

segundo a canibalesca lógica do capital, fonte de lucro mercantilista e quantificável em moeda.

Antes de qualquer outra coisa, a filosofia é uma mudança no olhar. É uma atitude, uma postura que podemos assumir em certo momento da vida observando-nos a nós mesmos e ao ambiente circunstante. Em suma, a filosofia não nos faz ver coisas novas, abstratas, distantes do cotidiano – esta imagem da filosofia, com a qual muitos filósofos contribuíram, é uma das causas do lugar-comum sobre a sua inutilidade. Pelo contrário, a filosofia nos permite ver com olhos novos a realidade em toda a sua complexidade, sem cair em reducionismos ou ideologias perigosas. Por isso, costuma-se dizer que, para os filósofos, tudo é complexo e complicado, ou que o filósofo vê problemas onde ninguém mais vê.

A filosofia não é uma fuga do mundo, mas um olhar crítico e transversal sobre a nossa relação com o mundo e com os nossos semelhantes. Procura nos mostrar as coisas como elas são, sem impor-lhes categorias preconcebidas ou preconceitos. Neste sentido, talvez a filosofia permita o espanto, a admiração; e não seja o espanto e a admiração a permitirem a filosofia.

Com Aristóteles, podemos afirmar que a filosofia é a única disciplina a propor-se como “discurso sobre os discursos”, isto é, como análise dos pressupostos, das condições de possibilidade e dos limites de validade de qualquer outro discurso. “Toda e qualquer outra ciência será mais útil do que esta, mas nenhuma (lhe será) superior” (*Metafísica* I). Isso não implica a pretensão de ser fundamento de todas as outras ciências. Esta pretensão foi abandonada há tempo. Pelo contrário, se hoje a filosofia não se confrontar com os resultados das ciências empíricas, arriscará fechar-se em si mesma, perdendo toda e qualquer relevância. Por outro lado, em razão da sua própria natureza, a filosofia pode ser um olhar privilegiado sobre fenômenos nos quais estamos imersos e cujo alcance ainda nos é obscuro. Se, como filósofos, conseguirmos oferecer à sociedade um olhar e um discurso alternativo àquele comum, poderemos nos salvar do poço do esquecimento, no qual acabou Tales.

Contudo, o problema também está na polissemia do termo *útil*, que universalmente referimos à esfera da oportunidade física que a vida nos oferece. Útil é o trabalho do carpinteiro, do arquiteto ou

do médico, porque permitem a sobrevivência fisiológica da nossa espécie, por meio da manipulação dos elementos naturais. Mas é aqui que reside o problema: somos uma espécie de animais diferenciados pela curiosidade. A curiosidade nos leva a construir casas sempre mais funcionais e adaptadas a nós; o chimpanzé, não. A curiosidade nos leva a investigar as propriedades das plantas e seus benefícios farmacológicos; o avestruz, não. Em suma, a curiosidade deu existência à profissão útil do médico, do arquiteto e do carpinteiro. A filosofia pergunta-se pela utilidade da curiosidade. A filosofia busca as causas do perguntar com o próprio objeto do perguntar, porque o objeto é o que é, qual é a sua causa primeira, a verdadeira razão dele existir, a razão pela qual ele existe ao invés de não existir. Parecem questões inúteis? E saberia dizer por que são inúteis?

Menosprezar o pensamento filosófico é como amputar uma característica essencial dos seres humanos, seja ela definida neurobiologicamente, psicologicamente, metafisicamente ou religiosamente. O que importa é que um bebê nascido nos confins da Amazônia, um adulto de Cingapura ou uma idosa de Luanda terão que se medir com algo chamado “admiração, espanto”, que prescinde da utilidade, mas que desponta na sua vivência e os leva a se perguntarem: mas por que o mundo é assim? É a admiração que desencadeia a curiosidade, e a curiosidade administra as perguntas do carpinteiro, do arquiteto, do médico e do filósofo. Portanto, a filosofia é inútil se, por utilidade, entendermos a atividade que nos permite sobreviver no caos primitivo da Natureza. Mas não é inútil, se decidirmos valorizar a nossa tendência fisiológica à admiração, da qual se pode dizer tudo, exceto que seja ilusória ou determinada pela cultura do seu tempo.

Não por acaso há rudimentos de ciência e de tecnologia desde os povos mais antigos, dado que o ser humano é equipado naturalmente de razão, mas o desenvolvimento das ciências progrediu muito mais rapidamente, quando os gregos inventaram a filosofia. Este desenvolvimento ocorreu no Ocidente, onde era cultivada a filosofia e, no Oriente, se apresentou somente quando foram assumidas algumas formas lógicas de raciocínio.

Não por acaso também os estudantes que têm Filosofia no Ensino Médio obtêm resultados universitários melhores e que os licenciados em Filosofia, desmentindo o senso comum que

acreditam ter se formado para o desemprego, consigam alcançar posições de grande prestígio também fora dos âmbitos profissionais estritamente filosóficos. A propósito, há alguns anos a empresa de consultoria *Spencer Stuart* analisou as mil maiores empresas dos Estados Unidos e verificou que, em cada nove dirigentes, somente três se formaram em cursos da área econômica. De resto, como dizem muitos, nos cursos técnicos são ensinadas técnicas que já estão superadas, quando os diplomados chegam ao mercado de trabalho e que representam menos de 10% do que é necessário saber. Os restantes 90% são aprendidos na prática e, para isso, é preciso ter flexibilidade mental, capacidade de adaptar-se às situações que evoluem e se atualizam constantemente; habilidade para compreender as pessoas (os colegas, as chefias e os subalternos); capacidades que os filósofos desenvolvem mais do que os colegas de outras áreas. Em certos casos, os filósofos só precisam aprender na prática. Outras vezes, para igualar as competências especializadas dos seus colegas, precisam fazer cursos ou especializações, mas, no restante da experiência profissional, os filósofos levam vantagem.

Como assevera Fumagalli:

Em setores profissionais muito complexos e articulados, onde se devem implementar estratégias e tomar decisões com base em muitos valores e parâmetros, a longo prazo parecem vantajosos os currículos com um forte componente humanístico: bacharéis em filosofia, letras, línguas ou outras disciplinas humanísticas se encontram em vantagem na direção, na inovação, sobretudo naqueles setores onde são necessárias intuição, flexibilidade, compreensão das situações, do contexto cultural e dos bens humanos em jogo (1998, p. 589).

Como diz o Evangelho, “a verdade liberta” (Jo 8, 32), porque quem conhece a verdade pode escolher com conhecimento de causa e agir livremente, sem se deixar condicionar ou influenciar. Somente quem conhece as alternativas e a verdade sobre as alternativas pode escolhê-las livremente. Senão, acreditará ser livre quando, na verdade, é manipulado por indivíduos, ou pelos *mass media*, pelos *lobbies*, por grupos que fazem pressão. É isso que a filosofia faz: busca a verdade.

Finalizo com Aristóteles que, em uma de suas obras juvenis, intitulada *Protreptico* (§ III), declara que quem critica a filosofia, na realidade, se contradiz e se desmente sozinho, pois para criticar

eficazmente qualquer coisa é preciso raciocinar e argumentar, mas, quem exerce estas duas atividades estará, justamente, filosofando. Portanto, quem critica a filosofia se desmente, porque ele mesmo está fazendo filosofia.

Referências

CONSONNI, Stefano. La filosofia può non essere inutile. *In: Stati generali*. Disponível em: <http://www.glistatigenerali.com/filosofia/la-filosofia-puo-non-essere-inutile/>. Acesso em: 13 jan. 2021.

FERRY, Luc. *7 lições para ser feliz ou os paradoxos da felicidade*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2017.

FUMAGALLI, Armando. Il valore delle forme narrative per la formazione umana professionale. *Vita e Pensiero*, n. 9, p. 563-593, 1998.

Sobre a fundamentação da petição de princípio intuicionista de Husserl à teoria kantiana de *noumenon*

Felipe Bragagnolo⁶⁵

Ao comemorarmos os 60 anos de história do curso de Filosofia, na Universidade de Caxias do Sul (UCS),⁶⁶ do qual minha trajetória acadêmica e intelectual faz parte de doze destes sessenta anos, apresento neste texto algumas reflexões parciais que compõem minha tese de doutoramento. Mas, antes de adentrarmos na reflexão estrita deste trabalho, penso ser interessante pontuar, conforme expresso no convite para participar deste livro, como compreendemos o processo do filosofar, no contexto desta reflexão. Pensamos o significado do verbo filosofar enquanto uma ação argumentativa, com o objetivo de demonstrar como determinadas premissas são elaboradas, sugerindo questionamentos que possam auxiliar no esclarecimento de alguns tópicos não desenvolvidos, como, também, apresentar hipóteses que visam tanto ampliar o debate como refutar algumas teses iniciais. Todavia, essa definição se torna válida, quando pensada no contexto da nossa abordagem, não tendo pretensão de ser unânime ou universal.

Dito isso, nossa investigação concentra-se na análise dos fundamentos da possibilidade da filosofia transcendental. Para isso, confrontamos uma das teses centrais da filosofia transcendental que descreve a intuição como pura receptividade, expressa através da “revolução copernicana” kantiana, na obra *Crítica da razão pura*,⁶⁷ com aquela desenvolvida pela fenomenologia husserliana, em *Ideias I*, que apresenta, como fonte de legitimação do conhecimento, a in-

⁶⁵ Doutorando em Filosofia (UFBA).

⁶⁶ Reitero a minha admiração e meu carinho, de modo muito especial, pelos docentes e amigos Everaldo Cescon, Paulo César Nodari, Evaldo Antonio Kuiava, Itamar Soares Veiga e João Carlos Brum Torres, ao considerar suas contribuições pessoais e intelectuais à minha caminhada existencial e filosófica. Ao recordar desses professores, nominalmente, considerados rememorados os demais docentes que estiveram presentes ativamente em minha trajetória de graduando em Filosofia, na Universidade de Caxias do Sul. Muitas são as memórias felizes que tenho daquele período, e é a partir delas e com elas que desenvolvo a minha caminhada na pesquisa e na docência em Filosofia.

⁶⁷ A partir de agora CRP.

tuição doadora originária. A hipótese que permeia essa investigação está circunscrita a um novo modo de pensar a Instituição, a partir da filosofia transcendental. Caso seja possível sustentar essa hipótese, poderemos vislumbrar a esfera da filosofia pura a partir de um ponto de vista distinto daquele sugerido por Kant.

O filósofo de Königsberg, ao assumir que o conhecimento se origina da experiência – tese também defendida pelos empiristas – pretendeu dar um passo adiante, demonstrando que existiriam condições *a priori* que ordenariam e sintetizariam os conteúdos sensíveis, possibilitando, deste modo, o conhecimento dos objetos. Logo, a filosofia kantiana da CRP foi denominada de transcendental, ao considerarmos o enfoque por ela dado às condições de possibilidade *a priori* de qualquer conhecimento humano.

Em função desse método adotado por Kant, foi possível colocar em dúvida o realismo ingênuo ou a crença no primado do *ser* do mundo, adotado por algumas correntes filosóficas. Antes de admitir que o conhecimento fosse regulado por objetos, o método transcendental oportunizou pensar as sensações, a partir da faculdade intuitiva da sensibilidade e das categorias do entendimento. O conhecimento humano somente teria algum significado em função das categorias do entendimento que ordenam e significam os conteúdos da sensibilidade. Em outras palavras, parece-nos possível afirmar que a aparição de objetos dependeria, necessariamente, da síntese realizada pela estrutura cognitiva do ser humano. Nesse contexto, podemos dizer que Kant rompeu o realismo ingênuo, ao concentrar sua análise nos atos de síntese realizados pelas categorias do entendimento. Se é possível ao ser humano acessar objetos com sentido e validade, isso decorre única e exclusivamente da estrutura transcendental da razão humana. Os objetos são correlatos do modo como o sujeito humano os conhece.

Não seria exagero interpretativo dizer que a revolução transcendental, adotada por Kant, equivale, em alguma medida, ao método de reflexão transcendental de Husserl, quando esse indica, no idealismo fenomenológico, que os objetos do pensamento e da experiência seriam constituídos por operações da consciência pura. Entretanto, por mais que ambos os filósofos compartilhem o terreno da filosofia transcendental, suas teorias originam-se a partir de alicerces distintos. À vista disso, pretendemos indicar alguns pontos de fragilidade

das teses kantianas, quando pensadas no horizonte da fenomenologia husserliana. Considerando esse objetivo, fundamentamos essa investigação a partir de algumas considerações apresentadas pelo filósofo francês Dominique Pradelle, em seu livro intitulado *Par-delà la Révolution Copernicienne: sujet transcendantal et facultés chez Kant et Husserl* (PRC) (2012).⁶⁸

A questão que impulsiona essa reflexão pode ser assim descrita: Por que Husserl adota a postura de solicitar uma petição de princípio intuicionista à teoria kantiana do *noumenon*? Ao buscar responder a este questionamento, retomamos alguns apontamentos críticos realizados por Pradelle, na obra *PRC*. O nosso texto está estruturado de tal modo que apresentamos, na primeira etapa, alguns aspectos da crítica husserliana ao projeto kantiano; e, na segunda etapa, refletimos sobre a sugestão elaborada por Husserl, para romper o suposto dualismo da filosofia transcendental kantiana.

§ 1 Aspectos divergentes: Kant e Husserl

Ao iniciarmos esta reflexão torna-se interessante compartilharmos uma mesma premissa elementar: Kant e Husserl se consideram parte de uma mesma tradição, sendo essa denominada de filosofia transcendental. No decorrer de nossa reflexão, será possível perceber os diferentes contornos que a concepção *transcendental* receberá. Podemos compreender Kant como o precursor deste modo de pensar, enquanto Husserl é como o responsável por subvertê-lo ou, ainda, radicalizá-lo. Almejando aprofundar essa reflexão sobre a filosofia transcendental, podemos formular a seguinte questão: Qual seria o objetivo de Husserl em subverter a filosofia transcendental kantiana?

Dois aspectos da análise crítica de Husserl sobre Kant nos parecem centrais para entendermos as considerações que serão desenvolvidas no decorrer deste texto, assim como, para apontarmos alguns caminhos de respostas ao questionamento acima realizado:

1º aspecto: a acusação husserliana de psicologismo transcendental em Kant. O modo como este último filósofo justificaria sua análise sobre as condições de possibilidade *a priori* do conhecimento na *CRP* estaria muito próxima daquelas expressas pelas ciências

⁶⁸ A partir de agora *PRC*.

empíricas, isto é, que fundamentam sua investigação, a partir do estudo das diferentes funções das faculdades psíquicas, na produção do conhecimento humano;

2º aspecto: a acusação husserliana de antropologismo transcendental em Kant. Conforme descrito no primeiro aspecto, percebemos que o modo de pensar kantiano estaria vinculado ao que ele compreende como as condições de possibilidade do conhecimento humano. Sendo assim, a ideia geral que sustentaria o antropologismo kantiano é que o modo de conhecer humano, sempre é o nosso modo, não apresentando relação alguma com o modo de conhecer de outras espécies não humanas e, por consequência, as leis *a priori* do conhecimento somente poderiam ser consideradas *a priori* para a espécie humana.

Por isso, parece-nos que a crítica fenomenológica central de Husserl à Kant pode ser compreendida enquanto a impossibilidade de encontrarmos leis *a priori*, em seu sentido genuíno, no projeto transcendental kantiano, mas, sim, um tipo robusto de justificação de leis inatas, que constituiriam a alma ou *psique* humana. Logo, a dificuldade do pensamento transcendental kantiano seria a sua proximidade com as teses do empirismo britânico, em detrimento de uma proposta mais próxima ao idealismo cartesiano. Caso Kant tivesse adotado essa última proposta, seria possível pensar a concepção de *ego* ou subjetividade desvinculada da razão humana, acessando de outro modo o espaço da filosofia transcendental.

Por estes motivos, torna-se possível considerar como uma das contribuições centrais da fenomenologia husserliana à filosofia transcendental o deslocamento do conceito *transcendental* da esfera antropológica para um terreno denominado de filosofia transcendental pura, ou seja, não fundamentado na estrutura cognitiva do ser humano. Isto implica defender que a fundamentação da doutrina pura das formas, que possibilita o conhecimento, não estaria atrelada ao antropologismo transcendental. Analisemos a seguinte pergunta: Seria a *essência* do objeto conhecível limitada à *essência* do sujeito conhecedor?

Se o objeto do conhecimento deve ser regulado, a partir de uma estrutura subjetiva que pertence ao sujeito do conhecimento, temos como consequência a limitação do objeto conhecível às estruturas

subjetivas do sujeito conhecedor. Todavia, como se constituiria essa estrutura subjetiva do sujeito conhecedor? Considerando a tese evolucionista de Darwin, de que modo poderíamos sustentar um projeto que teria como premissa básica a compreensão do sujeito enquanto pré-constituído, isto é, detentor de disposições, funções e propriedades invariantes? Tais estruturas invariantes, reveladas pela lógica transcendental kantiana, poderiam ser compreendidas enquanto estruturas universais do sujeito finito?

Analisando as questões referidas, podemos sugerir que a divergência entre Husserl e Kant se concentra na centralidade dada por este último à intuição sensível finita. A fenomenologia husserliana fundamenta sua proposta filosófica em oposição direta à definição kantiana de uma intuição pensada enquanto pura receptividade. Para Kant o objeto do conhecimento não é constituído pela intuição sensível, mas a partir das estruturas cognitivo-operativas. Recordando Bonaccini (2016, p. 307), todo objeto pode ser compreendido enquanto dependente de uma estrutura formal construída e adquirida de modo *a priori* “por nossas faculdades cognitivas, a partir da simples ocasião de um *input* sensorial dado”.

Somente teríamos acesso aos objetos do mundo, a coisas em geral ou a entes do pensamento, a partir dessa estrutura formal *a priori*. Na estética transcendental Kant não compreenderia a intuição enquanto criadora, isto é, originária do objeto conhecível; em oposição, ela seria pensada enquanto pura receptividade. No entanto, se fundamentarmos nossa análise da intuição, a partir do § 24 de *Ideias I*, em que Husserl (*grifos do autor*) escreve “*toda intuição doadora originária é uma fonte de legitimação do conhecimento, tudo que nos é oferecido originariamente na ‘intuição’ [...] deve ser simplesmente tomado tal como ele se dá*”, podemos dizer, em princípio, que Kant sugere uma visão limitada e empobrecida da atribuição da intuição na origem do conhecimento.

§ 2 Noumenon versus intuição originária: sobre a petição de princípio husserliana

Para além da visão limitada da intuição, a estética transcendental kantiana aparenta ter outro “calcanhar de Aquiles” ao apresentar como necessária a existência da *coisa em si mesma*. Ao tempo que Kant nega a possibilidade da intuição se dar de modo livre e inde-

pendente do sujeito humano, ele pressupõe, ao modo do empirismo britânico, o *input* dos dados sensoriais. A objecção fenomenológica a Kant tem como base a hipótese de que os dados materiais, que afetam os sentidos humanos, poderiam ser compreendidos como ordenados e estruturados, de acordo com certos princípios que independeriam da estrutura cognitiva da espécie humana.

É nesse contexto que a fenomenologia husserliana reclama um princípio originário. Dito de outro modo, para Husserl a intuição originária seria pressuposta como necessária na teoria kantiana. Essa tese fenomenológica é defendida a partir da impossibilidade de um dualismo entre *coisa em si* e objetos que aparecem para o sujeito humano. A pergunta que agora nos fazemos é se Kant aceitaria a proposta de uma intuição originária não limitada ao sujeito humano, como, também, se a proposta de Husserl não guardaria semelhanças com as teses dogmáticas tão combatidas por Kant. Aceitar a proposta de Husserl implica realizar uma contra “revolução copernicana” que coloca a intuição originária como fundamento da filosofia transcendental.

Posto isso, parece-nos que Kant, ao pressupor um conteúdo originário que possibilitaria o surgimento da matéria dos objetos, indicaria um campo aberto para o pensar filosófico da doação das *coisas em si mesmas*. Logo, a teoria kantiana poderia ser pensada enquanto produtora da sua própria ruína, pois, ao não especificar o modo como seria possível um conteúdo originário, ela teria deixado em aberto a descrição de um tópico central de fundamentação da possibilidade do conhecimento. No entanto, um dos caminhos adotados por Kant, para justificar seu modo de análise, fora propor a distinção entre *noumenon* e *phenomenon*.

Tais conceitos podem ser assim definidos: *phenomenon* como o objeto aparente ao sujeito finito, constituído a partir da estrutura transcendental da razão humana; *noumenon* enquanto *coisa em si* independente e autônoma ao sujeito finito, ou seja, objetos possíveis para uma intuição não sensível. Ao considerarmos essa distinção, compreendermos que Kant, mais uma vez, tentaria demonstrar um possível modo de validar a sua teoria, sem fragilizar as suas teses, todavia, questionamo-nos: A teoria kantiana não estaria envolta de um dualismo impossibilitado de resolução tendo em vista o seu impacto no solo ontológico?

Conforme a leitura proposta por Pradelle (2012), uma das dificuldades da teoria transcendental kantiana estaria atrelada à tentativa de limitação da manifestação do *ser* à estrutura constituinte expressa na subjetiva humana. Dito de outro modo, Kant limitaria o estudo da ontologia – compreendida aqui enquanto teoria que define o modo como se constitui o *ser* – ao campo da intuição finita. O pressuposto de fundo dessa tese é que a pré-constituição ontológica da intuição finita, também denominada de intuição sensível, seria o fio condutor de determinação do próprio *ser* àquilo que aparece.

Como consequência desse pressuposto, teríamos a distinção do *a priori*, enquanto pertencente ao fenômeno, como “relativo à essência da receptividade: longe de ser universal e copertencente às estruturas eidéticas do aparecer, ele permanece um *a priori contingente*” (PRADELLE, 2012, p. 77, *grifos do autor*). Em outras palavras, o *a priori* que constituiria a aparição do *phenomenon* seria limitado às condições de possibilidade da subjetividade humana. Logo, fica novamente perceptível o reaparecimento do antropologismo transcendental kantiano, tendo como resultado a definição do *a priori*, enquanto reduzido ao contexto finito da subjetividade humana.

O esforço de Kant parece estar direcionado às estruturas que permitem o aparecimento de algo para o ser humano, ou seja, sua estrutura cognitiva do conhecimento. Diante dessa proposta, apresentar como passível de ser conhecido um objeto que não tenha relação com uma intuição sensível, fundamento da cognição humana, tornar-se-ia um contrassenso [*Widerssinn*], bem como sugerir a possibilidade da aparição de algo de modo distinto daquele que aparece ao sujeito, um *ser* que, por princípio, seria inacessível à experiência, seria um não sentido [*Unsinn*]. Sendo assim, pensamos que Kant não aceitaria a tese da concepção de *noumenon* enquanto um objeto passível de cognição humana, mas tão somente enquanto *coisa em si* pressuposta pelo pensamento puro.

Pradelle (2012) faz uma análise que nos parece produtiva de ser recordada, pois descreve como Kant justificaria a necessidade de determinar o *noumenon* enquanto um objeto de uma intuição não sensível. Para corroborar a premissa da impossibilidade do acesso à *coisa em si*, Kant tem que apresentar uma barreira limitadora, que inviabilizaria a saída do sujeito do conhecimento de sua esfera imamente de representações parciais do mundo. Para isso, proporia uma

primeira concepção de *noumenon* negativa, ou seja, a *coisa em si* é surge enquanto uma barreira limitadora da pretensão ontológica do *phenomenon* de esgotar o sentido do *ser* em geral. Nessa situação, o *noumenon* seria compreendido como impossibilitado de apreensão pelo ser humano.

Por outro lado, uma segunda concepção do *noumenon* surge de modo positivo. Isto implica a necessidade da sua existência, para manter sempre em aberto os horizontes de experiência do próprio mundo. Assim sendo, o *noumenon* preservaria sua autonomia e independência diante do substrato ontológico da esfera transcendental. Para Pradelle (2012, p. 78, *grifos do autor*) o *noumenon* “é um puro *qualquer coisa* que o pensamento deve necessariamente colocar, sem poder lhe determinar; tal é a acepção puramente realista, limitativa e indeterminada da *coisa em si*”. Nessa análise o *noumenon* admitiria um tipo de intuição intelectual, algo que Kant busca refutar na *CRP*.

No entanto, se o *noumenon* não se reduz ao âmbito da intuição sensível, ele poderia ser pensado enquanto algo em vista da intuição intelectual. Tal intuição seria definida em oposição à intuição sensível, ou seja, ela não seria compreendida enquanto pura receptividade e nem se relacionaria com as coisas por meio das afecções sensíveis. Dito de outro modo, a intuição intelectual se relacionaria “imediatamente (intuitivamente) com a essência (arquétipo) do objeto e, ao mesmo tempo, com o objeto ele-mesmo” (PRADELLE, 2012, p. 79). Entretanto, por mais que seja possível vislumbrar a possibilidade da tese de uma intuição intelectual, defrontamo-nos com o problema do postulado de crença que tal intuição pressupõe.

Na leitura realizada por Pradelle⁶⁹ (2012) dos filósofos neokantianos Cohen e Cassirer, teríamos presente a defesa da concepção de *noumenon* enquanto uma idealidade. Essa concepção se colocaria de modo contrário àquela que antes apresentamos, isto é, a realista. Seguindo a análise de Pradelle (2012), Cohen teria sugerido que o *noumenon* exerce a função de uma ideia teleológica na teoria do conhecimento kantiana, não sendo compreendido como uma realidade transcendente a toda experiência possível, mas como uma aspiração a uma consciência completa. Logo, o *noumenon* cumpriria

⁶⁹ Em sua obra Pradelle (2012) ainda apresenta uma terceira concepção positiva do *noumenon*, fundamentada na razão prática kantiana. Ao considerarmos o enfoque teórico do trabalho aqui desenvolvido, optamos por não abordar esta definição.

a função da exigência racional do incondicionado e de vincular o conhecimento transcendental ao seu campo originário.

Cassirer também seguiria nessa mesma linha de análise, sugerindo que a *coisa em si* se reduziria a uma fórmula da função universal da objetivação. Em outras palavras, aquilo que aparece enquanto objeto para o sujeito cognoscitivo teria como finalidade o *noumenon*. Ao seguirmos o modo de argumentação proposto por Cohen e Cassirer, podemos dizer que o vínculo originário do objeto transcendental estaria garantido por essa relação de fundamentação exercida pela *coisa em si mesma*. Mas por que o pensamento teria a necessidade de colocar o *noumenon*, considerando a impossibilidade de o determinar?

Para Husserl o contrassenso kantiano estaria na distinção proposta entre *phenomenon* e *noumenon*, pois este último surge como um conceito que impossibilita, ou ainda, limita a pretensão da sensibilidade de doar os objetos eles-mesmos. Neste cenário, a filosofia kantiana se desenvolveria enquanto uma filosofia da limitação da sensibilidade. Em vista disso, podemos dizer que Husserl enfatiza a compreensão do *noumenon* enquanto o seu aspecto realista e limitador da *coisa em si*. Ao passo que a fenomenologia pretende dar acesso à *coisa em si*, a filosofia transcendental kantiana impõe uma limitação, dizendo que aquilo que é possível de aparição enquanto objeto, somente é possível nos limites da intuição sensível.

Contrapondo os limites impostos pela filosofia transcendental de Kant ao princípio husserliano da ontologia fundamental descrito no *Manuscrito* (1918, B IV 6), – o *ser* daquilo que se manifesta enquanto *ser* se identifica com o *poder-ser-dado* à consciência –, percebemos Husserl destacando a impossibilidade de uma duplicação do *ser*, ou ainda, da compreensão distinta do *ser* do objeto diante do *ser* posto pelo pensamento puro. Seguindo a leitura de Pradelle (2012, p. 80), a tese fenomenológica expressa no princípio da ontologia fundamental enuncia um “princípio de fechamento ontológico”, isto é, que todo *ser* é um correlato das modalidades da consciência intencional. Seguindo essa análise, podemos dizer que aquilo que nos aparece, só nos aparece enquanto sendo algo em função de a consciência poder se reportar a esse algo de determinado modo, com um determinado sentido.

Ao contrário da posição kantiana que aparentemente aceitaria uma noção realista do *ser*, independentemente da consciência, isto é, o *noumenon*, Husserl adota uma concepção de *ser* enquanto correlato das estruturas imanentes da consciência intencional. O *ser* efetivo e possível de conhecimento é dependente da consciência. O sentido intencional da validade ontológica se relaciona com a totalidade das modalidades de doação intencional; essa validade somente possui efetividade, em função do processo de validação intuitivo, de confirmação do sentido presumido pela doação efetiva do objeto. Conforme está no *Manuscrito*,

se algo é, então ele precisa ser [...] por princípio, enunciado em verdade, e a verdade deve poder ser fundada [...]. O fundamento da verdade se realiza em *cogitationes* na consciência [...]. Portanto, o *ser* e a consciência possível, [...] tem razões legítimas para admitir, certamente, a correlação entre ambos (HUSSERL, B IV 6, p. 186-87 *apud* I. KERN, Husserl und Kant, p. 121).

Deste modo, a noção de um *em si* se mantém preservada na esfera puramente intencional da consciência. Para Husserl “os objetos eles-mesmos e em si não são pensáveis que em relação com a consciência” (HUSSERL, K II 4, S. 109b *apud* I. Kern, Husserl und Kant, p. 121).

Em Kant o objeto é posto por uma estrutura transcendental que exclui o retorno à intuição como garantia da evidência daquilo que aparece; “uma tese ontológica que se fundamenta em razões discursivas, mas não é intuitivamente preenchida” (PRADELLE, 2012, p. 83). A rejeição husserliana do argumento kantiano da *coisa em si mesma* reside na recusa da possibilidade de separar fundação e evidência, pois toda fundação na razão de um objeto deve ser realizada retornando à evidência daquilo que é dado em *carne e osso*. Logo, Husserl fortalece sua tese de que a essência do *ser* pertence ao *poder-ser-doador*.

Quando nos referimos a objetos que não possuem uma relação com alguma intuição originária, na leitura fenomenológica de Husserl, isso se torna um contrassenso. Se Kant retornou à intuição sensível, para encontrar o *input* sensorial necessário à estrutura transcendental do sentido do mundo e dos objetos que o compõem, Husserl parece ter radicalizado a análise da intuição, almejando romper com qualquer vestígio do antropologismo e do psicologis-

mo na filosofia transcendental, o que possibilitou o surgimento de uma “filosofia pura *a priori*” e de um projeto contrário ao proposto pela *revolução* copernicano-kantiana. No entanto, o seguinte questionamento permanece em aberto: Seria possível pensar a lógica transcendental desassociada do sujeito cognoscente?

Referências

- BONACCINI, J. A. Analítica e ontologia: sobre a teoria kantiana dos objetos [Analytic and ontology: on the Kantian theory of objects]. *Princípios: Revista de Filosofia* (UFRN), v. 23, n. 41, p. 295-346, 28 set. 2016.
- HUSSERL, Edmund (1901). *Recherches logiques*. Première Partie: Recherches I e II. Trad. do alemão por Hubert Élie, Arion L. Kelkel et René Schérer. Paris: PUF, 1969. t. 2.
- HUSSERL, Edmund (1901). *Recherches logiques*. Deuxième Partie: Recherches III, IV, V. Trad. do alemão por Hubert Élie, Arion L. Kelkel et René Schérer. Paris: PUF, 1972. t. 2.
- HUSSERL, Edmund (1901). *Recherches logiques*. Troisième Partie: Recherche VI. Trad. do alemão por Hubert Élie, Arion L. Kelkel et René Schérer. Paris: PUF, 1974. t. 3.
- HUSSERL, Edmund (1913). *Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica*: introdução geral à fenomenologia. Trad. de Márcio Suzuki. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.
- HUSSERL, Edmund (1936). *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Paris: Gallimard, 2004.
- KANT, I. *Crítica da razão pura*. Trad. de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.
- KERN, I. Husserl und Kant. *Phaenomenologica*, n. 16, Den Haag, M. Nijhoff, 1964.
- PRADELLE, D. L'archéologie du monde: constitution de l'espace, idéalisme et intuitionnisme chez Husserl. *Phaenomenologica*, n. 157, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2000.
- PRADELLE, D. *Par-delà la Révolution Copernicienne*: sujet transcendantal et facultés chez Kant et Husserl. Paris: PUF, 2012.

Max Scheler e a essência da filosofia

Gelson Leonardo Rech⁷⁰

Na história da filosofia ocidental, desde as origens gregas temos a Filosofia mesma como objeto de reflexão filosófica. Da Antiguidade até a contemporaneidade, argumenta-se sobre a importância, o escopo, a conceitualização, as características e os limites da filosofia.

Ao iniciar um curso formal de Filosofia, é comum (e desejável) verificarmos os professores esmerando-se por apresentar aos neófitos um conjunto de questões que delimita o objeto da filosofia e a distingue das ciências. O filósofo grego Sócrates, considerado “o pai” da Filosofia e da ética ocidental, ensinava que o homem sábio pergunta, enquanto o homem ignorante responde, deixando claro para os jovens de sua época quão bela é a arte de perguntar. Já com suas colocações deixava clara a importância da pergunta, sendo esta um elemento decisivo do ato de filosofar e da atitude do filósofo. Assim, segundo Sócrates, o questionamento é a ferramenta de trabalho de todo filósofo. O filósofo pergunta não porque quer ser chato, mas porque quer saber mais, quer aprender mais. O filósofo não se contenta com o que está aí. Ele quer ir além, superar-se!

No livro VI da *República*, Platão, no diálogo de Sócrates e Glauco, entenderá o filosofar e, portanto, o filósofo como alguém que supera o superficial e busca a essência, admite um processo de ascese e de amor à verdade o que se opõe à mentira e às suas formas, tais como: as falácias, a aparência, a doxa, as *fakenews* de hoje, etc. A filosofia, claro está, permeia a cultura ocidental, e falar sobre ela e seu significado – já nos alertava Heidegger em seu escrito *Qu'est-ce que la Philosophie* de 1955 – não é tarefa fácil e está eivada de representações, de acordo com a época.

Contemporaneamente, no século XX encontramos Max Scheler⁷¹ (amigo de Heidegger), que discorre sobre a filosofia, o filósofo e o

⁷⁰ Doutor em Educação. Universidade de Caxias do Sul.

⁷¹ Max Scheler (1874-1928). Em 1901, tornou-se professor da Universidade de Jena; naquele ano teve seu primeiro contato com Edmund Husserl e a fenomenologia. A partir de 1907, passou a lecionar na Universidade de Munique e conheceu as ideias de Husserl. Publicou, em 1913, *Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle und von Liebe und Hass* (Sobre a fenomenologia e teoria dos sentimentos da simpatia e do amor e ódio) e a primeira parte de *Der Formalismus in der Ethik und die Materiale*

filosofar, não se furtando a essas questões. Max Scheler escreveu, em 1917, o texto *Da essência da filosofia*⁷² (*Das Wesen der Philosophie*), no qual trata pontualmente da questão da filosofia e de seu *status* ante as ciências, bem como descreve suas características, como fenômeno que foi. Este é mais um dos temas abordados por Scheler que, segundo Frings (1996), tratou de ética, filosofia da religião, biologia, psicologia, metafísica, teoria do conhecimento e percepção, valores, educação, cultura, budismo, filosofia da História, sociologia, pragmatismo, antropologia filosófica, capitalismo, valores, para citar alguns temas. Mas seus estudos se direcionaram, especialmente, para dois maiores objetivos: a) a determinação do lugar do homem na natureza e a determinação do *ens a se*, na filosofia e na religião, estudos que foram interrompidos por sua morte súbita aos 54 anos de idade.

O texto em análise pertence ao segundo período da produção intelectual de Scheler (1910-1921), conforme a didatização de Frings (1996), no qual o filósofo volta-se à fenomenologia e à análise da questão da pessoa, ao tema do “coração” como núcleo e fundo dinâmico do ser humano, enquanto *ens amans*, acompanhando a tradição de Agostinho e Pascal (seu período católico) na profunda exposição dos sentimentos e das emoções com seus diversos tipos e correspondentes valores. Daí sua publicação da *Essência e formas da simpatia* e sua tese sobre a ética material dos valores. Na sequência deste artigo apresentamos alguns elementos do texto de 1917.

Wertethik (O formalismo na ética e a ética material dos valores), trabalhos que lhe conferiram notoriedade, nesta última obra expôs sua teoria ética. Em 1919, regressou à docência na Universidade de Colônia. Em 1921, publicou outra obra importante: *Vom Ewigen im Menschen* (Do eterno no homem). A partir de 1922, o pensamento de Scheler passou por uma mudança, uma “virada panteísta”, decorrente de seu afastamento da crença católica. Em sua fase final, Scheler dedicou-se ao projeto de desenvolver uma antropologia filosófica, chegando a publicar apenas um esboço, em 1927, chamado *Die Stellung des Menschen im Kosmos* (A situação do homem no cosmos). Transferiu-se em 1928 para a Universidade de Frankfurt, para lecionar filosofia e sociologia. Faleceu naquele ano de ataque cardíaco. Para uma leitura panorâmica da filosofia de Scheler recomenda-se Frings (1996) e Bosio (1995), conforme referências.

⁷² O texto em alemão encontra-se no volume V das *Gesammelte Werke*, Berna: Franke Verlag, 1954. p. 61-101. Aqui usamos e referenciamos a tradução de Artur Morão feita em 2002, conforme referências. Há uma edição deste mesmo texto em espanhol intitulada *La esencia de la filosofía y la condición moral del conocer filosófico*, que traz outros dois trabalhos de Scheler, a saber: *Fenomenología y gnoseología* (*Phänomenologie und Erkenntnistheorie*) e *La teoría de los tres hechos* (*Lehre von den drei Tatsachen*), conforme referências.

Para Scheler a **filosofia é radical e autônoma**. Já na abertura de seu texto, na primeira página, Scheler (2002, p. 1) aborda que a questão da essência da filosofia não é uma questão pacífica e simples: “A questão da essência da filosofia está erçada de dificuldades, não por incapacidade humana, mas por causa da índole do próprio tema”. Scheler como um “buscador de essências” – como afirmou Ortega y Gasset (2002, p. 2) – é um fenomenólogo que faz um caminho que ele mesmo chama de “[...] autoconhecimento da essência da filosofia por meio da filosofia” o mais isento de pressupostos, nem mesmo recorrendo à História da Filosofia. Para ele a filosofia se constitui a si mesma livre de pressupostos, caracterizando-a como autônoma, isto é, “[...] filosofia que busca e encontra sua essência e sua legitimidade exclusivamente por si mesma, em si própria e nos seus elementos” (p. 2). Ou seja, a filosofia é autônoma, define-se apenas a partir da sua própria especificidade e do seu autoconhecimento e não a partir de outra coisa; constitui-se como uma forma específica de saber sem pressupostos e não vai buscar seu fundamento em conteúdos mundividenciais. Assim, ensaios de filosofia que partem de pressupostos de determinada natureza são contrários à essência da filosofia. Afirma Scheler:

As pretensas filosofias que, já na intenção dos seus representantes, os respectivos “filósofos”, admitem tais pressupostos atentam, portanto, contra a primeira característica essencial da filosofia, a de ser o conhecimento mais desprovido de pressupostos – pelo menos quando não é um *resultado* especial do conhecimento já conseguido, no intento de um conhecimento mais livre de pressupostos, o *facto* de a filosofia ter de admitir no seu trabalho certas suposições de índole determinada. Estes ensaios de filosofia, antagônicos à sua essência, podem já aqui encontrar nomes particulares. Se pressupõem como verdadeiro o conhecimento histórico a partir de qualquer ângulo, chama-se ele “tradicionalismo”; se se tem por verdadeiro o conhecimento científico, “cientismo”; se figura como verdadeiro o conhecimento da Revelação, “fideísmo”; se valem como verdadeiros os resultados da mundividência natural, “dogmatismo do são entendimento humano” (2002, p. 3).

Embora a filosofia seja entendida por Scheler como essa forma autônoma de conhecimento, historicamente nem sempre se comportou como tal, antes se sujeitou a outras modalidades de conhecimento tendo sido, a título de exemplo, serva (*ancilla*) da fé

na era medieval e serve da ciência, a partir da modernidade; ficou restrita à visão positivista em parte do século XIX e do século XX.

Para Scheler **o filosofar sempre terá um caráter racional, mas será, também, um ato de amor e de ascese**. Scheler adota uma postura original diante da questão: O que é a filosofia? Em lugar de uma resposta direta, prefere indagar o que nos faz considerar alguém como filósofo. Ora, analisando o comportamento dos que são considerados filósofos, verifica que a atitude que os caracteriza é constituída por um ato que parte do núcleo mais íntimo do seu ser e cujo objeto é a essência de todas as coisas. É uma forma de participar da essência da realidade. Tal participação se dá por um ato de amor que constitui a essência mesma do conhecimento. Daí que filosofar é amar o ser das coisas.

Antes de salientarmos autonomamente este acto, podemos, pois, definir a essência da atitude espiritual que, em todos os casos, está formalmente na base de todo o filosofar, como **acto determinado pelo amor de participação do núcleo de uma pessoa humana finita no essencial de todas as coisas possíveis**. E um homem do tipo essencial do “filósofo” é um homem que adota esta posição perante o mundo e na medida em que a adota. Mas estará já assim também suficientemente determinada a atitude filosófica geral do espírito? A minha resposta é não. Falta ainda um momento, que é absolutamente impossível negar à filosofia e ao filósofo. Consiste ele em que a filosofia é *conhecimento*, e o filósofo é um ser cognoscente. É uma questão secundária se este facto básico afecta, ou não, o filósofo; se lhe confere a ele e à sua actividade a máxima hierarquia essencial da existência humana possível, ou apenas alguma posição subordinada de qualquer grau. De todos os modos, a filosofia é *conhecimento*. Por conseguinte, se existisse uma participação do núcleo do ser de uma pessoa humana finita no essencial, fosse algo diferente do “conhecimento”, ou uma participação que fosse ainda além do conhecimento do ente, nem por isso se depreenderia que o filósofo não é um ser cognoscente, mas que a filosofia não é em geral a *mais imediata* participação no essencial, permitida ao homem. Neste sentido metódico, toda a filosofia possível é, pois, “intelectualista” – seja qual for também o seu resultado no tocante ao *conteúdo* (SCHELER, 2002, p. 8-9, grifo nosso).

Scheler concebe o conhecimento como o encontro entre o sujeito que conhece e a realidade conhecida. O filósofo enquanto tal opera, necessariamente, com a razão. Entretanto, é a própria razão que deve reconhecer e justificar a forma via emocional como outra

forma, igualmente válida desse encontro com a realidade. Assim, a filosofia preserva o seu carácter racional.

A filosofia sempre terá um carácter racional, pois é conhecimento por meio da razão. Entretanto, o âmbito da realidade é muito mais amplo do que a razão pode alcançar. O racionalismo clássico, que não admite senão o que é acessível à razão, incorre num grande equívoco, pois, além do ser objeto, existe o ser ato. O primeiro é objetivável, o outro não. A verdadeira filosofia, graças às exigências da própria razão, deve admitir uma forma complementar de participação na essência das coisas, como é o caso, por exemplo, da via emocional.⁷³ Neste sentido, o amor é elemento decisivo da atitude filosófica e a ascese, uma condição da objetivação.

Na textura dos *actos morais básicos*, que *por essência possibilitam o conhecimento filosófico*, distinguimos um tipo positivo de actos fundamentais, e dois tipos negativamente orientados que, na sua actuação unitária conjunta, permitem que o homem chegue ao limiar do possível dado do objecto da filosofia: 1) *O amor da pessoa espiritual inteira ao valor e ao ser absolutos*, É, pois, impossível, já só por isso, dizer que qualquer um pode reconhecer em todos os casos tudo, ou mais, ou menos, ou nada acerca das coisas e valores absolutos. O que todo o homem *pode* reconhecer depende antes da intensidade do impulso. 2. *A humilhação do eu e do Si mesmo natural*, 3. *O autodomínio e, graças a ele, a objectivação possível dos impulsos instintivos que condicionam sempre necessariamente a percepção sensorial natural, da vida "corporeamente" dada e vivida como corporalmente fundada*. Na sua cooperação ordenada, estes actos morais – e só eles conduzem a pessoa espiritual, enquanto sujeito de possível participação no ser mediante o conhecimento, para lá da esfera do mundo circundante do ser ou além da direcção da *relatividade do ser* em geral, e introduzem-na na esfera mundana do ser, portanto na *direcção do ser absoluto*. Dissolvem o *egocentrismo natural*, o *vitalismo* e o *antropomorfismo* do homem, típicos de toda a mundividência natural, e as características materiais do dado que lhes corresponde no mundo envolvente como tal – e isto em direcções distintas: O *amor* ao valor e ao ser absolutos rompe a fonte, existente no homem, da *relatividade do ser* de tudo o que é mundo circundante. A *humilhação* verga o *orgulho natural* e

⁷³ O emocional não se identifica com o sentimental. Este último pertence à esfera do biopsíquico, enquanto o emocional puro está relacionado à dimensão mais elevada do homem, que é a espiritual. Trata-se de uma sensibilidade de natureza superior, cujos objetos são os valores. Sem ela o homem fica sujeito a uma insuperável cegueira que o impede de ter acesso ao âmbito específico do absoluto, constituído pelos valores, também denominado *a priori* de "axiológico", tese central da teoria gnoseológica de Scheler. Para aprofundar essa temática veja-se Meister (1994).

constitui o pressuposto moral da remoção simultânea e necessária, para o conhecimento filosófico. 1) Dos *modos contingentes do existir* dos puros conteúdos quiditativos (condição da intuição das puras “essências”); e 2) do *entretencimento fático* do acto cognoscente na economia vital de um organismo psicofísico. Mas a presença dos modos casuais de existir nos conteúdos quiditativos e o entrosamento do acto cognoscente na economia de uma unidade psicofísica de vida têm, entre si, *essencialmente* uma *correspondência* recíproca. Conjugam-se e coincidem. O *autodomínio*, como meio de restrição e de objectivação dos impulsos instintivos, destrói a *concupiscência* natural, é a condição moral de uma *adequação* que vai de zero até à perfeição, dentro da plenitude dada do conteúdo do mundo (SCHELÉR, 2002, p. 36-37).

Max Scheler observa que, desde Platão e Aristóteles, a realidade originária sempre foi reduzida a um possível ser-objeto. Por isso tiveram de reconhecer que a participação nessa realidade só poderia se dar através da apreensão racional. Mas o Cristianismo, ao conceber a essência originária como um ato infinito de amor, alterou essa concepção. O ser originário, sendo um ser-ato, só pode ter participado através de um ato que não o transformasse em objeto. Tal constatação impõe a validade de outra forma de participação que não a racional, o que deve ser admitido pela razão, ao conhecer seus próprios limites.

A participação na essência das coisas depende ainda de outro fator: a condição moral do sujeito cognoscente. Sem ela, o verdadeiro filosofar permanece irrealizável. É que o homem só se torna filósofo, quando alcança o nível superior e absoluto da realidade. Para isso é necessário anular e superar as pressões e tendências provenientes dos instintos e do orgulho, para que o amor ao ser e ao valor possa atuar livremente. Esse domínio sobre os instintos e orgulho é o que constitui, para Scheler, a condição moral. Trata-se de uma verdadeira ascese interior. Sem ela, fica-se preso e reduzido às dimensões e aos aspectos relativos e contingentes da realidade, o que é diametralmente oposto e contrário à verdadeira atitude filosófica.

Interpretando Scheler, Morão afirma, na apresentação de Scheler:

No seu saber, que não é de dominação, o filósofo rompe com o mundo circundante, com os seus apelos mais imediatos e desemboca numa exigência ética que o abre ao absoluto, o industria na humildade intelectual e o convida ao autodo-

mínio da concupiscência natural, condição moral para que o conhecimento possa desabrochar sem peias, sem ofuscações e sem cegueira (2002, p. 2).

Para Scheler, antes de tudo, o filosofar é o ato mais profundo do ser humano. Na filosofia, o homem envolve a si mesmo inteiramente neste ato, mesmo que não consiga concluir, ou ter a certeza no exercício. É uma busca pela essencialidade das coisas. Um amor pela essencialidade das coisas como que um impulso, um direcionamento moral para a profundidade das coisas. Mas, para realizar esse direcionamento do ser na busca da essência das coisas, são necessárias algumas condições morais, algumas disposições fundamentais, como citado acima: a) o amor de toda a pessoa espiritual pelo valor e ser absoluto; b) a humilhação do eu natural e o autocontrole – e com o isso a possível objetivação dos impulsos que se originam da vida natural, aqui entendida como corpo e fundada no corpo. Assim, o que é superado no ato de filosofar é o natural egocentrismo, vitalismo e antropomorfismo que alimentam o orgulho natural do homem na existência diária, comum, que constituem a fonte da busca pela segurança e consolação, num olhar mediato pelas coisas e pelo senso comum. A sua essência só pode deduzir-se do olhar espiritual e da atitude que a sustenta, pois, subjacente a todas as formas filosóficas não está um universo de objetos específicos e já prontos, mas o modo peculiar de conhecimento que induz justamente o filósofo a descortinar um cosmos de essencialidades que transcende o recinto puramente empírico, pela força do espírito.

Para concluir, como visto, o conhecimento filosófico e o ato de pensar filosoficamente se definem como o “[...] ato de participação do núcleo de uma pessoa humana finita, determinado pelo amor, em vista da essencialidade de todas as coisas possíveis”. Trata-se de distanciar-se da vida mesma, da relatividade da vida, do puramente empírico. Observa-se, aqui, ao menos dois elementos fundamentais: o amor e a ascese. O amor aparece como elemento basilar do filosofar e que constitui o dinamismo fundamental do desenvolvimento da pessoa e, por outro lado, é a luz que faz aparecer na sua essência os valores que dão sentido à existência. O ato filosófico está radicado no amor que emana do centro da pessoa em comunhão com aquilo que é essencial de todas as coisas possíveis, materiais ou não.

Professor Bosio (1995), comentador de Scheler, destaca que o ato de filosofar na visão schelereiana se relaciona a certa conversão religiosa e ao asceticismo:

Neste delineamento do ato do pensamento filosófico, razões que estreitamente relacionam a ideia da filosofia à de uma conversão religiosa, um ato de asceticismo, que segundo Scheler, são a herança mais autêntica do pensamento platônico e do espírito cristão, revivem fortemente além da sua sistematização metafísica (1995, p.110, tradução nossa).

O israelense Yuval Harary (2018, p. 275) constata que o homem está enfrentando revoluções sem precedentes e que todas as antigas narrativas explicativas de sentido estão ruindo e nenhuma narrativa nova surgiu em substituição. Na esteira disso, preocupa-se com as gerações futuras e como educá-las:

Como podemos nos preparar e a nossos filhos para um mundo repleto de transformações sem precedentes e de incertezas tão radicais? Um bebê nascido hoje terá trinta anos por volta de 2050. Se tudo correr bem, esse bebê ainda estará por aí em 2100, e até poderá ser um cidadão ativo no século XXII. O que deveríamos ensinar a esse bebê que o ajude, ou a ajude, a sobreviver e progredir no mundo de 2050 ou no século XXII? De que tipo de habilidades ele ou ela vai precisar para conseguir um emprego, compreender o que está acontecendo a sua volta e percorrer o labirinto da vida? (2018, p. 275).

Os questionamentos Harary (2018, p. 277) são respondidos por ele mesmo: “[...] a última coisa que um professor precisa dar a seus alunos é informação. Eles já têm informação demais. Em vez disso, as pessoas precisam de capacidade para extrair um sentido da informação, perceber a diferença entre o que é importante e o que não é, e acima de tudo combinar os muitos fragmentos de informação num amplo quadro do mundo”. Pode-se depreender que o saber filosófico, a atitude filosófica tal qual Scheler propõe é um caminho, uma possibilidade para a compreensão e organização de um quadro do mundo. Mais do que respostas, uma atitude de profundo amor, na busca da essência das coisas e a compreensão da limitação da racionalidade parecem capazes de nos ajudar na construção de sentidos, o que coloca a filosofia scheleriana, ao menos a realizada na fase da criação do texto abordado, no âmbito da filosofia clássica e mesmo próxima ao neotomismo e, portanto, com uma visão humanista

necessária em tempos de incertezas e de narrativas insuficientes. O mundo precisa de ciência, mas também precisa de filosofia.

Referências

BOSIO, Franco. *Invito al pensiero di Scheler*. Milano: Mursia, 1995.

FRINGS, Manfred S. *Max Scheler: a concise introduction into the world of a great thinker*. 2. ed. Milwaukee, US: Marquette University Press, 1996.

MEISTER, José Antonio Fracalossi. *Amor x conhecimento: inter-relação ético-conceitual em Max Scheler*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

RECH, Gelson Leonardo. Notas sobre a antropologia filosófica de Max Scheler. *Conjectura*, Caxias do Sul, RS, v. 9, n.1/2, p. 55-71, jan. 2004.

SCHELER, Max. *A essência da filosofia*. Trad. de Artur Morão. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/scheler_essencia_da_filosofia.pdf. Acesso em: 3 out. 2020.

SCHELER, Max. *Das Wesen der Philosophie*. Gesammelte Werke, Volume V. Berna, Franke Verlag, 1954. p. 61-101.

SCHELER, Max. *La esencia de la filosofía y la condicion moral del conocer filosófico*. 3. ed. Buenos Aires, AR: Editorial Nova, 1970. 222 p. (Colección la vida del espíritu).

Problemas fundamentais de filosofia da religião na perspectiva fenomenológica

Gilson Bavaresco⁷⁴

Se em filosofia “el impulso para investigar tiene que partir no de las filosofías sino de las cosas y los problemas” (HUSSERL, 2020, p. 256), como afirmou Husserl em seu manifesto de 1911, *A filosofia como ciência rigorosa (Philosophie als Strenge Wissenschaft)*, a filosofia da religião é um dos âmbitos mais problemáticos, no sentido de uma adequada formulação de suas questões e na orientação pela “coisa”, pois as questões frequentemente são elaboradas desde perspectivas de escola e opiniões preconceituosas que não se fundam na formulação objetiva dos problemas. Talvez nenhum âmbito da reflexão filosófica, como naquela área que tem como objeto o sentido mesmo da religião ou a teoria da religião, seja afetado pelas ideias mais díspares e a apresentação objetiva dos problemas sujeita a todo tipo de preconceitos e desvios epistemológicos que, quando se trate do problema da vivência religiosa.

Quien ha sido partícipe de una vivencia tal puede ser alzado por encima de todas las necesidades y dudas de la vida, puede experimentar en sí una inversión y transformación que no es comparable con ningún otro acontecimiento de su vida, puede haber obtenido una dirección firme que desde ahora guía y torna seguros todos los pasos de su vida; pero, ¿qué ha sucedido en la existencia de un individuo más allá de este suceso individual? ¿En qué medida, especialmente, está fomentado conocimiento verdadero? ¿Cómo puede una tal vivencia subjetiva pretender validez para el individuo o incluso para todos los hombres en general? Tantas dudas se moverán en la orientación gnoseológica hodierna de la mayoría de los hombres, tanta prevención de antemano, que apenas se hará el esfuerzo de formular los escrúpulos con exactitud (REINACH, 2007, p. 49-50).

Tornou-se particularmente difícil, depois da “morte de Deus” (F. Nietzsche) e da “psicologia sem alma” (A. Lange), ao problema do sentido da transcendência do Divino e do ser humano ganhar ainda cidadania dentro da reflexão filosófica.

⁷⁴ Bacharel em Filosofia e em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Dentro do movimento fenomenológico, no início do século XX, a filosofia da religião passou por uma renovação com as obras de fenomenólogos das primeiras gerações, dentre as quais se destacam as notas de Adolf Reinach antes de sua morte, na Grande Guerra as obras de Max Scheler, *Sobre o eterno no homem (Vom Ewigen im Menschen, 1921)*; de Edith Stein, *Natureza, liberdade e graça (Natur, Freiheit und Gnade, 1921)*, de seu aluno Otto Gründler, *Elementos para uma filosofia da religião sobre base fenomenológica (Elemente zu einer Religionsphilosophie auf phänomenologischer Grundlage, 1922)* e de Jean Héring, *Fenomenologia e filosofia religiosa: estudo sobre a teoria do conhecimento religioso (Phénoménologie et philosophie religieuse: étude sur la théorie de la connaissance religieuse, 1926)*, esta última tendo exercido particular influência na chamada “virada teológica” da recente fenomenologia francesa.

O primeiro problema que uma filosofia da religião sobre base fenomenológica enfrenta é aquele que se refere ao sentido mesmo do que é fenomenologia. Os autores citados acima estiveram diretamente envolvidos na controvérsia sobre o idealismo husserliano e assumiram posições filosóficas autônomas e distintas entre si, seja com relação ao sentido do método fenomenológico, quanto àquela que se refere à relação da fenomenologia com outras áreas da filosofia, como a metafísica. Isso significa que o sentido de uma investigação fenomenológica da religião não é unívoco, senão equívoco, podendo ser que ela esteja enraizada, sobretudo, na redução eidética (como no caso de Max Scheler e da investigação de Otto Gründler, que segue em muitos sentidos a do primeiro), não contemplando a redução transcendental, ou em compreensões distintas do próprio sentido do filosofar. Para Husserl, seguido por Stein, a *filosofia é ciência rigorosa*. No entanto,

pronuncia-se isso quase com temor, porque essa expressão, com muitos termos fenomenológicos, teve a infelicidade de tornar-se uma palavra da moda, mal interpretada tanto por seus adversários como por seus defensores, cada uma à sua maneira. Aqui não se deve pensar numa analogia com alguma outra ciência. Significa somente que a filosofia não é coisa do sentimento, da imaginação, de nobres entusiasmos, nem de opinião pessoal ou, por assim dizer, de uma questão de gosto, mas de séria e sóbria razão investigadora (STEIN, 2019, p. 101).

Um dos fenomenólogos que, por exemplo, não compreenderá a filosofia como ciência rigorosa é o próprio Max Scheler.

Além disso, a literatura da primeira metade do século XX, que se apresenta como fenomenológica em filosofia da religião, diversas vezes, não o é em sentido estrito, pois realizam investigações empíricas, factuais, não de essência. Não se trata de investigar a religião sob uma perspectiva empírica, com métodos indutivos, buscando caracterizá-la em sua dimensão histórica e em seus tipos existentes, senão de evidenciar o que é constitutivo da religião enquanto tal, e que se aplicaria a toda e qualquer religião (real e possível). Por isso, o primeiro problema fundamental em filosofia da religião, desde a perspectiva fenomenológica, deve ser, necessariamente, o que é fenomenologia (e filosofia fenomenológica) e como compreender o método fenomenológico, pois nele se fundamentará a investigação das questões religiosas.

O segundo problema fundamental é o que concerne ao estatuto da vivência religiosa. Sobre esse tópico, Reinach apresentou o diagnóstico da situação filosófica do início do século XX, nos seguintes termos:

No es menester una discusión larga sobre cómo se posicionan los hombres frente a esta vivencia. El piadoso ve en ella uno de los muchos caminos que conducen a Dios. El hombre de ciencia y el formado científicamente la expulsa a la esfera de los meros sentimientos, los cuales – sea engañosamente o no – están en todo caso privados de la objetiva dignidad de conocimiento. Se le indicará, si él es creyente en Dios, su lugar en una provincia que no sólo está situada más allá de su ciencia especial, sino más allá de toda ciencia en general. Y él le opondrá, si es ateo convencido, todas aquellas objeciones que se le pueden oponer por el lado de la ciencia objetiva. En ambos casos, como discípulo de la ciencia auténtica, él verá en ella sólo un *objeto*, pero no una *fente* de conocimiento; sólo *esto* puede ser para él la cuestión: cómo se realiza aquella vivencia, cómo está motivada en la corriente de conjunto del vivenciar psíquico y cómo transcurren sus efectos (REINACH, 2007, p. 36).

Ao apresentar de tal modo como se abordava a questão do conhecimento, no que concerne à vivência religiosa, Reinach levanta a seguinte questão, de absoluta relevância para qualquer filosofia da religião: “¿Con qué derecho, pues, se expulsa la vivencia de Dios a

una esfera de sentimiento más allá del conocimiento?” (REINACH, 2007, p. 36).

O autor considera que não somente se pode falar de conhecimento quando se trata das conexões teóricas da matemática ou da apreensão de objetos do mundo sensível, senão que se pode considerar conhecimento também quando há o sentimento de valores, sem com isso precipitadamente considerá-los subjetivos. Nesse sentido, Reinach sustenta a tese da objetividade dos valores, diante da tendência empirista da modernidade que os considerava subjetivos, como também fará Scheler.

Ao considerar que haja outras esferas de objetos e outras modalidades de captação de objetos, que têm a pretensão de conhecimento (não somente os próprios das ciências empíricas ou das ciências ideais, como a matemática), se reconhece que não somente no âmbito das vivências axiológicas há essa pretensão cognoscitiva, senão também nas vivências religiosas. “En tanto que el yo se siente en relación con Dios, en tanto que siente su dependencia de Él y su cobijo en Él con beatífica certeza, se le revela algo nuevo, capta un entramado que ahora está firme para él y al que se atiene a sabiendas en todo momento.” (REINACH, 2007, p. 37).

Se, de acordo com Pfänder, “the theory of knowledge seeks to know the essential nature, the structure, the kinds, the methods, and the limits of knowledge” (PFÄNDER, 1967, p. 71), a problemática filosófica específica que diz respeito às vivências religiosas é aquela que formulará Gründler:

“La cuestión epistemológica fundamental de toda teología y de toda filosofía de la religión es ésta: ¿Qué clase de saber es nuestro saber de Dios?, ¿sobre qué descansa su certidumbre? y ¿qué grado de certidumbre le compete? De esta pregunta tripartita, la primera fracción es notoriamente la más importante; respondiendo a ella, se responde, en el fondo, a las otras dos.” recuar a citação (GRÜNDLER, 1926, p. 15).

Para Reinach, por exemplo, a experiência religiosa se apresenta “como conocimiento de especie ciertamente peculiar, pero al fin conocimiento en el puro sentido de la palabra” (REINACH *apud* GRÜNDLER, 1926, p. 33).

Max Scheler e Gründler consideram que há três maneiras distintas de se conhecer a Deus, como sintetizou Héring (1926, p.189): “1)

la connaissance naturelle, indépendante de toute religion, et aboutissant à la métaphysique; 2) la connaissance surnaturelle par la Foi; 3) la connaissance surnaturelle et *suprarrationnelle*, communiquée par la Révélation, et faisant l'objet de la dogmatique". Nesse sentido, Scheler e Gründler distinguem o ponto 1 – próprio do processo cognoscitivo da metafísica – dos pontos 2 e 3 – característicos dos processos cognitivos característicos da religião –, opondo-se à tradicional distinção entre teologia natural e sobrenatural, em que a primeira se caracterizaria por ser um conhecimento filosófico de ordem metafísica, enquanto a segunda um conhecimento propriamente religioso. Scheler e Gründler argumentam que o conhecimento religioso “natural” não é um conhecimento metafísico, pois nem suas questões fundamentais nem seus resultados cognoscitivos coincidem em última instância. A questão fundamental da metafísica é: Por que há o ser e não o nada, enquanto a da religião é como conhecer a Deus e ser salvo? Se ambas as áreas de algum modo remontariam à identificação do mesmo fundamento do ser, é por uma necessidade de essência, mas o resultado cognoscitivo é distinto – por exemplo, chegar ao conhecimento do Primeiro Movente Imóvel (Metafísica) não é o mesmo que conhecer ao *Summum Bonum*, como Alguém digno de atos de piedade, amor absoluto e adoração (Religião) –, nem as fontes de seu conhecimento se identificam – a metafísica conhece Deus desde um processo argumentativo que parte das criaturas, enquanto na religião “todo saber religioso acerca de Dios es un saber mediante Dios en el sentido del modo de recepción del saber mismo” (SCHELER, 2007, p. 82).

Isso é o que tornaria a fenomenologia da religião uma disciplina filosófica *sui generis*, distinta da metafísica, e não um setor filosófico transversal, sem identidade própria. Ao distinguir o conhecimento religioso do metafísico, Scheler de algum modo busca também resgatar a mistagogia (a arte de guiar ao Divino, presente, sobretudo, no período patrístico) frente a uma estéril pedagogia moderna, que a reduz a um tipo de saber comum às outras ciências, que se enraizariam na apresentação de provas da existência de Deus. Essa é a razão pela qual Gründler, seguindo Scheler, sustenta a tese de que religião não se ensina.

De certo modo, parece que Stein coincide com a perspectiva de uma distinção entre metafísica e religião e oferece maior precisão

sobre o sentido das questões fundamentais expostas por Gründler. O saber da fé é o da maior certeza possível, mas é um saber essencialmente sobrenatural, onde o processo cognoscitivo para alcançar a Deus pela religião é distinto daquele da metafísica. Por isso:

A questão que se imporá ao filósofo contemporâneo de orientação crítica é: se a fé é o critério último de todas demais verdades, qual é o critério para ela mesma? E o que garante a autenticidade da certeza da fé? No espírito de Santo Tomás a melhor resposta parece ser: a fé garante-se a si mesma. Poderíamos dizer também: Deus, que dá a Revelação, garante a sua verdade. Porém, isso seria apenas o verso do reverso, pois, se fossem considerados como dados separados, chegar-se-ia a um *circulus vitiosus*, visto que é pela fé que nos tornamos certos de Deus, a quem a Revelação nos faz conhecer e que está pessoalmente perto de nós. Tampouco seria de grande ajuda recorrer às provas da existência de Deus; certamente há para a razão caminhos que, elevando-se a partir das criaturas, levam a demonstrar a existência de Deus e ainda – mesmo que apenas de forma negativa e por analogia – a obter certa imagem da essência divina, mas, servindo-se do conhecimento natural, esses *praeambula fidei* só conseguem a certeza do conhecimento natural, e não a certeza própria da fé. Apenas pode-se indicar que, para o fiel, as verdades da fé são dotadas de tal certeza que todas as outras certezas se tornam relativas; e quem crê não pode fazer diversamente senão renunciar a todo suposto conhecimento quando este está em contradição com a fé. A certeza específica da fé é um dom da graça (STEIN, 2019, p. 108-109).

Essa longa citação de Edith Stein tem o intuito de apresentar algumas correspondências com o pensamento de seu aluno, Otto Gründler, e de Max Scheler. Religião e metafísica são saberes distintos e a fé é da ordem do conhecimento – e não dos “sentimentos” ou do “irracional”. Trata-se de verdades, alcançadas por meios distintos. Quando Stein aponta ao *circulus vitiosus* de que Deus garante a fé e a revelação garante a Deus, o que a autora quer evidenciar é o modo peculiar de conhecimento que caracteriza o saber religioso: ele é vivido como um dom oriundo de Deus, não podendo separar-se de sua unidade o ato de fé do seu objeto – Deus. Por isso, a autora somente pode *indicar* como o fiel a vive. Nesse sentido, a autora coincide com Scheler e Gründler ao distinguir a fonte cognoscitiva do saber religioso do saber metafísico, mas aprofunda na afirmação do caráter de certeza próprio do saber sobrenatural – a revelação Divina – frente ao saber adquirido por vias naturais – como as provas da

existência de Deus, próprias da metafísica. Pela sua fonte – Deus –, o saber da fé é mais certo que o saber da razão natural, pela própria natureza desse saber, ainda que sua certeza se caracterize por ser “sem evidência” (STEIN, 2019, p. 106). E, ao dizer que o saber da fé é um dom da Graça, esta última noção não se apresenta no texto como uma categoria meramente teológica, senão fenomenológica: o fiel o vivencia como um dom gratuito que recebe de Deus.

Outro problema fundamental diz respeito aos atos religiosos em sua especificidade e sua relação com outros atos de consciência. Scheler realizará, por exemplo, uma fenomenologia essencial do ato religioso, distinguindo, em nível de diagnóstico, ao menos três traços fundamentais dele: “1º. La trascendencia respecto al mundo de su intención; 2º. La posibilidad de cumplimiento solo por lo ‘divino’; 3º. La posibilidad de cumplimiento del acto sólo por la admisión de un ente de carácter divino que se abre él mismo, que se entrega al hombre (revelación natural de lo divino). Por tanto, vale como principio fundamental de todo conocimiento religioso el siguiente: “Todo saber sobre Dios es un saber *por medio* de Dios” (SCHELER, 2007, p. 202).

Por outro lado, uma análise reflexiva distinta da anterior é a fenomenologia do ato de fé (*Glaube*) realizada por Stein, que, para conferir precisão ao ato religioso fundamental da fé, usará o termo latino *fides* para se referir a ela, que se caracteriza por ser uma apropriação subjetiva da Graça dada objetivamente. Nesse sentido, esse ato de consciência se distinguiria de atos extrarreligiosos, como são os atos teóricos da *belief*, da convicção (*Überzeugung*), da *opinio* e da *doxa* (STEIN, 2007, p. 1178).

Enfim, essa enumeração de alguns problemas fundamentais de filosofia da religião – do sentido do filosofar e da fenomenologia, do estatuto epistemológico da religião, da relação entre o conhecimento religioso e o metafísico e da peculiaridade essencial dos atos religiosos – se relacionam, em última instância, com o problema mais geral da significação que as verdades da fé têm com relação ao conhecimento filosófico natural. Em outras palavras, se o conhecimento religioso tem validade somente para a esfera restrita da religião (Husserl) ou se teria também uma importância epistemológica mais ampla (Stein) – questão que está diretamente relacionada ao sentido último da filosofia como busca da maior compreensão

possível do mundo e da maior certeza cognoscitiva possível, como formulou Stein em seu ensaio de cotejo das filosofias de Husserl e Tomás de Aquino (STEIN, 2019). Ou seja, uma última questão para o início de uma filosofia da religião seria: Qual o significado da vivência religiosa para o sentido mesmo do filosofar?

Referências

- GRÜNDLER, O. Elementos para una filosofía de la religión sobre base fenomenológica. *Revista de Occidente*, Madrid, 1926. (Nuevos Hechos – Nuevas Ideas, VII).
- HÉRING, J. Dr. Otto Gründler. Elemente zu einer Religionsphilosophie auf phänomenologischer Grundlage. Munich et Kempten, 1922 (Book Review). *Revue d'histoire et de philosophie religieuses*, 6e année, n. 2, p. 189-190, mars-avril 1926.
- HÉRING, J. Dr. Otto Gründler. *Fenomenología y filosofía religiosa: estudio de la teoría de la conciencia religiosa*. Madrid: Ediciones Universidad San Dámaso, 2019. (Studia Philosophica matritensia, 7).
- HUSSERL, E. La filosofía, ciencia rigurosa (1911). In: HUSSERL, E. *Textos breves (1887-1936)*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2019. p. 201-257.
- PFÄNDER, A. Theory of knowledge and phenomenology. In: PFÄNDER, A. *Phenomenology of willing and motivation*. Evanston: Northwestern University Press, 1967. p. 70-74.
- REINACH, A. *Anotaciones sobre filosofía de la religión*. Madrid: Ediciones Encuentro, 2007.
- SCHELER, M. *De lo eterno en el hombre*. Madrid: Ediciones Encuentro, 2007.
- STEIN, E. A fenomenologia de Husserl e a filosofia de Santo Tomás de Aquino: ensaio de um cotejo. In: STEIN, E. *Textos sobre Husserl e Tomás de Aquino*. São Paulo: Paulus, 2019. p. 99-134. (Coleção Obras de Edith Stein).
- STEIN, E. Naturaleza, libertad y gracia. In: STEIN, E. *Obras completas: escritos filosóficos (Etapa de pensamiento cristiano: 1921-1936)*. Burgos: Monte Carmelo; Madrid: Editorial de Espiritualidad; Vitoria: Ediciones El Carmen, 2007. p. 55-128. v. III.

Amizade e confiança: condição para o filosofar

Idalgo J. Sangalli⁷⁵

1 Considerações iniciais

Na primeira aula de Filosofia para iniciantes, e com o auxílio ou não de uma obra de introdução à Filosofia ou dicionário, é protocolar o professor explicar sobre a etimologia da palavra *filosofia*, composta por duas outras palavras gregas: *philia* + *sophia*. Esta última, mais conhecida e popular, traduzida por *sabedoria*, enquanto a *philia* é comumente traduzida por *amizade* ou *amor*, e significa busca apaixonada pelo saber, aquele que é amante do saber. O que indica sempre uma atitude de busca contínua, crítica, radical e global e não de mera posse de determinado conhecimento, como o seria para o sábio ou que assim se considera, aquele que tem ou possui ou acha que possui tal saber e, portanto, não precisa mais continuar a caminhada da procura, da investigação, da dúvida, da crítica, etc. A *philia* enquanto amizade, que precisa ser continuamente alimentada, independentemente se virtude moral ou não, é uma qualidade dos seres humanos, apreciada e necessária não só nas relações entre e para humanos.

Outra qualidade humana, companheira da amizade, que julgamos por demais significativa e imprescindível na convivência pessoal e também nas relações institucionais e na própria sobrevivência humana é a confiança, e sua raiz latina advém da palavra *confidentia*, derivada de *confidere*, isto é, acreditar plenamente e com firmeza, sendo que *fides* significa fé. No grego antigo a palavra *pistis* significava crença, mas também fé, confiança em outro, boa-fé, confiabilidade.

O que essas duas palavras, ou melhor, conceitos significam para nosso contexto atual e, de modo especial, numa obra alusiva a seis décadas de existência do curso de Filosofia em nossa região? Certamente para chegar aos 60 anos de atividade filosófica num ambiente nem sempre estável e peculiar como o contexto cultural e

⁷⁵ Professor no curso de Filosofia e no Programa de Pós-Graduação em Filosofia (Mestrado e Doutorado) da UCS.

econômico local e brasileiro, foi preciso muita confiança e amizades. Os estudantes, ao escolherem ingressar no curso de Filosofia ou em outro curso, o fazem confiando nos professores, na Instituição e nos futuros colegas de classe. O acolhimento e o ambiente amistoso são pré-requisitos para as atividades de formação em qualquer nível. Ninguém desempenha bem suas atividades e envelhece saudavelmente sem confiança e sem amigos. É sabido que o papel da confiança na esfera privada, pública e nas relações humanas e corporativas é fundamental, como diz o velho jargão popular “a confiança é a alma do negócio”, ou como o voto de confiança em regimes parlamentaristas. O primeiro ministro italiano, por exemplo, pode e deve renunciar ao cargo “per mancanza di fiducia” (falta de confiança ou moção de desconfiança dos parlamentares).

Para além de seu vínculo com a amizade, a importância da confiança na vida humana e na busca da realização pessoal, na busca da felicidade (*eudaimonia* para os gregos) pode ser percebida pela sua presença temática ou mesmo por certa invisibilidade, pois nem sempre foi tratada como tema de investigação. Direta ou indiretamente, ela esteve presente nos mais diversos escritos ao longo da História, incluindo os livros sagrados, como a Bíblia, a Torá e o Corão. Esteve presente nas reflexões teológico-filosóficas da Patrística e da Escolástica e, no caminho do período moderno, por exemplo, Maquiavel enfatizou, em seu pensamento político, a desconfiança, enquanto a confiança foi o conceito central para as concepções do contratualismo político e sobre o fundamento do poder do governo e do parlamento, como no caso de Locke, entre outros modernos. Somente a partir do século XIX o tema da confiança começou a ser tratado por filósofos, sociólogos, juristas e economistas de modo mais frequente e aprofundado. Podemos perceber isso na pauta econômico-política em que o tema da confiança ganhou destaque; nas análises de cenários passados e futuros de governos, corporações, organizações privadas, e assim por diante.

A proposta aqui é chamar a atenção de alguns aspectos, geralmente despercebidos, em torno da amizade e da confiança, ambas muito presentes no nosso cotidiano, para melhor captar o alcance de presença e de significação nas escolhas e decisões humanas e, evidentemente, provocar algumas reflexões. Um excelente ponto de partida à reflexão é o texto aristotélico, considerado pela tradi-

ção filosófica como o primeiro tratado “científico” sobre ética, onde Aristóteles trata da amizade e, implicitamente, da confiança, em dois dos dez livros que compõem a *Ética nicomaqueia* (EN). Vamos aproveitar apenas alguns aspectos e passos dessa grande obra, especificamente no Livro VIII (o Livro IX trata da amizade política), mas o suficiente para o que pretendemos aqui. Primeiramente convém algumas palavras sobre a condição humana.

2 A condição existencial do ser humano

Nenhum ser humano pediu para nascer e escolher ser um humano. Lembrando assim da concepção existencialista, somos condenados a existir e a exercer a liberdade de escolher o que vamos ser, a partir do pressuposto “a existência precede a essência” e não o contrário, como cunhado pela longa tradição metafísica. Nesse sentido somos como se fôssemos estrangeiros neste mundo, não escolhemos estar nesse Planeta, nesta região, pertencer a esta cultura, língua, família, etc. Sabemos que não somos só fruto do meio ambiente e da cultura em que nascemos, pois a natureza, seja nas perspectivas evolutiva, seja na criacionista, nos dotou biológica e geneticamente de estruturas corpóreas e anímicas para sermos portadores de emoções e sentimentos, *logos* (razão e linguagem) e capazes de viver socialmente. Somos por natureza um “animal político”, como intuiu Aristóteles. E esta premissa é aceita por mais de dois mil anos. Ou, como defende atualmente o biólogo e epistemólogo Maturana, somos um animal que evoluiu biológica e culturalmente e, portanto, sua natureza é de um *homo sapiens-amans amans*. São duas teorias diferentes, mas isso não altera o fato de que nada sabemos no começo de nossa existência e que, aos poucos, vamos nos constituindo humanos, na medida em que vamos: memorizando, conhecendo e reconhecendo aos outros, tomando consciência de nós mesmos e de nosso entorno, e que precisamos aprender, com as emoções e com a razão, a conviver entre nós e com os demais seres existentes neste mundo. Essa condição humana vai resultar numa tensão mais ou menos latente e, muitas vezes, explícita entre as dimensões biológico-genética, sociocultural e espiritual.

Também precisamos aprender a distinguir o que é bom e o que é mau e quando e por que algo é justo ou injusto, belo ou feio, etc. Os valores morais e normativos não estão na natureza físico-biológica

em suas leis, mas eles são uma construção de natureza cultural e fornecida pelo “reino da liberdade”, em linguagem kantiana, conforme o contexto em que nascemos e que nos educamos ou formamos. É esse ambiente que determina continuamente e de modo atualizado, no interior da tradição cultural de cada geração, o que é o bem, o justo, o correto, o belo, etc. A sociabilidade, ou melhor, a própria humanização exige o dever de aprender a repetir tais hábitos, regras e valores, aprender com os mais velhos e com aqueles que reconhecemos que sabem, para nos adaptarmos a tais regramentos e valores ou substituí-los de modo racional. É a exigência de ressignificação, agora como experiência individual e social, como conhecimento, na medida em que se aprende a administrar o eterno conflito entre razão e paixões e entre o individual e o social ou, de outro modo, aquilo que nos constitui geneticamente, de modo manifesto ou não, ativado ou não, com os condicionantes sociais ou estruturas culturais já estabelecidas e que nos determinam desde o nascimento sem nos darmos conta.

Na medida em que vamos amadurecendo na caminhada constitutiva da própria identidade pessoal, ainda que longe de ser a passagem da minoridade para a maioria apregoada por Kant e compreendendo razoavelmente nosso entorno e a nós mesmos, surgem conflitos interiores, surgem dúvidas e muitas perguntas, cujas respostas muitas vezes constituem um projeto de uma vida inteira. Pode ser o começo dessa passagem. Difícil tratar disso. Surge uma tensão na alma que pode ser expressa por perguntas para além da própria questão da identidade do eu, como: “É correto o que estou fazendo?”, “É justo e virtuoso o que estou fazendo?” E a resposta não é fácil e normalmente não temos certeza e segurança de que seremos compreendidos e aceitos pelos outros, isto é, a necessidade do reconhecimento do que somos.

Na condição de seres humanos não somos autossuficientes, no sentido em que nossa própria memória e consciência interior bastem para mantermos nossa identidade e a certeza de que estamos vivendo adequadamente, pois não somos uma “mônada” como pensava Leibniz ou uma divindade autossuficiente. Nossa subjetividade também precisa ser externalizada e compartilhada com outros sujeitos. Para isso utilizamos os modos de linguagem para expressarmos-nos e, assim, constituir o diálogo comunicativo.

Há uma necessidade de falar, de contar o que lembramos e pensamos sobre nossas experiências. Desse modo, o ouvinte poderá saber quem é e também compartilhar um pouco de si. Sem essa relação dialogal não é possível adentrar no universo íntimo da subjetividade singular de cada sujeito, e é pelo recurso comparativo que se pode perceber o que parece ser nossa pessoa e a pessoa do outro, ademais quando entra em ação o trabalho da sensibilidade e, especialmente, da *re-flexão* e de seus modos.

Mesmo com essa abertura para o outro, não há garantias de que não estejamos sós ou com a sensação de nos enganarmos ou de estarmos sendo enganados pela própria vida ou por um “gênio maligno”, como hipotizou Descartes, ou pelas poderosas forças mediáticas que, atualmente, atuam sobre nossa mente com seus sistemas de inteligência algorítmica. A preocupação de estarmos sós e abandonados permanece como algo constitutivo de nosso ser e viver humano. E justamente essa peculiar constituição e condição humana que sinaliza a necessidade vital do cuidado, do reconhecimento, de exigir respeito, de considerar que temos valor intrínseco, do necessário sentimento de confiança. Por essa via encontramos a importância da amizade e da confiança.

3 Amizade e confiança na e com a argumentação filosófico-aristotélica

Diferentemente de nosso modelo de estratificação social e das formas de representação democrática, a comunidade (e não sociedade) na época de Aristóteles se organizava da seguinte forma: homens livres eram cidadãos, enquanto mulheres, crianças e escravos não possuíam os mesmos direitos. As assembleias públicas e as decisões políticas, portanto, eram tomadas pelos homens livres que se reuniam na praça pública (*ágora*), sem a participação das mulheres, das crianças e dos escravos (por natureza e/ou como escólios de guerra). As amizades se firmavam nos encontros daqueles considerados homens virtuosos e também podia ocorrer com quem ou entre quem não era cidadão. Existiam diferentes níveis, diferentes tipos de amizade. Também a amizade podia interessar de modo diferente, pois aos jovens ajudava-os a encontrarem sentido à existência e se afastarem dos vícios, enquanto aos mais velhos a ocuparem melhor seu tempo. E sua importância também estaria na tarefa de manter

unidos os integrantes da comunidade e também a unidade das cidades-Estado (as *Polis*).

Ao analisar a natureza da amizade nos Livros VIII e IX da *Ética nicomaquéia*, Aristóteles afirmou que a *phília* é “uma forma de excelência moral ou é concomitante com a excelência moral, além de ser extremamente necessária na vida” (EN VIII 1, 1155a). A amizade tem caráter de um hábito, de disposição do caráter, manifesta numa determinada atitude moral e intelectual, direcionada ao amor recíproco entre duas pessoas que passam a se considerar amigas, a partir da decisão livre e voluntária em que cada uma deseja o bem da outra.

A amizade que Aristóteles considerou como uma virtude ou que implica virtude, como veremos a seguir, é aquela que se expressa em um reconhecimento comum, compartilhado, de um bem em uma determinada relação entre amigos sinceros e a busca, de acordo com os melhores meios. Essa participação ativa de cada pessoa, na busca de tal bem é essencial na constituição de qualquer comunidade: seja a de uma família, seja a de uma congregação maior, como uma cidade.

Podemos pensar que a amizade é uma virtude, e até pode ser entendida como mais importante do que a virtude da justiça. A justiça é uma virtude que corresponde a recompensar ao que possui mérito dentro de uma comunidade já instituída. Ou seja, a virtude da amizade é anterior à virtude da justiça. Parece que a mais genuína forma de justiça é um tipo de amizade (EN VIII 9, 1159b), pois a justiça é definida por Aristóteles no Livro V da EN como uma disposição da alma para fazer o que é justo, agir de forma justa e também desejar o justo não só para si, mas também considerando o outro. A amizade, assim, parece possuir os mesmos fins, ou seja, a conservação e o crescimento das virtudes morais. Porém, pode-se considerar a amizade superior à justiça, justamente por ser a justiça utilizada para contornar atos em relação a outros, que não se conhecem ou mantêm alguma relação íntima.

Na relação entre amigos, a justiça se faz desnecessária, pois a natureza da amizade se faz completa como autêntica forma de justiça. Na esfera moral, a justiça é constituída pelo exercício habitual que cada um efetiva, para buscar o meio termo, o justo meio que, na esfera do direito, isto é, justiça em sentido estrito, passa a significar

a justa distribuição e a justa correção, o direito de igualdade para todos, segundo os critérios predefinidos de igualdade (proporção geométrica e proporção aritmética). Afirma Aristóteles: “Quando as pessoas são amigas não têm necessidade de justiça, enquanto mesmo quando são justas elas necessitam da amizade; considera-se que a mais autêntica forma de justiça é uma disposição amistosa” (EN VIII I, 1155a). Assim, a amizade não é apenas necessária à vida, mas se torna nobre, formando a ideia de que o homem que ama seus amigos (e não devem ser muitos) e deseja tê-los é um homem bom, justo e amigo.

Antes de expormos os tipos de amizade apresentados por Aristóteles, Vergnières nos “brinda” com uma interpretação que pensamos ser adequada e que ressalta muito bem o papel da amizade aristotélica e como ela é importante para a existência da comunidade:

Existe, entretanto, uma experiência na qual conciliam perfeitamente a vida contemplativa e a vida ética: a verdadeira amizade. Ela é o mais precioso dos bens exteriores (não a amizade pela utilidade ou interesse e nem a amizade por prazer ou agradável, mas a amizade por bondade). Ela é a prática comum das atividades sérias da vida por homens virtuosos. [...] O amigo virtuoso aparece agora como um espelho que permite a cada um contemplar a sua perfeição; mas é ele também um companheiro que estimula no exercício das atividades (VERGNIÈRES, 2004, p.72).

Mas, afinal, quais são os tipos de amizade identificados por Aristóteles?

Há, portanto, três espécies de amizade, em número igual às qualidades que merecem ser amadas [...], e quando duas pessoas se amam elas desejam bem uma à outra referindo-se à qualidade que fundamenta a sua amizade. [...] Logo, as pessoas que amam as outras por interesse amam por causa do que é bom para si mesmas, e aquelas que amam por causa do prazer amam por causa do que lhes é agradável, e não porque a outra pessoa é a que amam, mas porque ela é útil ou agradável. Sendo assim, as amizades deste tipo são apenas acidentais, pois não é por ser quem ela é que a pessoa é amada, mas por proporcionar à outra algum proveito ou prazer. Tais amizades se desfazem facilmente se as pessoas não permanecem como eram inicialmente, pois se uma delas já não é agradável ou útil a outra cessa de amá-la. [...] Portanto, desaparecido o motivo da amizade esta se desfaz, uma vez

que ela existe somente como um meio para chegar a um fim.
(EN VIII 3, 1156a).

O terceiro tipo de amizade é considerado o mais elevado, o mais próximo para se chegar à felicidade, mas isto não quer dizer que os outros dois tipos sejam menos importantes ou mesmo ruins, como veremos adiante. São apenas formas diferentes de se relacionar no âmbito daquilo que chamamos de amizade. As acidentais são tipos secundários de amizade, já que os motivos de sua existência também são secundários. São amizades efêmeras, pois o que interessa, isto é, o motivo, acaba na medida em que alcançamos o que almejamos e, com ele, se vai à relação de amizade. Enquanto que a amizade que nasce e está fundamentada na virtude torna-se um sentimento mais profundo e, assim, tende a permanecer para toda a vida.

Segundo Berti, a palavra *philía* em Aristóteles tem diversas formas de relação:

É notório que pela palavra “*philía*”, Aristóteles entende todas as formas de atração que um ser humano experimente em relação a outro ser da mesma espécie, ou seja, o amor dos pais em relação aos filhos (e a recíproca), do marido em relação à esposa (e vice versa), do amante para com o amado e do que chamamos o amigo no sentido próprio para com seu amigo (BERTI, 2001/2002, p. 24).

Aristóteles define (EN VIII 2, 1155b) “ter amizade” como “querer para alguém o que se pensa de bom” ou “o que lhe parece bom”. E este desejo é “tendo em vista o amigo e não a si próprio”. Sem entrar em detalhes, basta aqui indicar três características destacadas por Giannotti, ao analisar a tese aristotélica:

Há, pois, na *philía* três traços característicos que são plenamente sublinhados na *Ética a Nicômaco*. Primeiramente, requer benevolência (*eunoia*), querer bem o outro e, ao mesmo tempo, querer o bem para o outro. Em seguida, esse relacionamento deve ser recíproco [...] uma amizade não seria louvável se a benevolência não fosse recíproca. Finalmente, mesmo se o bem desejado é apenas aparente, ambos os parceiros devem ter claro este bem querer (GIANNOTTI, 1996, p. 168).

Em resumo, quando o desejo não é recíproco, então se chama benevolência. Se a benevolência torna-se recíproca e conhecida por ambos, então surge a amizade. Para a amizade ser verdadeira, então requer desejo e intimidade, mas sempre orientada pela razão, que

fornece aos desejos o equilíbrio necessário, para evitar os extremos, isto é, os vícios. Em palavras aristotélicas, “a boa disposição e a sociabilidade são as principais características e causas da amizade” (EN VIII 6, 1158a).

A amizade, então, se determina na benevolência e possui duas características fundacionais: a ausência de interesse e a beleza de ser amigo por bondade. É uma escolha livre, desinteressada e benevolente, mas que tem como pré-requisito a exigência de reciprocidade, que, no caso do amor, não é uma pré-condição. Por exemplo, o caso popular do tal “amor platônico” ou o de estar apaixonado por uma pessoa que não está apaixonada por mim. A reciprocidade pode não ocorrer, e é também o caso do amor no sentido donativo e incondicional do tipo *ágape* cristão. Mas a amizade exige a reciprocidade e nisso Aristóteles foi categórico.

Na tipificação aristotélica, a amizade baseada na e em função da utilidade e dos interesses é a primeira na escala, pois os homens que a buscam visam algum bem-imediato, como riquezas ou honras. Não é amizade, em vista do fim em si mesmo, mas apenas como meio de adquirir vantagens. É uma amizade conduzida pela ambição, quando os homens preferem ser amados ao invés de amar. Explica Aristóteles:

Sendo assim, as amizades deste tipo são apenas acidentais, pois não é por ser quem ela é que a pessoa é amada, mas por proporcionar à outra algum proveito ou prazer. Tais amizades se desfazem facilmente se as pessoas não permanecem como eram inicialmente, pois se uma delas já não é agradável ou útil a outra cessa de amá-la. E a utilidade não é uma qualidade permanente, mas está sempre mudando (EN VIII 3, 1156a).

Esta forma de amizade é própria de homens com espírito mercantil, que mantêm relações de trocas de produtos e serviços e subsiste enquanto há vantagens, e seus interesses são atendidos. Desenvolve-se mais entre pobre e rico, entre o iletrado e o culto, pois almeja encontrar no outro o que lhe falta, sendo as amizades dessa classe repletas de queixas e censuras, cujos amigos lhe dão tudo o quanto “necessitam e merecem”. Sua existência se justifica como um meio para chegar a um fim que, quando alcançado, decreta o término da relação.

O fato de pessoas prestarem serviços mútuos não significa que, automaticamente, se tornem amigas. Mas pode acontecer que duas pessoas que tenham uma associação mutuamente vantajosa se tornem amigas, o que caracteriza que a origem da amizade está na utilidade, mas a afeição não é redutível à apreciação mútua dessa condição. É uma relação amistosa que surge da vantagem e, normalmente, pode durar pouco, pois o elo vai se enfraquecendo, se cessar de haver o benefício comum.

A segunda a ser tratada é a amizade centrada no prazer, que guarda diversas semelhanças com o tipo descrito acima e também é acidental, sendo também apenas um meio. Mas, nesse caso, o que se busca é sentir-se bem em termos de satisfação dos prazeres. A amizade é estável enquanto persiste o elo prazeroso, por exemplo, o prazer entre o amante e a pessoa amada. Porém, os prazeres mudam de acordo com a idade e, justamente os jovens tornam-se amigos e deixam de o ser rapidamente. E é nos jovens que melhor se percebe um tipo de viver focado nas emoções e perseguem, acima de tudo, o que é agradável. A amizade muda conforme o objeto que lhes é agradável. Temos amigos, por exemplo, com os quais fomos companheiros de escola, nos divertíamos juntos, gostávamos de jogar e fazer festa juntos e, em certo sentido, nos habituamos mutuamente. Mas, na perspectiva aristotélica, essa ainda não é a verdadeira amizade.

As formas de amizade por utilidade e por prazer são, portanto, amizades acidentais. Nessas até os indivíduos maus podem ser amigos, desde que a amizade lhes traga vantagens e durará enquanto interessar mutuamente. Nelas o outro é instrumentalizado, é tomado como mero meio e não, ao mesmo tempo e sempre, como um fim em si mesmo, assim como sacramentado na segunda formulação do imperativo categórico kantiano, dois mil anos depois do Estagirita.

O terceiro tipo de amizade é o mais elevado e perfeito, é a amizade própria dos homens virtuosos, porque desejam igualmente o bem um ao outro (EN VIII 3, 1156b). Só os homens bons podem ser amigos por si mesmos. Ainda no capítulo terceiro, Aristóteles caracteriza essa forma mais elevada:

A amizade perfeita é a existente entre as pessoas boas e semelhantes em termos de excelência moral; neste caso, cada uma das pessoas quer bem à outra de maneira idêntica,

porque a outra pessoa é boa, e elas são boas em si mesmas. Então as pessoas que querem bem aos seus amigos por causa deles são amigas no sentido mais amplo, pois querem bem por causa da própria natureza dos amigos, e não por acidente; logo, sua amizade durará enquanto estas pessoas forem boas, e ser bom é uma coisa duradoura. Cada uma das pessoas neste caso é boa irrestritamente e boa em relação ao seu amigo, pois as pessoas boas são boas irrestritamente e são reciprocamente úteis. E por serem assim, estas pessoas são também agradáveis, pois as pessoas boas são agradáveis irrestritamente e são reciprocamente agradáveis, já que para cada uma delas suas próprias ações e outras semelhantes às suas são um motivo de prazer, e as ações das pessoas boas são idênticas ou parecidas (EN VIII 3, 1156b).

Esse tipo de amizade pressupõe que cada amigo deseje a mesma coisa com sua alma inteira. Fazer, desinteressadamente, o bem ao amigo, desejar-lhe vida longa, desejar viver em sua companhia, compartilhar as mesmas ideias, opiniões e gostos, compartilhar alegrias e tristezas, enfim, desejar ao outro o que se deseja para si próprio. Torna-se uma virtude, pois nos ajudamos conjuntamente a escolher a verdade, nos ajudamos reciprocamente para que prevaleça o bem sobre o mal, nos ajudamos nos momentos difíceis da vida com conselhos úteis e bons. Cada pessoa considera o amigo (e não são muitos) como a outra parte de sua alma, na qual deposita total confiança em sua fidelidade, sem qualquer suspeita e dúvidas, pois este sentimento está vinculado a uma amizade recíproca pelo bem, por pura bondade. No entanto, não se deve confundir com as características de perfeição, plenitude e universalidade próprias do amor cristão (*ágape*) revelado no Evangelho, pois esta concepção aristotélica não tem o recurso ao fundamento e à participação do amor divino transcendente.

No âmbito da concepção aristotélica, o tipo de perfeição possível ao homem não inclui o recurso à participação e à transcendência em que a fraternidade é nossa marca original. Mas há seu nível de perfeição como observa Giannotti:

A perfectibilidade da amizade se deve, pois, ao fato de ela tecer entre os bons que desenvolvem virtudes similares, que compreendem e agem de tal maneira que a procura da *eudaimonia* leve a uma expansão social do eu. Mas não é a mera semelhança que une os bons, pelo contrário, ela apenas cria a base por meio da qual as pessoas, sendo boas nelas mesmas, desejam para outrem a mesma bondade, para que elas sejam

boas em e para si mesmas. Graças a esta boa vontade, a bondade de cada um se aperfeiçoa e se dirige a todos. O indivíduo é bom em si e para si ao mesmo tempo em que é bom e vantajoso para seu amigo (GIANNOTTI, 1996, p. 169).

Na concepção aristotélica, a amizade considerada perfeita é rara e exige tempo, familiaridade, confiança e estima nesta vida humana. O desejo de se ter uma amizade desse tipo pode surgir rapidamente, mas não basta querer, não se concretiza enquanto ambas as partes não se estimem e saibam disso, porque o “desejo de amizade pode manifestar-se instantaneamente, mas a amizade não pode” (EN VIII 3, 1156b). E a pessoa com excelência moral relaciona-se com seu amigo da mesma maneira que se relaciona consigo mesma, uma vez que um amigo é outro eu. Assim, tal como o seu próprio ser é digno de ser escolhido por si, o ser do seu amigo é de igual modo, ou de modo semelhante, digno de ser escolhido por si.

Em qualquer uma dessas amizades, afirma Aristóteles,

[...] em igualdade de condições e em outras são amigas numa situação de superioridade de uma das partes em relação à outra, [...]; sendo assim, as pessoas iguais devem efetuar a necessária igualização dos benefícios numa base de igualdade de amor e em tudo mais, enquanto no caso de pessoas desiguais a parte inferior deve oferecer uma retribuição proporcional à superioridade da outra parte (EN VIII 13, 1162b).

A igualdade ou desigualdade não geram acusações, queixas e recriminações na amizade baseada sobre o bem, em que os amigos anseiam pra fazer o bem uns aos outros. Enquanto os amigos competem no bem e visam o bem comum, não se ofendem entre eles, pois “uma pessoa que supera outra nos benefícios que lhes proporciona não se queixará de seu amigo, já que obtém aquilo que deseja, e o que todas as pessoas desejam é o bem” (EN VIII 13, 1162b).

Segundo Aristóteles, é nas pessoas boas, nos homens bons e imunes à calúnia, que se dá a verdadeira amizade e “[...] é entre pessoas boas que encontramos a confiança, o sentimento de que uma nunca fará mal à outra e tudo mais que se espera numa amizade sincera” (EN VIII 4, 1157a). Na “amizade por interesse dá sempre margem a queixas; efetivamente, como as pessoas neste caso se aproximam visando aos seus próprios interesses elas querem sempre obter vantagens maiores, e sempre pensam que estão obtendo menos do que aquilo que lhes é devido” (EN VIII 13, 1162b).

Como fica a amizade entre os homens maus? Aristóteles argumenta que eles não sentem o menor prazer na companhia uns dos outros e não se unem para, reciprocamente, fazerem-se o bem. São amigos apenas em vista do prazer ou da utilidade. Neste tipo de amizade é comum a desilusão e as recriminações que surgem dos atritos, das brigas provocando um distanciamento, e a relação amistosa vai se extinguindo. Se os interesses e a utilidade de tal relação ainda estão presentes em ambos, então os conflitos desaparecem facilmente ou são evitados estrategicamente. Mas, nesse caso, como fica a questão da confiança?

O sentimento de confiança joga um papel fundamental na amizade perfeita, mas, no caso das amizades acidentais, ela acaba relegada em segundo plano, pois a relação é conduzida por uma lógica individualista de recriminações e barganhas, que exigirá a lei normativa do direito ou a autoridade instituída para garantir a relação. Sai a moral (ou ética) e entra o direito, pois a relação de confiança, ou melhor, de aparente confiança, precisa ser sustentada (e corroborada) pela força normativa e a pela coerção da lei. Em outras palavras, vale o que está assinado e registrado no papel e pouco ou nada vale a palavra empenhada, mesmo solenemente expressa. É uma confiança garantida pela lei. Dessa forma, não será mais a confiança genuína, nascida desinteressadamente e por vontade boa a determinar o rumo das relações humanas e das próprias regras normativas, mas será o direito e seu sistema de normas que vai transformar e dar garantias de confiabilidade nas relações.

Outro aspecto da confiança a ser destacado, à luz da teoria da ação aristotélica, é ela ser entendida como resposta racional do homem prudente e isso indica o valor moral da racionalidade do ato de confiar. É possível considerar o ato de confiar como uma decisão e ação prudente? Se a prudência (*phronesis*) é a virtude intelectual que ao atuar sobre as emoções/paixões comanda e consolida racionalmente a(s) virtude(s) moral(is) de quem pretende agir, isto é, de quem utiliza suas capacidades cognitivas, avaliativas e deliberativas de modo mais perfeito e completo, para decidir bem e agir virtuosamente, então o ato de confiar no processo e no resultado atualizado parece ser natural e seguro. Na confiança, é prudente aquele que decide confiar depois de cuidadosa avaliação, mas também é prudente quem, em caso de emergência, confia na sua experiência e no

bom senso e, principalmente, calcula as vantagens e desvantagens em aceitar os riscos da ação. E não é prudente quem é precipitado e age sem avaliar e deliberar sobre as alternativas a serem escolhidas ou simplesmente decide não confiar, sem verificar se realmente o caso ou a pessoa em causa merece confiança.

Um aspecto também interessante e merecedor de análise é o tipo de relação que se instaura entre confiança e persuasão. Na discussão que envolve acordo e desacordo, a confiança pode aparecer tanto como condição de partida como de chegada numa tratativa de acordo entre sujeitos. Na perspectiva filosófico-aristotélica, a noção de *pistis* (embora com significados diversos, aqui é tomada no sentido de confiança) joga uma função muito interessante no processo dialético-argumentativo que visa à demonstração, ou melhor, à *boa* argumentação, como Aristóteles desenvolve na obra *Retórica*. Infelizmente, ao longo da tradição filosófica, a confiança foi pouco tratada filosoficamente.

A vida em comunidade exige que os cidadãos partilhem suas percepções sobre valores, ideais de virtude, sobre seus interesses comuns como o acesso aos bens materiais ou a realização de ações específicas, ou ainda compartilhar vivências de acontecimentos coletivos. Estas características do homem como “animal social e político” levou Aristóteles a pensar na necessidade das pessoas que vivem na *Polis* a aprender a viver e conviver, fazendo da confiança uma virtude importante, pois, sem ela e a amizade, não seriam possíveis os relacionamentos interpessoais, essenciais para a manutenção e sobrevivência da comunidade. A confiança pode existir também, sem que as pessoas sejam amigas, como quando o eleitor vota num candidato que confia em sua representação e proposta de ação. De qualquer forma, a confiança tem a função de incentivar os cidadãos e demais habitantes da *Polis* a acreditarem uns nos outros e estabelecerem práticas de cooperação para a realização das virtudes morais, portanto, do bem comum e para a busca da felicidade.

4 Considerações finais

Em linhas gerais, é possível perceber que os termos *amizade* e *confiança* têm em Aristóteles um sentido mais amplo do que o atual. A amizade não consistiria em uma relação somente entre pessoas que escolhem livremente ficarem próximas, mas incluiria todos

aqueles que possuem um fator de unidade, os esposos e as esposas, os membros de uma família, os que coabitam em uma cidade. Para todas essas diferentes comunidades ou associações, como nas relações acadêmicas que ocorrem num curso de graduação entre docente-docente, docente-discente e discente-discente e estes com os colaboradores (funcionários), vale também a definição de amizade dada por Aristóteles: como uma benevolência ativa, recíproca, que exige consciência de tal sentimento e que se manifesta na comunicação de um bem comum.

Na perspectiva aristotélica, a questão da amizade e da necessária confiança entre os seres humanos tem uma finalidade formadora e educativa. A consideração pela amizade, e implicitamente a confiança, foi um dos argumentos mais importantes da ética antiga e também medieval e pouco considerado na ética moderna e contemporânea. Essa diferença pode ser parcialmente explicada pelas divergências nas abordagens éticas. Na filosofia clássica, o principal objetivo da ética era esclarecer como realizar o fim último da vida humana, e o papel da amizade era essencial, já que uma pessoa sem amigos não poderia ser feliz. Isso era potencializado pela profunda consciência de que nenhum homem poderia progredir moralmente sozinho, sem a ajuda de outros, pois por natureza era um “*zoom politikon*”, um animal político. Por ser depende dos outros, não só por ser incapaz de por si só buscar os meios indispensáveis para a sobrevivência biológica enquanto homem, mas por ser incapaz sozinho de desenvolver seus próprios talentos morais via processos educativos que pressupunham a convivência com outros na confiança e na amizade.

A importância da amizade não só para a virtude da justiça, mas para as virtudes sociais necessárias a *Polis* foi tratada por diversos dos grandes nomes da filosofia. Hoje, a amizade parece ter virado tema de consideração mais por parte de abordagens de psicologia moral, biossociologia ou antropologia, algo que decorre da empatia e/ou simpatia, de sentimentos e emoções em perspectiva biológica, psicológica, etc., e explorada fortemente pelas sofisticadas estratégias de publicidade e *marketing*.

Muitos são os motivos das modestas reflexões filosóficas sobre a amizade e quase nada sobre a confiança, a partir do século XVI. Talvez entre as causas principais esteja a descoberta da subjetividade

da pessoa humana, o ideal de autonomia, as tendências libertárias de independência, a partir dos Estados modernos, burgueses e laicos, a própria substituição do homem como “pessoa” para o homem como “indivíduo” e o individualismo exagerado nada altruísta. A palavra, o discurso, os gestos são instituidores de confiança ou de desconfiança e, em geral, antecedem a ação, embora o “dizer também seja um fazer”, segundo a teoria dos atos de fala de Austin. Numa sociedade de mentirosos não há confiança, só instabilidade e luta pelo poder a qualquer preço. A confiança pressupõe comportamento e discurso verdadeiro e honestidade de caráter.

Em praticamente todos os contextos da atividade humana, a importância da confiança e da amizade parece ser evidente, não só porque ambas são fatores de preservação dos relacionamentos interpessoais, das organizações e das instituições, mas também porque representam uma referência à generalidade dos processos de tomada de decisão. Certamente, renderia bons frutos empreender um estudo para reconstruir as condições que tornam racionais as decisões de confiança e de confiabilidade e os graus de amizade, tanto nas relações interpessoais quanto nas relações em ambientes corporativos e institucionais.

Referências

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. de Mário da Gama Kury. 2. ed. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1992.

BERTI, Enrico. A relação entre as formas de amizade segundo Aristóteles. *Analytica*, v. 6, n. 1, p. 24, 2001/2002.

GIANNOTTI, José Arthur. O amigo e o benfeitor. *Analytica*, v.1, n. 3, p. 168, 1996.

VERGNIÈRES, Solange. Aristóteles: prudência, ação e vida feliz. In: CAILLÉ, A. et al. (org.). *História argumentada da filosofia moral e política*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

Qual é o papel da filosofia perante uma “materialidade aberta”?

Itamar Soares Veiga⁷⁶

A primeira impressão quando lemos o título acima é a de que este texto vai tratar sobre uma oposição ou de uma distância entre a filosofia e o “mundo material” ou, ainda, entre a filosofia e algo como o “materialismo” do mundo do consumo. Não será esta direção da análise. E a explicação desta negativa está na ideia de uma materialidade com este adjetivo: “aberta”. Por que este adjetivo? “Aberta?” Este “porque” será explicado mais abaixo. Mas agora, apenas para dirimir um possível impacto inicial, podemos dizer que a “materialidade” é “aberta”, quando ela está livre de um enfoque sob uma área específica. E, dizer também que, não de forma acidental ou imprevista, uma “materialidade aberta” é o objeto de estudo na filosofia grega, desde as suas primeiras “admirações”. “Admirações” que ocorriam, simplesmente, porque algo existia ou que se manifestava perante eles. Quando acontecia isto, eles agiam na forma que se tornou típica na filosofia: recuavam, procuravam o afastamento e se punham a refletir sobre o que tinha ocorrido (BORNHEIM, 1998).

A complexidade do mundo grego os levou a investigar outros problemas além daqueles dos primeiros filósofos denominados de “físicos” (para um entendimento desta expressão pode-se ler sobre *phýsis* em Bornheim (1977, p.11-14)). E, nesta complexidade, eles entraram no âmbito da ética e no âmbito da política. Mas, esta é outra história, cujo fio da meada não está diretamente vinculado com a complexidade do nosso mundo contemporâneo. Por quê? Porque a complexidade do mundo grego é incomensurável diante da complexidade do nosso mundo atual. O nosso mundo é dominado por uma burguesia tardia, no qual as pequenas corporações produtivas já diminuíram em muito sua importância, e o que determina os acontecimentos são os sobressaltos da financeirização da economia. Ou seja, no domínio de uma burguesia tardia, não possuímos mais o foco na produção de mercadorias, mas sim nas ações da bolsa, nas oscilações dos valores de moedas estrangeiras, nos aplicativos de corretoras, etc. Este é, em parte, um retrato da complexidade

⁷⁶ Doutor em Filosofia – UCS.

de nosso mundo. Por outro lado, no mundo grego antigo havia uma espécie de vivência estética de uma compreensão ontológica do mundo como um todo. Eles se empenhavam em construir esta vivência ao mesmo tempo estética e de conhecimento. Em termos produtivos, tínhamos, naquela época, uma diferença importante e divisora entre os viventes: os considerados “humanos” eram poucos, e outros trabalhavam: os escravos, aqueles não eram considerados humanos, porque não eram livres. Mas, estes detalhes históricos da Antiguidade fogem do escopo deste texto; estamos procurando tratar sobre os dias de hoje.

Hoje vivemos dias de transformações, por isto vivemos em uma época singular. Esta afirmação parece muito fácil de aceitar. Por exemplo, ela pode ser compreendida de forma empresarial e ser capturada por um discurso de viés econômico, sobre custos, sobre as motivações para inovar, etc. Uma captura bastante plausível, porque sempre há um vetor de interesses que domina uma época e, no mundo em que vivemos, este vetor foi capturado pelas empresas. Mas, a “materialidade” do mundo não está esgotada por aquilo que as empresas podem oferecer, e isto é identificado como um problema pelas próprias empresas. Por vezes, elas não estão sintonizadas com as aspirações das pessoas. Por vezes, e não poucas vezes, elas procuram conduzir as aspirações das pessoas e usam *softwares* preditivos para isto. Mas, no fim das contas, o objetivo é o mesmo: reduzir custos, aumentar o lucro, manter o consumo.

O mundo é mais complexo e precisa de uma reflexão adequada para sua materialidade e não apenas a reflexão da materialidade sob um único viés, como é aquela que não consegue ter outro olhar que não o lucro, a redução de custos, o consumo, etc. Mas, o foco neste texto não são as empresas; certamente existem pessoas mais preparadas para comentar sobre elas como os próprios economistas, os administradores, etc. O foco deste texto é sobre qual o tipo de “reflexão” que precisamos em nossa época de transformação? A hipótese que temos é a de que existem diferentes concepções do que é a materialidade ou, dito em uma só expressão: do que é a materialidade do mundo. A partir daí, podemos pensar sobre o que é e como lidamos, quando nos voltamos para uma materialidade “aberta” e não para uma materialidade reduzida. O fato de ela ser “aberta” é o que a distingue.

O que significa uma reflexão sobre a materialidade aberta? Como executá-la de forma mais própria?

A primeira questão visa diretamente o significado da expressão “reflexão sobre a materialidade aberta” e consideramos que ela é complexa. Por quê? Porque não pode ser dada uma resposta, a partir de um único ponto de vista como o lucro ou a sustentabilidade econômica, mesmo que, porventura, vivamos em uma sociedade, na qual ambos os aspectos são colocados em primeiro plano. O caráter “aberto” da materialidade faz com que surjam mais elementos, e estas complexidades não são vistas ou analisadas ou tratadas pelo viés econômico. A mera desconsideração deste reducionismo frequente faz com que o próprio viés econômico atue sem criar os espaços necessários de discussão sobre temas não imediatamente lucrativos. E, depois, os setores econômicos enfrentam as consequências, as quais podem ser de vários tipos: sociais, psicológicas, cognitivas, ambientais, etc.

Neste momento já podemos perceber que o adjetivo empregado para “materialidade”, a palavra: “aberta”, não é apenas um recurso retórico, mas é, também, parte de uma explicação sobre qual seria o tipo de abordagem mais adequada para o mundo ou, pelo menos, qual seria o espaço de reflexão necessário para pensar o mundo. Estes reconhecimentos exigem uma justificativa, porque eles nos lançam no conjunto das áreas de conhecimento que temos à nossa disposição e devemos, antes de tudo, escolher posições ou pontos para “ver” o mundo. Assim, ao repor a pergunta perante este conjunto, perguntaremos assim: qual será a área a dar abrigo para a reflexão de uma materialidade “aberta”?

Afora o lucro e a sustentabilidade econômica, mencionados antes, a resposta, sobre qual área pode desenvolver uma reflexão sobre a materialidade aberta, não pode ter como resposta uma área que represente um ponto de vista científico “específico”. A exigência que está em jogo é a de que *natureza de uma especificidade* (seja qual for) mantenha, *por definição*, seu próprio espaço de jogo, o que significa uma abertura disponível. Em estatística seria algo como um resultado nas possibilidades contidas entre o e I, mas este espaço não poderia ser uma mera ferramenta de raciocínio. A complexidade do mundo exige mais do que a instrumentalização do conhecimento.

Isto lança a obrigação de ir para além dos objetos de estudos de uma área científica qualquer. É preciso algo mais flexível e mais abrangente, para dar conta do caráter “aberto” da materialidade. Ou seja, é preciso ter um ponto de partida com um grau de não resolução, ou de não determinação, no qual esta “não determinação” persista o suficiente para não ser mera ferramenta ou instrumentalização passiva.

Mas, temos que responder à pergunta que foi colocada: Qual será a área a dar abrigo para uma reflexão de materialidade “aberta”? A nossa proposta de resposta é simples em sua apresentação, mas um pouco mais complexa em sua execução. A resposta é: a área da filosofia. Mas, a parte que se dirige para uma complexidade é sobre a tarefa mesma de se fazer filosofia. Existem aqui exigências implícitas, conforme as perguntas mostrem sua importância e urgência. Isto quer dizer que, embora o ponto de partida possa ser a filosofia e mesmo o campo a ser percorrido seja aquele da filosofia, não é qualquer filosofia que consegue obter um desempenho satisfatório. Não porque determinadas escolas filosóficas seriam menos produtoras do que outras, mas porque partimos de um pressuposto básico: se há ser humano, então há filosofia. Ok, mas em que nível? Isto não significa que nem sempre temos uma filosofia com boa qualidade. Os próprios livros de filosofia não nos deixam esquecer isto: é preciso olhar para trás e ver o que já foi pensado, é algo que grandes filósofos já o fizeram para ao menos dar uma satisfação a respeito, mesmo seguindo um caminho muito original, como fez Wittgenstein no *Tractatus* (WITTGENSTEIN, 1994, p.129, prefácio), quando disse que não se importava se alguém pensou ou não os mesmos assuntos que ele colocou.

As exigências, impostas pela tarefa da filosofia assumem contornos de uma prática sinuosa e difícil. Por quê? Porque esta prática não deve ser usurpada por uma pregação moral, pelo arremedo sociológico ou, o que é infelizmente mais comum: pela vaidade acadêmica. E, o único responsável por evitar tudo isto é justamente aquele agente implicado na execução, é aquele que estuda e que pratica a filosofia. Mas... Como garantir um sentido genuíno na prática da filosofia?

Uma conversa entre pessoas que estudam a filosofia desvenda ao ouvinte atento o modo como ela é praticada para cada um dos

dois dialogantes. E isto permite encaminhar a identificação de um aspecto genuíno, ou de um aspecto não derivado ou, ainda, do lado obscuro da prática filosófica: permite a suspeita de usurpação por interesses pessoais subjacentes (como, por exemplo, a vaidade, o elitismo vazio, etc.) Na maioria dos casos não é preciso uma investigação profunda, basta uma troca de perguntas e respostas. É claro que isto basta, tendo em vista o quanto “atento” é um ouvinte. E, esta atenção individual depende da respectiva formação intelectual. Esta formação do intelecto vem do estudo, do meio onde se vive e da dedicação para a reflexão, qualidade do filosofar. Assim, alguns ouvintes atentos identificarão uma filosofia com qualidade; quando esta surgir na sua frente, outros demorarão um pouco mais, mas também conseguirão identificar.

A segunda pergunta colocada mais acima visa à prática de uma filosofia com qualidade. O motivo para buscar esta qualidade não é com fins de desenvolver a vaidade acadêmica, a busca de títulos e pontuações. Mas para tentar dar conta da tarefa de pensar uma materialidade aberta, não compreendida, de forma aberta, por qualquer outra área de conhecimento. Como sabemos que podemos ter esta prática? Do que seria chamado de uma prática “mais própria?” A expressão: “mais própria” indica que ela não pode se desviar para a pregação moral (mesmo que esteja envolvida em terríveis pesquisas éticas) ou se desviar para um arremedo sociológico (mesmo que os conflitos sociais sejam agudos), além de ter que evitar a vaidade acadêmica dentro da própria comunidade filosófica. A orientação para uma prática da filosofia “mais própria” implica que o interessado tenha que considerar sua própria situação no mundo. E, isto significa: olhar ao redor. Mas... Este “Olhar ao redor” não acontece sem consequências.

Uma das consequências de um “olhar ao redor” é que descobrimos a nossa inserção dentro do tempo, isto é, pertencemos a uma época. Uma época peculiar sem dúvida, porque, após vinte anos praticando um consumo de produtos tecnológicos dentro do século XXI, somos acometidos pelo fenômeno mundial de uma doença contagiosa que mata e matou milhares de pessoas. Neste sentido, a prática da filosofia este fenômeno: o fenômeno modifica e gera um novo patamar na realidade. Um novo patamar que pode ser nomeado como o que identifica um mundo diferente: o mundo pandêmico.

A filosofia não é e não foi alheia aos episódios da sua própria época. Por exemplo, a Revolução Francesa provocou admiração e reflexão dos filósofos alemães da época, como Kant e Hegel, este último, por exemplo, chegou a mencionar que o espírito do mundo estaria a cavalo, referindo-se a Napoleão e, mesmo em sua negação de tratar sobre a revolta no Haiti no espírito da Revolução Francesa, ainda assim, esta negação é um registro do pensamento dominante e contraditório desta época em que vivia Hegel (BUCK-MORSS, 2011, p. 131-171).

Na pandemia, a tarefa de refletir sobre a materialidade aberta se torna urgente, existem morte e alteração do cotidiano, isto é inegável. Não é preciso que estejamos focados apenas na reflexão ética para interagirmos com os problemas da pandemia. Em sua heterogeneidade, a filosofia, em sua prática mais tradicional e abstrata (como em tópicos de lógica ou de metafísica), é compelida a conviver com os diversos efeitos da situação pandêmica e, assim, metaforicamente como todos os demais humanos, a filosofia deve colocar máscara e passar o álcool-gel, este é o ano de 2020 e do início de 2021.

A “materialidade aberta” foi atingida pela pandemia e assume as características da urgência do sobreviver. Reflexões sobre a “materialidade aberta”, em filosofia, significam pensar em corpos humanos, pensar em saúde, pensar em biopolítica, pensar na alienação do trabalho humano, pensar no migrar para a virtualização, etc. Sem dúvida são muitos os novos aspectos trazidos pela pandemia, os quais, de alguma forma, destacam problemas que já existiam e eram pouco visualizados. Estes novos aspectos de 2020 se inscrevem na tarefa de uma reflexão “mais própria” sobre o que há ao redor. Esta tarefa, que afirmamos ser da filosofia, existe desde que descemos das árvores e nos tornamos humanos *sapiens*. O que tentamos fazer ao longo desses milhares de anos é tentar melhorar. Melhorar o nosso comportamento, melhorar a qualidade de nossa reflexão.

Mencionamos que 2020 destacou alguns problemas que já existiam em nosso mundo, como lembra Butler: “O vírus, por si só, não discrimina, mas nós, seres humanos, certamente o fazemos, formados e instados como somos pelos poderes interligados do nacionalismo, do racismo, da xenofobia e do capitalismo” (*apud* KLINKER, 2020, p.31). Mas, estes problemas não eram necessariamente pensados e aprofundados.

Por que eles se destacam agora? Uma resposta simples e sem meias palavras é: por causa da iminência da morte. A morte se torna a mensagem que demanda reflexão “mais própria”. Esta iminência faz com que os processos e os agentes da estrutura existente sejam tensionados e se revelem em facetas que, por vezes, podem ser interpretadas como, no mínimo, sinistras. Porque agora não se trata apenas de demandas mapeadas pela estrutura anterior à pandemia, como, por exemplo, o desemprego, a terra, etc. Todas estas demandas se acentuam e se expressam na demanda pela sobrevivência pura e simples. Esta última aglutinou as anteriores e colocou sobre a mesa sua urgência explícita. Os problemas e as demandas anteriores são fortemente acentuados, como importantes dentro do tipo de urgência que se impõe na pandemia: continuar vivendo.

Portanto, é preciso pensar no que até então foi o vetor em todas nossas decisões. Se este vetor foi apenas a economia e o lucro, é preciso pensar se a valorização da economia e do lucro salva vidas em um mundo acometido por uma pandemia não em um longo prazo. Ser a economia baseada na busca do lucro não se adapta para ajudar as pessoas, então, neste caso da pandemia, ela não estará ajudando a sobrevivência das pessoas. Ou seja, o vetor orientado pela economia deve se readaptar. As bases de ação, até então utilizadas, devem ser repensadas de forma abrangente.

As tensões do nosso mundo pandêmico são as mensagens que mostram, em termos concretos, que a vida é o vetor real e não a lucratividade ou sustentabilidade econômica. Não há produtores, se não houver vida com esperança; não há consumidores, se a maioria estiver temerosa da morte dentro de uma UTI lotada. Então, este cenário desolador aponta para além da manutenção do fluxo abstrato dos capitais na bolsa de valores.

As mensagens servem para chamar à reflexão, mas como vamos fazer esta reflexão? Dentro da medicina? Não, os médicos estão ocupados demais. Dentro da administração? Não, também estão ocupados, procurando alternativas de funcionamento das empresas. Dentro da política? Talvez, se a política voltasse a ser influenciada pelo espaço de discussão da ética e da filosofia, mas uma filosofia sem a vaidade acadêmica.

Não há dúvidas de que a filosofia acadêmica é importante, para contribuir com uma reflexão com qualidade, porque ela é o lugar de referência da prática do filosofar. Mas... Mesmo assim, a prática do filosofar, do fazer da filosofia depende da simples presença do humano e isto basta. Esta é sim uma condição necessária: se temos humanos, então teremos filosofia (seja qual for a sua qualidade). O trabalho da filosofia acadêmica é lembrar que existem os diferentes níveis de qualidade. Em última instância, o filosofar sempre dependerá do humano, e a qualidade do filosofar sempre dependerá da formação de um humano individual, da sua dedicação, dos materiais aos quais tem acesso, do apoio que possa receber em sua sociedade, da sua capacidade intelectual.

Não é verdade que o conhecimento e o filosofar tenham sido este vetor comum na época grega antiga. Mas, foi na época antiga que esta forma de conhecimento surgiu e isto foi singular. Por que foi “singular”? Porque foi e é um espaço aberto que se apresenta disponível para a prática da reflexão. Certamente, a época grega estava mais voltada para uma vida estética e de autoaperfeiçoamento. Porque na época era preciso ser “explícito” ou “mostrar” esteticamente seja pela beleza do corpo, seja pelo belo uso das palavras que o humano era mesmo “um humano” e não um escravo (estes sim eram numerosos) e que o humano não era um bárbaro (os considerados ignorantes para além das fronteiras gregas). E, desta maneira, sendo belos, inteligentes e realizando grandes feitos, os humanos poderiam estar mais próximos dos deuses. O vetor desta época não era a filosofia, mas, por outro lado, a filosofia servia de espaço para que a própria época alcançasse seu próprio objetivo, pois o foco não era a “utilidade” nem a riqueza material.

Na época medieval, o vetor comum era a relação entre homem e Deus. A filosofia era secundária, as reflexões de fundo teológico preponderavam. O mundo medieval não era refratário à filosofia, mas o lugar dela era determinado. O espaço de reflexão aberta, que ela representava, conflitava frequentemente com o mundo teológico. A época renascentista e a moderna são as mais próximas da nossa própria época. Na Renascença temos o surgimento de um capitalismo comercial e da formação de uma classe social: os comerciantes burgueses. Eles não tinham poder, mas mostravam que a soma geral de riqueza do mundo não era mais uma quantia absoluta e estagna-

da, tal como se imaginava antes. A novidade é que a riqueza pode ser gerada e, por isto, pode crescer.

Os filósofos não foram indiferentes aos burgueses. Quando começou a ocorrer a passagem do capitalismo comercial para um capitalismo industrial, os filósofos contribuíram reflexivamente. Francis Bacon contribuiu com a organização do método científico, Galileu com a experimentação, Descartes com a geometria analítica, Newton com a mecânica, etc. Todos estes elementos ajudaram o que seria o próximo passo do capitalismo: a industrialização.

Segundo Arendt (2012, p. 201-218) (uma filósofa importante do século XX) Hobbes foi o filósofo que mais perfeitamente captou o espírito da sua época e, nela, a emergência do burguês. Ela afirma que este filósofo inseriu em sua reflexão o tema dos “interesses individuais”, construindo assim um Estado artificial (o monstro bíblico *Leviathan*) e inaugurando a filosofia política. Este Estado estava voltado aos “interesses” e regulado por “interesses”. Tudo muito adequado ao burguês emergente, que estava se consolidando economicamente e desenvolvendo suas ambições políticas.

Ou seja, uma filosofia muitas vezes dissidente e perseguida (por exemplo, a perseguição mostrada nas biografias de Descartes, Galileu e Espinosa) acompanhou sua época, no que esta tinha de transformador e, além disto, fez parte desta transformação, abrindo os caminhos intelectuais para o capitalismo industrial. Uma abertura a qual o burguês, ocupado pelo lucro e pela luta política, não tinha como considerar reflexivamente.

O capitalismo comercial se transmutava em capitalismo industrial. Para a realização integral da força do capital, foi preciso modificações ainda mais amplas e a destruição dos limites existentes. Esta destruição de limites permitiu a construção do nosso mundo contemporâneo. Mas, antes de passarmos para a nossa época contemporânea, convém lembrar aquilo que estamos ultrapassando e por isto podemos perguntar: Qual foi o mote do mundo moderno? Resposta: o lucro baseado na produção e venda de mercadorias. E, a necessidade de controle sobre o ciclo produtivo da mercadoria deu ensejo à industrialização. Para onde migrou na nossa época o controle do ciclo produtivo da mercadoria? Para países que ainda possuem

a mão de obra barata e para a automatização. Então, o mote da época atual, contemporânea, é outro, qual?

O mote principal da época contemporânea é o lucro dentro de um fluxo de capital que é mais abstrato do que a mercadoria. Para que este fluxo não cesse, é preciso que formas determinadas de escassez gerem tensões de alta e baixa de valores nas bolsas. A sustentabilidade econômica é um discurso que se associa com a escassez. O fluxo de capital se mantém, a partir desta perspectiva de escassez. Em tempos de urgência como são os tempos de pandemia, isto pode significar uma tensão nas instituições da nossa atualidade contemporânea. Pois, entre o jogo da saúde econômica e das políticas que procuram manter um fluxo de capital sem regulamentação está em jogo, também, a saúde do ser humano. Quando há tensão nos elementos constituintes de uma época, é razoável pensar que esta época talvez esteja em uma fase de mudança. Pensar é refletir.

As mudanças, sejam de épocas ou não, são compreendidas por meio de uma reflexão que precisa de um espaço próprio e amplo. Mesmo que apareçam como mudanças consolidadas por fatos concretos, por exemplo, a queda do Império Romano, a Revolução Francesa, as explosões atômicas, etc., uma reflexão subjacente deve estar operando, pois ela apontará uma direção e, nesta direção, se moverá a mudança. Assim, por exemplo, as bombas-foguete de Von Braun vão originar as possibilidades de novos foguetes até chegarmos à Lua e isto ainda dentro de uma geopolítica bilateral, separada por diferentes ideologias. Nada disto ocorre simplesmente por causa do lucro. Não chegamos à Lua por causa do lucro, mas por causa de ideias, as quais exigem um espaço de reflexão sobre uma materialidade aberta. São ideias que não vicejam em perspectivas reducionistas. E, aqui a filosofia provê a abertura necessária.

Acima mencionamos que a época moderna, com o fim da predominância do capitalismo comercial, assumia cada vez mais o controle sobre a produção de mercadorias e, neste processo, surge a industrialização. Então, entre as diversas consequências sociais e econômicas, uma delas é pouco comentada: o surgimento das ciências como *independentes da filosofia*. Isto foi iniciado a partir do século XVIII e se consolidou no século XIX. Na própria filosofia sobreveio uma crise: começaram a surgir novas formas de filosofar que não se orientavam pelo padrão geral das filosofias de sistema (os exemplos

são dados por Schopenhauer, Kierkegaard e Nietzsche). Além disso, a filosofia começou a ser cobrada para justificar sua presença no mundo, agora transformado em um mundo industrial.

Com o intuito de aperfeiçoar cada vez mais a industrialização, começa uma valorização do conhecimento aplicado, principalmente, do conhecimento da mecânica (Física) e da matemática (cálculo numérico e geometria analítica). Mas, já adentramos na época contemporânea. Porque, paradoxalmente, o mais importante nos dias atuais não é a industrialização (ou a produção de mercadorias), mas a conexão com a internet e o uso de aplicativos, para interagir no mercado financeiro. O mundo abstrato do valor das ações e moedas sobrepujou o mundo concreto da mercadoria.

Em nosso mundo, onde está este *aspecto abstrato*? Em termos de riqueza, ele está na financeirização da economia. Esta financeirização depende de dois fatores: da escassez e da novidade. A “novidade” tem o seu lugar na ênfase semântica da inovação. E, a “escassez” tem seu lugar em um discurso sobre crise e sustentabilidade econômica. Estes dois elementos podem ser indícios de que o capitalismo está de fato em um estado tardio, e uma nova época se faz necessária. Como saber se estamos certos ou não?

Resposta: pela reflexão. Mas, qual reflexão? A mais aberta possível. Uma reflexão que não depende dos compromissos internos de uma só área de conhecimento ou de um só curso acadêmico. Aonde encontrar um espaço que abarque todos estes indícios de mudanças, enfrentando a “materialidade aberta” do mundo? Na filosofia.

Por causa disso, independente do *bullying* que os estudantes de filosofia possam sofrer em qualquer lugar que estejam (dentro ou fora da Universidade), independentemente de que possa existir ou não uma perspectiva econômico-reducionista que visa a apenas custos, independentemente de um eventual desprezo dos esforços e das conquistas e das condições de estudo e trabalho das pessoas que estudam filosofia, sejam elas alunos ou professores... Independentemente de tudo isso, a filosofia é importante, pois, sem ela, não temos o espaço de reflexão necessário e podemos dizer que sem ela seríamos priores do que os animais. Pois, os animais pelo menos possuem instintos. Nós nunca temos apenas instintos,

logo não temos desculpas para não refletir sobre o mundo, pois, em alguma medida, sempre o fazemos.

Referências

ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das letras.

BORNHEIM, G. *Introdução ao filosofar*. São Paulo: Editora Globo, 1998.

BUCK-MORSS, S. *Hegel e o Haiti*. *Novos Estudos CEBRAP*, 2011, n. 90, p.131-171.

KLINKER, S. (Org.). *Filosofia em confinamento*. Rio de Janeiro: Bataque 2020, p.31.

WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994

Notas sobre a felicidade humana

Janete Maria Bonfanti⁷⁷

Participar do *Festschrift* do curso de Filosofia da Universidade de Caxias do Sul é uma honra. Contribuo com imensa satisfação, pois acompanho cerca de um terço desses 60 anos que o curso comemora, como docente na Instituição.

Se se deve filosofar? A provocação aristotélica que nos foi feita, na chamada para o artigo, já traz em seu bojo a resposta, mas se pode ainda perguntar: Como filosofar?

Conforme alerta Conte-Sponville (2001, p.73) a seus alunos: “se vocês acham que têm uma ideia que nunca ninguém teve, é de temer que se trata de uma tolice. Inversamente, encontrar uma das suas idéias num bom autor do passado é sempre tranquilizador”. Por isso, em rigor, filosofamos buscando apoio nos autores do passado, para fundamentar nossos próprios pensamentos. Filosofamos com as leituras que trazem alento para nossas inquietações. Ou, ainda, filosofamos a partir de leituras que nos provocam contrariedade. A contrariedade, normalmente, nos impulsiona para frente, à medida que instiga a construção de argumentos novos e diversos na discussão. É o que salienta Montaigne (2002, p. 205) em *Da arte da conversação*: “Não pode haver discussão sem contradição”.

É nesse sentido que, para esta nossa conversação, trago um tema que me causa enorme estranhamento e com o qual não consigo ter uma relação que não seja visceral: a concepção de felicidade para o estoicismo. Trata-se de uma filosofia extremamente árida e até provida de frieza descomunal para aqueles que tentam acolher as emoções (*pathos*) nos discursos filosóficos e, sobretudo, no que tange à questão da felicidade, um tema que me tem sido muito caro. Por essa razão, insisto em afirmar que filosofar é lidar com a contrariedade.

Para trazer luz à problemática, farei um breve exame de duas máximas estoicas, presentes na obra *Encheirídion*, de Epicteto, para identificar, posteriormente, a relação entre a felicidade e a opinião (ou imaginação). Isso porque, segundo o estoicismo, a felicidade de-

⁷⁷ Doutora. Professora na Área de Humanidades, na Universidade de Caxias do Sul. Prof^ª. colaboradora no PPGFIL/UCS.

pende unicamente da nossa opinião acerca dos males que assolam a nossa vida. Nesse sentido, pode-se dizer que a condição humana feliz ou infeliz depende da representação dada a cada evento e, por isso, a felicidade é determinada pela razão.

Daí resulta uma primeira inquietação: se o sistema ético-estoico tem como característica o controle dos impulsos pela razão, qual a importância do corpo nessa concepção?

1 “O corpo não é encargo nosso”

[1.1] Das coisas existentes, algumas são encargos nossos; outras não. São encargos nossos o juízo, o impulso, o desejo, a repulsa – em suma: tudo quanto seja ação nossa. Não são encargos nossos o corpo, as posses, a reputação, os cargos públicos – em suma: tudo quanto não seja ação nossa (ARRIANO, 2012, p.15).

Para o estoico a realidade está dividida entre o “meu” e o “alheio”. Aquilo que depende de nós, ou como diz Epicteto, “encargos nossos”, pertence-nos, e o que não depende de nós é alheio, pois não depende de nossa ação. Dependem de nossa ação todas as coisas sobre as quais temos ingerência: nosso julgamento sobre as coisas, ou seja, nossas representações. Não é “encargo nosso” o que não está em nosso poder: nosso corpo (que pode cair em poder do outro, ou mesmo estar submetido aos efeitos de tempo), nossos bens (a fortuna), a vida e a morte. Ou seja, eis a primeira máxima do estoicismo: “O corpo não é encargo nosso”.

Para o estoico o que é nosso encargo ou que depende de nós é aquilo que está absolutamente em nosso poder, no caso, nossas representações. Isso até mesmo com relação à morte. O sábio estoico tem, portanto, o poder de representar a morte como um bem, e a liberdade consiste justamente nisso: no poder de ajustar as representações ao que nos mostra a natureza: a morte faz parte da ordem das coisas. Para ter a tranquilidade e evitar o sofrimento a representação deve ser ajustada àquilo que não se pode mudar, no caso, a morte, a dor e a Fortuna imputada ao corpo de modo cosmicamente ordenado.

Ora, se o estoicismo concebe os desejos advindos do corpo, uma vez malrepresentados, como nefastos à tranquilidade; e se para

o estoico a sabedoria está em redimensionar as paixões do corpo, mediante as representações, isso não poderia evidenciar um papel fundamental do corpo?

Contudo, a ocupação com o corpo é entendida pelo estoico como uma ação moral menor, pois “é sinal de incapacidade ocupar-se com as coisas do corpo”. Essa ocupação, no entanto, embora sendo uma ação menor para o estoico, pois, conforme visto, o corpo não é “encargo nosso”, pode ser entendida como fundamental, porque o princípio da reflexão ético-estoica, mesmo com pontos de partida divergentes entre seus membros, é o corpo: ora o impulso advindo do corpo; ora o valor da coisa concernente ao corpo; ora os desejos e as aversões que advêm do corpo, de igual modo.

Fica, assim, evidente que o corpo e as questões de ordem primária dizem-lhe respeito, sim, embora este esteja dentre aquelas coisas que devam ser combatidas pela reta razão, ou seja, pela representação que cada um faz dos desejos atinentes às sensações e aos desejos do corpo. Esses, por sua vez, devem ser ajustados para o bem. Para o estoico sempre está em nosso poder assentir ou não aos desejos do corpo. O corpo não está diretamente em nosso poder, mas o controle do desejo (corporal) passa pelo poder de representá-lo.

O ideal do sábio estoico é o domínio das paixões (*páthē*), as quais advêm das experiências do corpo. A virtude moral para Epicteto está exatamente na capacidade racional de vencer as perturbadas impressões advindas do corpo, que não é do nosso domínio. Para ele o único caminho para a tranquilidade da alma é a impassibilidade dos apetites advindos do corpo ou qualquer coisa externa que lhe são concedidas ou não pela Fortuna. Todavia, esse pretensioso ideal somente é almejado pelo sábio que, por sua vez, difere dos ideais e do estilo de vida do homem comum.

Epicteto apresenta a dessemelhança:

[...] sendo filósofo, podes comer do mesmo modo, beber do mesmo modo, ter regras e falta de humor semelhante [ao homem comum]? É preciso que faças vigílias, que suportes fadigas, que te afastes da tua família, que sejas desprezado pelos servos, que todos riam de ti, que tenhas a menor parte em tudo: nas honras, nos cargos públicos, nos tribunais, em todo tipo de assunto de pequena monta. [29.7] Examina essas coisas se queres receber em troca delas a ausência de sofrimento, a liberdade e a tranquilidade (ARRIANO, 2012, p. 41).

Assim, a tranquilidade e o desprendimento, conforme mencionamos acima, remonta à filosofia socrática e pretende, através do *elenkus*, atingir o objetivo puramente racional de poder examinar detidamente as investidas e tentações do corpo e, também, das demandas da vida em sociedade – quando todos estarão, juntamente com outros corpos, em situação idêntica. Todas as partes que compõem o mundo, inclusive nós mesmos, são atingidas como corpos e, desse modo, devem ser administrados. Da parte de Epicteto, é nitidamente perceptível a rejeição de bens externos de todas as ordens, até mesmo da saúde, das riquezas e da abundância de todas as formas que não condizem com o que foi naturalmente concedido pela Fortuna e que estão na ordem da necessidade.

No *Encheiridion* lemos:

Acolhe as coisas relativas ao corpo na medida da simples necessidade: alimentos, bebidas, vestimenta, serviços – mas exclui por completo a ostentação ou o luxo (ARRIANO, 2012, p. 47).

E ainda:

É sinal de incapacidade ocupar-se com as coisas do corpo, tal como exercitar-se muito, comer muito, beber muito, evacuar muito, copular muito. É preciso fazer essas coisas como algo secundário: que a atenção seja toda para o pensamento (ARRIANO, 2012, p. 53).

Tais coisas, como comida em excesso, luxo, ostentação, atinentes ao corpo, segundo ele, são daquelas coisas que servem somente aos caprichos e à satisfação imediata e devem ser evitadas. São do tipo de desejo de pessoas sem sabedoria, às quais falta o discernimento do que verdadeiramente é o bem e o que é o mal. Ao sábio compete ocupar-se somente com o pensamento.

Com o propósito de prescrever regras de ações virtuosas, Epicteto discorre longamente sobre os desejos e as aversões. O estoico observa que há coisas às quais todos tendem a querer – em geral considerados como bens – e há aquelas que tendem a evitar – considerados como males. Ele observa: “lembra que o propósito do desejo é obter o que se deseja, [e] o propósito da repulsa é não se deparar com o que se evita”. Acrescenta ainda que os “ditos males” que se quer evitar são: a doença, a morte e a pobreza, mas que ter repulsa por essas – que estão classificadas dentre as coisas que não se deve

evitar –, pode ser fonte de infortúnios. Nesse aspecto, querer o que não está em nosso poder possuir pode se tornar fonte de sofrimento.

Adverte o filósofo:

Se queres progredir, abandona pensamentos como estes: “Se eu descuidar dos meus negócios, não terei o que comer”, “Se eu não punir o servo, ele se tornará inútil”. Pois é melhor morrer de fome, sem aflição e sem medo, que viver inquieto na opulência. É melhor ser mau o servo que tu infeliz. Começa a partir das menores coisas. Derrama-se um pouco de azeite? É roubado um pouco de vinho? Diz: “Por esse preço é vendida a ausência de sofrimento”; “Esse é o preço da tranquilidade” (ARRIANO, 2012, p. 23).

Nesse sentido, Epicteto evidencia efetivamente a ética estoica. Ele propõe o desapego daquilo que não se pode ter ou do que se pode perder e, ainda, atenta para as perturbações cotidianas e banais que se pode evitar, para que a tranquilidade da alma se estabeleça frente a determinadas ocorrências.

2 Opinião, adequação cósmica e felicidade

A tranquilidade e o sofrimento, segundo Epicteto, advêm da opinião que se tem dos acontecimentos. Essa ideia está manifesta na segunda máxima estoica: “[5a] as coisas não inquietam os homens, mas as opiniões sobre as coisas”. Segundo Epicteto, há que se ter sempre presente que aquilo que, na maioria das vezes, equivocadamente, julga-se serem males, são parte da natureza e, como tal, não podem ser repelidos e, nem mesmo, encarados como males. Dentre esses males destaca a morte, a pobreza e a falta de saúde.

Para ele a morte é parte da natureza e, como tal, não é passível de ser julgada como um mal, uma vez que “se for algo que não seja encargo nosso, é absolutamente necessário que não seja nem um bem, nem um mal”. É preciso, pois, que seja encarada como algo necessário e aceitável para não causar sofrimento. O filósofo alerta ainda para a necessidade de sabermos que a convivência com aqueles que queremos bem é finita. Adverte seu interlocutor da importância de jamais esquecer que “quando beijares ternamente teu filho ou tua mulher, [diz] que beijas um ser humano, pois se morrerem, não te inquietarás”, porque a consciência e a aceitação da dimensão natural da finitude humana pode evitar sofrimentos desnecessários como o apego àquilo que não se poderá manter eternamente.

Trata-se de um austero ideal de conformismo à lei da natureza e ao que não é encargo nosso:

[14a] Se quiseres que teus filhos, tua mulher e teus amigos vivam para sempre, és tolo, pois queres que as coisas que não são teus encargos sejam encargos teus (ARRIANO, 2012, p. 25).

Epicteto recorre a essas dimensões radicais da vida – como a morte – para pensar como devemos nos comportar perante os outros e como devemos enfrentar as perdas e, conseqüentemente, controlar a dor e o sofrimento que podem ameaçar a saúde e a felicidade. Por vezes, o estoicismo nos parece, como define Schofield, um “deserto comocional”, sobretudo, em passagens onde a frieza afetiva extremamente comum aparece em seu *Encheirídion*.

Vejamos:

[16] Quando vires alguém aflito, chorando pela ausência do filho ou pela perda de suas coisas, toma cuidado para que a representação de que ele esteja envolto em males externos não te arrebate, mas tem prontamente à mão que não é o acontecimento que o oprime (pois este não oprime outro), mas sim a opinião sobre o acontecimento. No entanto, não hesites em solidarizar-te com ele com tuas palavras e, caso caiba, em lamentar-te junto. Mas toma cuidado para também não gemeres por dentro (ARRIANO, 2012, p. 27).

Estar em conformidade com a natureza, no que concerne à aceitação da morte – que não é encargo nosso – como algo natural, segundo ele, é ter a sabedoria do sábio, algo que não se pode esperar do homem vulgar, pois é preciso “assum[ir] ou o posto de filósofo ou o de homem comum”, aquele que visa algo que não está em conformidade com a natureza e que, por isso, chora, geme e lamenta pelas perdas absolutamente naturais e que são, por sua vez, de imprescindível aceitação.

A prescrição moral estoica é a de que cada um deve fazer o que naturalmente lhe compete em termos de interpretação de cada situação que o acomete e, inclusive, não deve se deixar abalar por interpretações que não as suas, quais sejam, as resultantes do seu próprio discernimento: “toma cuidado para que a representação [feita pelo outro] de que ele esteja envolto em males externos não te arrebate”. Não importa, no entanto, se essas situações sejam de

extremo prazer, de extrema dor ou até mesmo de maus presságios; ante elas, cada um deve fazer uma boa representação:

[18] Quando um corvo crocitar maus auspícios, que a representação não te arrebate, mas prontamente efetua a distinção e diz: “Isso nada significa para mim, mas ou ao meu pequenino corpo, ou às minhas pequeninas coisas, ou à minha reputaçãozinha, ou aos meus filhos, ou à minha mulher. Se eu quiser, todas as coisas significam bons auspícios para mim – pois se alguma dessas coisas ocorrer, beneficiar-me delas depende de mim” (ARRIANO, 2012, p. 27).

Na passagem acima, Epicteto se refere ao papel de menoridade de todas as coisas ligadas às relações concretas. Não importa meu corpo pequenino, as coisas pequeninas, os filhos, a reputaçãozinha. Tudo para ele é pífio ante a infinita grandeza das possíveis representações.

A representação nessa concepção filosófica exerce um papel de nítida importância para a felicidade. Quanto à doença, assim como quanto aos outros males na vida, a posição de Epicteto não difere. A doença está classificada por ele dentre as coisas que não são encargos nossos, por isso, não nos compete decidir quanto à sua existência ou não. A sabedoria e a virtude residem na sua aceitação como intrínseca à natureza, simplesmente, para que não cause infortúnio o seu aparecimento. Esse, por sua vez, ocorre quando a situação for indesejada.

Alerta Epicteto: “Caso, entre as coisas que são teus encargos, somente rejeites as contrárias à natureza, não te depararás com nenhuma coisa que evitas. Caso rejeites a doença, a morte ou a pobreza, serás desafortunado” (ARRIANO, 2012, p. 17).

É feliz aquele que aceita e acolhe cada ocorrência como necessária e parte do ordenamento cósmico seja ela a dor, a morte, seja a pobreza. A concepção de adequação aos desígnios da natureza aplica-se, de igual modo, para os bens. A metáfora que Epicteto utiliza para representá-lo é a do teatro. Compara a vida a uma peça de teatro, em que os papéis estão todos definidos. A realização e a felicidade, nesse sentido, dependem da representação (significação) do bom desempenho desse papel.

[17] Lembra que és um ator de uma peça teatral, tal como o quer o autor da peça. Se ele a quiser breve, breve será. Se ele a quiser longa, longa será. Se ele quiser que interpretes o papel

de mendigo, é para que interpretes esse papel com talento. E, da mesma forma, se ele quiser que interpretes o papel de coxo, de magistrado, de homem comum. Pois isto é teu: interpretar belamente o papel que te é dado – mas escolhê-lo, cabe a outro (ARRIANO, 2012, p. 27).

Desse modo, por tratar-se de uma ética holística, com algumas divergências entre seus representantes, a liberdade aí consiste na possibilidade que cada um tem de escolher viver sem perturbação, acolhendo o que a natureza (destino ou Deus) reservou-lhe e interpretando belamente o papel que lhe é dado. Dito de outro modo: o sábio deve exercer a liberdade de aceitar a morte como evento necessário. Essa atitude, porém, e que não se deixa afetar pela opinião do homem comum, é atitude virtuosa do sábio que se responsabiliza pelas próprias representações, as quais devem ser aplicadas tanto às coisas complexas quanto às banais da vida cotidiana.

[33.9] Se te disserem que alguém, maldosamente, falou coisas terríveis de ti, não te defendas das coisas ditas, mas responde que “Ele desconhece meus outros defeitos, ou não mencionaria somente esses” (ARRIANO, 2012, p. 47).

A felicidade, portanto, para o estoico vai sempre depender da representação dada a cada evento na sua singularidade objetiva, com relação à ordem cósmica de uma destinação universal. Ao sábio cabe fazer de cada situação uma representação que lhe traga tranquilidade à alma, independentemente dos desejos impuros da carne e das particularidades subjetivas.

Em decorrência disso, surge a segunda inquietação: Qual o lugar da liberdade no sistema estoico?

Em consonância com o estoicismo, entendo que a felicidade decorre da representação. No entanto, entendemos que não possa haver uma representação universal, uma vez que a necessidade da representação decorre da experiência de cada situação concreta. Posso, ainda adversos às máximas estoicas, salientar que nem toda representação pode ser assimilada como uma forma universal de felicidade, em que as paixões (que não nos pertencem, pois são atinentes ao corpo, e esse não tem relevância no sistema) devam ser dominadas pela razão. Contudo, nossos gostos se alternam, muitas vezes deixamos de apreciar determinadas coisas que antes nos fascinavam. Logo, como manter uma única representação? Aí reside o papel da liberdade, alheada da concepção estoica. A problemática que

se estabelece aqui não é tanto decorrente da representação mesma quanto da ideia de uma representação verdadeira.

Assim, me afasto do estoico epicteto, ainda que amparados nele, nessa conversação. A divergência dessa ideia estoica se deve ao entendimento segundo o qual os gostos são variados e, do mesmo modo, as representações são tão variáveis quanto o é a existência de cada um na sua singularidade. Na alternância da vida, as representações igualmente se alternam; assim, no que tange à felicidade, as concepções de felicidade se alternam, a partir da representação de cada um.

Nesse aspecto, sirvo-me das considerações de Montaigne, filósofo renascentista que analisa as teses estoicas e, ainda que com muitas aproximações dessa vertente de pensamento, radicalmente, dela se afasta. De modo geral, Montaigne acusa a incoerência dos discursos filosóficos pregadores de uma única via de acesso à felicidade. Segundo ele, esse estranho pragmatismo proposto pelos antigos opera uma espécie de fosso entre as palavras e a intenção declarada e expõe a ambiguidade, senão a fraude, do gênero exortativo cuja pretensão é universalizar qualquer comportamento, sem ater-se às especificidades de cada caso particular. Ao denunciar a invalidade de suas verdades, Montaigne recoloca o lugar da busca na esfera da subjetividade humana, vivida cotidianamente. Algo que, de modo algum, aparece no sistema estoico.

Montaigne confronta o asceta que aconselha o caminho mais doloroso como forma de virtude para a felicidade (para quem a dor deverá ser vencida com honradez). Diversamente, apresenta a novidade de seu pensamento: a liberdade da aceitação (ou não) de cada situação como modo de ser feliz. Na conclusão do ensaio “Que o gosto dos bens e dos males depende em boa parte da opinião que temos deles”, dedicado à análise das teses estoicas, ele revela sua astúcia, afirmando no condicional:

[A] Haveria um grande ponto ganho para o alívio de nossa miserável condição se pudéssemos estabelecer essa asserção [“os homens são atormentados pela ideia que têm das coisas e não pelas coisas mesmas”] como totalmente verdadeira (MONTAIGNE, 2002, p. 73).

É importante notar que Montaigne, utilizando um vocabulário estoico, consegue dizer coisas que se opõem ao estoicismo, ecoando

a crítica cética da razão e propondo a liberdade. Nesse movimento filosófico montaigneano, pôde-se perceber o argumento da contradição, algo que saliento no início deste artigo, quando proponho filosofar com a arte da conversação, lidando com a contradição.

Eu trouxe o estoicismo como tese a ser analisada para pensar a divergência do que penso acerca da felicidade. Porém, não é possível fazê-lo sem admitir algumas convergências. Assim, em consonância com o estoicismo, penso que a felicidade decorre, sim, da representação dada a cada circunstância. Contudo, entendo que nem toda representação pode ser assimilada como fonte de felicidade. Talvez a problemática que se estabelece aqui não seja tanto decorrente da representação em si quanto da ideia de uma representação verdadeira, de um julgamento verdadeiro. E, nesse sentido, me apoio em Montaigne.

O renascentista diverge dessa ideia da universalidade da representação estoica e demonstra, com vários exemplos extraídos da História, que os gostos são variados, e as representações são tão variáveis quanto o é a existência de cada um na sua singularidade. Na alternância da vida, as representações, igualmente, se alternam, assim como as concepções de felicidade de cada um. Anuncia-se aí uma novidade. Surge um elemento fundamental do ser humano, a liberdade. Uma vez que somos dotados de liberdade para escolher, não é necessário viver na necessidade.

Para concluir, penso que, no teatro da vida, para utilizar uma metáfora estoica, a felicidade pode simplesmente residir na satisfação da escrita de um texto filosófico, como o que ora apresento, e isso nada tem a ver com uma representação universal. Talvez para outra pessoa essa atividade não seja tão aprazível quanto o é para mim. Nesse aspecto, a questão sai do plano ideal e recai sobre a subjetividade. A felicidade deixa de ser um alvo e passa a ser o instante mesmo da realização. Como lapidarmente propõe Comte-Sponville, *a felicidade desesperadamente* (sem nada esperar) não é um tólos a ser alcançado, mas uma experiência cotidiana temporalmente circunstanciada no presente, sem a ocupação com o passado ou com projetos de futuro. É no agora que a felicidade reside. Por isso, contrária à proposição estoica, quanto menos representada for a felicidade, mais intensamente vivida ela será.

Referências

- ARRIANO, Flávio. *O Encheirídion de Epicteto*. Edição Bilingue. Trad. do texto grego e notas de Aldo Dinucci; Alfredo Julien. Textos e notas de Aldo Dinucci; Alfredo Julien. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2012.
- COMTE-sponville, André. *A felicidade desesperadamente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- EVA, L. A. A. Notas sobre a presença de Sêneca nos ensaios de Montaigne. *Educação e Filosofia*, Universidade Federal de Uberlândia, MG, v.17, n.1, p. 39-52, jan./jul. 1995.
- FARRINGTON, Benjamin. *A doutrina de Epicuro*. Trad. de Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- FREDE, Dorothea. Determinismo estoico. In: INWOOD, Brad (org.). *Os Estóicos*. São Paulo: Odysseus, 2006. p. 199-227.
- GILL, Christopher. A escola no período imperial romano. In: INWOOD, Brad (org.). *Os Estóicos*. São Paulo: Odysseus, 2006. p. 35-63.
- INWOOD, Brad (org.). *Os Estóicos*. São Paulo: Odysseus, 2006.
- MONTAIGNE, Michel de. *Os Ensaios*. 2. ed. Trad. de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2002. V. I, II, III.
- MONTAIGNE, Michel de. *Les Essais*. Édition de Pierre Villey, rééditée par V. L. Saulnier; Col. Quadrige, Paris: PUF, 1999.
- SCHOFIELD, Malcom. Ética estoica. In: INWOOD, Brad (org.). *Os Estóicos*. São Paulo: Odysseus, 2006. p. 259-284.
- SEDLEY, David. A escola, de Zenon a Ário Dídimo. In: INWOOD, Brad (org.). *Os Estóicos*. São Paulo: Odysseus, 2006. p. 7-34.
- SÊNECA, Lúcio Aneu. *Cartas a Lucílio*. Trad., pref. e notas de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

Participação filosófica nos primeiros anos na Universidade de Caxias do Sul

Jayme Paviani⁷⁸

A região de Caxias do Sul, voltada para a indústria e o comércio, também se dedicou a estudar filosofia. Se historicamente a filosofia dá origem à ciência e à tecnologia, hoje a filosofia tem uma função crítica, uma dimensão ética das atividades humanas e reflete os destinos da cultura, tendo como bases as condições econômicas, sociais e políticas da sociedade. A filosofia tornou-se um meio de reflexão e de autoconsciência frente às crenças, aos valores, aos costumes e aos comportamentos humanos. A filosofia não só prepara professores para o ensino em geral, ela também assume as perspectivas de preparar cidadãos para diferentes tarefas.

Em 1960, o curso de Filosofia surgiu na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e desenvolveu suas atividades, sem interrupção, até os dias de hoje, completando, desse modo, 60 anos de funcionamento. O ensino de filosofia acompanhou o desenvolvimento da cidade, da região e o desenvolvimento nacional e internacional. Pelos seus cursos passaram professores ilustres, alunos atentos e funcionários atenciosos. É relativamente difícil apontar o nome dos professores sem esquecer alguns. É impossível relacionar o nome dos alunos, desde os mais brilhantes e dos funcionários que sustentaram as demandas e os coroamentos dessas tarefas.

O curso mereceu, desde o início, uma excelente organização, graças ao seu primeiro diretor, o Pe. Plínio Barteles, homem de visão e qualificado administrador. Aliás, entre outras manifestações, ele declarou que, em Caxias do Sul, devia-se evitar a disparidade entre o tamanho da cidade e as possibilidades culturais que ela oferecia. Isso significa que o curso de Filosofia, desde o início, pensou além dos sistemas filosóficos, ele também pensou a realidade que o cercava.

Plínio Barteles foi substituído pelo Prof. Dalcy Angelo Fontanive que, além de administrar a Faculdade de Filosofia, trabalhou no bispado para criar a Universidade de Caxias do Sul e defendeu a

⁷⁸ Professor de Filosofia na Universidade de Caxias do Sul.

instituição de diversas formas, por ocasião da Revolução de 1964. Nesse período de transformação política, interrompidas as atividades sociais da Faculdade de Filosofia, alguns líderes são presos e interrogados pelas autoridades revolucionárias. A programação de Fontanive de novos cursos é interrompida e, assim, a efervescência intelectual e científica da Instituição recebe um corte desnecessário.

Em 1967, na administração da Universidade de Caxias do Sul, foram criados novos cursos de graduação, e a Faculdade de Filosofia tornou-se uma entidade da Universidade de Caxias do Sul. Essa passagem de uma unidade autônoma para uma unidade da universidade tornou-se um marco importante, pois agora, além de considerar o esforço isolado, igualmente é visto o empenho universitário do curso de Filosofia.

Também assumiu a direção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras o Prof. Paulo Zugno que ajudou a Faculdade de Filosofia a se transformar numa parte da Universidade de Caxias do Sul. O Zugno, graças ao seu empenho pessoal e seu conhecimento sociológico, conseguiu avaliar os objetivos renovados do curso de Filosofia, dando-lhe o apoio necessário para o desenvolvimento. Ele, sem dúvida, foi um dos diretores que avaliou positivamente os assuntos filosóficos.

Igualmente, por diversas vezes, assumiu como vice-diretora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a Madre Maria da Eucaristia Daniellou, excelente professora e autora de livros importantes, e tradutora de algumas tragédias gregas, merecendo destaque entre suas atividades, o *Manual de língua grega*. Professora excelente nas salas de aula soube apoiar seus discípulos em todas as horas.

A filosofia desempenha a função crítica diante dos resultados da ciência. Ela pensa seus pressupostos e exige dela uma dimensão ética. Faz reflexões sobre os destinos da cultura no sentido amplo do termo, desde as condições econômicas até as consequências políticas. E é, por excelência, um instrumento de análise e de autoconsciência frente às diversas questões sociais.

O curso de Filosofia, juntamente com os demais da Faculdade de Filosofia, desenvolveu inúmeras atividades de ensino e de extensão. Assim, foram organizados cursos de extensão e de aperfeiçoamento pelos professores e, também, pelos acadêmicos. Nesse

sentido, graças ao empenho de professores e alunos, estiveram palestrando, entre outros, famosos professores, tais como: Ernani Fiori, Gerd Bornheim, Alceu Amoroso Lima e Dom Jorge Marcos de Oliveira, do Rio de Janeiro; Martins Rodrigues, da Universidade Federal do Recife, Paulo de Tarso, Ministro da Educação; Zilá Mattos Totta, Secretária do Estado da Educação; Salvador Montaña, da Universidade de Santa Fé, Argentina.

Houve conferências e lançamento de livros, além dos professores locais, os conhecidos nacionalmente como Fernando Sabino e Otto Lara Rezende. Havia também atividades sociais e acadêmicas, clube de cinema, teatro, trabalhos em favelas. Sob todos os pontos de vista, o trabalho em favelas foi um dos mais notáveis. Houve participação intensa dos estudantes nas atividades sociais, especialmente até o início da Revolução de 64. Nesse sentido, podemos registrar que estas atividades, antes e depois do movimento revolucionário, foram distintas.

Na história do curso de Filosofia, sucederam-se diversos currículos todos refletindo o espírito da época e as tendências filosóficas dos professores. Inicialmente, a filosofia era administrada por uma acentuada tendência tomista, em seguida, na passagem entre o primeiro modelo e o próximo, o ensino foi aberto para a filosofia contemporânea e, entre os anos de 1966 até 1970, passou-se a dar mais ênfase aos estudos de fenomenologia e, depois, à epistemologia e, nos últimos anos, aos estudos de ética.

Nos anos de 1978 e 1979, a reformulação do ensino da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi radical, foi entre as faculdades existentes no Sul do Brasil a reforma mais abrangente. Na realidade, realizou os currículos de graduação e as atividades dos professores numa verdadeira revolução, isto é, pautou o Ensino Superior dentro dos padrões universitários universais.

O programa de reforma do ensino e da pesquisa começou com o estudo de textos, relegando a um plano de apoio a História da Filosofia. Desde 1965, deu-se ênfase aos programas monográficos em substituição às disciplinas de caráter escolar, apesar desse sistema só ter início, oficialmente, nos anos posteriores. Isso não só melhorou o ensino da Faculdade de Filosofia como também exigiu do aluno uma atitude mais crítica e participativa. Houve mudanças e novas

atitudes em relação à evolução de conteúdos filosóficos. Embora essa revolução se limite a um determinado período da Faculdade de Filosofia, pois ela foi interrompida pela mentalidade tradicional dos professores dirigentes, que não entenderam as mudanças propostas e propuseram seguir os costumes comuns dos cursos de graduação.

A reforma foi bastante radical, embora tenha falhado em relação aos esclarecimentos dos seus objetivos e das consequências. Na história da Universidade de Caxias do Sul, sempre houve uma alternância entre períodos bons e períodos desfavoráveis. Nesse sentido, a história da Faculdade de Filosofia é parecida com a própria história da Universidade de Caxias do Sul. Após uma evolução dinâmica da Faculdade de Filosofia, houve uma sucessão de opções que retardaram seus efeitos.

Em 1967, o Departamento de Filosofia desenvolveu as unidades acadêmicas de professores que ensinam e pesquisam na área da filosofia, tornando-se um dos primeiros departamentos que se organizaram e funcionaram antes mesmo de ser criada a Universidade de Caxias do Sul.

O Departamento de Filosofia, junto com os Departamentos de Educação e de História, organizados na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, realizavam reuniões periódicas, não apenas para tratar de assuntos administrativos, mas criaram seminários de estudos sobre questões didático-pedagógicas e sobre textos clássicos de grandes filósofos. Nesse sentido, a partir de 1966 até 1972, o Departamento de Filosofia, sob a coordenação dos professores: Antonio Carlos Kroeff Soares e Jayme Paviani realizaram os seminários sobre fenomenologia. Nesses seminários eram lidos e debatidos textos de filósofos como Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty, Sartre e Scheler entre outros. Mais tarde, porém com intensidade menor, foram organizados seminários de epistemologia para os professores.

A partir de 1973 até 1989, predominavam assuntos ligados à filosofia da ciência e à hermenêutica. Entre os autores estudados, encontram-se Popper, Kuhn, Lakatos, Gadamer e Ricoeur. Esse período se deve à continuação dos seminários dos anos 1965 e a implantação do Primeiro Ciclo de estudos, na Universidade de Caxias do Sul.

A partir de 1990, o Departamento de Filosofia dedicou-se a duas linhas de pesquisa: de um lado, continuidade dos estudos de

fenomenologia, início dos estudos de filosofia da ciência ou epistemologia; e, de outro lado, os estudos iniciais de ética. Enquanto outros departamentos funcionaram como órgãos político-administrativos, o Departamento de Filosofia teve o mérito de se dedicar aos conteúdos das disciplinas filosóficas, todavia, sem deixar de lado os aspectos formais de uma unidade didático-administrativa. Foi, nesse sentido, um dos poucos Departamentos que funcionaram na Universidade.

A história dos docentes que passaram pelo Departamento de Filosofia da Universidade de Caxias do Sul destaca personalidades que se distinguiram na vida científica nacional e internacional. Além dos atuais professores, alguns presentes desde o início do curso de Filosofia, podem ser destacados os ex-professores: Gerd Bornheim, Ernildo Stein, Carlos Roberto Velho Cirne Lima, Armindo Trevisan, Paulo Bisol, Benno Dischinger, Raul Marques e outros, numa verdadeira geração de notáveis, autores de obras importantes e reconhecidos no meio social e acadêmico.

Hoje, constam os professores como João Carlos Brum Torres, Jaime Rebelo e Jayme Paviani entre os mais antigos; logo depois surgem os nomes de Paulo Cesar Nodari, Evaldo A. Kuiava e Idalgo Sangalli, além de professores mais jovens. Entre os ex-alunos e que se tornaram professores universitários, temos os professores: Luiz Carlos Bombassaro, Darlei Dall'Agnol, Sonia M. Schio, Delamar V. Dutra, entre outros.

Mais recentemente, entre os pioneiros do Departamento de Filosofia, podemos mencionar, entre os mais antigos, os professores: Maria Amélia Metsavat, Antonio Carlos Kröeff Soares, Aldo Migot, Lino Casagrande, Sidney Ruaro, José Carlos Köche. Depois de 1970, temos os professores: Décio O. Bombassaro, Jeanete Fátima Martinato, Luiz Carlos Bombassaro, Valentin A. Lazzaroto, Silvestre Gialdi, José Dario Perondi e outros. A partir do final dos anos 1980: Darlei Dall'Agnol, Delamar V. Dutra, Celso Braidá, Luiz Carlos Santuário, Evaldo A. Kuiava, Idalgo José Sangalli e, posteriormente, João Carlos Brum Torres, Paulo Cesar Nodari, Jaime Rebelo, Everaldo Cescon, Fernando Sidnei Fantinel, Jacqueline Stefani, Mateus Salvadori, Verónica P. G. Zevallos, Matheus de Mesquita Silveira, Itamar Soares Veiga, André Brayner de Farias,

Vanderlei Carbonara, Janete Bonfanti e Simone Côrte Real Barbieri, entre outros.

Surgiu um grande número de lideranças a partir do Departamento de Filosofia, e essas lideranças contribuíram para pensar a educação, a ciência e a Universidade. É função da filosofia, entre outros aspectos, aprofundar os estudos relacionados ao universo das questões de ensino e de pesquisa.

Em 1966, o Departamento de Filosofia criou a revista universitária, *Chronos*, até pouco tempo, a única publicação científica da Universidade. Ela foi concebida pelos professores Antônio Carlos Kroeff Soares, Ernildo Stein e Jayme Paviani. Os primeiros números foram financiados pelos professores e/ou pelos resultados dos cursos de extensão realizados na Faculdade. Depois de certo tempo, a revista *Chronos* tornou-se revista da Universidade de Caxias do sul. Sua aparição sempre dependeu de um grupo restrito de professores. Depois de alguns anos, sem apoio de ninguém, sem o apoio da reitoria, a revista deixou de circular.

A revista *Chronos* é sinal evidente da grande participação do Departamento de Filosofia na Universidade. Ela não só representa a vocação universitária como também representa uma dimensão dos estudos dos professores e dos alunos relativamente à publicação de artigos. Os professores de filosofia sempre tiveram uma vocação universitária e realizaram um papel de destaque no planejamento acadêmico e na implantação e nas reformas estatutárias.

A coordenação do curso de Filosofia iniciou suas atividades na Faculdade de Filosofia, primeiro com a Coordenação Geral dos Cursos, sob a responsabilidade de Jayme Paviani e, depois, foram criadas, com o surgimento da Universidade, as Juntas Coordenadoras dos Cursos. Hoje, extinto o Departamento de Filosofia, a coordenação do curso passou a ter uma importância muito grande. Idalgo José Sangalli é hoje coordenador do curso de Graduação. Sobre os ex-chefes do Departamento, podemos citar: José Carlos Koche, Valentim A. Lazarotto, Aldo Francisco Migot, Lino Casagrande, Décio O. Bombassaro, Darlei Dall'Agnol e Jeanete Fátima Martinato, entre outros, e como ex-coordenadores podemos citar: Luiz Carlos Bombassaro, Silvestre Gialdi, Luiz Carlos Santuário, Jorge Alberto Molina, Vanderlei Carbonara e Mateus Salvadori.

Dentre as atividades de extensão existiam as aulas inaugurais, o lançamento de livros, as atividades de teatro, filmes e serviços especialmente em favelas da cidade. Entre os cursos de extensão, dentre outros nomes, podem ser citados os de alguns conferencistas, dentre eles: Hugo Assmann, José Tavares, Victor de Brito Velho, Valério Rohden, Miguel Reale, Antonio do Carmo Cheuiche e Dante Laytano.

O curso de Filosofia ofereceu, no decorrer de sua história, diversas modalidades de currículos. Inicialmente, as disciplinas tinham forma compendial, e o conteúdo era acentuadamente tomista. Imitava em geral os cursos dos seminários. Na organização seriada, os estudantes passam de ano para o outro. Mais tarde, foi introduzido o sistema de créditos. Nesse sistema, o aluno matriculava-se por disciplina, e as disciplinas eram de natureza, uma parte, compendial e, outra parte, monográfica. Avançado para a época, o curso adotou o estilo mais aberto às demais tendências filosóficas, especialmente a visão fenomenológica, especialmente nos anos de 1967 a 1970. Havia, entre as diretrizes, a orientação de escolha de textos a serem estudados ou mais relevantes. Na realidade, as disciplinas monográficas começaram com alguns professores já em 1965 e tornaram-se projeto de ensino, a partir de 1967.

Desde 1965, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras tinha alguns Departamentos funcionando. Em 1967, a Coordenação Geral dos Cursos já funcionava. Em 1968, foram criadas as Juntas Coordenadoras dos Cursos. Hoje, não existe o Departamento de Filosofia, aliás, nenhum outro, na Universidade de Caxias do Sul. A Universidade de Caxias do Sul, em suas bases, depende da organização dos cursos de graduação e, em alguns casos, da pós-graduação.

Desde 1965 até 1971, semanalmente, os professores de Filosofia, e alguns de outros Departamentos da Faculdade, participavam do Seminário de Fenomenologia. Nesses seminários, durante alguns anos, liam-se os textos de Husserl. Nesse sentido, foram lidos e analisados: uma parte das *Investigações lógicas*, depois os textos das *Meditações cartesianas* e da *Ideia da fenomenologia* e, ainda, fragmentos das obras ou sobre as obras de Husserl. Os seminários eram semanais, e a participação dos professores era constante.

Cada um dos participantes dos seminários deveria ler e estudar outros textos de fenomenologia. Desse modo, um dedicava-se às obras de Heidegger, outros aos textos de Sartre, ainda outros aos de Scheler. Eu tive o prazer de ler e anotar as obras principais de Merleau-Ponty. Ao participar dos seminários, cada um dos participantes fazia as relações devidas a partir de suas leituras.

Essa longa tradição de estudar filosofia pelo grupo de professores durou até o início dos anos 82. Assim, após os Seminários de Fenomenologia, realizaram-se outros seminários para estudar Filosofia da Ciência. Nesse sentido, foram lidas e analisadas as obras de Popper, *A lógica da pesquisa científica*, alguns textos de Kuhn, de Lakatos, de Gadamer obra *Verdade e método*, e trechos da obra de Ricoeur, especialmente a respeito das questões de hermenêutica.

Nos últimos anos, depois de estudar Fenomenologia e Filosofia da Ciência, alguns professores, em especial os que lecionam na pós-graduação no curso de Mestrado e Doutorado em Filosofia, passaram a estudar questões éticas, uma vez que o curso de pós-graduação se centraliza na questão ética. Portanto, o ensino e o estudo da filosofia, na Universidade de Caxias do Sul, passaram por diversos momentos que, em síntese, podem ser classificados como as fases tomista, fenomenológica, epistemológica e ética.

Os seminários de estudos serviram para aperfeiçoar a formação dos professores, para buscar um pensamento coerente sobre os autores, para melhorar o entrosamento social dos professores, para as definições dos projetos de ensino e de pesquisa, enfim, para aproximar professores e estudantes.

Assim, nesses sessenta anos de atividade do curso de Filosofia, com professores uns poucos permanentes, muitos outros em suas épocas, o ensino da Filosofia, na Universidade de Caxias do Sul, e o ensino no curso de Filosofia somaram muito mais ganhos do que perdas. Milhares de alunos passaram por seus bancos, tiveram contato com textos famosos, e quase uma centena de professores ministrou as aulas a esses discípulos, formando desse modo uma rede única de interesses e de necessidades básicas. Pois a filosofia não é um conteúdo qualquer, mas sim um conteúdo que sustenta, de modo quase sempre invisível, o saber humano.

Em março de 1964, em pleno período de transformações políticas e econômicas, matriculei-me na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caxias do Sul, para obter a Licenciatura em Filosofia. Isso ocorreu depois de ter cursado a Faculdade de Filosofia de Viamão onde consegui o bacharelado.

Em 1964, cursei História da Filosofia com o Prof. Antonio Carlos Kroeff Soares e as disciplinas de Didática e Administração Escolar, para completar a formação pedagógica. O ambiente da Faculdade, em plena Revolução, era cheio de novidades e sobressaltos ideológicos. As ações eram constantemente cortadas por eventos externos e mal-interpretadas. Havia também denúncias infundadas. Apesar desse ambiente cursei a disciplina Introdução da obra de Jean-Paul Sartre, *Ser e nada*. Pela primeira vez tive contato com uma análise filosófica rigorosa de texto.

Em 12 de dezembro de 1964, obtive o Diploma de Licenciado em Filosofia. Não sei explicar como, mas tinha a certeza de que seria professor na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pois observava que faltavam docentes. Assim, passei as férias estudando até que, no mês de fevereiro daquele ano, os professores: Paulo Zugno e Antonio Carlos K. Soares convidaram-me para assumir as disciplinas de Ontologia e de Estética.

Em 1965, comecei meu trabalho docente em 2 de março. Antes, em 1964, havia administrado algumas aulas de Antropologia no curso de Enfermagem por convite da Irmã Rosália Theresa Pegoraro.

Sendo professor na Faculdade de Filosofia, comecei com a disciplina de Estética e usei como texto o livro de Ernesto Grassi, *Arte e mito* que me permitiu desenvolver lições, a partir das aulas do arquiteto Plínio de Almeida, professor em Viamão, e de Mikel Dufrenne, *Fenomenologia da experiência estética*, livro estudado com o Prof. Francisco de Araújo Santos. Em Ontologia usei textos de Martin Heidegger, *Ser e tempo*, portanto, desbravando novos caminhos em relação à minha formação. Essas aulas foram para mim como um verdadeiro estudo de filosofia, novas descobertas de textos e de autores. Assim, continuei a estudar filosofia, numa espécie de segunda etapa de formação filosófica.

Comecei a procurar trabalho nas escolas de Ensino Médio. Meu pai, prefeito de Flores da Cunha, RS, político conhecido e ético, fez

alguns contatos, porém, sem insistir. Passados alguns meses, comecei dar aulas de História Geral e do Brasil, no Ginásio São Rafael, em Flores da Cunha. Comprei livros de teoria e método do ensino de História e penso que inovei ao solicitar aos estudantes, por exemplo, ao analisar as fontes da Historiografia, que consultassem os documentos que deram origem ao Ginásio.

Nos anos seguintes, ensinei Filosofia, no Colégio do Carmo, e lecionei também para as normalistas, *Sociologia da educação*, no Colégio São José. Redigi um polígrafo sobre Sociologia, resumindo as principais tendências teóricas e os conceitos básicos, que está até hoje no fundo das gavetas da minha biblioteca. Mais tarde, era professor concursado, no Estado do Rio Grande do Sul, passei a ministrar Filosofia na Escola Normal Duque de Caxias, onde tive como colega a agradável e instigante presença do Prof. Pe. Plínio Bartele. Recordo que aprendi alguns macetes com ele. Também, naquele período, fiz diversas palestras nos cinemas da cidade, antes e depois do filme ser exibido para o público interessado.

Em 1966, manifestei ao diretor da Faculdade, Prof. Sérgio Leonardelli, a necessidade de reunir os professores para debater ações e políticas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Ele concordou e me encarregou de ir a Porto Alegre e convidar alguém para falar aos professores, durante as férias. Convidei uma professora da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, recém-chegada da Europa, para proferir palestra. Desse seminário ficou decidido que a Faculdade precisava de um coordenador-geral para integrar as ações e articular as Comissões de Curso recém-criadas. Foi escolhido Ivo Mauri, que mais tarde se tornou Reitor da Universidade Católica de Goiás, mas, como ele não tinha condições de assumir a coordenação, coube a mim a ocupar o cargo. Naquele tempo, havia debate de ideias, e alguns professores tinham posições claras em relação aos problemas pedagógicos e políticos.

A Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, desde 1965, tinha o Departamento de Filosofia funcionando. Quanto à Coordenação Geral dos Cursos, ela já funcionava em 1967. Eu fui o primeiro coordenador-geral dos cursos de graduação.

As iniciativas de renovação tiveram o apoio do diretor da Faculdade Prof. Paulo Zugno. Ele concordou em proceder a uma mudança profunda na Faculdade de Filosofia, para alcançar, ao mesmo tempo, dois objetivos: primeiro, qualificar o ensino e, segundo, resolver o problema financeiro da Faculdade. Assim, foi indicada uma comissão, coordenada por mim e com a participação dos professores: Antonio Carlos Kroeff Soares, José Clemente Pozenato, Isidoro Zorzi e a estudante Iara Petrucci, para fortalecer as atividades acadêmicas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

A mudança consistiu na revisão dos currículos dos cursos de graduação com integração maior das disciplinas e, especialmente, com a introdução do ensino monográfico para as disciplinas avançadas, dando continuidade aos cursos compendiais ministrados, no início de cada curso. A mudança provocou muitos debates e deu início há uma nova mentalidade em relação ao Ensino Superior, um ensino mais universitário. O Grupo Coordenador tinha plena consciência dos problemas que as modificações poderiam provocar e, por isso, buscou apoio em artigos e em catálogos de outras instituições nacionais e internacionais, entre essas instituições, a Universidade de São Paulo e a Universidade de Harvard. Um dos professores da Universidade de São Paulo, caxiense, foi um interlocutor importante nesse sentido.

Essas mudanças resultaram no compromisso de pensar o Ensino Superior e, principalmente, o conceito de universidade. Todos os professores que se integraram ao movimento contribuíram em pensar a Universidade de Caxias do Sul, criada pelo Decreto-Lei n. 60.200, de 10 de fevereiro de 1967. Uma das consequências dessa reforma, que durou quase duas décadas, foi o funcionamento com um mínimo de disciplinas. Algumas dessas disciplinas eram comuns aos diversos cursos de graduação, entre eles, Letras, História, Pedagogia, Filosofia e outros, portanto, sempre dentro dos princípios de flexibilidade e de interdisciplinaridade.

Após uma grave crise que aconteceu na Universidade de Caxias do Sul e a falta de uma mentalidade voltada à reforma do ensino, tudo retornou ao estilo anterior às mudanças. Houve um momento em que dirigentes universitários que não haviam entendido as mudanças, favorecidos pelo aspecto financeiro e, principalmente, pela sua formação, voltaram a escolarizar os cursos. Também é preciso

registrar que essas mudanças antecederam a Reforma Universitária. Quando a reforma adquiriu legalidade, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras já estava pronta para efetivá-la, em seus aspectos positivos e administrativos. Atualmente, algumas disciplinas monográficas estão mais voltadas para textos e à solução de problemas do que para a simples exposição de conteúdos, às vezes, vistos de forma doutrinária, de teorias filosóficas e científicas.

No ano de 1969, fui convidado pelo então reitor, Virvi Ramos, para trabalhar no Gabinete de Planejamento da Reitoria. Esse Gabinete planejou a implantação da reforma universitária, que foi ignorada pela Intervenção do Ministério da Educação, em 1972, que nomeou um reitor pró-tempore. Naquele período, a Universidade teve um novo Estatuto, organizado fora da Universidade, sem ouvir um professor da Universidade de Caxias do Sul. Desse modo, as antigas ideias da Faculdade de Filosofia foram totalmente ignoradas. Tudo começou da estaca zero. Apesar de ignorado seu conteúdo, em 1969, o Plano de Reestruturação e do Estatuto foi, mais tarde, homologado, em 1972, o Estatuto da Universidade.

Retornando a 1969, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras publiquei um folheto com o Regime de Funcionamento da Faculdade. Nesse folheto, tendo em vista os objetivos da Reestruturação da Faculdade, foram estabelecidas as normas para o oferecimento de programas de ensino e para o aconselhamento aos alunos, aconselhamento fundamental para dar efetividade à Reestruturação. Nesse período, já havia Coordenador de Curso e Comissões de Aconselhamento. O estudante, para fazer a matrícula, podia consultar o catálogo impresso das ofertas de disciplinas que continha o nome do professor, a sala, o horário e o nível do programa de ensino, se era básico ou avançado.

No período de 1965 a 1969, fiz o curso de Direito. Nele participei, desde o início, ministrando aulas de Filosofia e até algumas lições de Latim para os futuros acadêmicos. Tive excelentes professores como: Renan Falcão de Azevedo, Ladislau Fernando Ronhelt, Sergio Figueiredo, futuro reitor da Universidade de Caxias do Sul, e a quem substituí como professor, nas aulas de Filosofia do Direito, quando ele viajava. Fui aluno do professor e reitor, Virvi Ramos, o qual soube valorizar os conhecimentos de cada um no exame oral e final de Medicina Legal. Entre as questões solicitadas para falar

no exame oral, uma delas consistiu em mostrar as relações entre as filosofias de Sartre e de Heidegger e sua relação com o direito. Aparentemente, essas questões não tinham relação com Medicina Legal, mas eu dei um jeito de relacioná-las entre si.

A implantação da reforma na Universidade de Caxias do Sul foi lenta e cheia de dificuldades. A nova reitoria não tinha local próprio nem infraestrutura de móveis e condições físicas para o funcionamento da secretaria. As Faculdades reunidas tinham sua estrutura e seu funcionamento, por isso, a nova reitoria, sem condições estruturais e gerenciais adequadas, aos poucos se adaptou ao novo Estatuto e Regimento, mas não pôde ser efetivado, integralmente, quando surgiu a Reforma da Universidade, devido aos problemas administrativos.

Coube ao Gabinete de Planejamento levar a efeito a reforma da Universidade aprovada pelo Ministério da Educação. O líder da Reforma foi Luiz Pilla, professor de Química na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o qual dedicava um dia inteiro, por semana, à organização da Universidade de Caxias do Sul. Com ele fiz uma viagem para participar de um Congresso em Juiz de Fora, em Minas Gerais. E, no mesmo ano, em 1970, fui enviado pelo então reitor, Virvi Ramos, a Florianópolis e, após para a Universidade de São Paulo, para observar a implantação da Reforma Universitária. Desse modo, pude ajudar, entre outros aspectos, na implantação do sistema de créditos, em substituição ao sistema tradicional seriado e escolar.

Em 1971, ocupei, durante o primeiro semestre, o cargo de secretário-geral dos Cursos e, no semestre seguinte, fui diretor da Faculdade de Educação, recém-criada. Depois, em 1972, ano tumultuado e com déficit financeiro, de denúncias e desavenças, ocupei o cargo de superintendente acadêmico, equivalente hoje à pró-reitoria acadêmica. Apesar da crise da Universidade, agi como se tudo estivesse normal e, nesse sentido, tive o apoio de Carlos Nejar, que ocupava um cargo oficial em Caxias do Sul. Entre outras iniciativas, realizei, com a ajuda de colegas, reuniões e seminários com todos os professores. Publicamos um caderno intitulado *Universidade Integrada*, com artigos sobre a Reforma Universitária, as características do Ensino Superior, a história, os objetivos e as competências

dos principais órgãos da Universidade de Caxias do Sul, e um destaque especial sobre a pesquisa e a biblioteca central da Universidade.

Em 1971 e 1972, foram publicados os Catálogos Gerais contendo uma apresentação do então reitor, Virvi Ramos, a relação dos titulares de Institutos e Faculdades, informações gerais para a matrícula nos vinte e seis cursos oferecidos, os departamentos e as disciplinas oferecidas com o nome do professor, a sala, o horário e uma breve ementa. Igualmente, constava a relação das disciplinas que haviam sido ministradas nos anos anteriores e as que seriam ministradas nos semestres seguintes.

Ocupando o cargo de superintendente acadêmico, em 1972 ministrei três disciplinas no primeiro semestre e três no segundo semestre. Além de Ontologia e Estética, trabalhei com os estudantes textos de Husserl e de Merleau-Ponty. Também ministrei disciplinas nas férias. Aliás, sempre lecionei mesmo ocupando cargos acadêmicos. Entre outros, trabalhei em aula textos de Hegel, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, entre outros.

Em 1973, além das aulas, cursei o Mestrado em Letras, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pois era o único Mestrado em Filosofia no Rio Grande do Sul. Naquele período, não fui demitido graças à intervenção do Pe. Luiz Colussi, vigário-geral da Diocese de Caxias do Sul e, mais tarde, bispo. Diante das possíveis dificuldades da Universidade, fiz concurso público e assumi aulas no Cristóvão de Mendonza, e ministrei aulas na Universidade de Caxias do Sul. Concluí o Mestrado, em 1975, com a dissertação *Fundamentos da Semântica* e uma nota no Correio do Povo, com o título “Tese nota dez”. O texto foi publicado graças ao colega Luiz De Boni, em 1975. Meu orientador foi o Prof. Urbano Zilles. Fiz duas disciplinas com ele e numa delas o substituí ministrando uma parte do curso, sobre *Teoria Fenomenológica do Conhecimento*. Dois anos após, cursei o Doutorado e defendi a tese *A Razão Sensível*, que é uma das obras que publiquei no decorrer de minhas atividades acadêmicas.

No ano de 1973, publiquei o livro, *Estética e filosofia da arte*, pela editora Sulina, de Porto Alegre. Fui um dos primeiros professores da Universidade de Caxias do Sul a publicar. Em 1974, o Instituto Estadual do Livro do Estado do Rio Grande do Sul publica meu pri-

meiro livro individual de poemas, *Onze horas úmidas*. O lançamento ocorreu na Livraria do Globo, acompanhado do padre e poeta Oscar Bertholdo.

Em 1975, a mantenedora deixa de ser Associação para se transformar em Fundação Universidade de Caxias do Sul. O novo Estatuto da Universidade de Caxias do Sul foi elaborado no Ministério da Educação, portanto, sem a participação dos professores da Universidade. O reitor Abrelino V. Vasata assume e, alguns dias após, aceitei o cargo de secretário de Planejamento, tendo como função principal implantar o novo Estatuto e a nova organização da Instituição.

Em 1989, comecei a lecionar na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, após dez anos de atividade parciais na Unisinos e na UCS. Na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, atuei vinte anos, fui coordenador, durante dez anos, do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, sem me desligar totalmente da Universidade de Caxias do Sul. Assim, posso dizer que trabalhei em três instituições: UCS, Unisinos e PUCRS.

Igualmente representei, durante uma dezena de anos, o governo federal no Conselho Diretor da Universidade de Caxias do Sul, graça à Profa. Marisa Formolo Della Vechia, que a substitui e, hoje, posso elencar entre meus colegas e amigos o ex-reitor, Prof. Evaldo A. Kuiava.

Lecionei nos Programas de Pós-Graduação de Turismo, de Letras, de Educação e, hoje, nos Programas de Pós-Graduação da Filosofia e do Direito. Entre as atividades de professor, ministrei conferências nas universidades do Sul do País e em Brasília, Belo Horizonte, São Paulo, Tocantins, Santa Catarina e Paraná. Durante alguns anos, fui indicado pelo Ministério da Educação do Brasil, para avaliar cursos de Filosofia, de Teologia e de Ciências Sociais em São Paulo, no Rio de Janeiro, na Bahia, em Pernambuco, no Amazonas, em Goiás e no Acre.

Publiquei mais de quarenta livros, fiel a uma recomendação do início das atividades de ensino, a de que um professor universitário deveria, além de ensinar, pesquisar e publicar. Publiquei trinta livros de filosofia e dez de literatura. Fui coordenador de pesquisa, mais de uma dezena de anos, na América Latina e no Brasil, da *Fundazione*

Cassamarca, da Itália. Tive contatos com professores da América Latina e pronunciei uma conferência em Nova Iorque entre algumas das minhas atividades acadêmicas.

Depois desses primeiros passos, de 1965 a 1972, continuei trabalhando na Universidade de Caxias do Sul e em outras instituições superiores e devo agradecer a muitos dos meus colegas, pois o desenvolvimento da educação, da filosofia, da ciência e da tecnologia só pode ser feito conjuntamente. Depois desse primeiro período, continuei minhas atividades docentes e de administração e, assim, após tantos anos do curso de Filosofia, devo agradecer a Deus, aos meus colegas e alunos, e dizer muito obrigado à minha família.

Filosofia, a base para a construção cultural e intelectual

José Ivo Sartori⁷⁹
Maria Helena Sartori⁸⁰

Maria Helena e eu temos uma história de vida intimamente ligada à filosofia. Não apenas pela formação, mas por convicção. Minha trajetória começou a ser forjada no Seminário de Viamão. Lá, me aproximei desse importante campo do conhecimento. O Seminário proporcionava uma formação humana muito sólida, ampliando nossa visão de sociedade e de mundo. Foi lá, inclusive, que eu aprendi a gostar de ler.

Em um período de luta contra a ditadura, vimos florescer um processo de abertura dentro do Seminário. Isso era decorrente do Concílio Vaticano II – o que mudou muito a Igreja e a fez cumprir um papel importante no cenário político-brasileiro, para a construção da redemocratização. Quem compreendeu esse processo e se envolveu virou cidadão ativo na sociedade, na política, na comunidade, na cultura, nas escolas, nas fábricas. Tudo isso como frutos da intensa formação humanística que tivemos.

Mais tarde, acabei ingressando no curso de Filosofia, na Universidade de Caxias do Sul (UCS), para buscar nela uma perspectiva de futuro e, claro, aprofundar o saber. Estudei os grandes pensadores da humanidade. E o aprendizado era sempre motivo de debates com outros colegas. Mas nem todos tinham exatamente a mesma posição. Havia divergências de visões e sobre todos fazíamos um amplo exercício de reflexão. Olhando em retrospecto, vejo que eu já aprendia naquela época a ouvir a voz de todos, exercendo a pluralidade e o respeito a quem pensa diferente. Ali eu já passava a ter claro que nem sempre as propostas dos adversários são contra você, mas podem ser também a favor da comunidade. É preciso saber conviver com todo mundo, com as diferenças, e fazê-las somar. Aprendemos juntos que o diálogo nos fortalece.

A filosofia foi mais do que um curso de graduação – o que, por si só, teria uma grande relevância para a minha formação profes-

⁷⁹ Graduado em Filosofia. Presidente do DCE/1972-1975.

⁸⁰ Graduada em Filosofia, ex-deputada estadual do RS.

sional. A “ciência da verdade”, como definiu Aristóteles, foi a base que construiu a minha conduta pública e a minha postura como cidadão. Moldou princípios e valores, sobretudo de ordem cristã, que carreguei e carreguei até os dias de hoje. Mais do que isso: conduziu minha vida em comunidade e me ensinou a estabelecer um relacionamento diferenciado com o próximo. Isso tudo me fez ser aquilo que sou hoje.

Formei uma personalidade que se baseia na cautela, em relação às decisões que terão impacto na vida dos outros. E entendo que, em toda a atividade ou movimento político dos quais se participa, é importante ter a capacidade de cercar-se de bons formuladores voltados para produzir o consenso sobre o projeto coletivo.

Aprendi que reconhecer conflitos de opiniões pode nos proporcionar o melhor argumento na fundamentação de conceitos, e que a democracia é resultado do poder da argumentação que busca o consenso.

É verdade que, talvez, eu tenha sido apenas um modesto intelectual, algumas vezes me aprofundando mais, noutras ficando apenas na orelha dos livros. E reconheço: não passei de um bom estudante, sem qualquer protagonismo na evolução do pensamento e na transmissão de ideias. Mas isso não foi impeditivo de encontrar outros caminhos. Fiz da filosofia a minha vida – por outra trilha, é fato. Teve o período em que dei aula — uma atividade que me trouxe grande satisfação, onde fiz muitos amigos e contribuí para a formação de muitos jovens, além de me aproximar da política.

Comecei lecionando no Colégio São José, onde fiquei durante dois anos. Depois, fui dar aulas no Colégio Murialdo, por mais um par de anos, até 1972. Naquela época, chegamos a formar um grupo de professores que organizavam a coordenação do ensino religioso, nas escolas de toda a Diocese de Caxias do Sul. Depois também passei a lecionar Educação Moral e Cívica. Durante o período da graduação na Universidade, fui eleito presidente do Diretório Central de Estudantes (DCE), por três anos consecutivos. Em 1977, retornei às salas de aula no Supletivo Cursão, ministrando novamente Educação Moral e Cívica, convidado a substituir o Prof. Mansueto de Castro Serafini Filho, que foi eleito prefeito de Caxias do Sul. E foi justamente essa ligação com a filosofia que me deu condições

políticas para exercer as funções de vereador, deputado, secretário, prefeito e governador do RS, ao longo de mais de quatro décadas de vida pública.

Da mesma forma, a Maria Helena. Por convicção, ela fez desta área do conhecimento o seu esteio – igualmente construído na Universidade de Caxias do Sul. E, em todas as atividades públicas pela qual passou – fosse como deputada ou secretária estadual –, carregou consigo a filosofia. Hoje, posso dizer: mais do que edificar o nosso saber e a nossa conduta, o conhecimento filosófico nos aproximou e nos uniu há longínquos 48 anos.

Carregamos, desde então, a verdade como princípio básico da nossa vida. E, nesta esteira, aprendemos a não aceitar com parcimônia erros e desvios de conduta. A filosofia nos ensinou a não ter qualquer tipo de preconceito, contra qualquer tipo de pessoa, ou mesmo corrente ideológica, respeitando sempre aqueles que pensam de modo diferente. Sempre guardo um ensinamento do meu pai, que teve uma origem humilde e há décadas atrás mostrava sua abertura de ideias. Ele não admitia que alguém não participasse de uma atividade. Pode não concordar, mas tem que participar. Tem que respeitar a todos. E sempre dizia: “Não esqueça nunca de onde você veio”. E isso é uma lição de vida — que sempre reforço a todos.

Verdade, respeito ao contraditório e às diferenças têm ainda mais valor nos dias de hoje. Nunca, em nossa História, foi tão importante ter abertura, visão e pensamento crítico. Os múltiplos espaços de informação e a velocidade das mudanças na sociedade exigem que a gente tenha um olhar atento, pratique o exercício do pensar e não apenas olhe compassivamente a tudo o que nos cerca. Mais do que consumidores e/ou produtos de consumo, a filosofia quer homens e mulheres, juntos, no desafio do pensar.

Nos tempos atuais, a filosofia vem como um importante instrumento para auxiliar na construção de uma visão mais ampla de mundo. Ajuda a esclarecer a história da existência humana — seu principal objeto de estudo — e aumenta o poder de argumentação. É uma ponte para a compreensão dos fatos e da vida, da qual muitas sociedades se distanciaram, pois é interessante para alguns detentores de poder que as pessoas tenham uma visão mais restrita ao que acontece no entorno. E, para chegar a alguma compreensão,

a alguma verdade, provavelmente vão ocorrer erros na travessia: e pode ser também através do erro que se aprenda algo novo.

Através da Filosofia é que encontramos as razões e justificativas para a defesa de um sistema político. É ela que nos oferece argumentos racionais, para entender por que a democracia é a melhor forma de organizar a sociedade e o melhor modelo de fazer política.

A filosofia não deve ser vista como algo complexo, reservado a gênios. Ela é baseada em uma compreensão da atividade do pensamento e não se dissocia da linguagem. O pensamento não pode ser expresso sem a linguagem – nem o exercício da linguagem pode ser feito sem que antes seja elaborada pelo pensamento. É fundamental que, para além de especialistas e de pensadores, a filosofia seja um instrumento que atraia as novas gerações, para despertar uma cultura crítica. Aliado a isso, é importante sempre ouvir, ouvir e ouvir – até ficar “rouco”, como costume dizer. Muitas vezes, em meio a tantas falas e coisas desnecessárias, no canto de um discurso sem interesse, aparecem fragmentos de verdade. Isso faz com que a gente se situe melhor em determinado contexto e situação.

A pandemia do Covid-19 transformou a sociedade e fez com que mudássemos o nosso comportamento, o modo de nos relacionarmos, de nos comunicarmos e até mesmo de fazer compras – hoje, muito mais virtual. Alterou o nosso jeito de ver o mundo, sacodiu a sociedade, as rotinas. Impôs distâncias entre as famílias, os amigos, as comunidades. E fez com que nos adaptássemos; fizéssemos novas perguntas, para encontrar novas respostas a questões que até então não tinham impacto no dia a dia. Fez com que muitos comesçassem a olhar para o seu interior. Fortaleceu o desejo de conhecer a si próprio, de questionar sobre sua posição no Universo; de jogar luzes sobre o que acontece ao seu redor, na sua cidade, no seu país e no mundo. A capacidade — ou a urgência — de refletir sobre a vida parece estar voltando.

Quando tudo isso passar, sairemos diferentes, sem dúvidas. Não seremos mais iguais. Não teremos mais o olhar de hoje. Vamos continuar conectados, sim, usando todas as possibilidades que a tecnologia nos oferece. Ela é uma importante aliada, oferece-nos facilidades, dá mais agilidade, encurta distâncias e, no meio da pandemia, foi o caminho para nos mantermos mais perto de quem nos

importa. Esse período em que vivemos também abriu espaço para um despertar crítico da consciência. As pessoas têm acesso a um turbilhão de informações, e as mudanças se dão em alta velocidade. E muitas delas já estão filtrando e analisando com mais atenção e cuidado sobre o que acontece ao redor.

Um novo mundo pede passagem. Talvez esteja aí o germen de uma nova civilização que se avizinha, mais global e mais conectada. Assim, como no rio de Heráclito, que defendia a tese de que não é possível entrar duas vezes no mesmo rio, já que a água que corre agora sempre estará diferente daquela pela qual passou, elementos que parecem estáticos – como as montanhas, o sol ou a humanidade – estão em constante mudança. No contexto atual, as mudanças e o olhar para o mundo serão mais do que necessários, para que o homem volte a ampliar seus conhecimentos e desenvolva uma visão mais humanística.

É difícil enxergar com clareza o amanhã, sobretudo, em um contexto tão difícil e incerto quanto o que vivemos. A filosofia precisa ser a luz para clarear as nuances e os complexos contornos deste pós-pandemia. Só ela pode nos fazer olhar para depois da curva. Só ela tem a capacidade de ditar o pensamento crítico tão necessário para esta travessia.

Reafirmo que a reaproximação com a filosofia vai abrir a mente das civilizações, não deixando as pessoas se iludirem com a falsa sensação de confiança. Vai estimular o questionamento, a análise, o olhar atento. Talvez um caminho seja reintroduzir a ideia da dúvida metódica de Descartes. Não só duvidar por duvidar, mas duvidar com organização, com método. Uma dúvida para construir certezas. Estamos vivendo de modo correto? O que estamos passando é uma lição para modificar comportamentos e atitudes? Tudo isso vai ajudar a reinventar o nosso modo de ser e agir? São algumas das perguntas que as pessoas estão se fazendo e se amparando na filosofia para fazer essa caminhada.

Democracia significa incluir o maior número possível de pessoas, sem demarcações de interesses individuais ou coletivos. A filosofia nos ensinou a defender princípios e a ter vida política que faça sentido, na busca da harmonia social e da equidade.

E à Universidade de Caxias do Sul, que tem na filosofia uma de suas origens, cumpre o papel de dar luz ao conhecimento e, assim, transmitir regionalmente uma condição de união dos municípios. Não fossem as contribuições da UCS, talvez a Serra gaúcha não fosse esta região tão próspera, desenvolvida e reconhecida pela sua capacidade de agregação e por seu povo empreendedor. Os municípios foram valorizados pela instituição. A UCS nasceu para ser um porto, onde milhares de jovens lançaram âncora para fazer a vida. É formadora de docentes que ensinaram gerações que clamavam por oportunidade e aprendizado.

Então, comemorar seus sessenta anos é comemorar uma instituição do pensamento que ajudou no desenvolvimento de Caxias do Sul – não apenas do ponto de vista intelectual, mas social e econômico. Aprendi em seus bancos acadêmicos que o saber ilumina as pessoas, mas que só o compartilhamento com os outros transforma a luz em energia. E isso, em seis décadas, o curso de Filosofia vem abrindo espaços para ampliar o conhecimento e transformando realidades pelo ensino, pela pesquisa, pelo saber e pelo estímulo ao espírito crítico.

A região vive a UCS e vice-versa. E, assim, também nós – que nascemos aqui na Serra, que nos comprometemos com esta comunidade e que fizemos parte da Universidade como estudantes – sigamos contribuindo para o êxito de uma universidade capaz de produzir conhecimento e de estar conectada com as reais necessidades da comunidade. Todos que lutaram ou lutam por esta história merecem nosso respeito e nossa admiração.

A importância do saber perguntar

*Keberson Bresolin*⁸¹

A filosofia tem por característica a natureza inquisitiva sobre os problemas da humanidade. Foi assim na Grécia, é assim no Brasil, mudando, em muitos casos, mais os contextos do que propriamente as perguntas. Entretanto, também é consensual que sem uma pergunta bem feita, não há como esperar uma resposta boa. De fato, são as perguntas que movem o mundo.

Desta maneira, parece-me, pois, claro que, evidenciando o que realmente significa *perguntar*, possamos melhorar a formulação de questões e, ao fazer isso, contribuir mais efetivamente para a resposta. Isso vale tanto para uma pesquisa tecnocientífica, filosófica, histórica, etc., como para as perguntas que ocorrem no dia a dia, nas conversas com amigos. Para haver pergunta, obviamente, é necessário haver o perguntador ou inquisidor, por um lado, e, por outro, o respondedor ou aquele que responde à pergunta. Não é necessário que esta dual relação perguntar/perguntado seja estabelecida entre duas pessoas. Essa relação também pode ocorrer entre um pesquisador e seu objeto de estudo. Por exemplo: o estudante de filosofia “faz uma pergunta” ao filósofo já falecido no início do século XIX. Obviamente, não será o filósofo que responderá à questão, mas sim seu legado filosófico encontrado em suas obras. Assim, a pergunta será respondida no encontro entre o estudante perguntador e as obras escritas pelo filósofo, sempre norteado pela(s) pergunta(s) do investigador.

Salta logo aos olhos o seguinte: quem controla a pesquisa é aquele que profere a pergunta. A pergunta nos coloca no caminho de algo que queremos encontrar, e só a fazemos porque ainda não possuímos aquilo que queremos encontrar. O ato de perguntar é sempre um ato desejoso. A pergunta nos mostra, então, o caminho ou a direção para onde seguir. Se a pergunta não é bem feita ou é mal formulada, é inegável que a resposta a ela não será satisfatória, pois a resposta se correlaciona indiscutivelmente com a pergunta. Em 1903, Moore publicou a obra *Principia ethica*, na qual faz uma

⁸¹ Professor no Programa de Pós-Graduação em Filosofia, na Universidade Federal de Pelotas, RS.

abordagem crítico-analítica das correntes fundamentais da ética. Não considerando isso agora, Moore começa a prefácio da seguinte forma:

Parece-nos que à ética, como em todas as questões filosóficas, as dificuldades e divergências de opinião de que sua história está repleta se devem principalmente a uma causa muito simples, a saber, a tentativa de responder a perguntas sem primeiro descobrir exatamente qual a pergunta para [...] [a qual] se deseja encontrar a resposta. Não sabemos até que ponto seria possível eliminar esta fonte de erro se os filósofos tentassem descobrir que perguntas estão a formular antes de lhes responderem, pois a tarefa de analisar e estabelecer distinções e muitas vezes difícil – e muitas vezes podemos não conseguir descobrir o que é necessário, mesmo quando nos esforçamos verdadeiramente por isso (1999, p.73).

Mesmo não evidenciada aqui a crítica feita por Moore às várias correntes éticas, nós nos valemos da proposta por ele feita no fragmento citado. Tentar responder a uma pergunta sem ter descoberto especificamente qual é ela, gera, além de mal-entendidos e possíveis contradições, um trabalho pouco produtivo por falta de um fio condutor, que é proposto pela pergunta bem formulada. Moore aponta a necessidade de descobrir, antes de qualquer coisa, qual a verdadeira pergunta, ou seja, qual o verdadeiro caminho para onde e por aonde a pesquisa será conduzida. O pesquisador, em laboratório, não começa fazendo experimentos de forma aleatória para, por um acaso do destino, fazer avanços científicos. O problema é o norteador da pesquisa, e que pode ser feito, o mais das vezes, de forma interrogativa. Essas perguntas obedecem a uma determinada ordem preestabelecida, garantindo um fio condutor visível *na e para* a pesquisa.

Muitas vezes, como diz Moore, estabelecer o *necessário* é difícil, mesmo quando há um considerável esforço para isso. Mas, se um verdadeiro esforço é feito para buscar as perguntas fundamentais, poder-se-ia eliminar grandes adversidades e divergências. Moore pensa ter conseguido encontrar as verdadeiras perguntas, para estabelecer uma verdadeira crítica às várias concepções éticas por ele conhecidas. Assim, diz:

Tentamos neste livro distinguir claramente entre duas questões para as quais os filósofos da ética afirmam ter encontrado resposta, mas que, na verdade, como tentamos demonstrar,

sempre confundiram, não só entre si como também com outras. Estas duas questões podem ser formuladas, à primeira vista, da seguinte forma: que espécie de coisas devem existir em função de si mesmas? E, à segunda, que tipo de ações devemos praticar? Tentaremos mostrar com clareza exatamente o que pretendemos saber quando perguntamos se a determinada coisa deve existir por si mesma, se ela é, em si mesma, boa, se tem valor intrínseco; e exatamente o que pretendemos saber acerca de uma ação quando perguntamos se a devemos praticar, se se trata de uma ação correta ou de um dever (1999, p.74).

Podemos, é claro, contestar a análise da ética feita por Moore, mas não propomos isso aqui. O importante é notar, assim como já apontamos, a necessidade de estabelecer perguntas para, então, visualizar um objetivo claro a ser atingido. Todo o perguntar somente estará completo, quando encontrar um par correlativo, a saber, a resposta. Não há pergunta que pretenda ser apenas pergunta, pois ela gera um direcionar, gera uma tendência a alguma coisa. Perguntar pode, sim, ser considerado um método, e o vocábulo método, etimologicamente falando, provém do grego: *meta* (“ao longo de”) e *hodós* (“caminho”), significando a busca da verdade de uma terminada discussão, objeto, assunto, etc.

Contudo, há aqui uma inquietação: dissemos que toda pergunta bem posta (e também aquela malformulada) visa alcançar seu objetivo, a resposta. Mas será que realmente não existem perguntas que têm por objetivo simplesmente perguntar, sem querer ser respondida? Talvez possamos pensar naquelas perguntas que fazemos a nós mesmos, quando estamos sós, ou mesmo em meio a uma grande multidão. No entanto, sejam perguntas reflexivas ou autorreflexivas, elas pretendem, ainda que não com relação a um objeto, assunto ou pessoa, uma autorresposta, uma vez que tais perguntas são feitas na consciência de cada um, na maioria das vezes, por inquietações pessoais ou por fatos que geram, necessariamente, perguntas desse nível. Ao presenciar o roubo da bolsa de uma senhora, pergunto a mim mesmo: Por que isso acontece? Por que aquela senhora? Por que não eu? Será que isso vai acontecer comigo? Que é preciso para se evitar isso? Tais perguntas brotam por causa da vivência de um fato impactante.

Outras perguntas desse nível – reflexivas – surgem também em outras situações não extremas. No *shopping center*, observando a mul-

tidão que lá se movimenta, começam a surgir várias inquietações: “novos templos de consumo”? Perguntas desse nível demonstram um alto grau de criticidade do perguntador. Tais perguntas, na maioria dos casos, não visam a resposta de outras pessoas, embora possam ser compartilhadas com outras pessoas, para saber o que pensam a respeito. São perguntas cuja resposta é uma busca constante, confundindo-se, às vezes, com o modo de um indivíduo conduzir sua vida. Elas podem chegar a níveis tão inquietantes, que fazem tal indivíduo rever e reatualizar suas crenças, perspectivas e objetivos.

Dessa forma, a pergunta reflexiva também encontra algum tipo de resposta, por mais difícil que, em algumas situações, possa parecer e, em alguns casos, essas respostas afetam, diretamente, a maneira de se viver. Assim, depois de presenciar o assalto e ser “inquietado” com muitas questões, posso, como uma resposta possível, contribuir (ensinando, ou com ajuda financeira, etc.) com a educação de crianças e jovens, para evitar, assim, que, no futuro, essas pessoas se tornem criminosos. Aqui pressupomos a tese de que pela educação é possível transformar a vida das pessoas.

Disso tudo constatamos duas classes de possíveis perguntas: 1) o perguntar objetivo, que se refere à pesquisa (científica, histórica, filosófica, pedagógica, etc.) e 2) o perguntar subjetivo, que se refere a um questionar introspectivo, perguntas que estremecem, modificam e, ao mesmo tempo, (des)constroem a pessoa. Dito isso, queremos nos concentrar, agora, um pouco mais no primeiro nível de perguntar.

Searle, em seu brilhante livro *Os atos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*, analisando os atos ilocucionários, constata que o perguntar, entre muitos outros, faz parte desses tipos de atos. Assim, a força ilocucionária dos atos interrogativos está na pergunta, que é uma maneira especial de petição (pedir). Esse pedir ganha duas formas no perguntar, a saber: 1) pedir informações, que é, para Searle, uma pergunta *real*, e/ou 2) pedir que o interlocutor mostre conhecimento, a qual se qualifica como pergunta-exame. Assim, nas “perguntas reais o indivíduo quer saber/descobrir a resposta, enquanto nas perguntas de exame o indivíduo quer saber se o interlocutor sabe” (SEARLE, 1981, p. 88).

Isso explica nossa intuição que uma enunciação na forma de pedido. “diga-me o nome do primeiro presidente dos Estados Unidos”, é equivalente em força a uma enunciação na forma de pergunta: “qual o nome do primeiro presidente dos Estados Unidos?”. Também explica, em parte, porque é que o verbo em inglês “*to ask*” cobre tantos pedidos como perguntas, por exemplo: “*he asked me to do it*” (pedido) e “*He asked me why*” (pergunta) (SEARLE, 1987, p. 92).

O verbo em inglês *to ask*, como se evidenciou acima, comporta tanto o *pedir* como o *perguntar*, o que não ocorre no português. Dessa forma, a primeira pergunta em inglês poderia ser traduzida da seguinte maneira: “ele me pediu para fazer isto”; e a segunda “ele me perguntou por qual razão”. Searle busca em seu estudo a possibilidade de existir atos ilocutórios básicos, nos quais seja possível reduzir todos os demais verbos ou atos ilocutórios. Segue disso um quadro comparativo (SEARLE, 1981, p. 88-90) entre as ilocuições pedir, afirmar (ou asseverar), perguntar, agradecer, aconselhar, avisar, cumprimentar e congratular. Ele constata, por exemplo, que agradecer é um ato referido ao passado, enquanto o ato de pedir implica um ato futuro, e o perguntar acolhe tanto perguntas futuras como passadas.

Dessa forma, o perguntar envolve vários atos, quais sejam: a) ao que parece, o interlocutor só fornece uma informação, quando a ele é referida uma pergunta; b) é óbvio que desejo tal informação; c) se faço uma pergunta real, é óbvio que desejo uma resposta; d) ao dirigir uma pergunta de exame, pretendo saber se ele sabe, a qual se diferencia de saber toda a informação (real) (SOUZA; SILVA; PINHEIRO, 2000, p. 40-41). O perguntar é, nesse modo de ver, um desejo de saber algo que, realmente, não se conhece ou, então, saber se o interlocutor sabe sobre aquilo que lhe é perguntado, qualificando-se, assim, de pergunta examinativa.⁸²

⁸² Searle faz uma minuciosa análise das condições de sinceridade dos atos ilocucionários, na qual ficam evidenciadas as condições necessárias para o ato ser sincero. Na passagem seguinte o filósofo afirma uma condição de sinceridade e, ao mesmo tempo, destaca o perguntar como desejar/querer: “Sempre que haja um estado psicológico especificado na condição de sinceridade, o desempenho do ato conta como uma expressão desse estado psicológico. Essa lei é válida independentemente de o ato ser sincero ou não, isto é, independentemente de o falante ter efetivamente o estado psicológico especificado ou não. Assim, assevera, afirmar, declarar (que p [preposição afirmativa de ou sobre algo]) conta como uma expressão de crença (que p crê que tal proposição é verdadeira). Pedir, perguntar [grifo nosso], ordenar, implorar, apreciar, rezar prometer, jurar, ameaçar ou congratular conta como expressão de intenção (de fazer A). Agradecer, dar boas-vindas

Contudo, quando perguntamos, no sentido do perguntar como demonstrou Searle, não sabemos nada sobre o perguntado? Ou previamente sabemos algo sobre o perguntado? Nessa perspectiva, Heidegger faz uma das mais brilhantes análises sobre o perguntar, embora, é claro, tenda a responder a pergunta pelo sentido do ser. Citamos, a seguir, um longo, mas ao mesmo tempo instigante, fragmento, do livro *Sein und Zeit*:

Todo o perguntar é uma busca. Toda busca está guiando previamente por aquilo que se busca. Perguntar é buscar conhecer o ente no que respeita o fato de que é e o seu ser-aí. A busca cognoscitiva pode converter-se em “investigação”, isto é, em uma determinação descobridora daquilo que se procura. Todo perguntar implica, enquanto perguntar por..., algo posto em questão (*ein Gefragtes*). Todo perguntar por..., é de alguma maneira um interrogar a... Pertence ao perguntar, além do posto em questão, um interrogado (*ein Befragtes*). Na pergunta investigadora, isto é, especificamente teórica, o posto em questão deve ser determinado e levado a conceito. No posto em questão temos, então [...], o perguntado, aquele no qual o perguntar chega a sua meta. Perguntar pode ser compreendido como um “simples perguntar” ou como um questionamento explícito. O peculiar deste último consiste em que o perguntar se faz primeiramente transparente em todos os caracteres constitutivos da pergunta mesma que acaba de ser mencionada. [E] enquanto busca, o perguntar está necessitado de uma prévia condição [orientação] da parte do buscado (HEIDEGGER, 1998, p. 28).

Nem todo buscar é um questionar, pois um pássaro que busca a saída da gaiola não questiona, apenas quer sair. Para Keller, o perguntar se distingue do restante das buscas por ganhar uma formulação explícita na linguagem. De fato, quem pergunta sabe também algo, como bem demonstrou Heidegger, diferenciando-se, assim, por exemplo, de um animal que está buscando, pois esse é guiado em direção a alguma coisa por meio de comportamento nato ou adquirido. O denominado *questionado* por Heidegger exige que o homem busque com consciência e clareza para, assim, saber pelo que pergunta e busca. O saber prévio é condição de possibilidade de um buscar e perguntar com sentido, pois, do contrário, jamais saberíamos o que e/ou por que estamos buscando. Dessa forma, ao perguntar a quem entra em uma livreria e começa a vasculhar as

ou congratular conta como uma expressão de gratidão, de prazer (pela chegada de O [alguém]), ou de prazer (pela boa sorte de O)” (1981, p. 86-87).

prateleiras qual o livro que está buscando, ela pode responder que não busca nada específico, mas encontra, algumas vezes, algo que lhe interessa. Não busca um autor em particular, muito menos um título singular, mas busca ao acaso, mediante seu interesse, o que está se perguntando. *Ninguém pergunta sobre aquilo que nunca ouviu falar*. Logo, a verdadeira busca só se aquieta à medida que o buscado é encontrado (KELLER, 2009, p. 15-16).

Contudo, o saber prévio é, em um primeiro momento, essencial como direcionador, mas também é, em segundo lugar, problemático, na medida em que é compreensão mediana e, de certa forma, também leviana. Isso porque, como bem constatou Heidegger, o saber prévio pode estar impregnado de falsas teorias e preconceitos, gerando, conseqüentemente, um falso saber (HEIDEGGER, 1998, p. 29). Por isso, o saber prévio apenas assinala o buscado, mas não deve conduzir à busca. A busca é orientada pelo perguntado e somente nele são encontradas verdadeiras respostas.

Encontramos, então, na constatação de Heidegger, três elementos que fazem parte do ato de perguntar: o questionado (busca por algo), o perguntado (resposta intencionada), como vimos, e, por último, o *interrogado*.⁸³ Esse é o alvo da pergunta, que deveria⁸⁴ nos dar a resposta. Já mencionamos para quem a pergunta pode ser dirigida e averiguamos que, na maioria das vezes, ela é dirigida a outras pessoas. Todavia, pode também ser uma pergunta reflexiva, ou uma pergunta dirigida a livros e escritos, ou, ainda, dirigida à natureza. Por conseguinte, o interrogado é objeto de escolha do perguntador, sabendo que somente perguntará sobre aquilo que já prévia e obscurecidamente conhece. O ser humano possui uma pulsão pelo conhecimento, que pode, é claro, não estar determinado em um objeto ou uma classe de objetos, estendendo-se, dessa forma, abertamente a tudo.

Contudo, por um lado, o conhecimento humano é seletivo, isto é, sua percepção é condicionada por motivações, interesses próprios, impulsos exteriores, voltando-se, conseqüentemente, a parcelas relativamente pequenas do cognoscível. Dessa maneira, um objeto ou uma classe de objetos podem ser precisamente conhecidos, gerando

⁸³ Esta tripartição é proposta por Keller, no livro já mencionado aqui.

⁸⁴ Uso o termo *deveria* para enfatizar o caráter teórico desta análise, pois, no âmbito prático-real, nem sempre o processo resulta numa resposta certa ou confiável.

avanços científicos e teóricos. Nesta linha de pensamento, é possível dizer que nossa finitude não se restringe apenas a alguns anos passageiros na Terra, mas também se aplica ao âmbito do conhecimento, uma vez que não possuímos a capacidade de abarcar todo o conhecimento ou, se a possuímos, ainda não descobrimos como usá-la (KELLER, 2009, p. 17).

Então, o fato é que no “caso é válida a constatação de que pela formulação da pergunta já [se] estabeleceu qual resposta se pode esperar e qual não” (KELLER, 2009, p. 19). Logo, assim como o conhecimento humano é seletivo, o perguntar também é seletivo na escolha do interrogado. É preciso se refletir bem para quem se deve fazer uma questão. Perguntar a um psicólogo, por exemplo, o que é e como funciona a teoria restrita da relatividade parece não ser uma boa deliberação.⁸⁵ Tal pergunta deveria ser dirigida a um físico. Da mesma forma, perguntar a um físico qual é a concepção de Eu em Lacan também não parece ser uma boa escolha. É óbvio que o perguntar visa uma resposta. Por isso, há uma necessidade de se escolher a quem deve ser dirigida a pergunta, pois o simples fato de dirigir a pergunta não pressupõe que o interrogado seja capaz de respondê-la (exceto nas perguntas de exame, como mostrou Searle). Nessa perspectiva, o perguntador crê, ao menos até ouvir a resposta, que o questionado é suficientemente capaz de responder à questão. Isso ocorre da mesma forma com textos, escritos e objetos, ou seja, pressupõe-se que sejam capazes de responder às inquirições.

Disto constatamos que o perguntar obedece, na maioria das vezes, a uma estrutura dialógica entre perguntador e interrogador, e a condição preliminar para que ela ocorra é o fato de, constantemente, transitarmos entre o saber e o não saber. O não saber é o responsável pela busca, pela procura, pelo nascer do perguntar. A frase atribuída a Sócrates – “só sei que nada sei” – é, sem dúvida, a expressão de alguém que está em um incessante buscar. O saber não possui limite e, mesmo sabendo uma pequena parcela do todo, preferimos buscar o “restante” do conhecimento, em vez de nos contentarmos com aquilo que temos. Logo, saber que nada se sabe é uma atitude de humildade frente à imensidade do conhecimen-

⁸⁵ Uso isso apenas como exemplo, o que não impede, absolutamente, que, em determinada instância, um psicólogo responda a essa questão com competência igual ou superior a de um físico. Apenas destaque, de modo geral, a necessidade de formular perguntas a quem realmente pode dar respostas (seja pessoa, texto ou objeto).

to que se apresenta. A palavra grega *thauma* sugere bem a atitude diante do saber conhecido, ou seja, espanto/admiração, gerando, por conseguinte, uma inquietação latente que aflora no perguntar.

No entanto, no mesmo tempo em que a descoberta do não saber se torna para alguns a condição para o espanto e a busca constante, também há indivíduos que se fecham em seu “curto referencial teórico”, ou seja, “contentam-se com o pouco que sabem”. Aqui o perguntar enquanto busca é obnubilado. Há duas perspectivas para interpretar tal situação:

- (1) ignora-se a capacidade limitada de nosso conhecer e, por isso, se acredita na falsa crença de que já sabemos o bastante. Isso não permite o surgimento de novas perguntas e, conseqüentemente, não haverá, superação e ampliação do conhecimento. Tal atitude é *arrogante e dogmática*, na medida em que não se atualiza naquilo que sabe, muito menos expande seu conhecimento a novos horizontes. Neste viés, os indivíduos, em sociedades com poucos investimentos em educação, tendem a ter muita certeza sobre todas as coisas, quando, como estamos vendo, o conhecimento é imenso e somos incapazes de conhecer qualquer coisa com certeza absoluta. O falibilismo deve ser o nosso lema! Muitas certezas geram muitos problemas, sobretudo, fanatismo ideológico;
- (2) não menos problemático é o segundo aspecto. Aqui o perguntar é entevado pela maldade, pela covardia e pela indolência, que fazem os indivíduos se esconderem atrás de um saber obtido. Essas duas perspectivas são superadas, na medida em que buscamos conhecer. Nessa perspectiva, a máxima de Kant, mesmo pronunciada há mais de duzentos anos, é sempre atual: *Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!* (KANT, XI, A481). Usar o próprio entendimento significa, entre outras coisas, desvelar o desconhecido mediante o perguntar. E perguntar é, como vimos em Searle, um querer, um desejar algo. Perguntar é um verbo que, necessariamente, precisa de complemento, pois perguntar é sempre perguntar para alguém, ou algo, alguma coisa.

Dito isso, segundo Keller, podemos nos dedicar com diferentes graus de intensidade a uma pergunta. Isso dependerá de quanto tempo queremos e podemos dispor pra respondê-la. “Ao lado disso, também os meios espirituais e materiais de que dispõe quem pergunta determinam a intensidade com que perseguem uma pergunta” (KELLER, 2009, p. 27). Muito mais decisiva é a motivação do perguntador, o interesse que acompanha a pergunta e os meios empregados para respondê-la. Keller assevera que

se for apresentada a alguém uma questão da qual ele não vê razão alguma para se empenhar nela, e mesmo assim não pode dela se livrar, nesse caso não irá mostrar muito interesse em respondê-la; antes, irá dar-se por satisfeito com uma resposta superficial, mal fundamentada e examinada, quando não evasiva. Ao contrário, se a perguntar lhe interessar, buscará responder a ela do modo mais fundamentado, sistemático e exato possível. Com os limites abertos tanto para cima como para baixo, é possível estabelecer aleatoriamente diversos graus de empenho e cuidado na elaboração de uma pergunta (2009, p. 27).

Um desses graus de cuidado e empenho é visualizado no *sentido* da pergunta, ou seja, uma pergunta coerente que não seja autocontraditória. Por exemplo: Por quantos ângulos retos é formado um círculo? Isso é um perguntar sem sentido, pois um círculo não possui ângulos retos, afinal é um círculo. Outro grau de cuidado e empenho (que está relacionado com o anterior) é saber de onde parte o conhecimento prévio que temos daquilo que interrogamos, para saber aonde se quer chegar. Isto é, “a pergunta deve ser de tal modo adequada ao intento que encontra do melhor modo possível a resposta esperada, com precisão e a fundamentação esperada” (KELLER, 2009, p. 28).

Por fim cabe dizer mais uma vez que o perguntar é, sem dúvida, uma das molas propulsoras do conhecimento, e todo perguntar indica de antemão quem é ou o que é interrogado. Assim, perguntar é agir em busca do desconhecido. Agir dessa forma é sair da menoridade, ou seja, buscar saber aquilo que ainda não conhecemos, pois todo perguntar é um desejar, e o desejar é ansiar por algo que ainda não possuímos. As crianças costumam fazer muitas perguntas à medida que aprendem a falar. Perguntam sobre tudo e todos: Por que isso é assim? Por que aquilo é daquela forma e não de outra? De onde eu vim? Por que o céu é azul e não amarelo com pintinhas

pretas? As crianças são mestres em fazer perguntas entranhas e, ao mesmo tempo, inquietantes, de modo que algumas das questões por elas feitas nunca foram sequer pensadas por nós. Elas perguntam, porque querem saber, porque querem entender aquilo que não entendem, porque estão espantadas (não assustadas!) com a quantidade de coisas e pessoas que as rodeiam. Como dizia Aristóteles, “todos os homens têm, por natureza, desejo de conhecer” (ARISTÓTELES, L, I, 1, p.11), e o perguntar apresenta-se com um modo legítimo de buscar do conhecimento.

Referências

- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Trad. de Vincenzo Coco. Notas de Joaquim Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1984. L, I, 1, p. 11.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser y tiempo*. Trad. de Jorge E. Rivera. Santiago do Chile: Editorial Universitária, 1998.
- KANT, Immanuel. *Beantwortung der Frage; was ist Aufklärung?* Ed. Für Wilhelm weischedel. Frankfurt: Suhrkamp, 1968. Werke in zwölf Bänden, Band XI.
- KELLER, Albert. *Teoria geral do conhecimento*. Trad. de Enio P. Giachini. São Paulo: Loyola, 2009.
- MOORE, George R. *Principia ethica*. Trad. de Maria M. Santos e Isabel P. dos Santos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.
- SEARLE, John R. *Os atos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Trad. de Carlos Vogt (coord.). Coimbra: Livraria Almedina, 1981.
- SOUZA, Paulo; SILVA, Ricardo A.; PINHEIRO, Ricardo T. O que é uma pergunta: diálogos entre psicanálise e a linguística de Austin e Searle. *Linguagem Ensino*, Pelotas, v. 3, n. 2, p. 29-47, 2000.

Qual o valor da filosofia?

Lucas M. Dalsotto⁸⁶

Para muitas pessoas, especialmente àquelas afeitas à área, a resposta à pergunta: Qual o valor da filosofia? é óbvia e não carece de explicações ulteriores. Ter que justificar sua importância seria como ter de afirmar uma platitude, uma trivialidade. Mas, para outras tantas, especialmente àquelas já acostumadas com a mecanicidade da vida cotidiana e com uma visão utilitária das coisas no mundo, a resposta à questão é simples e direta: quase nenhum, se é que ela o tem! Para estes, a filosofia nada mais é do que uma disciplina em que se traçam distinções sutis e controversas, que pouco ou nada contribuem para o avanço do conhecimento⁸⁷ e, por conseguinte, para a resolução dos problemas práticos da vida. Desse ponto de vista, a atividade filosófica seria uma perda de tempo, e aqueles que a ela se dedicassem não passariam de sujeitos ingênuos que desconhecem como a vida realmente é.

Aos familiarizados com a filosofia, não será difícil perceber que o título e o conteúdo desse ensaio guardam uma semelhança visceral com o capítulo XV do livro *The problems of philosophy*, de Bertrand Russell. Nele, Russell (1998, p. 89) sustenta que esse tipo de ceticismo em relação ao valor da filosofia “parece resultar, em parte, de uma concepção equivocada sobre os fins da vida e, em parte, de uma concepção equivocada sobre a espécie de bens que a filosofia pretende alcançar”. Ao contrário do que acontece nas ciências naturais, em que (apesar de muitos ignorarem os processos e o alcance dos empreendimentos científicos) os efeitos de suas disciplinas poderão ser sentidos diretamente pelas pessoas, o impacto da filosofia em suas vidas é indireto e bastante difuso, gerando, por consequência, uma grande resistência em relação a ela.

Obviamente, não tenho a intenção de dissipar por completo esse mal-estar, mas creio ser oportuno desvelar, uma vez mais, o valor e a relevância da filosofia no mundo contemporâneo. Assim

⁸⁶ Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria e, atualmente, realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade de Caxias do Sul.

⁸⁷ O sentido de *conhecimento* aqui é restritivo e, fundamentalmente, redutível ao seu elemento prático e técnico.

como as demais disciplinas, a filosofia não pode se furtar nunca de afirmar seu valor frente aos ataques que o conhecimento continuamente vem sofrendo. Por essa razão, no que segue, pretendo expor três grandes questões, nas quais o valor da filosofia se manifesta: (i) a unidade do conhecimento; (ii) o combate ao dogmatismo; e (iii) o significado da vida.

(i) *A unidade do conhecimento*: o primeiro tipo de questão que lança luz sobre o valor da filosofia diz respeito ao fato de ela buscar “um tipo de conhecimento que visa dar unidade e sistematicidade ao conjunto das ciências” (RUSSELL, 1998, p. 90). Ela pretende pôr em exame as crenças e os procedimentos adotados por outras áreas, com a finalidade de organizar a totalidade do conhecimento humano de modo coerente. Mas esse papel precisa ser bem-compreendido, a fim de que não se tenha uma imagem equivocada acerca da filosofia.

Dizer que a filosofia é um tipo de conhecimento que visa dar unidade e sistematicidade ao conjunto das ciências não implica assumir que ela é uma disciplina hierarquicamente superior às demais. Apesar de essa ter sido uma ideia que encontrou bastante penetração na história do pensamento ocidental, para tomar de empréstimo a figura usada por Dworkin (2019), é possível compreender a filosofia como compondo uma cúpula geodésica⁸⁸ com todas as demais disciplinas.⁸⁹ A filosofia não é o fundamento de cada uma delas, uma vez que possuem uma independência relativa umas às outras, no tocante aos seus métodos e instrumentais analíticos. O que fundamenta cada uma das disciplinas são elementos que lhes são internos e constitutivos, e não propriamente teses filosófico-gerais. Se assim o fosse, a filosofia poderia reivindicar ser a *mãe* de todas as ciências, uma vez que várias das disciplinas hoje existentes constituíram historicamente o *corpus* filosófico e tornaram-se ciências separadas dele, apenas no decorrer dos séculos XVII, XVIII e XIX. Ao invés disso, pretendo defender que a ideia de que a filosofia visa dar unidade e sistematicidade ao conjunto das ciências é compatível com a visão de que ela forma, juntamente com estas, uma rede daquilo que chamamos de *conhecimento*. Embora seja possível

⁸⁸ Uma *cúpula geodésica* possui a forma esférica, em que hastas triangulares ou poligonais leves, em grande parte em tensão umas em relação às outras, substituem o princípio do arco e distribuem a tensão dentro da própria estrutura.

⁸⁹ Dworkin utiliza essa imagem para tratar a respeito da unidade dos valores, os quais não são uns superiores aos outros e todos se suportam mutuamente.

alegar que a filosofia dá sustentação às outras disciplinas, entendo que essa sustentação seja mais mútua do que hierárquica.

Seja como for, alguém poderia consistentemente questionar: Por que cabe à filosofia o papel de dar unidade e sistematicidade ao conjunto das ciências e não a qualquer outra disciplina? Parece que a resposta à pergunta reside exatamente no caráter crítico da filosofia. Mas, note-se que isso não significa dizer que as outras ciências não sejam críticas em algum sentido relevante, mas apenas que a filosofia possui uma peculiaridade própria frente a elas: a de não oferecer respostas definitivas às suas questões. Diferentemente de um historiador ou matemático, quando perguntado a respeito do conjunto de verdades que foi estabelecido na sua área, o filósofo “terá de confessar, se for sincero, que seu estudo não tem obtido resultados positivos como os que foram obtidos pelas outras ciências” (RUSSELL, 1998, p. 90). Em certa medida, isso decorre do fato de que a filosofia trata de problemas que são de grande interesse humano, mas que poderão permanecer sem solução definitiva⁹⁰ (e.g., o que é a felicidade?). A despeito disso, entretanto, é papel da filosofia continuar a examinar tais problemas, independentemente de obter sucesso em sua empreitada. Por isso, um dos valores fundamentais da filosofia está na criticidade de sua investigação sobre o conhecimento humano em geral. O caráter especulativo e aberto da filosofia faz com que ela não se contente com as obviedades do mundo, sejam elas quais forem.

(ii) *O combate ao dogmatismo*: um segundo tipo de questão que revela o valor da filosofia é diretamente decorrente do primeiro. Se a filosofia é uma disciplina especulativa que não comporta soluções definitivas, mas apenas provisórias, então não há espaço nela para dogmatismos. A filosofia deve ser um reduto crítico a respeito do conhecimento humano, e suas afirmações devem ser passíveis de análises e inquirições contínuas. A posição do filósofo frente às diferentes questões não é a de alguém diante de uma estrutura organizada, “mas, antes, em face de algo que se assemelha a um amontoado de ruínas (embora, talvez, haja tesouros ocultos)” (POPPER, 2007, p. 23). É evidente que, para muitas pessoas, isso dá a impressão de que a filosofia é uma área de grande instabilidade.

⁹⁰ É possível que alguns filósofos sustentem que a filosofia possa fornecer uma resposta definitiva a todos esses problemas.

Para estes, essa imagem enfraquece a possibilidade de ver a filosofia como uma disciplina séria, pois ela se opõe à perenidade e consistência de outras ciências. No entanto, do modo como vejo a questão, isso não representa qualquer ameaça à relevância da filosofia como uma forma de conhecimento, uma vez que um de seus valores centrais reside exatamente no seu caráter antidogmático.

O ponto relevante aqui é que, embora a filosofia não possa oferecer respostas peremptórias à maioria das grandes questões e dúvidas humanas (se não a todas elas), ela tem o potencial de libertar-nos de qualquer autoridade putativa da religião, da ciência, do senso comum e da própria tradição filosófica. Nas contundentes palavras de Russell,

[...] embora [a filosofia] diminua nosso sentimento de certeza sobre o que as coisas são, aumenta muito nosso conhecimento sobre o que as coisas podem ser; rejeita o dogmatismo um tanto arrogante daqueles que nunca chegaram a empreender viagens nas regiões da dúvida libertadora; e mantém vivo nosso sentimento de admiração, mostrando as coisas familiares em um determinado aspecto não familiar (1998, p. 91).

Mas devo chamar a atenção para o fato de que o caráter antidogmático da filosofia não implica assumir uma posição quietista em relação à verdade e ao saber (como parece ser o caso do Wittgenstein das *Investigações filosóficas*), mas apenas aceitar que nosso *corpus* de conhecimento é limitado e revisável, no decorrer do tempo. Esse elemento revisionista torna-se claro, quando olhamos para as diversas áreas do conhecimento, pois, como alega Karl Popper (2007), as teorias em geral são falseáveis e, por consequência, refutáveis. Para ilustrar esse ponto, tomemos como exemplo a transição da Física Clássica, predominantemente da Mecânica Newtoniana, para a Física Moderna, com o surgimento da Teoria da Relatividade de Albert Einstein. Há vários exemplos desse tipo na história do conhecimento, que atestam o valor filosófico e científico de uma postura antidogmática frente aos mais diversos objetos de investigação humana.

Nesse sentido, assumir uma atitude antidogmática, em relação ao conhecimento, assemelha-se à adoção de uma espécie de método filosófico de investigação. Na história do pensamento ocidental, não foram poucos os filósofos que argumentaram em defesa da tese de que somente com o emprego de um método adequado seria possível

distinguir, de modo não arbitrário, as meras opiniões das ideias claras e distintas ou as pressuposições das crenças verdadeiras justificadas. Talvez, Descartes (1973) tenha sido o grande filósofo a dedicar-se extensivamente a essa questão. Como assinala Pippin (1999, p. 23), a famosa resposta de Descartes à “questão ‘sobre que fundamento a verdadeira ciência da realidade pode ser construída?’ simplesmente criou o problema moderno em filosofia. Pois a resposta de Descartes é, para colocar em uma palavra: método”. Mas ele não foi o único. Hume, Kant e Husserl são outros que defenderam a importância de um método para não cairmos em dogmatismos. De qualquer forma, o que precisa estar claro é que o valor da filosofia, no que tange ao seu caráter antidogmático reside exatamente em seu compromisso de opor-se a qualquer aceitação acrítica e irrefletida de reivindicações filosóficas, científicas, religiosas ou de senso comum que sejam injustificadas.

(iii) *O significado da vida*: por último, um terceiro tipo de questão que torna visível o valor da filosofia refere-se à investigação a respeito do sentido da existência humana em geral. A ideia de nunca termos existido, por exemplo, não é um problema sobre o qual passamos muito tempo pensando. Nosso sucesso frente às inúmeras possibilidades que havia antes de sermos concebidos não nos representa uma dificuldade. “Nossos pais apenas lançaram o dom da vida no vazio e esperaram que um recipiente se materializasse” (VELLEMAN, 2020, p. 1). Contudo, a ideia de não existirmos mais no futuro é outra questão, muito diferente da primeira. Nosso raciocínio parece ser o de que *dado que existo, quero continuar a sê-lo!* É por essa razão que, na hipótese de meu corpo encontrar-se em estado comatoso ou de demência, a questão de se *esse* ainda seria *eu* irrompe com força e expõe um dos tantos problemas que dizem respeito ao sentido de nossa existência no mundo.

Mas o que é preciso, então, para que *existamos* no decorrer do tempo? Não foram poucos os filósofos que se dedicaram a analisar com profundidade esta questão (*i.e.*, o problema da identidade pessoal).⁹¹ Segundo a perspectiva de John Locke (2012), a memória é a condição da identidade pessoal. Alguém é o mesmo no decorrer do tempo não porque possui o mesmo corpo (*i.e.*, identidade de

⁹¹ O problema da *identidade pessoal* trata das condições (necessárias e suficientes) sob as quais se pode dizer que uma pessoa é a *mesma*, no decorrer do tempo.

substância), mas sim porque se recorda de suas experiências e ações passadas. *Lucas aos 20 anos* é o mesmo que *Lucas aos 30 anos* não em virtude de ter o mesmo corpo (é claro, com alguns quilos a mais e alguns fios de cabelo a menos!), mas sim em virtude de *Lucas aos 30 anos* recordar-se das experiências e ações de *Lucas aos 20 anos*. Apesar da proposta de Locke ter recebido objeções, alguns autores contemporâneos (e.g., David Wiggins, Sydney Shoemaker e Derek Parfit) filiaram-se de algum modo a ela e buscaram solucionar os principais problemas apontados pelos críticos, através de uma série de casos ficcionais (*i.e.*, transplante, fissão e fusão).

Não quero me deter a expor o debate em torno do problema da identidade pessoal, mas apenas oferecer um caso a partir do qual outras questões existenciais ganham maior clareza. A depender do tipo de posição que assumamos no debate sobre identidade pessoal, talvez sejamos levados a aceitar a prática da eutanásia, em casos em que o indivíduo seja acometido por alguma doença incurável ou encontre-se em estado comatoso; ou, então, a assumir que todas as nossas ações são determinadas por causas previamente existentes e que, por consequência, o livre-arbítrio é uma ilusão; ou, ainda, a considerar que se fulano é responsável pela prática de determinado ato nas condições x e y , então ele pode ser culpado (moral e/ou legalmente) por isso. Respostas a essas questões podem não depender diretamente da posição que tomemos em relação ao problema da identidade pessoal, como boa parte da literatura especializada pode comprovar, mas, certamente, podem estar relacionadas de alguma forma. O ponto que quero ressaltar é que o problema sobre o significado da vida pode estar vinculado a questões filosóficas mais ou menos abstratas de vários tipos (*i.e.*, metafísicas, epistemológicas, morais e antropológicas), mas todas elas, cada uma a seu modo, visam dar conta da complexidade do que significa viver e existir nesse mundo.

Na história da filosofia, a questão sobre o significado da vida sempre esteve mais ligada à realização de certo tipo de propósito.⁹² Para Aristóteles, todas as coisas vivas (plantas, animais, seres humanos e deuses) possuem uma função específica que pode ser determinada, a partir das características gerais de suas formas de

⁹² Apesar dos autores clássicos não terem abordado diretamente esta questão, eles certamente têm respostas a ela.

vida. Assim, viver implica realizar “uma ou mais das capacidades vitais (nutrição, sensação, movimento, intelecto), e viver como humano significa especificamente engajar-se na atividade intelectual” (JOHNSON, 2018, p. 57). Seguindo essa mesma linha, mas a partir de um viés cristão, Tomás de Aquino (SCG, III, c. 25, 13) acreditava que o significado da existência humana está no que ele denominava de *beatitudo*, que “consiste essencialmente em um ato intelectual que busca conhecer a verdade primeira, isto é, conhecer a Deus”. De uma perspectiva um pouco diferente, Kant entende que o significado da vida humana está na busca pelo *bem supremo* (*summum bonum*). Seu ponto é de que o fim que melhor se ajusta a seres que respondem tanto ao dever quanto à felicidade é um mundo no qual a virtude é proporcionalmente recompensada com a felicidade. Para além dessas três visões, há muitas outras que poderiam ter sido consideradas (*e.g.*, utilitarismo, existencialismo, etc.), mas a intenção era apenas mostrar a amplitude que a questão sobre o significado da vida pode assumir na seara filosófica.

Antes de finalizar, é preciso reconhecer que as posições e problemas filosóficos que descrevi são muito mais complexos do que sou capaz de expor nessas páginas. O elemento para o qual quis chamar a atenção nesse ensaio diz respeito apenas ao valor que a filosofia possui em nossos dias. Para fazer isso, lancei mão de três grandes questões (*i.e.*, (i) a unidade do conhecimento, (ii) o combate ao dogmatismo e (iii) o significado da vida), as quais revelam o papel e a importância que a filosofia tem para a constituição das diversas ciências e para o conhecimento em geral.⁹³

Referências

AQUINO, Tomás de. *Suma contra os gentios*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. 2 v.

DESCARTES, René. *O discurso do método*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DWORKIN, Ronald. *A justiça de toga*. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

⁹³ Tomo a liberdade de agradecer profundamente aos professores do curso de Filosofia da Universidade de Caxias do Sul por todas as lições proferidas, no decorrer de minha formação acadêmica. Fico feliz em poder contribuir com as comemorações dos 60 anos do curso de Filosofia da UCS e agradeço o convite feito pelos professores Idalgo José Sangalli e Everaldo Cescon. Se minha reflexão for de algum auxílio, isso é totalmente devido aos mestres que tive.

JOHNSON, Monte Ransome. Aristotle on the meaning of life. In: LEACH, Stephen; TARTAGLIA, James (ed.). *The meaning of life and the great philosophers*. London: Routledge, 2018.

LOCKE, John. *Ensaio sobre o entendimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

PIPPIN, Robert. *Modernism as a philosophical problem: on the dissatisfactions of European High Culture*. Malden: Wiley-Blackwell, 1999.

POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 2007.

RUSSELL, Bertrand. *The problems of philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

VELLEMAN, J. David. *On being me*. Princeton: Princeton University Press, 2020.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações lógicas*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

O mundo da vida além da hipótese do gênio maligno-cartesiano

Luís Fernando Biasoli⁹⁴

1 A dúvida: o legado da Primeira Meditação

Um dos temas mais influentes, clássicos e debatidos na história da filosofia moderna é o do ceticismo cartesiano. A temática cética tem, na Primeira Meditação de Descartes (1596-1650), um de seus principais combustíveis teóricos, que alimentará longos debates nos séculos seguintes sobre a extensão e a originalidade de tal tese. Longe de esgotar os inúmeros caminhos abertos pela dúvida cartesiana, pretende-se, neste trabalho, apontar, esclarecer e debater algumas contribuições filosóficas que o experimento cético mais radical – hiperbólico – do projeto cartesiano pode trazer, para um conhecimento mais crítico e mais justificado sobre a verdade de nossas crenças.

O gênio maligno, *genium malignum* (AT, VII, p. 22), é um artifício meramente psicológico, subjetivo ou uma hipótese verossímilante, para dar uma moldura literária ao trabalho de Descartes? Ou se afirma como uma etapa necessária na efetivação de um conhecimento justificado, porque só quando se o supera, pode-se, legitimamente, obter a certeza da verdade metafísica das crenças? Essa será a problemática-guia que conduzirá o trabalho a seguir. Para respondê-la, far-se-á imprescindível explorar e aprofundar o que implica a hipótese do gênio maligno e qual sua relação com a teoria do conhecimento padrão no século XVII e sublinhar diferenças que Descartes procura apresentar, em relação a esta. Por fim, pretende-se mostrar que a hipótese do gênio maligno não afeta as crenças simples e cotidianas de nossa vida, que são mantidas através da certeza moral.

Sabe-se que a temática epistemológica cartesiana busca confrontar os últimos limites de uma possibilidade cética, quanto mais radical e forte for a dúvida, mais justificada poderá ser a verdade das crenças. Para Descartes, ao invés de duvidar de cada verdade,

⁹⁴ Professor de Filosofia, na Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: luisbiasoli@hotmail.com

procura abalar, de forma sistemática, todas as crenças, até então, consideradas verdadeiras, “para pegar e pôr de volta na cesta somente as que considerasse boas” (AT VII, 481). A gênese da certeza metafísica reside em superar a hipótese de uma criatura que tem o poder máximo, para enganar deliberadamente. A dúvida se apresenta como o melhor caminho rumo ao conhecimento verdadeiro e justificado. Assim, em qualquer sinal de dúvida, a verdade deveria ser considerada “da mesma maneira como se soubesse que fosse absolutamente falso” (AT IX-I, p. 18-19).

2 *Gênio maligno e ceticismo*

Descartes, já na sua obra propedêutica o *Discurso do método*, de 1637, apresenta seu objetivo de pôr por terra toda a metafísica medieval e os postulados de sua epistemologia, com suas implicações para outros campos do saber, advindos desse radicalismo filosófico, Buscando uma dúvida sistemática, mas é na sua obra mais importante, *Meditações Metafísicas*, de 1641, que – “a discussão não se confina a Deus e à alma, mas trata de todas as coisas primeiras a serem descobertas pela filosofia” (AT III, p. 235) – a dúvida chega ao seu nível máximo.

Suporei que [...] certo gênio maligno de enorme poder e astúcia tenha empregado todas as suas energias para enganar-me. Pensarei que o céu, o ar, a terra, as cores, as figuras, os sons e todas as coisas exteriores são meras ilusões de sonhos por ele concebidos com a finalidade de enleiar-me o juízo (AT VII, p. 22-23).

O gênio maligno consiste no esforço derradeiro dentro do projeto cartesiano de fundamentar a inteligibilidade última do real, nos limites da razão humana. Superar esse ceticismo absoluto representa a possibilidade de justificar a clareza e a evidência como certeza. O modelo cartesiano de fundamentar a verdade ficaria incompleto, senão existisse a hipótese do gênio maligno, porquanto só a existência das dúvidas naturais seria insuficiente, para justificar a certeza num nível metafísico.

A força da persuasão da verdade (AT, III, p. 64-65) está na direta proporção em que se consegue afastar o efeito da hipótese do gênio maligno. Sabe-se que a hipótese do gênio maligno não é arquitetada, isoladamente, dentro do caminho metafísico cartesiano, mas tem o

objetivo de revelar ou pôr luzes sobre a suposta verdade de certas crenças que não tinham sido atingidas pelas hipóteses céticas dos erros dos sentidos, da loucura, dos sonhos. O trabalho de desconstrução das supostas verdades tem que ser basilar e radical “trabalho infinito; mas, visto que a ruína dos alicerces carrega necessariamente consigo todo o resto do edifício” (AT IX-I p. 13).

Se há a possibilidade de uma ciência diminuta, residual na dúvida dos sentidos, pequena na hipótese da loucura ou dos sonhos, com a hipótese da existência de um gênio maligno, qualquer possibilidade de ciência se esvai, pois ele é o impedimento derradeiro na busca de um conhecimento legítimo para os juízos. Descartes busca a verdade que não apenas o persuade de seus conhecimentos, mas que lhe propicie a convicção, e essa convicção é fruto da vontade e da inteligência, e essa é “tudo o que poderia ser razoável desejar [...], pois uma convicção tão firme que não possa de modo algum ser extinta é, simplesmente, idêntica à mais perfeita certeza” (AT VII, p. 144-145).

A crítica do pensamento cartesiano, durante séculos, não deu a devida importância ao papel da vontade que ficou, de certa forma, relegada a segundo plano, estando um pouco marginalizada pelos comentaristas, que não atentaram para sua real importância. Isso se deu porque, na teoria cartesiana, pode-se fixar a atenção sobre as ideias, as intuições claras e distintas, bem como sobre os juízos e as deduções. Ao passo que sobre o aspecto volitivo que, contudo, para Descartes, é condição essencial do bom êxito da inteligência, não houve um reconhecimento à altura de sua importância, na análise do projeto epistemológico-metafísico-cartesiano. O aspecto intelectual e científico do pensamento cartesiano sempre interessou mais que o estudo dos elementos mais profundos, dos fundamentos do seu intelectualismo ou racionalismo, mas é a vontade que mais nos aproxima da perfeição divina (TEIXEIRA, 1980, p. 14).

O conhecimento da possibilidade da existência de um gênio maligno se choca, frontalmente, com o conhecimento da proposição *eu sou, eu existo* (AT, XII, p. 27). Desse embate é que se abre o caminho para a instauração da ciência nos moldes pretendidos por Descartes. Ciência que procura uma crença, verdadeira e justificada, como modelo para o edifício metafísico. Não há a possibilidade de ciência, enquanto o gênio maligno pairar sobre a veracidade das

proposições – *hac enim re ignorata, non videor de ulla alia plane certus esse unquam posse* (AT, IX, p. 36).

Ego sum, ego existo (AT, VII, 27) parece ser o fundamento da ciência, pois, diante da hipótese do gênio maligno, os juízos se tornam duvidosos. A primeira verdade certa e conhecida é capaz de conseguir fundamentar a ciência? À primeira vista, tem-se a impressão de que a primeira certeza assegura um conhecimento que seja imune à dúvida, porém ele, ainda, carece de uma fundamentação metafísica. Sua certeza não pode ser estendida aos outros conhecimentos, pois essa certeza tem a marca da instantaneidade temporal. A extensão da certeza da primeira verdade é limitada pelo tempo, em que me percebo como existente. Deixando de perceber, não há como garantir a verdade para além desse instante fugidio. Estamos, ainda, numa fase incipiente da fundamentação da verdade.

A certeza da própria existência do sujeito pensante é limitada, porque não garante as demais verdades. Esta primeira certeza só consegue garantir a si própria, ela introduz uma exceção de fato, porque a dúvida universal fundada sobre o gênio maligno subsiste de direito (GUÉROULT, 1953, p. 51). A ciência nos moldes cartesianos não pode ser fundada numa exceção de fato, porque ela não pode ser limitada à contingência de um determinado instante, mas deve ter um caráter necessário e universal. A universalidade da ciência implica que ela, em todos os momentos, tem que se impor diante da possibilidade da dúvida ocasionada pela existência de um gênio maligno. Para conseguir instituir a ciência rigorosa nos moldes pretendidos, Descartes terá que percorrer outros caminhos, para derrotar as garras do ceticismo do gênio maligno, que se revela uma muralha metafísica difícil de ser vencida, que só a certeza da verdade da crença da existência de um deus não enganador poderá superar. Mas esse raciocínio permite apresentar a objeção de um suposto círculo na estratégia metafísico-cartesiana. Mas ele afirma:

Quando disse que nada podemos saber ao certo antes de termos o conhecimento de que Deus existe [...] referia-me apenas ao conhecimento das conclusões que podem ser relembradas quando não estamos mais tomando em consideração os argumentos a partir dos quais as deduzimos (AT, VII, p. 140).

A existência de um gênio maligno significa a impossibilidade de a razão avançar na fundamentação do conhecimento, ou seja,

os limites ocasionados pela existência de um ser poderoso e que nos engana revela a impossibilidade de um conhecimento fundado acima de qualquer dúvida. Nenhuma dúvida abala com tanta força e radicalidade o conhecimento como essa passagem das *Meditações metafísicas*. A dúvida sobre a possibilidade da existência de um gênio maligno não será solucionada, totalmente, com as conquistas da Segunda Meditação. Só o conhecimento obtido com as conquistas metafísicas, advindas da Terceira Meditação – a certeza da existência de um deus veraz –, consegue dirimir a hipótese que impossibilita a fundamentação da ciência.

A possibilidade de existência de um gênio maligno ou de um deus enganador não é um simples capricho da imaginação cartesiana, mas algo que afeta não só os processos matemáticos de raciocínio, mas é, totalmente, necessário ao sistema, pois sintetiza a incapacidade ou impossibilidade essencial do espírito humano, para atingir a verdade, último reduto do ceticismo, que deveria ser derrotado, a fim de se lançarem as bases de uma nova ciência. A hipótese do gênio malévolo ou de um deus enganador, conforme Teixeira (1980), só pode ser afastada pela prova da existência de um deus perfeito e, portanto, veraz. Dessa forma, contra o criador das falsas essências, há a certeza da verdade da existência de um deus criador das verdades eternas.

Frankfurt (1970) defende que o objetivo do gênio maligno se concentra, principalmente, na hipótese de lançar dúvidas sobre as verdades referentes à lógica e às matemáticas, ou seja, a hipótese do gênio maligno apenas estaria colocando em dúvida umas verdades que ficaram imunes à tentativa do argumento dos sonhos. Cottingham (1989) define uma dúvida mais radical para a hipótese do gênio maligno, pois o que estaria, verdadeiramente, em debate nessa hipótese é a dúvida sobre a origem exterior das ideias, se as ideias são causadas por uma fonte exterior ao sujeito que conhece. Gouhier (1949) defende que o papel do gênio maligno objetiva acentuar a dúvida sobre a existência do mundo exterior, ou seja, esta hipótese está fundada sobre a natureza das coisas, tendo sua raiz em certas verdades do cartesianismo.

Para Guérault (1953), a hipótese do gênio maligno não poderia se fundar de nenhuma forma sobre a natureza verdadeira da onipotência divina, pois ela a suprime, necessariamente. Pode-se ter

a bondade como único argumento capaz de fundar a veracidade divina, apenas se desconhecemos a natureza da onipotência, portanto não há nenhuma relação entre a teoria da criação das verdades eternas e a hipótese do gênio maligno. Para Descartes, Deus “tinha tanta liberdade para fazer com que não fosse verdade, que todos os raios de um círculo fossem iguais quanto a que tinha para não criar o mundo” (AT I, p. 152). Pois, esta está fundada sobre a verdadeira natureza das coisas e a hipótese do gênio maligno é uma pura e simples ficção que torna possível o desconhecimento real ou fingido desta natureza (GUÉROULT, 1953). Também, Laporte (1945) sustenta que não há um conflito entre onipotência divina e boa vontade.

Alguns autores fazem uma leitura teológica do gênio maligno, pois essa hipótese permitiria distinguir a faculdade de julgar, seguindo uma leitura luterano-calvinista, em que satanás seria o controlador da razão humana. Assim, a faculdade de julgar estaria, totalmente, comprometida, tornando-se impura. O gênio maligno tem a função de desqualificar o conhecimento proveniente dos sentidos. O corpo como fonte de saber é desqualificado, gnosiologicamente (ROSENFELD, 1996).

A universalidade do princípio científico-cartesiano significa que todas as diversas ciências nada mais são do que a sabedoria humana que permanece sempre una e idêntica, por mais que seja aplicada a diferentes objetos, não recebendo destes uma maior distinção do que possa receber a luz do sol da diversidade das coisas que ilumina (AT, X, p. 360).

A ciência é única, ou seja, ela se articula, monoliticamente, seguindo sempre a mesma regra. Assim, podemos interpretá-la como um conjunto de procedimentos que encontra sua diferença não nas coisas, mas na maneira como procede, metodicamente, para fundamentar seu conhecimento (COTTINGHAM, 1989). No modelo de ciência cartesiana, os elementos estão, fortemente, ligados como num teorema matemático.

A relação entre sujeito e objeto, em Descartes, é deslocada da teoria da semelhança para uma teoria que percebe as coisas como um signo natural, que tem por função afastar o homem do que pode ser prejudicial à sua vida, ou colocá-la em perigo. A teoria da semelhança, que era um fundamento da metafísica escolástico-me-

dieval – “a filosofia tradicional” (AT, VII, p. 579) –, desaparece na epistemologia cartesiana, porque a semelhança se fundamenta em dados sensíveis, ou seja, a imaginação produz o *phantasma*⁹⁵ que é o intermediário entre o sensível e o inteligível.

Não há conhecimento sem o *phantasma* para os medievais; com esta tese está se pressupondo, indubitavelmente, a existência do mundo exterior, pois o *phantasma* necessita de dados capturados pela sensibilidade que é o órgão cognoscitivo que faz a ligação, o contato com o mundo exterior. Não há como duvidar da existência do mundo exterior neste registro intelectual, pois sem os dados exteriores não há conhecimento. Para Aristóteles, o conhecimento dos objetos sensíveis resulta do ato de abstrair a figura ou forma (*eidōs*, *species*). Quando os sentidos recebem a forma do objeto sensível, incitam a imaginação a formar uma imagem que funciona como quadro daquele. Ao passo que para Descartes

o real propósito das percepções sensoriais que me são concedidas por natureza é informar a mente daquilo que é benéfico ou prejudicial ao complexo [que é o ser humano] do qual a mente é uma parte; e sob esse aspecto, elas são suficientemente imediatos acerca da natureza essencial dos corpos que se localizam fora de nós, sendo esta uma área em que elas só fornecem informação muito obscura (AT, VII, p. 83).

O esforço do cartesianismo se engaja, desde o início, na busca da constituição de um sistema total de saber certo, científico e metafísico. Um sistema, fundamentalmente, diferente do sistema aristotélico, porque é, inteiramente, imanente à certeza matemática em que o intelecto claro e distinto está envolvido, porém não menos total e mais estrito na sua exigência de rigor absoluto. Esta totalidade do sistema não é, de nenhuma forma, aquela de uma enciclopédia de conhecimentos materiais, efetivamente, adquiridos, mas a unidade fundamental dos primeiros princípios dos quais decorrem todos os conhecimentos certos e possíveis (GUÉROULT, 1953).

O objetivo da inédita teoria cartesiana do conhecimento é dar uma nova configuração às capacidades e potencialidades das faculdades, fazendo uma crítica do que elas podem fornecer à efetivação

⁹⁵ Cf. SÃO TOMÁS DE AQUINO. *Suma teológica*. Primeira Parte, q. 87. Esta teoria do conhecimento tem sua fundamentação histórica em Aristóteles, que dá o clássico exemplo do anel que imprime sua figura na cera. *De Anima*, Livro 2, cap. 424 a 20. Para Aristóteles era “impossível pensar sem imagem (*phantasma*)” *De Anima*, 431 a 15.

de nosso conhecimento. A hipótese de um erro sistemático da razão persiste com a possibilidade da existência de um gênio maligno, porém, quando este é superado pela prova da existência do Deus veraz, não há mais dúvidas de que o modo como as faculdades operam não apresenta nenhuma limitação.

3 Conclusão

Percebeu-se que o procedimento cético-cartesiano do gênio maligno busca, de todas as formas, radicalizar o que se supunha como verdadeiro. Ao finalizar a Primeira Meditação com este procedimento epistemológico, Descartes aponta aos seus leitores que a tarefa de fundamentar crenças verdadeiras está além de apenas confiar na capacidade dos sentidos, mas radica-se, também, na capacidade própria da razão. A hipótese do gênio maligno expõe possíveis limitações da essência mesma da razão, as quais precisam passar por um processo radical de validação – a dúvida do gênio maligno.

Para quem busca justificar seu saber, além do senso comum não há como não se confrontar com a hipótese cética do gênio maligno, pois por meio dele põe-se em xeque a capacidade da razão que terá que fazer um esforço epistemológico-metafísico, para superar essa dúvida radical. O experimento cartesiano legou para a posteridade filosófica que a razão que vai investigar o mundo, ou a verdade das coisas nas quais estamos em contato, ou por meio das quais construímos nosso mundo da vida, também deve ser criticada, ou seja, passada por um exame crítico, para analisar seu poderio ou suas possibilidades de descrever o mundo – problema da filosofia teórica – e nos oferece questões sobre como devemos agir – problema da filosofia prática.

No limiar do século XXI, vive-se, sobremaneira, em tempo marcado por verdades aparentes e ilusórias, pelo domínio das crenças fugazes; então, nada se justifica mais do que percorrer as etapas da dúvida, e trilhar um caminho que possa apresentar crenças verdadeiras e justificadas metafisicamente. Descartes quer nos ensinar, fortemente, que as crenças verdadeiras só têm valor à medida que possuem um fundamento sólido e seguro. Dessa forma, pode-se concluir que da superação da dúvida do gênio maligno abre-se o caminho para que se instaure o acesso às verdades certas, pois, para ele, o problema central não era o problema da verdade, mas como a

fundamentamos – o desafio do critério do reconhecimento da verdade ou da justificação da mesma.

Referências

AQUINO, Santo Thomás de. *Suma teológica*. Porto Alegre: EST-Sulinas-UCS, 1980. v. I.

ARISTÓTELES. *De Anima*. New York: Georg Olms Verlag, 1990.

COTTINGHAM, John. *A filosofia de Descartes*. Lisboa: Lisboa 70, 1989.

DESCARTES. *Oeuvres de Descartes*. Publiées par Charles Adam e Paul Tannery. Paris: Vrin/CNRC, 1971-1974, 13 v.

FRANKFURT, Harry. *Demons, dreamers and madmen*. New York: The Bobbs Merrill Company, 1970.

GOUHIER, Henri. *Essais sur Descartes*. Paris: Librairie J. Vrin, 1949.

GUÉROULT, Martial. *Descartes selon l'ordre des raisons*. Paris: Aubier/Montaigne, 1953. 2 v.

LAPORTE, Jean. *Le racionalisme de Descartes*. Paris: PUF, 1945.

ROSENFELD, Denis. *Descartes e as peripécias da razão*. São Paulo: Iluminuras, 1996.

TEIXEIRA, Lívio. *Ensaio sobre a moral de Descartes*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

UCS – Curso de Filosofia em retrospectiva – anos 80

*Luiz Carlos Bombassaro*⁹⁶

No intuito de contribuir para a construção da história do curso de Filosofia, pretendo apresentar neste texto um breve relato da experiência formativa e profissional que vivi na Universidade de Caxias do Sul (UCS).⁹⁷ Trata-se, na verdade, de uma história vivida. E embora pretenda fazer uma descrição objetiva dos acontecimentos que vivenciei, devo salientar que não nutro esperanças quanto à neutralidade da minha narrativa, porque escrever sobre essa experiência vivida significa deixar falar também a emocionalidade que me vincula às pessoas e à Instituição. Devo dizer que não tenho a pretensão de apresentar um relato detalhado que abarque a totalidade dos eventos, uma vez que se trata de uma visão muito pessoal e particular. Por isso, também está bem longe das minhas pretensões avaliar e emitir juízos conclusivos sobre os acontecimentos que se passaram durante uma década, na qual, por um lado, o curso de Filosofia vivia, ao mesmo tempo, momentos gloriosos, difíceis e desafiadores e, por outro, a UCS consolidava as bases que poderiam transformá-la numa grande instituição de pesquisa e de Ensino Superior.

Minhas relações com a Universidade de Caxias do Sul se iniciam no ano de 1978 – quando ingressei no Bacharelado em Filosofia – e se estendem até 1990, quando deixei de lecionar na Instituição. Foram, portanto, doze anos de convivência e de intensa dedicação ao estudo e ao trabalho; pouco mais de uma década de muito aprendizado, de formação e de desafios inerentes ao início de uma carreira acadêmica; primeiro como estudante, depois como monitor e, finalmente, como professor no Departamento de Filosofia, no qual me foram atribuídas não somente funções docentes, mas também atividades de gestão universitária.

Talvez possa parecer até mesmo desnecessário, mas penso que este relato deveria começar com um delineamento, mesmo que breve, do então cenário sobre o qual se desenrola a vida universitária,

⁹⁶ Doutor em Filosofia.

⁹⁷ Este texto é uma versão ligeiramente modificada da entrevista publicada em A. Fávero, J. Paviani e R. Rajobac (org.) *Vínculos filosóficos*. Homenagem a Luiz Carlos Bombassaro. Caxias do Sul: EDUCS, 2020.

no contexto sociopolítico e cultural do País, para só então delimitar melhor nosso campo de descrição restrito ao curso de Filosofia e à Universidade de Caxias do Sul. Por isso, é preciso destacar que, no Brasil, a passagem dos anos 70 para a década de 80 é marcada pelo período final do governo ditatorial implantado pelo regime militar, em 1964. Foram duas décadas tenebrosas: primeiro, pelo estado de exceção que interrompeu a vida democrática do País, sob o pretexto de combater o espectro do comunismo; segundo, pelas consequências advindas das ações desse próprio regime que, aliado à doutrina de segurança nacional, patrocinada pelo governo americano e por empresas transnacionais, mantinha sob forte vigilância, especialmente, as atividades estudantis e universitárias, censurava a imprensa e todas as formas de manifestação artísticas e intelectuais. Um tormento não somente para presos políticos, muitos torturados e mortos, mas também para grande parte da sociedade brasileira, que aos poucos tomava consciência da importância da liberdade enquanto conceito, valor e prática social.

Essa situação cria um ambiente todo próprio para a vida universitária em geral e para o curso de Filosofia da UCS em particular, especialmente, porque ao se iniciar o governo do regime autoritário, a experiência com o ensino de Filosofia em Caxias do Sul ainda estava em seu estágio inicial, dado que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras havia sido recentemente criada em 1960 e, posteriormente, em 1968, incorporada à estrutura acadêmica, administrativa e financeira da Universidade de Caxias do Sul.⁹⁸ Considerada a condição política advinda com a instauração do governo militar, pode-se mesmo afirmar que, já em seus primeiros anos, a formação em Filosofia viveu aqui momentos de tensão e teve de enfrentar muitos desafios para se estabelecer e se consolidar. Como todos sabemos, não foram poucos os projetos interrompidos e até abandonados, bem como o constante e permanente cerceamento à liberdade de cátedra dos professores, constantemente submetidos à vigilância, quando não aos interrogatórios conduzidos pelo regime e seus sequazes, sem contar com as limitações impostas ao desenvolvimento das atividades estudantis. Espionagem e delação fizeram parte do contexto linguístico e do cotidiano universitário por pelo menos uma

⁹⁸ Sobre o tema, ver especialmente o depoimento de Jayme Paviani em *Uma experiência universitária: os primeiros anos da Universidade de Caxias do Sul e sua repercussão social*. Caxias do Sul: EDUCS, 2018.

década. Esse certamente não deve ter sido um ambiente propício para o estudo da Filosofia, enquanto uma atividade intelectual que pressupõe a liberdade de pensar e faz da pergunta o seu movente.

Esse cenário, no entanto, começa a se modificar no final dos anos 70, quando se inicia o chamado processo de redemocratização do País. Eleições livres e anistia aos prisioneiros políticos e exilados estão na pauta dos movimentos populares, aos quais se junta o movimento estudantil-universitário apoiado pelo combativo Diretório Central de Estudantes da UCS. Marcada por conflitos e disputas ideológicas, a redemocratização é lenta e gradual, embora não deixe de produzir acirradas discussões acadêmicas, sempre acompanhadas pelo olhar dos aspones do regime. A efervescência cultural e política vivida pela sociedade brasileira passa a ser tema de frequentes debates também em algumas disciplinas do curso de Filosofia, embora a assim chamada Filosofia Social não ocupe um lugar de destaque, no currículo do curso.

A partir de 1978, o curso de Filosofia da UCS ofereceu três possibilidades de formação acadêmica: o Bacharelado, a Licenciatura Plena e o Bacharelado especial para seminaristas. Criado exclusivamente para atender à formação filosófica dos seminaristas da região, esse Bacharelado inicialmente funcionou completamente independente, tanto curricular quanto administrativamente. O currículo do Bacharelado constituía o núcleo também para a Licenciatura, cuja carga horária incluía as disciplinas específicas para a formação pedagógica. Assim, Bacharelado e Licenciatura funcionavam de maneira integrada. No entanto, o Bacharelado especial para seminaristas, atendendo às exigências da Diocese de Caxias do Sul, seguia orientações teórico-metodológicas diversas, embora compartilhasse grande parte do mesmo corpo docente do Departamento de Filosofia. Além disso, enquanto o Bacharelado e a Licenciatura Plena funcionavam à noite, no *Campus* Central, o Bacharelado especial para seminaristas funcionava pela manhã, no centro da cidade. Ainda que as diretrizes da formação humanística servissem de orientação a ambas as modalidades, o curso para os seminaristas era mais compacto, com um currículo mais abreviado, enquanto o curso realizado no *Campus* Central oferecia maior flexibilidade em termos de currículo e de tempo. Mesmo que dos professores dos dois cursos estivessem vinculados ao Departamento de Filosofia, havia duas coordenações

e dois colegiados distintos. Nos primeiros anos, a oferta dos dois cursos parece ter funcionado bem, porque atendia às expectativas e às demandas de públicos diversos. No entanto, embora ainda falte uma avaliação criteriosa dessa experiência, a manutenção de uma dupla estrutura curricular e administrativa, com o tempo, se mostrou inviável. Diversas são as razões que poderiam nos levar a compreender melhor essa inviabilidade, mas não vem ao caso tratar delas aqui. Por ora, basta somente fazer referência que, durante a década de 80, enquanto os seminaristas constituíam um grupo relativamente numeroso, o número de estudantes que buscavam o Bacharelado e a Licenciatura Plena em Filosofia ia sendo consideravelmente reduzido, a ponto de levar a administração superior da UCS a discutir o fechamento do curso de Filosofia. Essa situação também era verificada em outras instituições universitárias do País, e, em muitas delas, os cursos de Filosofia simplesmente deixaram de existir. No entanto, o curso não soçobrou em grande medida graças ao espírito acadêmico inovador e à tenacidade dos professores do Departamento de Filosofia, que apresentaram uma proposta de reestruturação curricular do Bacharelado e da Licenciatura Plena em Filosofia, o que possibilitou, inclusive, uma integração dos estudantes que cursavam o Bacharelado especial para seminaristas.

Por ter sido aluno do Bacharelado em Filosofia especial para seminaristas, durante seus dois primeiros anos de funcionamento, e por ter depois realizado minha transferência para o Curso de Licenciatura, posso dar testemunho da experiência vivida ao cursar ambas as modalidades. Por isso, gostaria de primeiro me referir, mesmo que de modo geral, aos primeiros anos de formação filosófica no Bacharelado em Filosofia especial para seminaristas, pois foi ali que aprendi que não há *um* caminho único para a filosofia e que, em rigor, não se aprende a filosofia, mas a filosofar. Aprendi que filosofar é estar a caminho, em permanente estado de investigação. Aprendi que o que impulsiona e move o filosofar é a força sedutora de *eros*, num desejo incessante de saber. Foi ali que conheci professores que me indicaram os caminhos para o filosofar. Com eles aprendi que a filosofia se realiza como pergunta, única ação capaz de promover o estranhamento com a familiaridade do senso comum e de romper com os estreitos limites da dogmaticidade. Foram esses

mestres que me ajudaram a ampliar os horizontes da minha linguagem e do meu mundo.

Com um currículo estruturado de modo flexível, baseado em cursos monográficos em vez da tradição escolarizada e manualística, a formação filosófica orientava-se por questões e problemas; centrava-se na leitura e na interpretação de textos filosóficos. Diferentemente da maioria dos cursos de Filosofia, o curso buscava o desenvolvimento de uma atitude filosófica, de questionamento e reflexão. Da Antiguidade clássica aos tempos atuais, a filosofia era apresentada de múltiplos modos, mas sempre a partir da leitura, da reconstrução sistemática e da análise criteriosa dos textos, que deveriam servir como marcadores no caminho filosófico. Ontologia, Epistemologia, Lógica, Ética e Estética constituíam os campos temáticos básicos, nos quais se desdobravam as grandes questões da experiência clássica de pensar o ser, o verdadeiro, o bom e o belo. Seguindo uma divisão sistemática das épocas e das mentalidades, durante o curso os estudantes eram incentivados a investigar e, ao final, questionados sobre as realizações filosóficas mais significativas para a Antiguidade clássica, a medievalidade, a modernidade e a contemporaneidade. Organizado em cinco grandes eixos temáticos: História da Filosofia, Filosofia Geral, Teoria do Conhecimento, Lógica e Ética, o currículo ainda incluía Tópicos de Filosofia, que permitiam a discussão de temas filosóficos em seminários avançados. Desse modo, o curso dava a oportunidade de realizar um estudo atualizado e detalhado das questões, dos autores e dos textos mais importantes para a constituição da filosofia. Só para dar um exemplo, na primeira oferta da disciplina Seminário de Orientação, foi realizado um exercício de interpretação do texto “O que é isto – a filosofia?”, de Martin Heidegger. O seminário foi coordenado por Jayme Paviani. A leitura desse texto heideggeriano abria não somente as portas para a leitura e o estudo da Filosofia grega, em especial aquela dos filósofos pré-socráticos, mas também serviu para a descoberta conceitual da filosofia como admiração e espanto, uma verdadeira introdução ao filosofar. Além de autores vinculados à Fenomenologia, como Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty, Paviani também lecionou Estética e Filosofia da Linguagem, dando destaque para a Filosofia enquanto uma questão de método. Ele lecionava outras disciplinas e mantinha programas de ensino constantemente atualizados, apresentando,

com fidedignidade, as últimas tendências da produção intelectual. Seus seminários sempre foram muito instigantes. Compreendiam a leitura do *Banquete*, do *Fédon* e da *República* de Platão, *A crítica da faculdade do juízo* de Kant, a *Introdução à metafísica* de Heidegger e a *Fenomenologia da percepção* e *O visível e o invisível* de Maurice Merleau-Ponty. Tomando como base a questão da linguagem e na esteira da discussão entre as perspectivas estruturalistas e pós-estruturalistas, apresentava em suas aulas as teorias de Ferdinand Saussure e Jean-François Lyotard. Além disso, trazia análises importantes sobre o significado e o valor da arte, da poesia e da literatura.

Já com Antonio Carlos Kroeff Soares, pensador rigoroso e apaixonado pela lógica e pelas linguagens formalizadas, ganhava ainda mais centralidade a questão do método, como pressuposto básico para o filosofar. Além das disciplinas de Lógica, ele fazia leituras de textos fundacionais do pensamento filosófico, ao examinar em detalhes, por exemplo, os argumentos apresentados por Aristóteles em sua *Metafísica* e por René Descartes em seu famoso *Discurso do método*. Apresentava e discutia questões centrais da Filosofia, como a distinção corpo-mente, o problema da consciência e da subjetividade mediante a leitura e a interpretação do *De Anima* de Aristóteles, das *Meditações* de Descartes, da *Crítica da razão pura* de Immanuel Kant e das *Investigações lógicas* e *Meditações cartesianas* de Edmund Husserl. Além disso, a questão da linguagem e o problema do conhecimento constituíam para ele o fio condutor para o estudo da filosofia analítica de Gottlob Frege, em especial de sua teoria do significado, de Bertrand Russell e sua filosofia da matemática e de Ludwig Wittgenstein e suas teorias sobre os jogos de linguagem apresentadas no livro *Tractatus logico-philosophicus*. Desde seus seminários, Karl Popper, Thomas Kuhn, Imre Lakatos, Paul Feyerabend e Stephen Toulmin se constituíram, de modo especial, para mim interlocutores, no complexo campo dos estudos de epistemologia e história da ciência.

Essa temática epistemológica e, em especial, a questão do método também foi tema das aulas de José Carlos Köche. Em suas aulas, importava perguntar: Que significa conhecer? O que é o conhecimento? Quais suas formas de manifestação? Como distinguir entre verdade e falsidade? Qual o valor e quais os limites do conhecimento de senso comum? Qual o critério de demarcação entre a ciência e a

pseudociência? De modo particular, foi em suas aulas que podíamos nos deparar com uma extensa bibliografia contendo referências sobre o que se convencionou chamar de Teoria do Conhecimento, da Antiguidade aos nossos dias, em especial sobre a filosofia da ciência pós-positivista e o pensamento filosófico da segunda metade do século XX. Assim, juntamente com o estudo das mais importantes referências da filosofia moderna, a começar pelo *Novum organum* de Francis Bacon e *O ensaiador* de Galileu Galilei, foram temas de discussão as posições empiristas de John Locke em *Ensaio sobre o conhecimento humano*, George Berkeley em *Tratado sobre os princípios do conhecimento humano* e David Hume em *Investigação sobre o conhecimento humano*, bem como as contribuições da Epistemologia e da História da Ciência realizadas por autores como Henri Poincaré, Georges Canguilhem, Gaston Bachelard, Alexandre Koyré, Ernest Nagel, Carl Hempel e dos autores do Círculo de Viena.

Já as aulas e os seminários de Lino Casagrande, marxista convicto e leitor atento de Ortega y Gasset, remetiam para o campo da Filosofia Geral, da Ética e da Filosofia Política. Sensível aos problemas sociais da época e do País, as aulas de Casagrande eram marcadas por uma contundente crítica da cultura e por uma permanente discussão sobre o problema da liberdade em chave marxista e fenomenológico-existencialista. Ele fazia uma leitura peculiar da *Fenomenologia do espírito* de Hegel; dos *Manuscritos econômico-filosóficos* e do *Capital* de Karl Marx; da *Rebelião das massas* e de *O homem e a gente* de José Ortega y Gasset, bem como do *Ser e o nada* e da *Crítica da razão dialética* de Jean Paul Sartre. Num período obscuro da vida política brasileira, marcantes foram a apresentação e a defesa que Casagrande fazia das posições existencialistas de Jean Paul Sartre e Albert Camus. Em suas aulas, emergiam, assim, as questões e as discussões sobre os principais problemas éticos, como elementos que levariam a compreender melhor a situação sociopolítico-brasileira. As aulas de caráter antropológico-filosófico de Casagrande foram as responsáveis por abordar o problema da condição humana e sugerir o engajamento de muitos estudantes na vida política. Afinal, após suas preleções, como ficar inerte ante a injustiça, a desigualdade, a miséria e a dor dos outros? Bastaria uma ética baseada nas virtudes ou seria necessária uma ética deontológica do dever ser?

O modelo curricular de ensino da Filosofia, baseado na tradição manualesca, estava destinado às aulas de História da Filosofia, que quase em sua totalidade eram dadas por Alfredo Miccinilli. Profundamente ligado à perspectiva escolástica (aristotélico-tomista), Miccinilli apresentava com maestria o amplo panorama da Filosofia antiga à Filosofia atual, tomando como referência de estudos autores como Rodolfo Mondolfo, Battista Mondin, Nicola Abagnano. No entanto, seu campo preferido de estudos vinculava-se à medievalidade, para a qual se servia, especialmente, das interpretações de Etienne Gilson. Suas posições evidentemente contrastavam com a maioria dos professores, e, em certos momentos, os estudantes podiam mesmo perceber as tensões que ultrapassavam o campo acadêmico. Mais tarde, Miccinilli seria substituído pelos professores Bruno Barbieri e Silvestre Gialdi, que também souberam manter o mesmo estilo pedagógico.

Além dessas disciplinas nucleares para a formação filosófica, em sua primeira turma os seminaristas também cursaram disciplinas afins, tais como Psicologia (ministrada por Luiz Antônio Rizzon), Sociologia (ministrada por Isidoro Zorzi), Ciência Política (ministrada por Ruy Pauletti), Estudos de Problemas Brasileiros (ministrada por Aldo Francisco Migot).

Desse modo, o Bacharelado em Filosofia especial para seminaristas proporcionava uma formação sólida tanto para os estudantes que, posteriormente, iriam se encaminhar para o estudo da Teologia, bem como para aqueles que pretendiam seguir com outros estudos. No entanto, os próprios seminaristas mostravam com certa frequência a insatisfação de estarem fazendo um curso isolados dos demais estudantes de Filosofia da UCS e, em diversas ocasiões, manifestaram interesse em cursar disciplinas compartilhadas com o Bacharelado e a Licenciatura, o que efetivamente passou a acontecer alguns anos mais tarde.

De outra parte, isso contribuiu para que o Bacharelado e a Licenciatura – que estavam com dificuldades dada a baixa demanda – continuassem a existir. Não sem uma reestruturação curricular, baseada na oferta de cursos monográficos em seminários de nível básico e avançado. Sem a preocupação de oferecer uma “visão completa da História da Filosofia”, e acompanhando as características do corpo docente do Departamento de Filosofia, que, durante os anos

80, fazia uma transição entre os estudos de cunho fenomenológico e os estudos de Epistemologia, o curso de Filosofia permitia uma formação qualificada. Foi nesse percurso formativo que concepções éticas também foram tema das aulas de Marília Martha Kuhn – com leituras e análise de textos clássicos como a *Ética a Nicômaco* de Aristóteles, a *Crítica da razão prática* de Kant e *As duas fontes da moral e da religião* de Henri Bergson – enquanto Fátima Jeanette Martinatto estudava de modo especial a filosofia do existencialismo e Décio Osmar Bombassaro se ocupava, basicamente, com a leitura e a interpretação das obras de Friedrich Nietzsche.

Um aspecto que ganha destaque na estruturação curricular do curso de Filosofia dos anos 80 é a realização dos Exames de História da Filosofia. Eles, na verdade, não constituíam uma disciplina que pudesse ser realizada em forma de aula ou seminário. Era um estudo individual, com orientação, que visava a preparar para uma prova final (entrevista com banca) em quatro áreas: a Filosofia Antiga, a Filosofia Medieval, a Filosofia Moderna e a Filosofia Contemporânea. Desse modo, os exames finais de História da Filosofia procuravam suscitar uma oportunidade para o estudo de temas, textos e autores que não haviam sido apresentados nos seminários, mas que eram considerados imprescindíveis, para complementar a formação cultural pretendida pelo curso. No meu caso, a preparação para os exames finais de História da Filosofia levou-me a estudar também a Filosofia Medieval, de modo especial por meio da leitura de dois ícones da medievalidade: Agostinho e Tomás de Aquino. De Agostinho, merece destaque a leitura de *As Confissões*, *De Magistro* e *A cidade de Deus*, enquanto de Tomás de Aquino minha leitura ficaria restrita à *Suma Teológica*, obra cuja tradução e edição estava sendo então realizada por Luís Alberto De Boni, professor de Filosofia Medieval.

A complementação dos estudos filosóficos visando à formação na Licenciatura Plena em Filosofia incluía as disciplinas relativas à formação pedagógica, e uma carga considerável de disciplinas eletivas, escolhidas de acordo com a preferência dos alunos, tanto no campo das ciências humanas (Psicologia, Sociologia, História, Política) quanto no campo das ciências naturais (Biologia, Ecologia). Da formação pedagógica, os estudos de Psicologia da Educação, Filosofia da Educação e Didática precediam os estágios supervisionados.

Na verdade, esses estágios supervisionados ofereciam a possibilidade de realização das primeiras experiências docentes. No meu caso, realizei essas primeiras experiências na função de monitor e acompanhando as atividades da disciplina de Metodologia Científica, ministrada no então Ciclo Básico para todos os alunos da UCS, pelos professores José Carlos Köche e Valentim Angelo Lazarotto, com quem aprendi não somente o conteúdo temático da Teoria do Conhecimento e da Metodologia da Pesquisa Científica, mas, especialmente, a prática da investigação e da docência. Durante o desenvolvimento dessas atividades, passei a me ocupar cada vez mais com os estudos de Epistemologia e História da Ciência.

A conclusão do curso de Filosofia permitia assim uma sólida formação acadêmica, ampliava sobremaneira os horizontes de interpretação e enriquecia de modo incalculável a bagagem cultural dos estudantes, tanto dos dois Bacharelados, quanto daqueles da Licenciatura, permitindo não somente a formação em nível pessoal, mas também em nível profissional. Entretanto, dada a situação social e política do País, que ainda buscava as saídas de um estado autoritário, a década de 80 desafiava, especialmente, a coordenação dos cursos de Filosofia a se engajarem na luta pela volta do ensino da Filosofia nas escolas de Ensino Médio; uma luta da qual tive a oportunidade de participar, quando passei a coordenar o curso de Filosofia da UCS.

Graças a essa formação qualificada, muitos dos egressos do curso de Filosofia da UCS dos anos 80 tornaram-se professores universitários, hoje atuando nas melhores universidades do País. Gostaria de citar especialmente Carla Beatriz Valentini, Darlei Dall'Agnol, Delamar José Volpato Dutra, Evaldo Antônio Kuiava, Everaldo Cescon, Fernando Sidnei Fantinel, Idalgo José Sangalli, Luiz Ernesto Brambatti, Paulo Bassani, Paulo César Nodari, Sonia Maria Schio, Ursula Rosa da Silva, Wilson Antônio Steinmetz...

Minhas atividades docentes no Ensino Superior, no Departamento de Filosofia da Universidade de Caxias do Sul, começaram em março de 1983. Ao chegar, tive uma acolhida calorosa e reencontrei meus professores, agora meus colegas. Se havia já aprendido muito com eles durante meu curso de graduação, teria muito mais a aprender agora com o desafio de ensinar a filosofar. O ambiente de estudo, o espírito de camaradagem e a amizade me im-

pulsionaram e favoreceram minha integração às atividades iniciais de docência, de pesquisa e de gestão acadêmica.

Dada a estrutura matricial da Universidade, o departamento era considerado a unidade básica na qual estavam lotados todos os professores responsáveis pelas disciplinas de filosofia que compunham o currículo dos cursos de graduação. Como não eram muitos os interessados em cursar o Bacharelado ou a Licenciatura em Filosofia – a ponto de a direção da Universidade ter considerado várias vezes a possibilidade de suspender a oferta do curso –, o Departamento de Filosofia lutava para sobreviver; fez uma reforma curricular nos cursos de Filosofia e ofertou disciplinas, especialmente, para estudantes que não haviam escolhido estudar Filosofia. A Universidade tinha, no entanto, uma política de formação acadêmica que considerava três níveis distintos: a formação geral, a formação básica e a formação profissional. As disciplinas de filosofia poderiam entrar em ambos os níveis. Especialmente uma disciplina era oferecida como obrigatória para a formação geral de todos os alunos de todos os cursos da Universidade: Metodologia Científica. Ela constituía uma das cinco disciplinas que integravam o núcleo de formação do então chamado Ciclo Básico.

Com um programa de ensino baseado em temas epistemológicos, de teoria do conhecimento, história da ciência e metodologia de pesquisa, a disciplina reunia um grupo de professores altamente qualificados. Para mim foi um prazer e uma grande honra poder integrar esse grupo de professores. A disciplina de quatro horas semanais era, na verdade, uma preleção. Realizada num grande auditório, com uma turma que podia chegar aos 120 estudantes, demandava uma ação docente com uma estratégia metodológica muito distinta daquela que eu já havia vivenciado, em meus estágios ao final do curso de Licenciatura. Era tão importante o assim chamado domínio do conteúdo quanto o uso de recursos didáticos adequados para grandes turmas. Poderia mesmo dizer que a experiência de lecionar no Ciclo Básico, um verdadeiro desafio também para professores experientes, constituía um verdadeiro “batismo de fogo” para os professores iniciantes! Ali se era literalmente testado em toda capacidade e habilidade de ensinar e de aprender. Superar os desafios dessa experiência significava capacitar-se para as tarefas docentes. Talvez porque sempre levei a sério aquele ensinamento

básico que tive no decurso de minha formação inicial, qual seja, de que o exercício da filosofia é uma questão de atitude de investigação permanente e que a atitude/atividade de ensinar e de aprender é antes de tudo uma relação erótica, que cria um estreito vínculo entre quem ensina e quem aprende. Mas, já no primeiro semestre, minhas atividades docentes no Departamento de Filosofia não ficaram restritas às aulas de Metodologia Científica no Ciclo Básico. Também fui encarregado de ministrar a disciplina de Filosofia Moderna para o curso Filosofia. A virada filosófica renascentista, o racionalismo, o empirismo, o criticismo, o iluminismo e o idealismo transformaram-se para mim em grande desafio de estudo, aprendizagem e docência. Sempre levando em consideração uma metodologia de ensino que privilegiava os cursos monográficos, desenvolvi minhas atividades, considerando a perspectiva que o filósofo Richard Rorty, em seu livro *A filosofia e o espelho da natureza*, classificou de “filosofia epistemologicamente centrada”. Desse modo, havia estabelecido um critério para a escolha dos temas e a leitura dos textos da Filosofia Moderna. Embora eu tivesse um particular interesse por temas cosmológicos, seguindo especialmente o tom dado pelas leituras sobre a revolução copernicana, das quais se sobressaiam, dentre outros, os filósofos da natureza: Giordano Bruno, Bernardino Telesio e Tommaso Campanella, ocupei-me em compreender a relevância da questão do método para a filosofia e para a ciência da modernidade nascentes. Desse modo, do *Novum organum* (1620) de Francis Bacon ao *Ensaíador* (1623) de Galileu Galilei, do *Discurso do método* (1637) de Descartes aos *Ensaaios sobre o entendimento humano* (1689) de Locke, da *Crítica da razão pura* (1781/1787) de Kant à *Fenomenologia do espírito* (1807) de Hegel, um conjunto de seminários ajudavam a constituir um horizonte hermenêutico sobre o qual desenhavam-se os grandes debates filosóficos produzidos pelos modernos. Razão e experiência poderia ser um lema para resumir esse amplo e fértil período de produção intelectual, que alterou completamente o cenário do pensamento moderno e as concepções sobre o homem, o mundo e Deus. O processo de secularização – que havia se iniciado, quando a mentalidade medieval baseada no pensamento mágico e numa visão teocêntrica de mundo, entrou em colapso – ajudou a estabelecer uma visão de mundo fundada na racionalidade científica, que fazia depender o valor dos enunciados num processo de validação

experimental. Por outro lado, o lento abandono da concepção medieval de mundo abriu caminho para a valorização da subjetividade, um dos elementos básicos para a instauração do pensamento filosófico-moderno. Mudou, portanto, não somente o cenário social, mas mudaram também os pressupostos epistemológicos, que possibilitaram o nascimento da filosofia moderna. Considerada a proximidade entre os temas abordados pela disciplina de Metodologia Científica e a disciplina de Filosofia Moderna, embora a diversidade de objetivo e de público, minhas atividades docentes encontravam uma unidade teórico-metodológica que permitia uma complementação entre os dois programas de ensino. Assim, enquanto o estudo e o ensino da Filosofia Moderna forneciam as bases teóricas para a interpretação de mundo, a prática da docência e da pesquisa, na disciplina de Metodologia Científica, ofereciam o material empírico que se tornava objeto para a análise filosófica. De outra parte, isso permitiu ler com mais atenção a Filosofia Contemporânea em suas múltiplas manifestações e poder realizar com meus alunos leituras acuradas da fenomenologia hermenêutica de Wilhelm Dilthey, Hans Georg Gadamer e Paul Ricoeur, bem como da teoria social de Herbert Marcuse e Jürgen Habermas, sem contar, evidentemente, as principais tendências teóricas da Epistemologia.

Desse modo, as atividades docentes iniciadas no primeiro semestre de 1983 foram gradativamente constituindo um acervo de experiência e conhecimento e permitindo que eu permanecesse completamente integrado ao Departamento de Filosofia e assumisse, até o final do primeiro semestre letivo de 1990, cada vez mais tarefas acadêmicas, tanto no campo da docência quanto no âmbito da gestão acadêmica. Dentre elas, as funções de coordenação do Setor de Currículos e Programas da Pró-Reitoria de Graduação, que assumi em 1983; as funções de coordenador do Colegiado do curso de Filosofia, que desempenhei entre 1984 e 1988; e as funções de subchefe do Departamento de Filosofia, da Universidade de Caxias do Sul, que levei a efeito de agosto de 1986 a agosto de 1988.

Durante a década de 80, uma das principais preocupações da Universidade de Caxias do Sul era a titulação e a qualificação de seu corpo docente. Seguindo a política de titulação e qualificação do corpo docente, muitos colegas do Departamento de Filosofia da UCS encaminharam-se para realizar seus estudos de Pós-Graduação

em outras instituições do País e do Exterior. Embora começassem a se espalhar pelo País os cursos de Pós-Graduação (*stricto sensu*), para qualificação do seu corpo docente, em sua maioria composto por professores sem títulos de mestre ou doutor, a UCS oferecia diversos cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização (pós-graduação *lato sensu*). Memorável foi o curso de Atualização sobre a Filosofia do Epicurismo e do Estoicismo, realizado no segundo semestre de 1983 e ministrado por Victorino Felix Sanson, então professor de Filosofia Antiga, na Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro, atuando como professor convidado no Departamento de Filosofia da Universidade de Caxias do Sul. Objeto de estudo do curso foram as fontes (cartas, sentenças, fragmentos...) da filosofia epicurista, estoica e neoestoica, recuperadas, editadas e publicadas, em 1903, sob o título *Stoicorum veterum fragmenta*, pelo estudioso Hans von Arnim. A leitura e a interpretação desses textos gregos e latinos constituíram uma experiência formativa extraordinária e ajudaram a aprofundar o conhecimento sobre a Filosofia Antiga, seus grandes pensadores e seus grandes problemas. Numa perspectiva historiográfica e canônica, no curso foram apresentadas e discutidas a Física (natureza, cosmologia), a Lógica (conhecimento) e a Ética (ação humana, política) do epicurismo e do estoicismo. A participação nesse curso deixou clara a necessidade de valorizar no estudo e no ensino da Filosofia não somente as épocas de florescimento do pensamento filosófico e da instauração dos grandes sistemas conceituais, mas também a reconhecer o significado intrínseco dos seus períodos de crise, de declínio e ocaso.

Ainda no sentido de qualificar seu corpo docente, um aspecto importante a ser destacado, quando se quer reconstruir a história do curso de Filosofia e a presença da Filosofia na UCS na década de 80, é a realização dos Seminários sobre Epistemologia. Reunindo professores de diversas áreas de conhecimento, os Seminários de Epistemologia eram um importante momento de estudo e debate de questões filosóficas básicas para a qualificação profissional dos docentes. Serviam para atualização e aprofundamento das posições filosóficas vinculadas à teoria e à prática do conhecimento. De modo especial foram marcantes os encontros nos quais eram discutidos temas e textos de filósofos, epistemólogos e historiadores da ciência,

dentre os quais Pierce, Popper, Lakatos, Kuhn, Feyerabend, Gaston Bachelard e Alexandre Koyré.

Algumas questões orientavam essas discussões e estavam diretamente associadas à prática docente: o conhecimento como atividade humana; as várias formas de interpretação de mundo (o senso comum, a arte, o mito, a religião, a ciência, a filosofia); o critério de demarcação entre ciência e pseudociência; as concepções do método científico; o problema da indução; a distinção entre o contexto de descoberta e o contexto da justificação; a dimensão ética da investigação científica; as relações entre universidade, ciência e sociedade... Foi nesses seminários que eu, particularmente, passei a estudar em detalhes os elementos teóricos e históricos que produziram a Revolução Copernicana. A descoberta e o interesse em aprofundar as discussões sobre o problema da mudança conceitual levaram a compreender que a ciência é produzida por comunidades de investigação e que há uma inseparabilidade entre a Filosofia e a História da Ciência. Para mim, foram especialmente as leituras de Kuhn e Koyré que me aproximaram da Filosofia da Renascença, área na qual hoje desenvolvo minhas investigações filosóficas.

Em nossos seminários contava o espírito crítico e a análise textual rigorosa. Das discussões ali realizadas, aquele grupo de professores podia tirar proveito para aperfeiçoar os programas de ensino da disciplina, visando à formação qualificada dos estudantes que acabavam de ingressar no Ensino Superior. Transformar a concepção ingênua de mundo e criar uma mentalidade de investigação era um desiderato que pensávamos poderia contribuir de modo decisivo, não somente para a mudança conceitual, mas também para a mudança sociocultural.

Outro aspecto que estava vinculado à qualificação do debate filosófico e que merece destaque nessa retrospectiva dos anos 80 diz respeito à realização permanente de eventos (simpósios, semanas, encontros, palestras e ciclos de palestras) promovidos pelo Departamento e pelo curso de Filosofia da UCS. Muitos filósofos e filósofas do Brasil e do Exterior foram convidados para proferir conferências nesses eventos. Gostaria de destacar, de modo especial, Gerd Antônio Bornheim, Ernildo Stein, Creusa Capalbo, Thomas Kesselring, Hans-Georg Flickinger, Edvino Rabuske, Urbano Zilles, Carlos Roberto Cirne Lima, Luís Pilla Vares, Balthazar Barbosa Filho,

Robson Ramos dos Reis, Paulo Estrela Faria, Antônio Sidekum, Jandir João Zanotelli, Ricardo Timm de Souza... Dada a importância desses nomes no cenário filosófico-nacional e internacional, esses eventos permitiam aos estudantes uma formação ainda mais qualificada e os inseria no debate de temas que nem sempre eram abordados nas disciplinas. Como resultado de um desses eventos, pude organizar e publicar em 1989, com o inestimável apoio do jornalista e editor Renato Henrichs, o livro *Ética e trabalho: cinco estudos*, uma coletânea de artigos sobre as relações entre ética e trabalho, originariamente apresentados como conferências no “Seminário Ética e Trabalho”, realizado em 1988. Participaram da coletânea Carlos Roberto Cirne Lima, Luís Alberto De Boni, Luís Pilla Vares, Thomas Kesselring e Vitorino Félix Sanson.⁹⁹

Por fim, considerando o aspecto da produção e difusão do conhecimento, uma realização notável dos anos 80 para a Filosofia da UCS foi a criação da revista *Conjectura*, nascida dos debates entre os professores do Departamento de Filosofia sobre a necessidade de socializar a produção acadêmica, no campo da Filosofia e, hoje, uma das mais importantes na divulgação da pesquisa filosófica no Brasil.

Em suma, também na Filosofia cada época nos apresenta seus desafios e seus feitos. A transformação da Filosofia na segunda metade do século XX encontrou ressonância entre os professores e estudantes de Filosofia, na Universidade de Caxias do Sul. Sem medo de errar na minha modesta avaliação, considero que os anos 80 foram mesmo muito produtivos para a Filosofia da UCS, porque ela se estabeleceu como uma referência no ensino universitário do País. Contribuiu para isso o espírito acadêmico que impulsionava e movia a Universidade, em grande medida proveniente do Departamento de Filosofia, mesmo considerando a crise interna – que culminou na greve mais longa dos professores e a substituição de uma Reitoria que, na verdade, estava há muito tempo dirigindo a Universidade – e a crise externa – marcada, especialmente, pela difícil situação econômica e política, legado perverso dos governos militares. Mas a vida do espírito se fez mais forte. O Brasil conquistou sua redemocratização, elaborou uma nova constituição, e a vida democrática passou a permear também as relações dentro das instituições universitárias,

⁹⁹ BOMBASSARO, Luiz Carlos (org.). *Ética e trabalho: cinco estudos*. Caxias do Sul; Porto Alegre: PyR Edições/De Zorzi Editora, 1989.

inclusive na UCS. Embora isso tudo ainda exija uma avaliação mais detalhada e profunda, devo concluir dizendo que me sinto muito grato por ter participado desse processo de construção da Filosofia, na Universidade de Caxias do Sul.

Filosofia e o mundo da vida

Maicon Martta¹⁰⁰

O convite para participar da homenagem aos 60 anos do curso de Filosofia, muito me lisonjeou e me fez reviver o tempo em que fui estudante na Universidade de Caxias do Sul. Fez-me lembrar de como estudar filosofia exige dedicação, tempo, leituras e sacrifício e como as pessoas são equivocadas quanto a este curso. Percebo, hoje, que até mesmo eu me equivoquei no início, justamente por pensar que o curso seria leviano e justamente por pensar que um dia deixaria de ser um estudante.

No decorrer do curso, após as leituras exigidas (e também não exigidas) fui percebendo que a filosofia nos coloca numa condição de eternos aprendizes, uma vez que o conhecimento está sempre em progresso e devemos nos manter em um estado de abertura para esse progresso. Isso significa dizer que somos eternos estudantes, amantes do saber como o próprio nome *Filosofia* sugere. Assim, estudar filosofia é entender que se vive a filosofia e essa compreensão proporcionada pelo curso de Filosofia, na Universidade de Caxias do Sul, fez com que eu tivesse uma percepção diferente da própria existência.

Levando isso em consideração e já fazendo uma justificativa do título escolhido, optei por fazer uma reflexão sobre a *Filosofia* e o *Mundo da vida*. Já que uma das atribuições da filosofia é a desbanalização do banal, e isso significa primeiramente pensar filosoficamente a própria existência, mesmo nas suas contradições e em seus aspectos mais corriqueiros, o que faz com que vislumbrar essa filosofia no cotidiano se torne fundamental. Destarte, o objetivo que proponho é o de refletir a filosofia sob este aspecto do cotidiano, que nada mais é do que a vida do indivíduo e mostrar, parafraseando o título da obra de Eduardo Prado de Mendonça, que o mundo precisa de filosofia.

Para cumprir tal objetivo, me apoio em alguns filósofos, para discorrer com maior propriedade sobre o tema. Entre esses filósofos

¹⁰⁰ Bacharel em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em Estudos Fronteiriços pela UFMS. Professor no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) – Campus Corumbá.

sofos citarei Jürgen Habermas, que utiliza a expressão *mundo da vida* para contrapor-se ao *mundo do sistema*, quando apresenta sua razão comunicativa e sua ética do discurso. Citarei também a maior expressão dos últimos anos da Escola de Budapeste, Agnes Heller, que nos deixou recentemente em julho de 2019 nos legando importantes obras e reflexões sobre o cotidiano e o trabalho, que são elementos centrais na existência do ser humano. Farei uso também da sabedoria de Hannah Arendt, Karl Jaspers, Martin Heidegger e de outros pensadores importantes que oportunizam uma interpretação da vida em face ao questionamento filosófico.

Segundo Platão e Aristóteles, a origem do filosofar estava no *Espanto* e na *Admiração*. Esses termos traduzem um sentido de inquietação diante do mundo e do próprio ser humano, o que nos lança diretamente no questionamento da própria existência e da própria vida. A primeira virtude do filósofo, dizia Platão (2004), é o espanto, a curiosidade insaciável, a capacidade de admirar e problematizar as coisas. Sendo assim, entre tantas definições da Filosofia, pode-se dizer que é um saber crítico, radical, lógico e metódico que nasce das problematizações impostas pelos homens. Problematizações estas que se originam na vida cotidiana do sujeito. Jaspers (1972) corrobora esses filósofos e vai além quando escreveu que

[...] a origem da filosofia é o espanto, a dúvida e a experiência das situações-limites; mas, em último lugar e incluindo todas estas motivações, é a vontade de autêntica comunicação. Isto revela-se logo de princípio pelo facto de toda a filosofia ansiar pela participação, exprimir-se, pretender ser ouvida; essencialmente é a própria comunicabilidade de que está indissoluvelmente ligada à verdade[...] (JASPERS, 1972, p.31).

Além da admiração (o espanto) e a dúvida sugerida pela filosofia clássica grega e por Descartes no século XVII, Jaspers atribui à origem do filosofar a vontade autêntica de comunicação. Em outras palavras, para o filósofo alemão, a vontade de comunicar-se gera uma reflexão que, por sua vez, deve ser compartilhada e discutida. É nesse sentido de espanto e admiração, mas também de comunicação e linguagem, que o olhar filosófico recai no mundo da vida.

O Prof. Stein (2002, p. 14) escreve que “se perguntarmos francamente o que é a filosofia hoje, devemos ter a certeza de que ela não é o senso comum que opina. É necessário sabermos que o exercício da filosofia não se reduz ao uso do *sadio entendimento humano*”. Mas,

por outro lado, não se pode menosprezar de forma alguma o senso comum do cotidiano em que esta filosofia está inserida. Afinal, como salienta Jaspers (1972, p. 14) com propriedade, “[...] não se pode fugir à filosofia. Pode perguntar-se apenas se é consciente ou inconsciente, boa ou má, confusa ou clara. Quem recusar a filosofia está realizando um ato filosófico de que não tem consciência”. O que Jaspers afirma aqui é que não há como fugir da filosofia e até mesmo quando há uma tentativa de recusa se empreende um ato filosófico. Isso se justifica não apenas porque a filosofia está no cotidiano das pessoas, mas, principalmente, porque é nesse cotidiano que surge a *admiração*, o *espanto* e a *dúvida* referidos pelos filósofos supracitados, como sendo a origem do filosofar.

Mas o que vem a ser o cotidiano e como a filosofia se integra nele? Segundo Heller, a

[...] vida cotidiana é a vida de todo o homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente (HELLER, 2016, p. 35).

Nesta perspectiva, o cotidiano está presente na vida do ser humano e, justamente por causa dessa proximidade, não causa perplexidade. No entanto, não se deve dizer que a perplexidade não ocorra porque a filosofia surge justamente quando nos damos conta das coisas cotidianas ou, em outras palavras, quando percebemos a nossa existência, a nossa vida e buscamos dar um sentido a ela. É isso que significa desbanalizar o banal, é esse o momento do *espanto* e da *admiração*, ou mesmo da *dúvida* que leva à origem do filosofar – ou seja, a problematização das coisas.

Para Heller (2016, p. 35), “a Vida Cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade” (HELLER, 2016, p.35). Assim, segundo a filósofa húngara, a vida é dividida em atividades objetivadas que são as atividades cotidianas, e subjetivadas que compreendem as atividades não cotidianas. Ao produzir reflexões teóricas, filosóficas, éticas, políticas, estéticas, etc., o homem

estaria numa dimensão não cotidiana, mas que tem sua origem no próprio cotidiano. Para Heller, o ser humano

[...] já nasce inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo *adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade* (camada social) *em questão*. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade (HÉLLER, 2016, p. 37).

Quando Heller salienta que o cotidiano é a vida e que o homem já nasce inserido em sua cotidianidade, ela afirma que não importa o estágio de consciência histórica em que seja lançado ao mundo, o homem nasce no cotidiano e aí se desenvolve (AGUIRAR; HERSCHMANN, 2014). Mas o filosofar nem sempre se percebe nesse processo, e esta falta de percepção se dá justamente porque nossas ações subjetivadas, ou seja, nossa capacidade de reflexão crítica e de problematização (que nos leva diretamente à filosofia), está imersa nas ações objetivadas, ou seja, nos afazeres e nas práticas do dia a dia, que configuram a cotidianidade.

Nesta mesma perspectiva pode-se citar Heidegger (2005). Para este filósofo, o homem surge como um ente jogado no mundo, “sem que sua vontade tenha participado disso”. O filósofo alemão chama isso de facticidade. Salienta-se, aqui, que o mundo para Heidegger não representa apenas o mundo físico, o Planeta, mas o conjunto de condições que permitem a existência do sujeito. Esse conceito de facticidade e também a ideia de mundo explorada pelo filósofo alemão trazem em seu bojo a cotidianidade. A existencialidade designa uma existência interior e pessoal, que não pode ser desvinculada do cotidiano e é sobre esse mesmo prisma que Heller faz sua reflexão sobre a vida cotidiana, da qual se referiu acima. Heidegger (2005, p.8) ainda aborda a existência inautêntica do ser, que para o filósofo alemão é “o desvio de cada indivíduo de seu projeto essencial, em favor das preocupações cotidianas, que o distraem e perturbam, confundindo-o com a massa coletiva”. Quando o filósofo da Floresta Negra nos fala da inautenticidade do ser, se refere exatamente às ações ou atividades objetivadas no cotidiano do qual se refere Heller.

Por outro lado, como afirma Jaspers (1972, p.15), o sentido do filosofar reside na conquista da realidade da situação em que sempre o indivíduo se encontra. E isso mais uma vez sugere o cotidiano. O

próprio Heidegger (2002) afirma que uma das formas de se fugir da angústia é viver na autenticidade, questionando a existência do, o que, para Heller, significa a realização de atividades subjetivadas, originadas na própria vida cotidiana. Em outras palavras, não há como fazer filosofia, sem considerar o cotidiano que é o *Mundo da vida*.

A expressão *Mundo da vida* é de Jürgen Habermas, para se opor ao *Mundo do sistema*. De forma bastante sucinta, o *mundo do sistema* é aquele em que se desenvolve a ação estratégica do homem – ou seja, uma ação pautada na relação de meios e fins dentro de uma lógica capitalista, enquanto o *mundo da vida* está na esfera do senso comum, do cotidiano, no qual acontecem as interações entre sujeitos e em que se desenvolve a ação comunicativa, chamada pelo autor também de agir comunicativo (HABERMAS, 2003).

Arendt nos ajuda a compreender a que se refere Habermas com a expressão *mundo do sistema*. Escreve a filósofa que

a *vita activa*, a vida humana na medida em que está ativamente empenhada em fazer algo, está sempre enraizada em um mundo de homens ou de coisas feitas pelos homens, um mundo que ela jamais abandona ou chega a transcender completamente. As coisas e os homens constituem o ambiente de cada uma das atividades humanas, que não teriam sentido sem tal localização; e, no entanto, esse ambiente, o mundo no qual nascemos, não existiria sem a atividade humana que o produziu, como no caso de coisas fabricadas [...] (ARENDR, 2011, p. 26).

Quando Arendt se refere às coisas fabricadas, ela está falando sobre as coisas correspondentes à não naturalidade da existência humana, àquilo que o ser humano cria como superficialismo. Esse superficialismo foi responsável pelo surgimento de uma sociedade de consumo que é alimentada diariamente por uma criação de novas necessidades que a indústria impõe pela interface de uma lógica capitalista e que envolve, necessariamente, uma relação de meios e fins. Essa relação entre homem e mercadoria, técnica e produção, sociedade e consumo Habermas compreende como *Mundo do sistema*, uma vez que essas relações envolvem uma ação estratégica para se efetivarem.

Por outro lado, o cotidiano das pessoas, àquilo que compreende o *mundo da vida* no sentido da existência do senso comum, também

está imerso nessa *fabricação* sugerida por Arendt e Habermas. Em outras palavras, a inserção nessa atividade sistêmica já está no cotidiano do ser humano, mesmo que ele não se dê conta disso. E é nesse sentido que o mundo, mais uma vez parafraseando Eduardo Prado de Mendonça, precisa de filosofia.

Habermas busca minimizar esse processo de absorção da esfera da vida à esfera sistêmica, através de uma relação interpessoal comunicativa, por isso ele busca numa racionalização as pretensões de validade que acompanham inevitavelmente a prática comunicativo-cotidiana. Embora ele reconheça que, atualmente, a técnica vem substituindo a interação humana e institucionalizando a comunicação de modo a promover o isolamento e o individualismo, ele propõe o resgate do projeto da Modernidade (HABERMAS, 2009). Para isso, destaca um novo modo de se aplicar a razão, permitindo que ela seja emancipatória e não instrumental: trata-se da razão comunicativa.

Assim, levando isso em consideração, a obra de Habermas ressalta que, enquanto a razão instrumental (razão esta que se aplica ao *mundo do sistema*) ocorre de sujeito para objeto, a razão comunicativa é intersubjetiva: ocorre entre sujeitos capazes de estabelecerem acordos racionais, numa ética discursiva, por meio da argumentação lógico-democrática, em vez de relações de dominação e submissão.

Para este filósofo, a razão comunicativa não tem seu centro na existência da consciência humana, como meio para conhecer e dominar, mas, na comunicação, em que diferentes sujeitos partilham o entendimento e buscam o consenso, em relação aos temas que interferem em sua vida prática.

Assim, o *mundo da vida* é apresentado numa perspectiva pré-reflexiva e pré-científica em processo de conhecimento, comunicações, etc., “mas cuja função específica consiste em servir de solo ou de base segura, inquestionada e indiscutível da atividade comunicativa cotidiana: é o chão que está sempre debaixo de nossos pés” (HABERMAS, 1988, p. 92).

Levando isso em consideração, um elemento se faz necessário para a filosofia e o filosofar: a linguagem. Na concepção de Habermas (2003), a linguagem aparece como um caminho para estabelecer relações entre indivíduos e seus valores, permitindo a elaboração e

o questionamento de normas sociais, com base no reconhecimento do outro como sujeito.

Stein (2002, p. 55) escreve com propriedade que “a linguagem, nunca se reduz a um instrumento crítica ou analiticamente dominável num sistema fechado de comunicação. A linguagem participa da historicidade primordial do homem e, com ela, é indisponível em seu sentido último”. Essa afirmação nos diz que a linguagem está presente no cotidiano do ser humano como sendo um instrumento para a filosofia e é nesse sentido que Habermas a considera essencial para um agir comunicativo. Segundo Habermas, esse projeto pode ser favorecido por uma maior abertura das sociedades contemporâneas ao questionamento e à reflexão crítica, uma vez que elas já se viram livres de certos dogmas predominantes em períodos anteriores (HABERMAS, 2003). Isso significa dizer que, por intermédio da linguagem, é possível a comunicação entre os indivíduos em sua cotidianidade, o que leva a uma percepção de mundo num despertar filosófico para a própria existência. Afinal, como salienta Mendonça,

[...] a tendência natural do homem para a teoria manifesta-se no fato de que espontaneamente formamos uma opinião sobre os acontecimentos, antes mesmo de nos preocuparmos com o conhecimento preciso das ocorrências sobre as quais manifestamos a nossa opinião [...] (MENDONÇA, 1991, p. 54-55).

Em outras palavras, o homem acelera suas conclusões partindo daquilo que lhe causa admiração, levando-o à reflexão e comunicação. Essas conclusões são fornecidas pelas atividades exercidas na sua existência, no seu cotidiano ou, ainda, no *mundo da vida*.

Conclui-se com isso que a filosofia faz parte do ser humano e está presente no seu dia a dia, mesmo que não se perceba de imediato. Mas basta um momento de silêncio e de observação acerca dos próprios afazeres, um olhar para a própria cotidianidade, para que ela surja com toda a intensidade que só um pensamento pode ter. E à medida que o ser humano passa a ter consciência desses pensamentos é o momento em que a filosofia passa a fazer parte do ser humano. E, para mim, como já destacado no início deste texto, esse despertar do pensamento e da consciência se iniciou com o curso de Filosofia, na Universidade de Caxias do Sul, o qual este ano

comemora seus 60 anos de existência e do qual muito me honra fazer parte de sua história.

Referências

AGUIAR, M. L. S. R.; HERSCHMANN, M. Vida cotidiana: em torno de Agnes Heller e Michel de Certeau. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano*, v. 5, n. 5, jun. 2014. Disponível em: <http://www.ppgmidiaecotidiano.uff.br/ojs/index.php/Midecot/article/view/115/115>. Acesso em: 17 dez. 2020.

Arendt, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, J. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70, 2009.

HABERMAS, J. *Nachmetaphysisches Denken*. Philosophische Aufsätze. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1988.

HEIDEGGER, M. *Ser e o tempo*. Petrópolis: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, M. *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

JASPERS, K. *Iniciação filosófica*. Lisboa: Guimarães Editores, 1972.

MENDONÇA, E. P. *O mundo precisa de filosofia*. Rio de Janeiro: Agir, 1991.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

STEIN, E. *Uma breve introdução à filosofia*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2002.

A teoria liberal do direito em Dworkin

Mateus Salvadori¹⁰¹

Introdução

Dworkin deixa claro, na Introdução de *Levando os direitos a sério* que ele defende uma teoria liberal do direito e que ele visa superar a teoria atual dominante do direito (que, para ele, era um misto de utilitarismo e positivismo). Uma teoria do direito é ao mesmo tempo “o que o direito é” (como nós devemos conhecer e interpretar o modo como o direito é agora) e o que “o direito deve ser” (quais conteúdos o direito deveria ter, quais procedimentos ele deveria seguir e como ele deveria se posicionar a respeito das coisas). Ela é uma teoria descritivo-normativa do direito.

Uma teoria completa do direito possui três partes: uma teoria da legislação, uma teoria da decisão judicial (teoria da jurisdição) e uma teoria da observância da lei (obediência da lei). Dworkin quer fornecer uma teoria completa do direito, que passe por esses três pontos e que seja ao mesmo tempo liberal. A perspectiva da primeira teoria é a de um legislador, da segunda a de um juiz e da terceira, a de um cidadão comum. Ele nos apresenta a chamada teoria dominante do direito, que possui duas partes: a primeira, a do positivismo jurídico, trata acerca do que é o direito, ou seja, aborda uma teoria sobre as condições necessárias e suficientes para a verdade das proposições jurídicas. “A verdade das proposições jurídicas consiste em fatos a respeito das regras que foram adotadas por instituições sociais específicas e em nada mais do que isso” (DWORKIN, 2010, p. VII-VIII). A segunda parte é a teoria do utilitarismo, que trata acerca do que o direito deve ser e sobre o modo como as instituições jurídicas deveriam comportar-se. Segundo o utilitarismo, o direito e suas instituições deveriam somente estar a serviço do bem-estar geral. Tanto o positivismo jurídico quanto o utilitarismo derivam do filósofo Jeremy Bentham.

¹⁰¹ Mestre e doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Rio Grande do Sul – Brasil. Professor de Filosofia na Universidade de Caxias do Sul (UCS), Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: mateusalvadori@gmail.com

1 Teoria da legislação, da jurisdição e da obediência

Uma das crenças centrais do liberalismo diz que os indivíduos possuem direitos independentemente da legislação (similar aos direitos naturais – porém não por natureza e defendidos sim por convenções). E eles são um referencial que pode julgar se as leis que estão promulgadas são boas ou ruins. Há, portanto, dois problemas: 1) para o positivismo, os direitos dos indivíduos são apenas o direito que as regras atribuem a eles. Assim, o positivismo é antiliberal, pois é uma espécie de restrição de quais direitos o sujeito tem. E uma teoria liberal do direito está preocupada com direitos preexistentes. O positivismo restringe os direitos preexistentes e, por isso, ela é uma má-teoria liberal do direito; 2) para Dworkin, os direitos são determinadas proteções que os indivíduos têm contra o interesse geral, contra a maximização do bem para a coletividade como um todo. Logo, os direitos são antiutilitaristas.

A teoria da legislação deve conter uma teoria da legitimidade de indivíduos ou um grupo particular com autorização para fazer leis. A teoria da jurisdição estabelece quando e por que os juízes tomam decisões exigidas pela teoria da decisão judicial. Ela estabelece os padrões que os juízes devem utilizar para decidir os casos jurídicos difíceis. Já a teoria da observância da lei deve conter dois papéis: a teoria do respeito à lei e a teoria da execução da lei. E a teoria do respeito à lei trata da natureza e dos limites do dever do cidadão e a teoria da execução da lei trata dos objetivos da aplicação e da punição e, também, descreve como os representantes públicos devem reagir às diferentes categorias de crimes e infrações. Uma teoria geral do direito preocupar-se-á também com a questão politicamente sensível do constitucionalismo, que diz respeito à legitimidade e terá muitas ligações com áreas da filosofia. A teoria normativa terá como base uma teoria moral e política mais geral, podendo depender assim de teorias filosóficas sobre a natureza humana ou a objetividade da moral. Já a parte conceitual usará a filosofia da linguagem e, portanto, também da lógica e da metafísica.

O filósofo Bentham, segundo Dworkin, foi o último filósofo da corrente anglo-americana a propor uma teoria do direito geral: conceitual e normativa. Da parte conceitual, Hart é quem tem a versão contemporânea do positivismo jurídico mais influente. Da

parte normativa, o seu aprimoramento ocorreu a partir da utilização da análise econômica da teoria do direito. A análise econômica preocupa-se com o bem-estar dos indivíduos e sustenta que as questões normativas do direito devam preocupar-se com a promoção desse bem-estar. O utilitarismo e o positivismo jurídico são doutrinas complexas e formam a teoria dominante do direito, por isso elas possuem múltiplos oponentes – muitos que se opõem entre si. Diversas formas de coletivismo contestam a teoria dominante do direito.

O positivismo jurídico pressupõe que o direito é criado por práticas sociais ou decisões institucionais explícitas; rejeita a ideia mais obscura e romântica de que a legislação pode ser o produto de uma vontade geral ou da vontade de uma pessoa jurídica. O utilitarismo econômico é igualmente individualista, ainda que apenas até certo ponto. Fixa o objetivo do bem-estar médio ou geral como o padrão de justiça para a legislação, mas define o bem-estar geral como uma função do bem-estar de indivíduos distintos e se opõe firmemente à ideia de que, enquanto entidade separada, uma comunidade tem algum interesse ou prerrogativa independente (DWORKIN, 2010, p. XII).

A teoria dominante é criticada também pelo seu racionalismo. No viés conceitual, a teoria diz que o direito é produto de decisões deliberadas e intencionais e sua finalidade é a modificação da comunidade com base na obediência geral às regras criadas por suas decisões. No viés normativo, a teoria recomenda decisões baseadas em tais planos e pressupõe que os indivíduos que ocupam cargos públicos tenham habilitação, conhecimento e virtude para decidirem eficazmente em situações incertas.

Há também críticas tanto pela esquerda como pela direita. Pela esquerda, porque o formalismo do positivismo jurídico força os tribunais a substituírem uma concepção substantiva por uma concepção fraca de justiça processual, promovendo políticas sociais conservadoras, e porque o utilitarismo econômico perpetua a pobreza e considera os indivíduos como átomos autointeressados da sociedade e não seres sociais. E, pela direita, porque o verdadeiro direito de uma comunidade não é constituído somente por decisões deliberadas, conforme defende o positivismo, mas também pela moral costumeira; e que o utilitarismo econômico é demasiadamente otimista. Para eles, seguindo a filosofia de Burke,

as regras mais apropriadas para promover o bem-estar de uma comunidade emergem apenas da experiência dessa mesma comunidade, razão pela qual é preciso confiar mais na cultura social estabelecida do que na engenharia social dos utilitaristas, que supõem saber mais do que a própria história (DWORKIN, 2010, p. XIII).

Todavia, segundo Dworkin, nem a crítica desenvolvida pela esquerda nem a desenvolvida pela direita argumentam que a falha da teoria dominante é devido à rejeição da ideia de que os indivíduos podem ter direitos contra o Estado. Ambas condenam a teoria dominante, porque a consideram, demasiadamente preocupada, com o destino dos indivíduos enquanto indivíduos.

O positivismo jurídico rejeita a ideia de que os direitos jurídicos possam preexistir a qualquer forma de legislação; em outras palavras, rejeita a ideia de que indivíduos ou grupos possam ter, em um processo judicial, outros direitos além daqueles expressamente determinados pela coleção de regras explícitas que formam a totalidade do direito de uma comunidade. O utilitarismo econômico rejeita a ideia de que os direitos políticos possam preexistir aos direitos jurídicos, isto é, que os cidadãos possuam outra justificativa para criticar uma decisão legislativa que não seja a alegação de que uma decisão não atende, de fato, ao bem-estar geral (DWORKIN, 2010, p. XIV).

2 Teoria do direito e abordagem profissional

Os juristas, quase sempre, lidam com problemas técnicos. Porém, há casos que não são técnicos e sobre esses não há consenso geral quanto ao modo de proceder. Por exemplo, quando o jurista se faz a seguinte pergunta: Esta lei particular é equânime? Temos aqui um problema ético e não técnico. Nesse caso, não se está questionando a eficácia da lei. Outro exemplo ocorre quando os juristas tentam descrever a lei por meio de conceitos que não são claros. Nesses dois exemplos, não há consenso geral do modo de proceder. Essas questões são relativas à “Teoria do Direito”.

Na disciplina “Teoria do Direito”, o que é debatido muda de época para época. Dworkin cita o seguinte exemplo: “Os homens têm a obrigação moral de seguir a lei?” Essa pergunta, na década de 50, do século XX, não era feita, mas na década de 70 era central. Até recentemente (1977), a abordagem na Inglaterra e nos EUA era uma “abordagem profissional”. Os juristas são treinados para: i) analisar

leis escritas e decisões judiciais de modo que extraem uma doutrina jurídica dessas fontes oficiais; ii) analisar situações factuais complexas, com o objetivo de resumir os fatos essenciais; iii) e são treinados para pensar em termos táticos, conceber leis e instituições jurídicas que produzirão mudanças sociais específicas. A abordagem profissional da teoria do direito produziu apenas a ilusão de progresso e deixou intocadas as questões de princípios.

Na Inglaterra, em meados do séc. XX, a teoria do direito era dedicada à teoria analítica do direito (elaboração do significado de termos, como infração legal, posse, propriedade, negligência e lei), que era distinguida da teoria ética do direito (o estudo do que deve ser o direito). O problema é que esses conceitos são usados pelos juristas mesmo quando eles não entendem seu significado. E como os manuais ingleses enfrentavam esse problema? Não por uma elucidação do seu significado, mas utilizando métodos doutrinários convencionais para demonstrar seu significado especificamente jurídico, tal como revelado na jurisprudência e nas leis escritas. Estudavam os votos e pareceres dos juízes e expertos legais e deles extraíam sumários de várias regras e doutrinas jurídicas. Contudo, se perguntarmos por que os juristas debatem a respeito desses conceitos, percebemos que a ênfase na doutrina é irrelevante. Por exemplo, a preocupação do jurista com o conceito de infração legal ocorre porque ele utiliza o conceito não jurídico de infração, para justificar ou criticar as leis e não porque ele tenha consciência de como os tribunais empregam o termo ou quais são as regras para determinar quais são as infrações legais. O jurista acredita que é moralmente errado punir alguém por infração que não cometeu.

A teoria norte-americana do direito é mais complexa que a inglesa. Ela se dedicou a um tema que a inglesa negligenciou: Como os tribunais decidem sobre as ações judiciais difíceis ou controversas? Por exemplo, na Inglaterra, o problema de se a legislação sobre o salário-mínimo é justa era um tema político e, nos EUA, era constitucional e, portanto, jurídica. Dworkin cita que o realismo jurídico (Jerome Frank, Karl Llewelyn, Felix Cohen, etc.) mostrou que a teoria ortodoxa fracassou pelo fato de ter adotado uma abordagem doutrinária na teoria do direito. A linha principal do direito norte-americano seguiu essa exigência do realismo e evitou a abordagem doutrinária dos textos ingleses.

3 Os casos difíceis

Ao tratar dos casos difíceis, um debate sempre é realizado: a relação entre direito e moral. A moral pode ser vista como um fato histórico, porque é compreendida como um modelo histórico-comportamental “[...] cuja característica é a de estar-se fazendo ou se autoproduzindo constantemente tanto no plano de sua existência material, prática, como no de sua vida espiritual” (VÁZQUEZ, 2008, p. 37). Perelman (2005, p. 31) diz: “qualquer evolução moral, social ou política, que traz uma modificação da escala de valores, modifica ao mesmo tempo as características consideradas essenciais para aplicação da justiça”.

Defende-se a atenção do direito às transitoriedades morais, porque é necessário que o direito se compreenda no seu sentido autêntico, não mero imperativo do poder, não simples meio técnico de quaisquer estratégias, mas validade em que a axiologia e a responsabilidade do homem se manifestem (CASTANHEIRA NEVES, 1998, p. 43). Dois grandes teóricos do juspositivismo são Kelsen e Hart. O objeto de sua *Teoria pura do direito* é a norma jurídica, compreendida como esquema objetivo de interpretação de um ato. A norma é um comando que prescreve um sentido objetivo aos atos humanos. E Hart desenvolve um conceito de direito como um sistema de regras, cujo caráter jurídico deriva de outras regras.

Segundo o autor de *Levando os direitos a sério*,

nos casos fáceis (por exemplo, quando um homem é acusado de violar uma lei que proíbe dirigir a mais de noventa quilômetros por hora), parece correto dizer que o juiz está aplicando uma regra preexistente a um novo caso. Mas podemos dizer isso quando a Suprema Corte derruba um precedente e ordena que as escolas sejam dessegregadas ou declara ilegais procedimentos que, com a tolerância dos tribunais, a polícia vinha adotando há décadas? Nesses casos dramáticos a Suprema Corte apresenta razões – ela não cita leis escritas, mas apela para princípios de justiça e política pública (DWORKIN, 2010, p. 8).

Ao tratar da questão da justificação, Dworkin destaca que ela tem ramificações importantes. Ela afeta a extensão da obrigação moral e política do indivíduo de obedecer à lei criada pelo juiz e não somente a extensão da autoridade judicial. As diversas correntes da abordagem profissional da teoria do direito fracassaram, pois igno-

raram o fato de que os problemas de teoria do direito são problemas relativos a princípios morais e não a estratégias ou fatos jurídicos. Os juízes, com origens econômico-político-específicas, oriundos de tipos específicos de práticas jurídicas; adeptos de sistemas de valores específicos, ou com afiliações políticas específicas, tendem a decidir em favor de réus com as mesmas origens sociais e institucionais? Essas questões são importantes para saber se o juiz está seguindo ou não a regra, mas não é tão importante para a matéria de princípios.

Os juristas não precisam de provas para mostrar que os juízes divergem e que suas decisões refletem sua formação e seu temperamento. Mas, eles estão confusos quanto a se isso significa que os juízes divergem no tocante à natureza e ao núcleo dos princípios jurídico-fundamentais, ou se isso demonstra que não existem tais princípios. A corrente pós-realista reformulou a questão da seguinte forma: Como deveriam os juízes chegar às suas decisões a fim de atender da melhor maneira possível os objetivos do processo judicial?

Porém, diz Dworkin, as diversas correntes profissionais da teoria do direito fracassaram, pois todas elas ignoram o fato crucial de que os problemas da teoria do direito são, no fundo, problemas relativos a princípios morais e não a estratégias ou fatos jurídicos. A teoria do direito deve trazer à luz esses problemas e enfrentá-los como problemas de teoria moral. Dworkin cita o livro *A causação no direito*, de Hart e Honore e comenta que a regra jurídica é compreendida como uma extensão de teorias populares sobre moralidade e causação.

Eles distinguem o caso de um motorista descuidado que fere levemente um homem que morre, porque é hemofílico, do caso de um motorista descuidado que fere um homem que morre de septicemia (complicação potencialmente fatal de uma infecção), decorrente de negligência médica. Em sua maioria, as pessoas diriam que, no primeiro caso, o motorista descuidado causou a morte e que ela decorreu de sua negligência, mas não diriam isso no segundo caso. E isso reflete a concepção popular de causação. Hart diz que esse tipo de análise é preliminar para a avaliação crítica no direito e na moralidade popular. Mas é necessário ir além.

O positivismo possui alguns preceitos gerais que, mesmo não estando presentes em todo teórico positivista, definem o posiciona-

mento que Dworkin critica. Dworkin, criticando Hart, admite que o direito tem além das regras, os princípios que são estruturalmente distintos e não são validados por uma regra de reconhecimento, afastando assim a discricionariedade judicial.

4 Conclusão

O positivismo jurídico tem uma teoria sobre os casos difíceis: quando nenhuma regra regula, vale o poder discricionário. Dworkin refutou essa tese e apresentou outra melhor, segundo a qual, mesmo nesses casos uma das partes tem o direito de ganhar a causa, e o juiz tem o dever de solucionar a questão apelando para direitos preexistentes. Mas a teoria não supõe que essa solução seja mecânica e incontroversa, ao contrário, supõe que sempre suscitará discussão e divergência. Não se pode objetar que isso prova que ela está errada, a não ser que se assuma que toda verdade pode ter sua veracidade demonstrada, o que é muito questionável em geral, ainda mais para o Direito.

Referências

CASTANHEIRA NEVES, António. “Entre o “legislador”, a “sociedade” e o “juiz” ou entre “sistema”, “função” e “problema”: os modelos actualmente alternativos da realização jurisdicional do direito”. *Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra*, v. LXXIV [separata], p. 1-44, 1998.

DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HART, H. L. A. *O conceito de direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KELSEN, Hans. *Teoria pura do direito*. Trad. de João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PERELMAN, Chaïm. *Ética e direito*. Trad. de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. Trad. de João Dell’ Anna. 30. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

O lugar da filosofia no século XXI: o método experimental como um olhar ao passado

Matheus de Mesquita Silveira¹⁰²

Há uma posição recorrente, no âmbito acadêmico, de que a metodologia experimental simplesmente não deve compor o espectro das investigações filosóficas. Uma vez que envolve metodologias que os próprios filósofos experimentais admitem não serem típicas do academicismo filosófico, então é discutível se a área não seria melhor classificada como parte de outras ciências. Em linhas gerais, o argumento é que as propriedades características da filosofia são incompatíveis com os métodos experimentais, o que a colocaria inteiramente fora da tradição filosófica. Em contrapartida, figuras históricas de inegável contribuição filosófica perseguiram a experimentação empírica, dentro dos limites de seu tempo – a filosofia experimental estaria apenas seguindo esta tradição. A defesa do mérito filosófico da pesquisa experimental está em que se perdeu o contato com as próprias raízes da filosofia, em particular no apelo contemporâneo; a intuição e os experimentos de pensamento.

A questão é relativa à contribuição filosófica das pesquisas empíricas sobre os problemas tradicionais da filosofia. Em outras palavras, qual o valor da metodologia experimental para a disciplina? A própria história da filosofia oferece um ponto de partida para avançar acerca deste ponto. De Aristóteles a Nietzsche, diversos filósofos mostraram-se profundamente comprometidos com investigações empíricas sobre problemas filosóficos. Ora, a menos que se dispute seu estatuto enquanto *filósofos* dever-se-ia aceitar que o trabalho em questão possui tal natureza. O contra-argumento é que, apesar de considerar-se que tais intelectuais sejam hoje em dia considerados como representantes importantes da filosofia, este aspecto do seu trabalho estava além da disciplina com a qual estão identificados. Por outro lado, Appiah (2008) reitera que explorar questões empíricas compõe a própria gênese da filosofia e que, na verdade, a

¹⁰² Doutor em Filosofia. Programa de Pós-Graduação em Filosofia, na Universidade de Caxias do Sul.

separação entre os métodos experimental e filosófico é que deveria ser considerada como um *afastamento da tradição*.

Você teria dificuldade de explicar para a maioria dos filósofos canônicos que *essa* parte da obra era *boa* filosofia e *aquela* parte não era. Tentar separar os elementos “metafísicos” dos “psicológicos” nesta coleção de escritos é como tentar descascar uma framboesa (APPIAH, 2008, p. 13, tradução nossa).

Anstey e Vanzo (2016) relatam que o iluminismo britânico conduziu pesquisas experimentais em consonância com as possibilidades e os limites de seu tempo – inclusive referenciando a si mesmos como *filósofos experimentais*. Salienta-se que o movimento contemporâneo possui semelhanças e diferenças com seus antepassados, mas argumenta-se que uma forma de compreender melhor o contexto atual é vê-lo com a mesma inspiração intelectual de uma ampla tradição filosófica. O argumento contrário à continuidade histórica está baseado na possível mudança da referência que o termo *filosofia* denota.¹⁰³ Por este motivo, propõe-se neste ensaio que se olhe ao passado como forma de perceber a importância do experimento, na investigação dos problemas centrais da filosofia.

1 A inclinação experimental da modernidade

A filosofia experimental considera o experimento o elemento metodológico-central na aquisição de conhecimento sobre os fenômenos naturais. Pela inclinação filosófica de seus defensores, isso também inspira uma reflexão sobre a própria natureza da experiência. Anstey (2014) coloca que, no período moderno, há tentativas sérias de desenvolver uma *filosofia do experimento*. Com base nos escritos de Bacon (1902), Boyle (1671) desenvolveu reflexões basilares, acerca do papel da experimentação empírica na filosofia.

Na filosofia experimental, a observação e o experimento eram amplamente interpretados como aquelas atividades que produzem questões de fato. Assim, as questões de fato podem ser derivadas da observação sensorial direta ou da observação de objetos naturais que são manipulados pelo uso de instrumentos ou outros objetos naturais. A ênfase está na descoberta e catalogação de questões de fato, em vez da observação e

¹⁰³ Sorell (2017) salienta que a física era chamada de filosofia na Renascença, mas não se considera que todas as pesquisas em física pertencem à disciplina de Filosofia, no contexto contemporâneo. Da mesma forma, ainda que pesquisas em psicologia moral fossem anteriormente classificadas como filosofia, considerar-se-ia que, contemporaneamente, fossem alocadas em área distinta.

experiência enquanto atividades discretas do filósofo natural (ANSTEY, 2014, p. 107, tradução nossa).

A característica mais saliente da visão moderna acerca do experimento está em sua tipologia, que reflete os vários objetivos epistêmicos de diferentes tipos de investigação da natureza. Primeiramente, se distingue os experimentos entre *lucíferos* e *frutíferos*. Os primeiros são considerados *iluminadores*, na medida em que possibilitam a descoberta das relações causais inerentes aos fenômenos naturais. Já os segundos são os que visam uma finalidade prática, como a descoberta de um novo instrumento ou substância química. Em ambos os casos, o objetivo é descobrir as causas últimas dos fenômenos investigados. No entanto, o contexto moderno se contentou com causas intermediárias e reconheceu que uma filosofia definitiva da natureza ainda levaria séculos para ser alcançada.

Ironicamente, os laços entre a filosofia experimental e a investigação da moral foi o último a ser formado, inclusive com os estudos sobre a religião tendo precedência. O primeiro movimento ocorreu com os trabalhos sobre o entendimento, em particular quando Locke (1975) escreve que utilizaria o método simples e histórico dos *novos filósofos experimentais*. De fato, o autor apresenta a primeira de muitas abordagens experimentais sobre o entendimento, refletidas naquilo que Hume (2007, p. 4, tradução nossa) denominou de “a aplicação da filosofia experimental nos assuntos morais”. Contemporaneamente, dir-se-ia que Locke (1975) apresenta uma psicologia ou filosofia da mente, um precedente adotado por filósofos na Grã-Bretanha, França e Alemanha, até o final do século XVIII.

O outro método científico, onde um princípio abstrato geral é estabelecido pela primeira vez e posteriormente ramificado em uma variedade de inferências e conclusões, pode ser mais perfeito em si mesmo, mas se adapta menos à imperfeição da natureza humana e é uma fonte comum de ilusão e erro neste, bem como em outros assuntos. Os homens agora estão curados de sua paixão por hipóteses e sistemas na filosofia natural e não darão ouvidos a nenhum argumento, exceto aqueles derivados da experiência. É chegada a hora em que eles devam tentar uma reforma semelhante em todas as dissertações morais; e rejeitar todo sistema de ética, por mais sutil ou engenhoso que seja, que não seja baseado em fatos e observações (HUMÉ, 1998, p. 7, tradução nossa).

A perspectiva *humeana* sobre o entendimento e a moral foi modelada, abertamente, a partir do método newtoniano. Fruto de seu tempo, Turnbull (2005, p. 5, tradução nossa) coloca que o filósofo escocês é um dentre vários dos seus conterrâneos que buscou “explicar a moral, como o grande Newton nos ensinou a explicar as aparências naturais”. Entre os escoceses, inclui-se Hutchenson (2002) e Fordyce (2003). Ao mesmo tempo, Macor (2011) ressalta a grande influência humeana entre os filósofos alemães, que elogiaram sua *filosofia da observação* e viram valor na sua proposta para estudos do entendimento e da moral.

Ainda que adotassem em algum grau uma posição sentimentalista, há diferenças entre os pensamentos dos autores supracitados. Desta forma, não é possível delinear uma teoria moral de bases experimentais que seja endossada por todos eles. O ponto é que a aplicação do método newtoniano não trouxe visões compartilhadas sobre a natureza da moralidade, mas sobre seu método de investigação. Em conformidade com uma posição naturalista, Hume (1998, p. 7, tradução do autor) afirma “rejeitar todo sistema de ética [...] que não seja fundamentado em fatos e observação”. Turnbull (2005) reforça esta posição ao rejeitar hipóteses que não fossem suficientemente confirmadas pela experiência, na medida em que *suposições imaginárias* com ramificações em uma variedade de inferências e conclusões deveriam ser rejeitadas enquanto objeto de reflexão filosófica sobre tais temas.

Turnbull (2005) ressalta que filósofos experimentais conceberam a investigação sobre a moral com base na imparcialidade da experimentação e no raciocínio baseado apenas no experimento. Ressalta-se que, neste período, os termos *fato*, *observação* e *experimento* eram frequentemente usados de forma intercambiável. Hume (1998) reconhece que o raciocínio a partir da observação empírica poderia levar a princípios universais pertencentes à natureza humana. Embora o autor tenha uma aproximação marcadamente descritiva em sua filosofia moral, há exceções como Fordyce (2003), que se valia do método experimental para encontrar regras para uma vida virtuosa e feliz.¹⁰⁴

¹⁰⁴ A passagem do fato empírico aos princípios normativos é uma questão complexa, que não será abordada neste ensaio. O leitor que desejar avançar sobre este tema encontrará uma discussão frutífera em Spector (2003). Para a autora, neste ponto encontram-se os experimentos que supostamente estabelecem os fatos dos quais princípios seriam

Poovey (1998) coloca que muitos dos empiristas britânicos estavam *aptos a pensar* que, por exemplo, qualquer indivíduo que observasse a si mesmo promulgaria as leis e o *design* de Deus. A autora ressalta que havia um vínculo forte entre a filosofia experimental e a teologia, sendo plausível que muitos destes filósofos não se surpreendessem com alegações sobre o *design* divino. Reid (1997) salienta que apenas a própria mente do indivíduo pode ser examinada por ele mesmo, com algum grau de precisão. De fato, o autor defendia a possibilidade de que conclusões universalmente verdadeiras fossem estabelecidas com base numa introspecção cuidadosa. Poovey (1998) reforça que a confiança de que uma introspecção cuidadosa levaria a conclusões universais fora considerada, em muitos casos, como *experimentos e observações focados no próprio indivíduo*.

Ao apresentar esse argumento, ele se apropria da “certeza” associada à demonstração matemática para a introspecção e, portanto, para a afirmação do filósofo moral sobre a subjetividade humana. Ao tornar a certeza um efeito da introspecção, é claro, ele simplesmente deixou de lado a questão da precisão – a questão de se a proporção que intuímos em nós mesmos existe em qualquer outro lugar que não na mente disciplinada (de elite) (POOVEY, 1998, p. 181, tradução nossa).

Todavia, havia filósofos experimentais para quem as introspecções eram idiossincráticas e dificilmente seriam compartilhadas por todos os indivíduos. Em verdade, considera-se que nenhuma das iniciativas da modernidade deu início a um estudo empírico sistemático em grande escala sobre as intuições morais dos indivíduos. Ao fim, muitos desses pretensos experimentos são semelhantes às especulações de poltrona que a nova filosofia experimental quer evitar. O ponto é que muitos desses filósofos utilizaram o que havia de mais avançado em sua época para realizar uma *anatomia da natureza humana*. Hoje se tem acesso a novas tecnologias e métodos outrora inacessíveis, sendo mais frutífero apostar na experimentação empírica do que na exegese sobre as intuições de homens europeus circunscritos nas limitações e nos preconceitos de sua época.

derivados. Note-se que estas experimentações em sua maioria não são empíricas, mas construções mentais introspectivas – o que é o oposto da proposta experimental em filosofia.

2 Da modernidade ao movimento experimental contemporâneo

A filosofia experimental do início da modernidade não é uma versão da filosofia experimental contemporânea. Na verdade, ambas estão relacionadas de forma distante dentro de movimentos acadêmicos que prezam pela observação e experimentação metodológicas. Newman e Principe (2002) colocam que os filósofos experimentais modernos, engajados com o estudo da natureza, desenvolveram seus próprios métodos empíricos, que foram parcialmente inspirados nos modelos da medicina e da química. Já Sorell *et al.* (2010) relatam que a metodologia empírica moderna surgiu num período em que a própria filosofia da ciência estava na transição da escolástica para a *scientia*, entendida enquanto um corpo sistemático de conhecimentos demonstrativos.

Em seu nascimento, os elementos contrários à hipótese e especulação na filosofia experimental moderna foram sustentados apenas na ausência de teorias, filosoficamente sofisticadas, acerca do papel das hipóteses no processo dedutivo. Apenas posteriormente realizou-se a crítica dos métodos supracitados, quando Reid (2002, p. 140) coloca que tal desconfiança “é a própria chave da Filosofia Natural, e a pedra de toque pela qual tudo que é legítimo e sólido nessa ciência, deve ser distinguido do que é espúrio e oco”. Neste ponto é possível traçar duas semelhanças fundamentais entre a filosofia experimental moderna e a contemporânea. Primeiramente, o movimento moderno visava a substituição dos sistemas filosóficos naturais apoiados na metafísica, por sistemas construídos com base em observações empíricas substanciais. Da mesma forma, o movimento contemporâneo surge como uma tentativa de abandonar suposições acerca das intuições linguísticas, com base em estudos empíricos sobre o conteúdo das mesmas.

Em segundo lugar, ambos os movimentos compartilham posições semelhantes com relação a especulações filosóficas *a priori*. Alexander e Weinberg (2007) ressaltam que alguns filósofos experimentais contemporâneos buscam identificar intuições universalmente válidas mediante estudos empíricos, numa tentativa de fornecer uma base de evidência adequada à análise filosófica tradicional. Este intento ecoa a motivação dos primeiros filósofos

experimentais da modernidade, em particular os que propuseram o método de dois estágios característicos do pensamento baconiano. Em outras palavras, acreditavam que a pesquisa empírica poderia estabelecer os princípios de uma filosofia natural estritamente demonstrativa.

Por um lado, há aqueles que acreditam que são os resultados da filosofia experimental que devem ser usados para fornecer uma base probatória apropriada para certas reivindicações e projetos filosóficos – chame essa visão de *visão da fundamentação adequada*. Por outro lado, há aqueles que acreditam que os resultados da filosofia experimental deveriam figurar em uma restrição radical do emprego de intuições como evidência – chame essa posição de *visão restricionista* (ALEXANDER; WEINBERG, 2007, p. 61, tradução nossa).

Baldini (1980) relata que muitos naturalistas italianos evitaram questões relativas à metafísica e epistemologia, pois consideravam a extensão do conhecimento humano sobre os fenômenos naturais como um fim em si mesmo. Essa atitude reflete a filosofia experimental dos dias atuais, em particular nos filósofos que intentam melhor compreensão das intuições e dos processos psicológicos subjacentes. De fato, Knobe (2007) coloca que este projeto não visa uma recompensa filosófica específica, mas deve ser considerada como valiosa em si mesma, engajando-se mais nas ciências cognitivas do que na filosofia como é tradicionalmente compreendida.

[...] parece que muitos filósofos realmente questionam o significado filosófico dessas questões. Eles parecem sentir que as questões estudadas por filósofos experimentais são apenas de importância periférica e que realmente estaríamos voltando ao cerne da questão se, por exemplo, começássemos a pensar sobre a semântica de palavras específicas em inglês. Filósofos experimentais normalmente acham essa atitude desconcertante. Eles simplesmente não entendem como certos filósofos podem deixar de ser movidos por questões que outras pessoas consideram tão profundamente importantes (KNOBE, 2007, p. 90, tradução nossa).

É discutível se as discontinuidades superam as continuidades entre o movimento experimental moderno e o contemporâneo. Contudo, não é controverso assentar que os limites de qualquer disciplina do conhecimento podem mudar ao longo da História. Com relação à experimentação empírica, como base da investigação filosófica, este argumento serve a ambos os lados da disputa. Assim

como os limites da filosofia podem ter mudado no passado para excluir o método experimental de seus domínios, poderá mudar novamente para reintroduzi-lo. O ponto é que, precisamente, o ato da comparação que torna possível a apreciação da singularidade e importância da filosofia experimental do passado e o valor que as perspectivas contemporâneas apresentam para o futuro da pesquisa em filosofia.

3 Conclusão

O método experimental em filosofia é valioso, mesmo que não se obtenha respostas conclusivas aos problemas filosóficos, a partir de abordagens empíricas. Esta metodologia auxilia o pesquisador em sua honestidade intelectual e impõe uma modéstia útil quanto ao peso dado a hipóteses dedutivas e intuições, mesmo aquelas compartilhadas por um grupo considerável de acadêmicos. Afinal, mesmo que não resolva problemas da disciplina em si, o método experimental pode embasar ou falsear os argumentos elencados pelos filósofos.

Experimentos empíricos esclarecem assuntos e podem eliminar pseudoproblemas, mas o dado nunca interpretará a si mesmo, esse é o papel do pesquisador. Era assim na modernidade e continua da mesma forma nos dias atuais. Há o momento em que toda prancheta, questionário, escaneamento cerebral ou etograma é submetido a outro instrumento necessário, a saber, a reflexão humana. Nessa hora, uma poltrona transformada em banco escolar tem seu valor. Afinal, em qualquer área do conhecimento o aprendizado contínuo é fundamental e sempre será saudável pôr em xeque nossas crenças e concepções mais fortes – sejam elas filosóficas ou não.

Referências

ALEXANDER, J.; WEINBERG, J. M. Analytic epistemology and experimental philosophy. *Philosophy Compass*, n. 2, p. 56-80. DOI 10.1111/j.1747-9991.2006.00048.x

ANSTEY, P. R. Philosophy of experiment in early modern england: the case of Bacon, Boyle and Hooke. *Early Science and Medicine*, n. 19, p. 103-32. 2014. DOI 10.1163/15733823-00192p01

ANSTEY, P. R.; VANZO, A. Early modern experimental philosophy. In: SYTSMA, J.; BUCKWALTER, W. (ed.), *A companion to experimental philosophy*. Vancouver: John Wiley & Sons Ltd, 2016. p. 87-102.

- APPIAH, K. *Experiments in ethics*. Cambridge: Harvard University Press, 2008.
- BACON, F. *Novum Organum*. New York: P. F. Collier, 1902.
- BALDINI, U. La scuola galileiana. In: MICHELI, G. (ed.). *Storia d'Italia: Annali*. Turin: Einaudi, 1980. p. 381-463. v. 3.
- BOYLE, R. *Some considerations touching the usefulness of experimental natural philosophy*. Oxford: Hall, 1671.
- FORDYCE, D. *The elements of moral philosophy*. Indianapolis: Liberty Foundation, 2003.
- HUME, D. *An enquiry concerning the principles of morals*. Oxford: Clarendon Press, 1998.
- HUME, D. *A treatise of human nature*. Oxford: Clarendon Press, 2007.
- HUTCHESON, F. *An essay on the nature and conduct of the passions and affections, with illustrations on the moral sense*. Indianapolis: Liberty Foundation, 2002.
- KNOBE, J. Experimental philosophy. *Philosophy Compass*, n. 2, p. 81-92., 2007. DOI 10.1111/j.1747-9991.2006.00050.x
- LOCKE, J. *An essay concerning human understanding*. Oxford: Clarendon Press, 1975.
- MACOR, L. A. *La fragilità della virtù: dall'antropologia alla morale e ritorno nell'epoca di Kant*. Milan: Mimesis, 2011.
- NEWMAN, W. R.; PRINCIPE, L. M. *Alchemy tried in the fire: Starkey, Boyle, and the fate of helmontian chemistry*. Chicago: University of Chicago Press, 2002.
- POOVEY, M. *A history of the modern fact: problems of knowledge in the sciences of wealth and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1998.
- REID, Thomas. *An inquiry into the human mind: on the principles of common sense*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1997.
- SORELL, T. Experimental philosophy and the history of philosophy. *British Journal for the History of Philosophy*, n. 1, p. 1-21, 2017. DOI 10.1080/09608788.2017.1320971.
- SORELL, T.; ROGERS, G. A. J.; KRAYE, J. *Scientia in early modern philosophy: seventeenth century thinkers on demonstrative knowledge from first principles*. Dordrecht: Springer, 2010.
- SPECTOR, J. Value in fact: naturalism and normativity in hume's moral psychology. *Journal of the History of Philosophy*, n. 41, p. 145-63, 2003. DOI 10.1353/hph.2003.0020.
- TURNBULL, G. *The principles of moral and christian philosophy*. Indianapolis: Liberty Foundation, 2005.

Filosofia na mente, no espírito e na ação

Nelson Piletti¹⁰⁵

Militante contra a ditadura, fui preso como representante dos universitários caxienses, junto com a Gema Zorzi e o Paulo Carneiro, no XXX Congresso da UNE, em Ibiúna, interior de São Paulo, onde, depois de 20 anos, em 1988, candidatei-me a prefeito. Estava vivo, ainda, o espírito de 1968 – ano da minha formatura na UCS – e que não terminou, segundo o jornalista e escritor Zuenir Ventura, para quem “era uma geração carregada de ambições e sonhos” (FOLHA DE S. PAULO, 1º/1/2018). Já para o também jornalista e escritor Mario Sergio Conti (FOLHA DE S. PAULO, 30/12/2017), “as virtudes de 1968 – criatividade, audácia, alegria, risco – são virtudes moribundas num país entorpecido, o Brasil de 2018”.

Mesmo correndo o risco de não “conduzir por ordem meus pensamentos”, um dos preceitos do *Discurso do método* de Descartes, que tive o prazer de destrinchar com o professor *Tonico*, na UCS de 1968, procurei construir meu depoimento livre e solto, voando, se não com Elis Regina, “nas asas da Panair”, com Lupicínio Rodrigues, nas asas do pensamento: “O pensamento parece uma coisa à toa / Mas como é que a gente voa, quando começa a pensar”.

Quanto mais vivo, mais me convenço de que são dois os principais pilares que alicerçaram e continuam alicerçando a minha trajetória pessoal, social e profissional: o curso de Filosofia, iniciado no Seminário Maior de Viamão e concluído na UCS: com a agitação intelectual, cultural e política que propiciou, ainda alimenta minha mente e meu espírito; e o Vale do Buratti, uma pequena comunidade rural quase autossustentável, onde vivi a infância e iniciei os estudos, cujos nutrientes nunca deixaram de deleitar meu coração. Com a participação de toda a comunidade, o meu irmão Claudino e eu organizamos o livro *Vale do Buratti: história e vida*, publicado em 2018: história das famílias, aspectos da vida cotidiana, biografias, memórias, desafios atuais, etc.

¹⁰⁵ Graduado em Filosofia, Jornalismo e Pedagogia. Mestre, Doutor e livre-docente em Educação pela USP. Professor aposentado na Faculdade de Educação da USP.

Não chegando a ser a “selva oscura” de Dante, nem o “mar tenebroso” do tempo de Camões, minha vida não deixou de ser uma corrida de obstáculos, alguns dos quais parecendo intransponíveis, que consegui ultrapassar graças ao concurso do Vale do Buratti, que, além do valor do trabalho e da persistência na luta pelos ideais, nos quais acredito, me ensinaram a ser simples, humilde e solidário; e da Filosofia, com a qual aprendi a sempre duvidar do “certo”, sempre buscar a verdade, mesmo sabendo que nunca será encontrada, e sempre cultivar a crítica e a autocrítica.

Após algumas experiências como catequista, professor de Religião em escola pública e de Matemática em curso de Madureza, minha carreira profissional no magistério teve início no último ano de faculdade, em Bento Gonçalves, no Colégio Aparecida, e em Caxias do Sul, no Colégio Madre Imilda e no *Sacré-Coeur de Marie*, em seu último ano de funcionamento, cujo prédio integra, hoje, o *Campus* Central da UCS. Modéstia à parte, acho que o Valentim, colega e querido amigo, que partiu bem antes do combinado, como professor de OSPB, e eu, de História, demos uma mãozinha no fechamento da escola, com o ensino crítico, os questionamentos e as discussões que promovíamos, não obstante a indignação e o protesto de muitos pais – “não é essa a História que eu aprendi!” – acirrando numerosas contradições, dentre as quais, a fundamental: uma ordem religiosa destinada à educação dos pobres dedicava-se a paparicar filhas de ricos caxienses.

Na Rádio Difusora de Bento Gonçalves, o Köche, o Gasperim, o Nicoletto, se não me falha a memória, e eu tínhamos um programa semanal aos sábados ao meio-dia – Comentário da Semana –, em que denunciávamos as mazelas da cidade, em espaço aberto pelo Pe. Chico, diretor da emissora, que pertencia à Igreja. Em Caxias, o Valentim e eu, já no final de 1968, apresentávamos um programa noturno de debates ao vivo sobre educação, na Rádio Difusora – *Chão e Canto*, com as músicas: “Chão” de Jair Rodrigues, como abertura, e “Viola enluarada” de Marcos Valle, como tema musical, que foi para o espaço com a edição do AI-5, na sexta-feira 13 de dezembro, de nefasta memória.

Fevereiro de 1969, desfile de carros alegóricos da Festa da Uva, no palanque oficial o ditador Costa e Silva, e nos alto-falantes: “Vem vamos embora/que esperar não é saber/quem sabe faz a hora/não

espera acontecer”. Foi um deus-nos-acuda! Na época, ouvi dizer que era a Rádio Difusora que controlava o sistema de som. Vai saber... Como diz o cego de João Ubaldo Ribeiro, em *Viva o povo brasileiro*: “a maior parte da História se oculta na consciência dos homens e por isso a maior parte da História nunca ninguém vai saber, isto para não falar em coisas como Alsandria, que matam a memória”.

Tempos quentes aqueles! “O tempora! O mores! (Que tempos! Que costumes!)”, diria Cícero. Como desgraça pouca é bobagem, ou coisa que o valha, a prisão trouxe consequências: fui demitido das escolas em que ensinava, e impedido pelo diretor de lecionar no Colégio Estadual de Bento Gonçalves – “só passando por cima do meu cadáver, comunista vai dar aula no meu colégio”, dissera ele – que, junto com os próceres da Arena do município, consegui do governo do estado a cassação da minha nomeação. Ingressei por concurso no Banco do Brasil, “alegria” que durou pouco; fui exonerado por razões políticas depois de uns 15 meses, sendo posteriormente anistiado. Alguns meses antes, em abril de 1970, com a prisão de alguns companheiros da Var-Palmares, o querido amigo Pe. Chico, de saudosa memória – a quem agradeço comovido –, acoitou-me em sua casa canônica de São Roque, reuniu os livros “subversivos” na casa da minha mãe e pediu a ela que os enterrasse na horta, deixando apenas duas Bíblias, provocando assim a indignação dos policiais, que lá fizeram duas investidas, deixando minha mãe tão apavorada que morreu, cerca de 40 anos depois, sem revelar o local do sepultamento.

Forçado a migrar para São Paulo, após alguns meses como auxiliar de escritório, voltei ao magistério e ingressei no curso de Jornalismo na USP, após cuja conclusão, ao invés da carreira de jornalista, preferi a de professor, dentre outras razões porque já havia sido contratado para lecionar na Faculdade de Educação da USP, onde ensinei Psicologia da Educação, por uns doze anos e, depois, Introdução aos Estudos de Educação, incluindo fundamentos filosóficos, nos cursos de Licenciatura, e História da Educação Brasileira, nos de Pós-Graduação.

Ao longo de 36 anos de magistério, nos três níveis escolares – fundamental, médio e superior –, a partir da minha diversificada prática pedagógica, com o inestimável auxílio da Filosofia, e inspirado em *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, fui construindo

uma espécie de decálogo do educador, que divulguei aqui e ali, e cuja síntese apresento a seguir:

- (1) “Porque aprender a viver é que é o viver, mesmo.” A aprendizagem constante é, sem dúvida, uma das pedras angulares do trabalho pedagógico. A formação do educador não se dá num momento determinado, mas se confunde com a própria vida, com o exercício profissional;
- (2) “Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.” Aí está o real fundamento da aprendizagem constante e da própria educação: cabe a esta orientar a mudança das pessoas, favorecendo sua realização pessoal e social;
- (3) “Quem muito se evita, se convive.” As pessoas mudam. Mas não mudam sozinhas. É convivendo que mudam. Do mesmo modo, o educador não se forma sozinho; um curso qualquer é uma obra coletiva, e seus resultados dependem do grupo, de suas relações mútuas, da percepção que cada um tem do outro e da própria matéria;
- (4) “Mas a vida não é entendível [...] Natureza da gente não cabe em nenhuma certeza.” Um dos baluartes da antipedagogia é o professor aferrado às “suas” verdades, como se fossem absolutas e eternas. A parte só tem sentido no todo; uma especialidade só tem razão de ser na totalidade; conteúdos e formas de ensino mantêm estreita interdependência;
- (5) “Mas liberdade – aposto – ainda é só alegria de um pobre caminhozinho, no dentro do ferro de grandes prisões. [...] o beco para a liberdade se fazer.” Da mesma forma que precisamos “fazer” o beco para a liberdade, devemos construir a educação como algo concreto, real, determinante na vida das pessoas, integrando dialeticamente teoria e prática;
- (6) “Doido era? Quem não é, mesmo eu ou o senhor?” É fundamental compreender e respeitar o educando com suas condições circunstanciais, sua maneira de sentir, pensar e agir, seus momentos de “loucura”. Quem não os têm?;
- (7) “Quem sabe direito o que uma pessoa é? Antes sendo: julgamento é sempre defeituoso, porque o que a gente julga é

o passado.” Escolas e professores não existem para alunos imaginários, mas para os que estão aí e é com estes que devem trabalhar. A avaliação não tem sentido educativo quando impede o desenvolvimento do educando, quando o expulsa da escola ou lhe atribui um atestado de incapacidade que o persegue pela vida afora, quando é erigida em valor supremo, em fim e não meio do processo educacional;

- (8) “Enfim, cada um o que quer aprova, o senhor sabe: pão ou pães é questão de opiniões...” Autonomia intelectual: eis aí uma característica do educador. Sem ela não se desenvolve a personalidade adulta, independente; sem ela o professor torna-se mero meio transmissor a serviço da suposta autoridade; sem ela não há como enfrentar a força e a prepotência pela supremacia da inteligência. É com ela que o professor pode atuar cientificamente na escola e na sociedade: observando, refletindo, julgando e agindo, contribuindo assi, positivamente, para o desenvolvimento dos educandos;
- (9) “É, e não é. O senhor ache e não ache. Tudo é e não é...” A autonomia intelectual é também a condição necessária à visão global da realidade, que compreende o ponto de vista do outro, que privilegia o diálogo como meio indispensável à formação e à transformação de pensamentos e atitudes;
- (10) “Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.” Verdade fundamental: é educando que se aprende a educar. O que exige a capacidade e a disposição para modificar a rota sempre que não atingimos os objetivos.

Se a Filosofia teve fundamental importância no exercício do magistério, acho que o foi ainda mais no desenvolvimento das pesquisas de mestrado, doutorado e livre-docência, a começar já no processo seletivo ao mestrado. Eram doze os orientadores com vagas, dez homens e duas mulheres: Maria da Penha e Maria de Lourdes. Não conhecia ninguém, ninguém me conhecia. Uma certeza, porém, eu tinha: uma mulher haveria de ser a minha escolha. Mas, qual? Apostei na Maria de Lourdes, nome da minha ex-namorada caxiense, quem sabe ela traria sorte...

E não é que a sorte veio, e travestida de Filosofia, que compareceu literalmente ao tema da prova escrita: um texto de Karl Jaspers sobre a ideia de universidade. “Mato no peito” pensei, como diria sobre o mensalão, mais de 30 anos depois, um aspirante a ministro do Supremo. Mas eu matei: dos mais de dez candidatos que escolheram a mesma orientadora, fui o único aprovado. Porém, ser o único candidato para três vagas na entrevista não seria garantia de aprovação. Conforme relato da minha própria orientadora, alguns colegas acharam estranho ela ter aceito um candidato que não conhecia, não sabia quem era, de onde vinha, para onde ia... Acho que não deve ter se arrependido, pois confesso que lhe dei menos trabalho do que poderia lhe dar, e do que muitos me dariam posteriormente como orientador.

A vida de um mestrando em busca de tema para a dissertação não é nada fácil. Apresentei à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) solicitação de bolsa para um projeto de pesquisa entre professores caxienses. Rejeitado! Traduzindo em miúdos: gaúcho querendo desenvolver sua pesquisa em Caxias do Sul, o que está fazendo aqui? Procure ajuda numa instituição do seu estado! “Não tenho nada a ver com o Getúlio”, pensei comigo mesmo. Que fazer?

Depois de várias outras tentativas infrutíferas, estava dando uma olhada num jornal como quem não quer – e que faço ainda hoje –, quando meus olhos foram atraídos para uma pequena nota num canto de página: “Fernando de Azevedo doa seu arquivo ao Instituto de Estudos Brasileiros de USP”. Alvíssaras! Já tinha ouvido falar da importância desse cara para a educação e as ciências sociais no Brasil, finalmente encontrei o meu tema, suspirei.

O problema é que o IEB ainda estava sendo organizado por uma única arquivista, que aparecia de vez em quando, e não raras vezes dei com o nariz na porta. E o “meu” arquivo, largado num canto. Escarafunchando aqui e ali, encontrei uma verdadeira mina: dez grossos volumes encadernados, com cerca de sete mil matérias jornalísticas sobre a administração de Fernando de Azevedo e a reforma educacional que promoveu, como diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, entre 1927 e 1930. E o melhor: organizados em ordem cronológica, com nome do jornal e a data escritos de próprio

punho pelo reformador. Acabei fazendo um sumário de todo o material, que anexeï à dissertação. Uma trabalhadeira do cão!

Sem bolsa, trabalhando manhã, tarde e noite, escrevendo nas férias, do início do mestrado à defesa foram nada menos do que sete anos e meio – na época o prazo do mestrado era de cinco anos, com possibilidade de uma prorrogação de dois anos. Como resultado, um verdadeiro portento: um baita calhamaço de mais de 400 páginas, que se mantinha de pé sem ajuda, segundo um dos membros da banca. Vivendo e aprendendo: a tese de doutorado seria aproximadamente a metade disso, e a de livre-docência, ainda menor.

No contexto mudancista dos anos 20, do século passado – revoltas tenentistas, Semana de Arte Moderna, fundação do Partido Comunista do Brasil, organização sindical, profícua imprensa operária, etc. –, com o resolutivo apoio da Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, que patrocinava reformas educacionais em várias unidades da Federação, e inspirada nos ideais da Escola Nova, dos quais um dos próceres era o filósofo estadunidense John Dewey – olha a Filosofia aí de novo! –, a Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal apoiava-se em três princípios básicos: extensão do ensino a todas as crianças em idade de frequentá-lo; articulação entre os diversos níveis e as modalidades de ensino; e adaptação ao meio – no caso do Rio de Janeiro: urbano, rural ou praiano – e às ideias modernas de educação: escola única, escola do trabalho e escola-comunidade ou escola do trabalho em cooperação.

Minha conclusão: “Apesar de caudatária da doutrina, compete à prática administrativa ultrapassar e informar a teoria, sob pena de uma alienação contraproducente. Assim sendo, a reforma Fernando de Azevedo teve inegáveis méritos, que teriam sido mais expressivos se mais decisiva sua intervenção na realidade educacional da época, condição que estava na dependência de interesses mais amplos e, portanto, de alcance limitado por parte da Diretoria Geral de Instrução Pública. Esta conclusão leva-nos a encarar com reservas a afirmação de Nagle de que as reformas educacionais do fim da década de vinte – por substituírem um modelo político por um modelo pedagógico – tenham representado a mais profunda mudança da história da educação brasileira. Em última instância, apesar da riqueza de suas ideias pedagógicas, não obstante o idealismo dos reformadores, teve a reforma Fernando de Azevedo, essencialmente, uma finalidade

política: instituir a escola a serviço do Estado e, mais que isso, do regime político vigente, atribuindo-lhe, como fim principal, ‘*enraizar o operário às oficinas, o lavrador à terra e o pescador às praias*’”.

Como desdobramento do Mestrado, acabei me aprofundando no estudo da trajetória de Fernando de Azevedo, seu pensamento e sua obra, produzindo, além de vários artigos, o verbete sobre ele no *Dicionário de Educadores no Brasil* e a monografia *Fernando de Azevedo: a educação como desafio*, que obteve o primeiro lugar, no prêmio “Grandes Educadores Brasileiros” de 1985, e foi publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

No final dos anos 60 e início dos 70, do século passado, além da repressão pura e simples, a ditadura adotou várias estratégias, na tentativa de acabar com as manifestações estudantis, em especial as dos “excedentes”, aprovados no Vestibular, que adotava a nota mínima para aprovação, e para os quais não havia vagas nas universidades: o Vestibular classificatório: só seriam aprovados tantos candidatos quantas fossem as vagas; o estímulo à abertura de faculdades e universidades particulares, até então predominantemente religiosas, abrindo caminho para a transformação da educação em negócio lucrativo; e o ensino de 2º Grau obrigatoriamente profissionalizante, na expectativa de que, fornecendo diploma de técnico ou auxiliar técnico a todos os egressos, seria reduzida a demanda ao Ensino Superior.

A profissionalização compulsória do ensino de 2º Grau, imposta pela Lei n. 5.692/71, aprovada de afogadilho, numa sessão de cerca de duas horas e meia, sem discussão, por um Congresso majoritariamente subserviente, eleito após a cassação de grande parte das lideranças políticas, foi o tema da minha tese de doutorado. Diante do verdadeiro caos que se instalou no ensino de 2º Grau – imaginemos uma escola ter de escolher uma ou duas entre 180 habilitações regulamentadas, para oferecer aos seus alunos; as escolas públicas sem infraestrutura, sem professores, etc., obrigadas a oferecer ensino profissionalizante; etc. – as escolas, especialmente as particulares, com dois currículos, um oficial, para a ditadura ver, e outro real, executado nas salas de aula, e oferecendo as habilitações menos custosas, sem nada a ver com a demanda local, em suma, uma burla geral da lei, a ditadura foi recuando, primeiro, instituindo

as habilitações básicas, em 1975, e, depois, em 1982, isentando as escolas da obrigatoriedade de oferecer formação profissional.

Escrevi na conclusão: “Sempre mais, na medida em que se aproximava o final do trabalho, uma conclusão foi emergindo de forma cristalina: a partir de um problema sócio-político, representado pelos reclamos por mais vagas na universidade, para cuja solução pareceu a alguns iluminados ser necessário reduzir as pretensões ao ensino superior, através da profissionalização compulsória, montou-se uma vasta mistificação, fundada em bases supostamente filosóficas e científicas. Progressivamente, porém, simultaneamente ao crescente caos que as mais variadas tentativas de concretizar a profissionalização compulsória foram acarretando ao já capenga sistema escolar brasileiro, a montagem foi se esboroando, a montanha milagrosa pariu um rato...” Não caberia bem numa tese, mas, hoje, posso acrescentar: feio *pra* caramba, um verdadeiro ratão de esgoto!

Concluído o Doutorado, inscrevi a tese no Primeiro Concurso Regional de Monografias sobre a Formação Profissional, promovido pelo Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional da Organização Internacional do Trabalho (Cinterfor/OIT), obtendo o primeiro lugar, que, além de um prêmio em dinheiro, propiciou a publicação do trabalho: *La profesionalización obligatoria en la enseñanza de segundo grado en el Brasil*.

Finda a ditadura, concomitantemente à redemocratização do País, era de suma urgência a reconstrução do ensino de 2º Grau, libertando-o da verdadeira hecatombe a que fora lançado pela reforma de 1971, até mesmo com a redução das matrículas, em relação à população: de 2,37%, em 1980, para 2,22%, em 1985.

Buscando modestamente contribuir para essa reconstrução, desenvolvi a tese de livre-docência sobre o tema, intitulado-a *Ensino de segundo grau: a difícil democratização*. Em sua elaboração adotei um procedimento inédito: visando a uma mais ampla divulgação e a uma conexão entre a produção acadêmica e a sala de aula, conferi-lhe uma estrutura eminentemente didática, de tal forma que foi publicada como *Estrutura e funcionamento de ensino de 2º Grau*, que voltaria a denominar-se Ensino Médio com a LDB de 1996.

Na elaboração dos livros didáticos, no encadeamento sequencial entre os capítulos, na organização interna dos mesmos, na exposi-

ção clara e coerente da matéria, adequada ao nível dos alunos aos quais se destinavam, em suma, nos seus aspectos formais, devo um tributo inestimável à Lógica. Já na seleção dos conteúdos, o cuidado foi no sentido de incluir temas que até então não tinham vez – pré-história, indígenas, crianças, mulheres, negros, trabalhadores e suas organizações, etc. –, sempre a partir da realidade cotidiana, relacionando passado e presente e apresentando para a discussão textos com pontos de vista divergentes sobre os assuntos estudados, ou seja, estimulando a crítica.

Em 1980, levei os originais de *História do Brasil*, destinado aos 2º Grau, para exame do editor. “Muito bom o teu livro, Piletti.” Eu: “Legal! Então vai publicar?” E ele: “Muito bom para a Nicarágua!” É que lá, no ano anterior, os sandinistas tinham tomado o poder. Tive que refazer a parte posterior a 1964, na qual, por ter sido vítima da ditadura, havia colocado “todo esse amor reprimido/ esse grito contido/ esse samba no escuro”, do Chico e de milhões de brasileiros. Mas, a coisa era tão escancarada – obrigado Elio Gaspari –, que comentários críticos sobre a ditadura seriam desnecessários, bastaria transcrever alguns artigos dos atos institucionais. Foi o que fiz na primeira edição.

A coleção *História e vida*, que escrevi em parceria com o meu irmão Claudino, provocou até passeatas de protesto de pais de alunos de escolas particulares. Apenas dois exemplos: O pai de um aluno chegou a afirmar: “O livro é um revólver 38 carregado com balas mortíferas nas mãos de crianças sem habilidade para atirar” (*O Estado de S. Paulo*, 18/2/89); e uma longa carta da Associação Brasileira de Criadores de Zebu ao governador de Minas Gerais, de 28 de abril de 1998, na qual se lê, entre outras acusações do mesmo calibre: “História e Vida [...] trata-se, Senhor Governador, de um dos mais extremistas documentos de catequização e proselitismo ideológico, jamais vistos neste país, em favor do radicalismo e da violência”.

No ano seguinte, em 1999, a coleção seria excluída das escolas públicas de todo o País, reprovada pelo MEC: anacronismos, incoerências, prioridade à memorização, informações incorretas, simplificações explicativas, narrativa como verdade absoluta, sem inovação historiográfica, não contempla a historicidade, etc.

Sinceramente, nem desconfiava que seríamos capazes de tantos pecados num simples livro didático.

Três anos depois, porém, a coleção voltaria com avaliação máxima, três estrelas: “A coleção é recomendada com distinção por trabalhar o conteúdo adequadamente e de forma inovadora”; passado articulado com o presente remete a situações vivenciadas na escola, na família, no espaço público, no conjunto variado de atividades, etc. Também não desconfiava que seríamos capazes de conversão tão radical em tão pouco tempo. Mudou a coleção? Mudaram as circunstâncias? Mudamos nós? Com certeza, mas, principalmente, mudaram os avaliadores.

Como a vida, a novela continuou: em maio de 2011, fomos convidados pela Comissão de Educação do Senado para explicar a avaliação enviesada sobre os governos Fernando Henrique e Lula, negativa em relação ao primeiro e positiva quanto ao segundo. Origem do convite: uma denúncia baseada na edição de 2003 da coleção, requeitada por reportagem da *Folha de S. Paulo*: o governo de Fernando Henrique, encerrado, o de Lula, começando. Logo, realizações do primeiro, expectativas do segundo!

Além dos didáticos, destaco a biografia de Dom Hélder Pessoa Câmara, que escrevi em parceria com o Walter Praxedes, meu aluno na Licenciatura em Ciências Sociais e orientando de mestrado e doutorado: *Dom Helder Camara: entre o poder e a profecia (Dom Hélder Câmara: o profeta da paz*, na 2ª edição), traduzida para o italiano.

Resumindo e concluindo: se lecionei disciplinas diversas – Religião, Matemática, História, Geografia, Estudos Sociais, Psicologia, Filosofia, Sociologia, Metodologia Científica, Sociologia Aplicada à Administração, Introdução aos Estudos de Educação – se lecionei e escrevi livros de História, sem ter cursado História; se ensinei e escrevi livros de Psicologia, sem ter feito psicólogo; se lecionei e escrevi livros de Sociologia, sem ter cursado Ciências Sociais, além da necessidade, foi graças ao autodidatismo e à *Weltanschauung*, à visão global, universalista, desenvolvida ao longo do curso de Filosofia: o conhecimento não tem fronteiras, nem limites, cor ou sexo.

Abro o pouco espaço que me resta a duas estudantes: a primeira, Hilda Helena, 15 anos, Ensino Médio de Bom Jesus de Itaboana, RJ,

em 1984: “Uma alegria muito grande quero repartir com você; você é o principal motivo por ela existir. Seu livro *Psicologia educacional* foi adotado em minha escola, um livro maravilhoso. [...] você está conseguindo prender minha atenção, eu fico bastante tempo lendo e refletindo sozinha ou com amigos. Eu te confesso, nunca fui de ficar lendo livro fora do período escolar, tenho fama de malandra, bagueira, imatura... (imagine mais). Te acho um gênio, cara, porque você me compreende e me dá força para lutar”.

A segunda, Poliana, do Ensino Fundamental de Valparaíso de Goiás, que me entregou uma folha azul no final de uma palestra, em maio de 2004, na qual li, emocionado:

“Dom Nelson Barbudo, já dizia Cora Coralina: ‘vive dentro de mim!’

Aquele senhor cabeludo, barbudo e brincalhão, veio, me tocou, embalou e abalou. Com seu jeito rápido e intelectual me acordou do cochilo na cadeira, respondeu, perguntou e indagou.

Não, jamais irei esquecer como foi importante aquele 27 de maio de 2004, às 16:11. Com um toque, um gesto, uma palavra, um olhar, prendeu toda a atenção daquele público repleto de pingos verdes.

Apaixonada por literatura, jamais vou esquecer este grande marco, não teve teste de História, pelo qual tanto estudei. Mas aprendi a ler dentro da alma dele, somente no falar, no responder, te conheço há mil anos, Dom Nelson Barbudo”.

O ensino de filosofia a partir de seus problemas

Odair Camati¹⁰⁶

“E a tarefa da filosofia é mesmo a de revelar aos homens a utilidade do inútil ou, em outras palavras, ensiná-los a distinguir entre os dois sentidos da palavra ‘útil’.” (Pierre Hadot)

Quero iniciar essa reflexão parabenizando o curso de Filosofia, na Universidade de Caxias do Sul (UCS), pelos 60 anos de história, da qual me orgulho por fazer parte como um egresso. Sem dúvida, essa comemoração demonstra a qualidade do curso e a dedicação de todos que dele fazem e fizeram parte. Tendo em vista a importância da filosofia, é motivo de orgulho fazer parte da história de um curso com tamanha contribuição para a constituição da Universidade e, porque não, para o desenvolvimento da região da Serra gaúcha. Zelar para que se mantenha e se fortaleça é tarefa de todos, mas especialmente daqueles que fazem parte dessa história.

Como nesse momento estou atuando como professor de Filosofia na educação básica, optei por desenvolver uma reflexão em torno do ensino e da importância da filosofia nessa etapa da formação escolar. Nesse ponto vale registrar também a contribuição do curso de Filosofia da UCS, na formação de muitos professores que atuam nas escolas da região, oferecendo espaços de reflexão filosófica. A filosofia é cada vez mais necessária numa forma de organização social, que parece estar chegando a alguns limites e que precisa repensar a maneira como viveremos nos próximos anos. Não estou com isso fazendo nenhum tipo de previsão desastrosa, mas apenas afirmando que, como estamos em um tempo de mudanças, a filosofia tem muito a contribuir, especialmente, no que diz respeito à colocação de problemas e questões que nos levem a reflexões mais aprofundadas. Como em todos os momentos de mudança, a colocação das perguntas adequadas tem grande valia.

Poderia também me dedicar à reflexão em torno da utilidade da filosofia, mas acredito que apresentar observações em torno do ensino de filosofia já se constitua uma boa defesa da filosofia, como

¹⁰⁶ Doutor em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS.

reflexão e também como componente curricular. Aqui vale registrar o grau de incerteza que gira em torno do novo modelo de Ensino Médio que está sendo adotado no Brasil. Não temos muitas certezas sobre como as coisas se encaminharão, mas paira no ar a dúvida sobre como a filosofia (e as ciências humanas, em geral) estará presente nesse novo modelo. Novamente, não quero soar como alarmista, mas apenas levantar a questão para posteriores, e mais aprofundadas reflexões.

A partir desse momento me direciono mais especificamente àquilo que me proponho neste texto, a saber, pensar o ensino de filosofia. As discussões em torno do ensino de filosofia estão focadas em pensar métodos, estratégias e procedimentos de ensino, mas também em pensar acerca da própria filosofia e do exercício filosófico. Pretendo defender que o exercício filosófico e, conseqüentemente, o seu ensino tem origem no questionamento e na problematização. Isso nos remonta a Sócrates e à sua metodologia bem característica que, através de questionamentos, possibilitava que as pessoas passassem a pensar por conta própria. Tal afirmação pareceria vincular uma função por demais pretenciosa à filosofia, mas na verdade visa oferecer algumas condições para que seja possível desenvolver o pensamento crítico. Nesse sentido, é mais uma ferramenta no processo de educação integral e humanista, preocupada em formar o ser humano.

São muitos os questionamentos que estão implicados nesse debate: O que é filosofia? Qual o papel da filosofia? Remontando Kant, podemos perguntar se ensinamos filosofia ou apenas a filosofar? Deve-se ensinar a história da filosofia ou se deve desenvolver aulas de filosofia com base em problemas? Como podemos definir o que é uma boa aula de filosofia? Obviamente, não me proponho a responder a todos esses questionamentos, mas propor algumas análises que possam ajudar a dar conta dessas questões. Vale a pena dizer também que não existe um manual para uma boa aula de filosofia, temos à disposição bons materiais didáticos, mas que precisam ser adaptados ao desenrolar de cada aula. Nesse sentido, não é desnecessário lembrar que cada aula apresenta novos desafios que requerem novos procedimentos, o que inviabiliza qualquer possibilidade de apresentar uma receita pronta e acabada para uma boa aula.

As discussões em torno do ensino de filosofia, que por sinal têm crescido em número e qualidade nos últimos anos, têm, como uma de suas características centrais, pensar acerca do que seja a filosofia e como filosofar. De modo geral, é exatamente isso que farei nesta breve reflexão, tendo em consideração os quatro passos de uma aula de Filosofia apresentados por Gallo (2006) sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Voltarei a esses passos na sequência do texto. São dois os pontos centrais que vou desenvolver: (i) filosofia como oficina de conceitos e (ii) a afirmação de que a filosofia tem como núcleo central a apresentação de problemas e a consequente busca por soluções, sempre reflexivas. Aliás, é bom ressaltar o caráter reflexivo do exercício filosófico, o que já se constitui uma razão forte para a manutenção do ensino de filosofia na educação básica.

O papel central ocupado pelo conceito em filosofia foi realçado por Hegel:

Aqueles que creem poder, na filosofia, ser dispensados de demonstrar e de deduzir mostram que estão ainda distantes do primeiro pensamento do que é filosofia e podem discorrer, mas, na filosofia, os que querem discorrer sem conceito não têm nenhum direito de tomar parte no discurso (HEGEL, 2010, § 141).

O conceito é o instrumento de trabalho da filosofia e de todos aqueles que a ela se dedicam. Em sendo instrumento de trabalho, deve ser cuidado e valorizado, quer dizer, o rigor precisa estar presente nas reflexões filosóficas que produzimos, também em ambiente de sala de aula. O que não nos impede de corrermos riscos, ou em outros termos, de ousarmos desenvolver reflexões filosóficas por conta própria ou em conjunto com os alunos em sala de aula. Esse processo pode ser desenvolvido desde que a tradição filosófica e as reflexões desenvolvidas pelos grandes filósofos não sejam completamente ignoradas. O que estou tentando dizer é que a filosofia e suas reflexões podem ser adaptadas aos diferentes contextos e oferecer caminhos de enfrentamento conceitual dos problemas levantados.

Algumas reflexões preliminares ajudam a compreender e, talvez, justificar as duas afirmações centrais que apresentei acima e que passo a desenvolver. Gallo (2006) nos lembra que a filosofia tem uma longa e rica história, mas que se constitui sempre como um

processo vivo e ativo. Por isso, uma aula de filosofia precisa tomar estas duas características em consideração: apresentar elementos da história, e permitir que reflexões filosóficas possam se desenvolver no andamento da própria aula. Nesse sentido, poderá emergir o novo que venha a dar conta de problemas ainda não completamente enfrentados pela tradição filosófica. Obviamente, essas reflexões precisarão passar por um processo de depuração, aprofundando aqueles elementos que surgem no transcurso de uma aula.

Nessa linha, para que esse processo se desenvolva é preciso assumir grandes riscos, pois é possível que o resultado não seja aquele almejado. A isso Ordine (2016, p. 195) chama de liberdade espiritual: “A justificativa da liberdade espiritual vai muito além da originalidade, tanto no campo da ciência quanto no campo das humanidades, porquanto implica tolerância a um amplo espectro das diversidades humanas”. O importante é que sempre sejam lançadas e atualizadas aquelas perguntas filosóficas de longo alcance, pois são elas que aproximam a reflexão de um ponto de aprofundamento desejável. Claro que esse ponto desejável pode ser questionado, pois a história da filosofia nos apresenta alguns critérios que precisam ser observados, tais como: precisão lógica, clareza na apresentação dos argumentos, oferta de razões aceitáveis, além uma verificação conceitual tendo em vista a produção filosófica já consolidada.

Ainda nessa esteira e para justificar os elementos do parágrafo anterior, apresento alguns pontos que, segundo Gallo, são específicos da filosofia:

1. trata-se de um **pensamento conceitual**: enquanto saber, ela é sempre produto de pensamento, é uma experiência de pensamento. Mas o que caracteriza a filosofia, como veremos a seguir, é que ela é uma experiência de pensamento que procede por conceitos, que cria conceitos, à diferença da ciência e da arte.
2. apresenta um **caráter dialógico**: ela não se caracteriza como um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, mas como um saber que se experimenta, que se confronta consigo mesmo e com os outros, que se abre ao diálogo com outros saberes, um saber aberto e em construção coletiva.
3. possibilita uma postura de **crítica radical**: a atitude filosófica é a da não-conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas (GALLO, 2006, p. 23).

As três características referidas por Gallo (2006) auxiliam a compreender por que a filosofia tem critérios de validação, mas também, enquanto dialogicidade está aberta para novas e reatualizadas reflexões. Para equilibrar esses dois momentos é que o professor da Universidade Estadual de Campinas apresenta os quatro momentos de uma aula. Para lembrar: sensibilização (momento de “afetar” os estudantes); problematização (colocar questões filosóficas); investigação (analisar o problema a luz da história da filosofia); conceituação (construir e reconstruir conceitos). Parece que poderíamos acrescentar um quinto momento, a saber, o desenvolvimento de sínteses. Esse momento posterior se faz ainda mais necessário, quando estamos trabalhando com o Ensino Médio, porque oferece condições para que sejam fixados aqueles elementos mais centrais da problemática analisada e estudada.

Seguindo esses passos, uma aula de filosofia poderá se tornar uma oficina de conceitos. O importante nesse método é que a conceituação vem precedida de três momentos que possibilitam que a construção ou reconstrução conceitual esteja embasada em elementos com solidez e densidade filosóficas. Implica afirmar que a história da filosofia e todas as suas reflexões milenares não podem ser ignoradas, o que não significa dizer que só se produz filosofia na análise dos conceitos já discutidos pelos filósofos consagrados. Explicando melhor, a história da filosofia é um dos momentos da oficina de conceitos; sem compreendê-la corre-se o risco de tudo aceitar na construção filosófica. O que, por sua vez, não implica dizer que a aula de filosofia deva ficar restrita à história da filosofia.

Oficina de conceitos também, porque tem por objetivo estimular os estudantes a pensarem, percebendo como aqueles elementos mais essenciais do dia a dia, no caso os conceitos, são fundamentais para a compreensão de mundo e para o desenvolvimento das relações humanas. É o conceito que nos possibilita lançar inteligibilidade ao mundo, pois permite não só compreendê-lo, mas também refletir sobre como nos relacionamos com ele e que espaço ocupamos no seu interior. Sem o conceito não seria possível realizar muitas das atividades diárias e também perderíamos aqueles elementos que nos possibilitam entender, ainda que não completamente, a nós mesmos.

Na perspectiva defendida por Gallo (2006), a filosofia ocupa um papel central na formação dos estudantes, especialmente quando tratamos de educação básica, porque possibilita uma formação abrangente, indo além do saber fazer.

Penso que esta seja uma justificativa pertinente para a presença da filosofia nos currículos da educação média: a busca de um equilíbrio entre as potências da arte, da ciência, da filosofia, de modo que os jovens possam ter acesso a estas várias possibilidades de exercício do pensamento criativo, aprendendo a pensar por funções (ciência), mas também por perceptos e afectos (arte) e por conceitos (filosofia) (GALLO, 2006, p. 22).

Portanto, a filosofia não teria um papel instrumental, mas estaria no interior do processo formativo auxiliando os estudantes na compreensão científica, artística, mas também conceitual. A filosofia não se outorga um papel exclusivista, ao contrário, partindo daquilo que lhe é específico, o conceito, pode estabelecer conexões com as demais áreas de conhecimento e possibilitar um entendimento mais claro sobre os problemas colocados em questão. Nesse ponto vale lembrar da necessidade do trabalho interdisciplinar e de como a filosofia pode contribuir nesse processo, fazendo construções e vínculos entre diferentes áreas do conhecimento.

Após apresentar elementos de Gallo (2006), relativos à filosofia e ao seu ensino, trago elementos do Prof. Mario Porta (2014). A tese central é: a filosofia se move a partir de problemas. Por isso a afirmação que desenvolvi logo no início do texto: a filosofia apresenta e discute problemas e suas possíveis soluções. O que, de maneira substancial, está de acordo com o que apresentei logo acima, tendo Gallo (2006) como referência central. Portanto, é fundamental que uma aula esteja motivada por problemas de ordem filosófica. Aqui vale dizer que os problemas nem sempre precisam ser aqueles já consolidados pela tradição filosófica, pois novos problemas podem surgir no próprio transcurso da aula.

Mesmo quando estiver em questão a análise de elementos da história da filosofia, não se deve perder de vista a busca pela “resolução” de um problema. Em outras palavras, todos os filósofos, ao escreverem seus textos, estavam preocupados em responder a um ou mais problemas, assim não é possível entender um texto, sem saber qual, ou quais problemas estão sob investigação. O que

não impede que coloquemos problemas ao texto e verifiquemos se é capaz de respondê-los, o que, contudo, ainda pode ser insuficiente para uma boa compreensão, pois o problema que colocamos ao texto nem sempre tem relação direta com os problemas que o autor estava investigando. Por isso, parece-me mais adequado tomar em consideração o problema do autor do texto e, em seguida, os novos problemas que serão investigados durante a leitura.

Porta afirma que temos três perguntas a serem feitas ao autor analisado:

- a. Qual é o problema? (e, dado que todo o problema se formula em uma pergunta, qual é, pois, a pergunta do autor?);
- b. Qual é a solução ou resposta? (ou seja, qual é a tese ou conjunto de teses que ele propõe?);
- c. Quais são os argumentos e fundamentos? (por que ele escolhe uma resposta e não outra?) (PORTA, 2014, p. 80).

A primeira pergunta tem caráter decisivo e poderá ofertar significado às demais, pois sem entender o problema investigado, não será possível identificar a tese defendida e os argumentos utilizados para sustentá-la. Ou, em outras palavras, sem a compreensão do problema, não será possível compreender a teoria filosófica que estiver em questão. Nessa linha é preciso estabelecer uma relação clara entre o problema que está em questão na aula e o problema que está sendo respondido pelo autor ou pela teoria que será utilizada, no decorrer das aulas. Não faz sentido perguntar por A e utilizar um autor que esteja perguntando por D, porque a tese e os argumentos não farão sentido, ou se fizerem correm o risco de sofrer distorções.

Além de compreender o problema em investigação pelas teorias filosóficas, é salutar verificar quais são os pressupostos que estão na base do desenvolvimento teórico. Não estou afirmando que a aula de filosofia deva estar exclusivamente preocupada com o problema original do autor e de seus pressupostos, porque isso poderia autorizar a entender a aula apenas como retomada da história da filosofia. O que estou afirmando é que a problematização proposta por Gallo (2006) precisa estar em sintonia com os problemas enfrentados pelas teorias filosóficas utilizadas e que, além disso, é salutar, no momento da investigação, apresentar alguns pressupostos presentes nas teorias e/ou em filósofos analisados. Portanto, estou defendendo uma complementariedade entre a metodologia proposta por

Gallo (2006) e o entendimento de Porta (2014) de que a filosofia se movimenta através de problemas.

Diante do exposto, é possível concluir que o ensino de filosofia está fortemente vinculado à formulação e investigação de problemas. São os problemas filosóficos que despertam os estudantes para a reflexão e que permitem que se desenvolva o que Gallo (2006) chama de oficinas de conceitos. O problema permitirá o contato com teorias e filósofos que também estavam em busca de soluções para questões de ordem filosófica; assim, estar ciente do problema significa estar ciente das teses e dos argumentos e, conseqüentemente, dos conceitos imbricados nas diferentes discussões. Dessa forma, será possível construir, reconstruir ou reformular conceitos que já não respondem mais aos problemas apresentados ou que já não fornecem elementos de significação do mundo e das ações humanas. No fundo, o conceito precisa oferecer as condições para que os indivíduos compreendam o mundo e a si mesmos, mesmo que parcialmente.

Essas breves reflexões não possuem grandes pretensões, apenas querem recordar a importância da filosofia na formação do ser humano e de como os problemas filosóficos podem nos levar a novas soluções e a novas possibilidades de organizarmos nossa vida em sociedade. A reflexão filosófica abre caminhos, nos retira da paralisia e nos faz olhar para o mundo de forma diferente. Nisso reside a importância e a relevância do curso de filosofia da UCS que já formou e tem formado muitas pessoas para o exercício da docência, mas também para o exercício da cidadania, pois tem contribuído para o desenvolvimento pessoal dos estudantes e, conseqüentemente, de toda a comunidade regional.

Referências

- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- GALLO, Silvio. Para além da explicação: o professor e o aprendizado ativo da Filosofia. In: KUIAVA, E.; SANGALLI, I.; CARBONARA, V. *Filosofia, formação docente e cidadania*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2008.
- GALLO, Silvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, Renê J.T; GOTO, Roberto (org). *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2006.

HEGEL, G. W. F. *Linhas fundamentais da filosofia do direito*. Trad. de Paulo Meneses, Alfredo Moraes, Danilo Vaz-Curado R. M. Costa, Greice Ane Barbieri e Paulo Roberto Konzen. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2010.

ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil*. Trad. de Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PORTA, Mario A. G. *A filosofia a partir de seus problemas*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

A intelectualização: desafios diante da alienação contemporânea

Paulo Bassani¹⁰⁷

“Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.”
(Antônio Machado, poeta espanhol)

1 O intelectual em construção: algumas pistas

“Difícil não é viver com as pessoas, difícil é compreendê-las.”
(José Saramago)

A posição de um intelectual é pensar o hoje e o amanhã não ligado a um partido político a uma igreja, ou a qualquer outra forma instituída de pensamento ou de ideologia. Ele não deve seguir um credo, ideologia, mas uma reflexão permanente dos fatos, desde que ele tenha princípios e valores humanitários e em defesa da natureza. Deve defender a vida toda em sua plenitude, pois entendemos que ela é fundamental, e todos os outros temas são decorrentes. Defender direitos humanitários, sociais e ambientais é fundamental, sem esses pressupostos, não há mais tempo a perder com discussões inócuas, espúrias conservadoras e reacionárias.

O intelectual deve ter presente que a reflexão e a análise fazem parte de seu cotidiano. E a sociedade, as mídias e as pessoas em geral têm dificuldade de aceitar um discurso crítico, uma narrativa mais profunda. Trata-se de romper com o pensamento raso, com a mediocridade e com ideologias fracas que alimentam as falas midiáticas, até em mesas de bar; entender o particular e o geral, o aqui e agora e o distante, o que se evidencia e o que se encobre nos fatos que nos atormentam no dia a dia.

O intelectual caracteriza-se pela sua força crítica pela sua capacidade de pensar além das coisas que se apresentam, trabalha com antecipações, não tendo a preocupação de emitir opinião de tudo e

¹⁰⁷ Bacharel e Licenciado em Filosofia (UCS). Mestre em Sociologia Rural pela UFRGS. Doutor em Ciências Sociais pela PUCSP. Professor na Universidade Estadual de Londrina (UEL) – 1986-2020. Criador e coordenador do Grupo de Estudos Avançados sobre o Meio Ambiente (Geama) – desde 2003. E-mail: bassani@uel.br – paulogeama@yahoo.com

de todos. Ele, necessariamente, cria desconforto, pois suas ideias sempre causam certo impacto nas ideias e nas práticas hegemônicas no cotidiano. Desta forma, percebe-se que é difícil ser um intelectual atualmente, porque não faz parte da cultura hegemônica ouvir um pensamento, uma palavra crítica, uma leitura com maior profundidade das questões que remetem o nosso cotidiano.

O intelectual não pode se envolver e se preocupar com modulações de questões normativas que ditam a realidade alienada, coisificada, que se demonstram em uma única forma de olhar e viver no mundo. Olhar a totalidade sem perder a diversidade de que ela se compõe é um desafio que tem pela frente perceber a totalidade real do presente e o que ela indica diante dos elementos analíticos que tentam desvelar o futuro com clareza necessária. Nisso podemos dizer que toda a inserção analítica é laboriosa e é realizada com paradas para estudar, disciplina e concentração, passos adiantes e passos para trás, com aceitações, adesões e resistências.

A mídia moderna prefere e dá visibilidade aos ditos intelectuais do dizer, mediáticos e não os do pensar. E isso, a meu ver, causa um desserviço ao campo intelectual crítico dos que de fato refletem e pensam questões mais profundas e complexas. Esses influenciadores digitais se multiplicam, e sobre eles aumenta o número de seguidores, uma adesão cega a estes que nada mais são do que a vulgarização e disseminação de um tipo de mercado, de consumo, de política que é limitada e pouco, muito pouco, intelectualizada, pois quase sempre é determinado por formas rasas, ao tratar coisas complexas de maneira simples, com o ódio e as adesões postas por uma sociedade que vive e reage unicamente sobre o momento. Não conseguem olhar criticamente o passado, tampouco antever o futuro.

O professor, pela forma como se organiza a educação formal, geralmente não é um intelectual, pois ele vive saturado pela forma engessada de um conhecimento que não foi por ele produzido, e no qual ele se vê obrigado a reproduzir os currículos, as ementas que não propôs; sendo assim não tem tempo para pensar, refletir e criar outros e novos pensamentos.

O intelectual tem presente um pensamento global, pois trata de todos os homens e de toda a natureza, não apenas de nosso povo,

mas de toda a humanidade, e não apenas o meio ambiente, mas o ambiente como um todo. Criar metáforas, fazer analogias e pensar coisas boas e novas é nosso compromisso. O fato de elas, as ideias, as coisas boas, não existirem, não é problema, o problema está na capacidade de pensar nelas, imaginar novas formas, novos formatos. Este é um enorme e instigante desafio, identificar sinais desses formatos, dessas formas no mundo de hoje, no qual a maioria das pessoas não vê ou não acredita naquilo que está vendo, percebendo, vivenciando.

Entretanto, esta questão, na contemporaneidade, se apresenta de forma ambígua, ao mesmo tempo em que a alienação é impactante na forma de ser, o que vive. Este estado de ser alienado lhe é de certa forma apazível, é prático ser alienado, e viver o mundo da alienação em sua forma absoluta, pois esta lógica lhe permite passar pela vida de forma que, aderir aos processos que massificam não compromete sua predisposição e adesão às impressões desta modernidade.

Outra questão a ser considerada neste escopo de ideias é a de ser cientista. A ação de ser cientista, se não tiver um valor universal de sua concepção, não será é um intelectual, mas alguém que se especializa em algo, sem sua preocupação prática no contexto humanitário, da ética e da preservação ambiental.

Lembrando, a ênfase que estamos desenvolvendo diz respeito a um intelectual engajado com uma Tribo da Sensibilidade, como enfatizava Saramago; com a Era da Delicadeza, como propunha Milton Santos; com a Era do Cuidado, como acredita Leonardo Boff, e que terá que trabalhar com formas e construtos antecipados numa corrente emancipatória. O entendimento de nossa condição humana, neste pequeno planeta que chamamos de Terra, que até o presente é a única casa que temos, uma “casa comum”, é enfatizada na Carta da Terra. Desta forma, a composição do pensamento de um intelectual crítico representa algo do conhecimento acumulado, sabendo discernir o lado *demens* e o lado *sapiens* de que pensamos e de que fizemos, e observar o conjunto de elementos que as realidades em curso nos colocam, e os esforços de superação rumo a uma sociedade justa, colaborativa, solidária, democrática e sustentável.

A emoção, rejeitada na ciência moderna, nos libera para formas possíveis de pensar a sensibilidade, o sentido e o significado da vida. Impulsiona em nosso pensar elementos do imaginário, que, imbuídos pela frieza do cotidiano, não possibilitam sua desenvoltura. Ela possibilita o desenvolver de nosso humanismo mais profundo. Não temos como debater o mundo tal como fornecem as premissas que aí estão, pois elas quase sempre vão ao encontro das ideologias imperantes. Cabe aos intelectuais codificar estas mensagens, informações e narrativas que são vivenciadas todos os dias, o dia todo.

Por isso necessitamos interpretar e recodificar as informações, as mensagens que chegam de forma abundante, para tentar entender como se dá o mundo, e como ele pode se organizar, a partir de nossas capacidades interpretativo-críticas e transformadoras; é pensar em algo diferente do senso comum, que vigora no entorno de qualquer temática. Uma espécie de mercado de ideais que seguem lógicas globalizantes, enjauladas a formas preestabelecidas e repetidas pelos quatro cantos do mundo, porém contrárias ao pensamento crítico e livre, pois, mesmo que falem de um reino da liberdade, estão falando do reino das necessidades criadas neste tempo e neste espaço, condicionados por valores etéreos que disseminam uma única concepção do ter, em oposição ao ser, do uso em contrapartida ao estar. Coloca um conteúdo natural desta concepção, um horizonte apenas, com trajetos definidos, como único possível e necessário, pois não há nada fora desta concepção.

Trata-se, neste meio, de aceitar este diálogo de saberes que ocorre, muitas vezes de modo invisível, no seio do povo, e colaborar para decodificar esses diálogos. Esta é uma reconstrução intelectual necessária para não perdermos a humanidade pela mercalodatria e pela tecnolatria estabelecidas pelo capital. Hoje, esta prática de adoração ao mercado e as tecnologias que nos comandam não se conseguem desprender nosso corpo e espírito desta trama de relações criadas e recriadas permanentemente. Estes objetos criados, nesta alta modernidade, se multiplicam e se distribuem por entre as mais diferentes categorias sociais, criando para toda uma determinação produtora de qualidades sistêmicas, que colocam e recolocam as determinações e possibilidades. Uma espécie de representação material que gera valores e necessidades abstratas, reais, com vínculos próximos e constantes; ditando as passadas humanas rumo a uma

perfeição da imperfeição de vida, esses objetos que nos carregam estabelecem estas relações diretas e indiretas que nos consomem.

Aos intelectuais cabe uma tarefa complexa e desafiante. Ao que tudo indica, neste tempo terão que falar em nome do povo e junto com ele descobrir seus caminhos possíveis no futuro. De outra forma cabe a dimensão de vanguarda e, ao mesmo tempo, de retaguarda, para que possam, entendendo as situações, orientar e fertilizar caminhos, conjuntos, que sejam capazes de identificar pistas e desenvolver trilhas conjuntamente; construir utopias, como processo de reformulação e criação de princípios e valores, para orientar a possível chegada destas utopias.

Os intelectuais críticos, que assim se colocam, devem ser guardiões culturais de uma massificação em curso. Isso implica estabelecer leituras e interpretações que filtrem a alienação e fetichização em suas análises em curso. Às vezes precisamos sair de casa para vê-la melhor; esta é uma questão metodológica, saber e entender a aproximação e o distanciamento correto, para que se possa captar o melhor sentido daquele fato, daquela informação. O que sabemos é que necessitamos sempre de muita atenção, pois os instrumentos analíticos e as formas de captação caminham num terreno pantanoso, nebuloso, que pode sucumbir à mente, nos enganando a desenvoltura, a dimensão do problema, a qualquer momento. Ser propulsor e guardião de um pensamento crítico, nesta etapa civilizatória, não é nada fácil, sempre será uma tarefa permeada de dúvidas, incertezas, além de um enfrentamento constante com a resistência, incorporada na lógica de uma minimização da vida humana, tratada pelos objetos que ela obtém e controla, e não pela forma interna de suas capacidades que estimulam uma identidade propriamente humana e natural.

Tentar enriquecer nossas leituras a partir do lugar onde vivemos, onde moramos, onde nosso olhar alcança é um primeiro movimento. Assim ampliamos, num segundo movimento, nosso olhar, nossa dimensão de mundo ao conhecer outras formas de ver, interpretar e viver no mundo.

Temos uma civilização cínica, fria e cruel, que construiu uma economia, uma sociedade, uma cultura para uma pequena parcela de pessoas; a maioria das pessoas e a natureza foram subjugadas a

essa forma dominante. Diante disso precisamos refazer nosso processo civilizatório, através da educação, do estudo, da reflexão, das relações humanas mais cuidadosas, dos diálogos emancipatórios, que nos trarão maior luminosidade sobre os possíveis caminhos que podemos percorrer e, assim, estabelecer uma nova ética sensível, cuidadosa, respeitosa e colaborativa.

Podemos nos dividir pelas ideias, pelas formas de pensar e produzir coisas belas, encantadoras. Mas, para os intelectuais críticos podemos dizer que temos pela frente os seguintes desafios, que expressam o mundo que queremos construir, um mundo onde estas oito condições abaixo, como campo de horizontes, se apresentam:

- a. Campo Democrático de alto teor, alta intensidade;
- b. Campo Humanista, recuperação de nossa humanidade;
- c. Campo da preservação da Bioesfera planetária;
- d. Campo Holístico e integrado;
- e. Campo do pensar fora de mim, pensar o todo, para todos;
- f. Campo das dimensões estratégicas e táticas integradas para os modelos sustentáveis;
- g. Campo dialógico dos desafios civilizacionais daqui para frente.

2 Sopro de lucidez nas ideias empoeiradas

“O conhecimento torna a alma jovem e diminui a amargura da velhice. Colhe, pois, a sabedoria. Armazena suavidade para o amanhã.”
(Leonardo Da Vinci)

A modernidade criou uma falha de compreensão da vida. Não compreendemos que a vida depende da saúde da Biosfera planetária, da manutenção das condições naturais de seus ciclos, seus potenciais, sua rede de relações e suas limitações. Toda a biodiversidade existente necessita viver para determinar a vida humana. Essa é a grande questão que devemos responder e solucionar, para garantir a continuidade da vida neste Planeta.

O apreender também deve ser ensinado. Podemos aprender a aprender com perspectivas novas de captação de fatos e intenções, que aparecem no contexto de nosso tempo; debruçar-nos sobre as

questões que emergiram na formação da modernidade e que, hoje, nos trazem preocupações para desvelar a complexidade que elas apresentam.

Abrir desta forma um novo pensamento que se configurará com os diálogos que os ambientes de democracia de alta intensidade poderão possibilitar. Assim, poderá emergir um novo processo civilizatório de pensar e viver neste mundo. O homem jamais utilizou todas as possibilidades existentes, a vida, o mundo definido, organizado, que aí está é um tipo de possibilidade, das possibilidades de então, que foram construídas num determinado tempo e espaço, sob o controle de um sistema que se adapta a estas possibilidades. Entretanto, nossa espécie jamais constrói as coisas com todas as possibilidades existentes, mas quem falou que não podemos construir algo que ainda não existe? Assim fica claro que não sou devoto de Francis Fukuyama, que acreditava no final da História, tese criada no início dos anos de 90, do século XX, após a queda do muro de Berlin.

Ter a ciência, a filosofia e o conhecimento em mãos significa ter a obrigação de lançar para o alto as ideias como sementes, para que elas possam encontrar terras férteis para germinar crescer, e trazer bons frutos. Somente multiplicando, repetindo no cotidiano, as boas experiências, desta forma, poderão se tornar efetivas com o tempo. É assim que temos que seguir: acreditando em nossas ideias, e ir construindo novas utopias; não acreditar nessa corrente de que nada se pode fazer, apenas ingressar nesse ritmo, nessas formas já estabelecidas, aceitas, o que é bom para diminuto número de pessoas, com o caráter destrutivo e excludente. Carl Segan em *O mundo assombrado pelos Demônios*, dizia: “Se formos enganados por muito tempo, a nossa tendência é rejeitar qualquer evidência do engano. Já não nos interessa descobrir a verdade. O engano nos aprisionou”. Mas isso não nos condiciona a estar presos ao nosso engano, ao autoengano que comanda nosso pensar no cotidiano alienado. Precisamos e podemos nos desatar destas amarras.

Trata-se de abrir e desconstruir a racionalidade que nos levou a este estado, e construir uma nova racionalidade ambiental, sensível, dialógica, humana. Precisamos de uma consciência socioambiental, para estabelecer novos diálogos que nos ensinem a conviver com tudo e com todos os fatores que possibilitam e compõem a *teia da*

vida. Não estamos com muito tempo, porém temos diante de nós uma oportunidade única, pois cientes e atentos temos os fundamentos do conhecimento prático e científico, para fazer as coisas certas. Cabe decidirmos de maneira consciente e ética que o caminho da sustentabilidade é possível, é urgente e necessário, e buscar ininterruptamente elementos sustentáveis ainda não visíveis; em outras palavras, pensar o não pensado.

3 Uma concepção da natureza de vida

“A verdade é a adequação da inteligência ao real.”

(Santo Tomás de Aquino)

Ingressamos numa travessia civilizatória que precisa reinventar a ordem do Cosmos, da natureza e a essência da ordem humana. Agora não mais sob a ordem do capital, do mercado, do ganho material das coisas. Precisamos pensar o ser, o ser humano com outros fundamentos, estamos destruindo a casa que moramos; alguns anos mais não será mais possível habitarmos nela. É o que dizem os maiores cientistas que se debruçam sobre isso.

Fomos instaurando um pensamento mecanicista que trouxe algumas contribuições científicas para viver; também nos trouxe uma quantidade de riscos. Focamos na materialidade os idealismos construídos na modernidade, e eles se esgotaram. E não estamos fazendo nada diferente para construir um mundo equilibrado em outras bases. O que se construiu foi um pensamento deslocado da vida; o pensamento atende às necessidades do capital de mercado, do qual pouca gente se apropria, e o pior é que destruimos as bases que geram e manifestam a vida.

Os seres humanos precisam entender que somos mais uma espécie de seres vivos neste Planeta, não a única. Essa compreensão nos separaria dessa visão dominante e impactante criada pela razão e pela lógica científico-cartesiana da modernidade. Para ingressar num futuro sustentável, a ciência atual não está preparada. Trata-se de abrir e desconstruir essa racionalidade que levou a este estado, e construir uma nova racionalidade, sensível, dialógica, humana.

Podemos dizer que a História parou se parou, é porque os sem-razão passaram a dominar o mundo; passaram a ditar uma única

lógica. As ideias, as formas avançam e, portanto, temos que pensar outras formas, dar um salto intelectual, e começar a construção de outro futuro. Antes tudo vinha do Norte; dizia-se: Vamos olhar o norte! Quem sabe agora possamos olhar um pouco mais para o Sul, com mais atenção para ver o que deu certo e o que deu errado, o que está certo e o que está errado. E qual seria este critério para saber o que está bem e o que está mal? Podemos dizer que coisas boas são boas para a maioria da população, coisas boas são as que preservam, protegem a vida, protegem a natureza, protegem as águas; respeitam a diversidade da vida, as etnias, a sexualidade, a liberdade, os direitos humanos, os direitos sociais e os direitos da natureza.

Esse processo de construir o futuro terá um papel pedagógico que virá do exercício cotidiano, não virá de governo algum, será do exercício dos locais onde ocorre a vida. Nós que temos elementos emancipatórios da ciência, da filosofia, do conhecimento em mãos, temos por obrigação lançarmos para o alto essas ideias, como sementes, para que elas possam encontrar um terreno fértil para germinar crescer, e trazer bons frutos, juntamente com as experiências dos povos.

Mesmo entendendo que toda teoria precisa, necessita se renovar, não há outra saída. Assim como a vida se renova, para construir ou reconstruir o mundo de outra forma. Estaremos sempre atentos às passadas futuras; elas irão acontecer, quer queiramos quer não; atentos, podemos atribuir-lhe formas pensadas, articuladas, entendendo as dinâmicas, as contradições e toda a complexidade que carregam.

Necessitamos estabelecer aproximações dos intelectuais com os que sofrem essas determinações hegemônicas, os pobres das periferias, para que haja essa troca de informações e de interesses; começar a falar a mesma coisa no plano ético e emancipatório, mesmo que com linguagens diferenciadas.

Hoje, é possível apropriar-se das tecnologias da comunicação, que permitem aos pobres se expressarem. Nesse contato, fazem uma reelaboração da História, a partir das experiências culturais que fervilham nos bairros populares. Observar as produções de formas solidárias, os espaços culturais de criação, de reinvenção do cotidia-

no, a partir da pobreza, da exclusão, em contraposição à violência e perversidade, impulsionadas pela ausência do Estado.

Necessitamos cultivar utopias! E utopias de reencantamento do mundo das ideias e do mundo real. Necessitamos dar os primeiros passos para a nossa mente, para nossa imaginação, para nossa criatividade. Primeiro sonhamos, depois desejamos e, por fim, realizamos. E nos giros voltamos a sonhar com novas utopias, que darão sentido aos sonhos, aos desejos e às realizações que realimentaram as esperanças; assim colaboramos com um amanhã melhor e com traços emancipatórios para a humanidade.

Existe lugar para a filosofia, no século XXI?

Robledo dos Santos Luza¹⁰⁸

A grande crise econômica de 2008 trouxe graves consequências para as pessoas, as empresas e os países. Ainda se discute se as suas causas foram de fato mitigadas ou se vivemos a possibilidade de que uma nova crise, de iguais proporções, aconteça a qualquer momento. O documentário *Trabalho interno (Inside job)*, dirigido por Charles Ferguson, produzido em 2010 e ganhador do Oscar de Melhor Documentário, tentou fazer uma análise ampla do cenário da crise e rastrear suas causas, trazendo fatos bastante perturbadores sobre o funcionamento do mercado financeiro e sua relação com a política e a educação.

Em 7 de janeiro de 2015, dois irmãos, Saïd e Chérif Kouachi, entraram na redação do jornal satírico francês *Charlie Hebdo* e assassinaram 12 pessoas, deixando outras cinco gravemente feridas. Em 14 de outubro de 2017, a explosão de um caminhão-bomba na Somália provocou a morte de 350 pessoas, deixando 228 feridos. Em 25 de janeiro de 2019, houve o rompimento da barragem de Brumadinho, provocando 259 mortes, sendo que os restos mortais de outras 11 pessoas jamais foram encontrados (WIKIPEDIA, 2020).

Poderíamos citar também o avanço de ideologias de extrema direita, cujos seguidores frequentemente defendem a violência, a segregação e certa moralidade rígida e tradicionalista, como forma de consertar os problemas do mundo, movimento até certo ponto associado à crise de representatividade política, à perda de fé de grandes contingentes populacionais nos mecanismos políticos da democracia e no conhecimento científico para melhorar suas condições de vida.

Se, atualmente, confiar na política parece algo bastante ingênuo, mas o que se dirá de confiar nas grandes corporações? Inúmeros são os escândalos que mostram a associação de instituições financeiras com lavagem de dinheiro para o crime organizado e financiamento de regimes autoritários, grandes indústrias que ocultam os danos que causam às comunidades ou em produtos que fabricam e, mais

¹⁰⁸ Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul.

recentemente, o processo de manipulação engendrado pelas empresas de tecnologia, que não somente comercializam informações de seus usuários, como operam para induzir neles comportamentos que lhe são benéficos.

Vivemos um cenário moldado pela crescente desigualdade econômica e social, evidenciada nos últimos quarenta anos, inclusive, em países desenvolvidos; pelas disputas acirradas em um cenário geopolítico de alteração na balança do poder; pelos cenários de conflito armado, declarados ou não, que produzem atrocidades, mortes, doenças, miséria e multidões de refugiados sem lar e sem esperanças; pelos temores relacionados a um futuro tecnológico que parece querer sempre chegar antes do que a nossa capacidade de lidar com ele. Sem esquecer das preocupações com o meio ambiente que, a cada momento, está mais degradado e instável, colocando em risco a disponibilidade de recursos essenciais à nossa sobrevivência e, obviamente, o aquecimento global. Aqui, no nosso país, temos o convívio com a pobreza extrema, superpopulação carcerária, números altos de assassinatos, com especial destaque para os matizes do feminicídio, do racismo, da homofobia, assim como da violência e do óbito de policiais, o fruto de uma das sociedades mais desiguais do mundo. Por fim, somado a isso tudo, em 2020, tivemos a maior pandemia global desde a gripe espanhola, no início do século XX.

Todas estas situações são complexas, multifacetadas, constituídas de forma histórica e social pela fricção de incontáveis variáveis que, em alguma medida, estão conectadas. Quando olhamos estes problemas, sabemos que eles, frequentemente, são ponto de convergência de muitos saberes e de suas subespecialidades: ciência política, sociologia, antropologia, psicologia, economia, neurociência, física, meteorologia, biologia, medicina, urbanismo, entre outros.

Quando falamos de filosofia, do seu lugar como saber e prática, assim como da sua relevância, creio que é a este contexto que devemos remeter, ou seja, considerada a sua trajetória, tradição e arcabouço de mais de 2.500 anos, este é o mundo em que vivemos, atualmente, com a sua complexa rede de cenários e problemas e, quer queiramos ou não, é com isso que a filosofia e os filósofos precisam dialogar. Com as formas de subjetivação que nascem nestes cenários, os modos de ser e estar, as compreensões do humano, das relações inter-humanas, das sociedades, da natureza, da presença

ou ausência de uma dimensão de transcendência, que são tecidas nestes contextos. Com as formas de satisfação, realização e, não podemos esquecer, de sofrimento que moldam a humanidade, no século XXI.

Todos aqueles que, de alguma forma, foram tocados pelo encanto da filosofia, sempre estarão dispostos a defender sua relevância e sua precedência como saber. Sempre dirão que o mundo precisa de filosofia. Alguns, talvez, irão mais longe e dirão que a solução, da qual o mundo precisa é de mais filosofia. Creio que esta atitude pode ser bem-intencionada, mas pouco filosófica. Sinto-me afrontado pela questão: Que contribuição podemos esperar da filosofia, para aumentar nossa compreensão e tornar o mundo em que vivemos um lugar melhor e a nossa vida mais saudável, plena e realizada? Ela pode nos esclarecer algo sobre a economia que os economistas não possam? Ela pode nos dizer algo sobre a natureza que um “exército” de especialistas (biólogos, físicos, geólogos, geógrafos, paleontólogos, e tantos outros) não possam? Ela pode nos dizer algo sobre o ser humano que os psicólogos, os anatomistas e os neurocientistas já não tenham dito?

Todas estas questões parecem remeter a uma mais antiga e mais fundamental: O que é a filosofia? Há um velho adágio, perpetuado por gerações, na nossa formação, de que a pergunta sobre a natureza da filosofia, por si só, é uma questão filosófica. Tanto assim que, ao longo dos séculos, muitas foram as propostas de respostas para esta questão, engendradas por filósofos de renome. Sobre este percurso, por vezes deixamos de lado o fato de que é apropriado, pelo menos em termos históricos, que a compreensão do que é filosofia mude. Não somente porque, ao longo do tempo, as culturas e as sociedades mudaram, mas principalmente porque, com o nascimento da noção de Ciência na modernidade, o conhecimento filosófico foi progressivamente perdendo a primazia que possuía sobre certos objetos de estudo. Primeiro sobre a natureza, com a transformação da Filosofia Natural em disciplinas como a Astronomia, a Física e a Biologia. No século XIX, perde dois de seus objetos mais caros: a alma humana e sua vida social, com o surgimento da Psicologia e das Ciências Sociais. No século XX, período da chamada reviravolta pragmático-linguística, possivelmente a maioria dos mais brilhantes filósofos se ocupou da linguagem, trazendo preciosas compreensões

neste campo, mas não devemos esquecer de que o mesmo período viu nascer a Linguística e a Semiótica.

Na primeira metade do século XX, mesmo entre filósofos, os campos da Filosofia Moral e da Filosofia Política (dois campos, por excelência, bastante associados à origem da Filosofia), não eram proeminentes. Fato que se altera significativamente, após o trauma sofrido pela humanidade depois das duas grandes guerras. Mas, sabemos também das incursões de outros saberes pelas questões da moralidade humana, tais como a Psicologia, as Ciências Sociais e até mesmo a Biologia. Fato similar aconteceu com a Política, tanto que temos uma disciplina designada como Ciência Política.

Todos estes aspectos, trazidos aqui de forma bastante superficial, não significam que a contribuição bastante longeva da filosofia para as grandes questões do ser humano e do mundo seja totalmente ignorada nestas disciplinas, mas isto nos permite questionar se a filosofia ainda é um saber vivo ou é apenas uma “velha senhora” que nos ajudou muito e, embora deva ser tratada com respeito e referência, seu melhor lugar é em uma casa de repouso, pois não pode nos ajudar com mais coisa alguma. Dito de outra forma: já a superamos.

A História da Filosofia, principalmente a partir do século XIX, foi marcada pela afirmação das suas impossibilidades e não poucas vezes o seu fim foi decretado. Se, por um lado, os professores de Filosofia adoram falar da distinção entre *doxa* e *episteme*, herdada de Platão, para ilustrar aos seus alunos a sagrada distinção entre mera opinião e saber verdadeiro, cientistas atuais eventualmente usam o termo *filosofia* para diferenciar uma teoria que não pode ser testada, de uma que seja realmente científica, portanto válida: “Esta tese é muito interessante, mas enquanto não puder ser testada, é *mera filosofia*”. Neste sentido, em certo aspecto, na perspectiva de mentes mais positivistas, a filosofia passou a ser um tipo de *doxa*.

Não podemos esquecer, também, de que um dos campos mais prolíficos e reconhecidos da filosofia, no século XX, foi justamente a epistemologia. Curiosamente, parece que a prática filosófica conseguiu encontrar uma maior aceitação e respeitabilidade, no nível acadêmico, quanto mais se alinhava a um modelo específico de compreensão da realidade. Isto não é um defeito ou um problema em si.

É esperado, na nossa época, que os saberes possam dialogar entre si e enriquecer suas perspectivas por meio destas interações. Torna-se problemático, quando tentamos não apenas reconhecer que a emergência das múltiplas ciências, ao longo dos últimos séculos, criou uma nova compreensão de como o conhecimento é produzido e validado, mas buscamos também entender se a filosofia possui uma forma própria de produção de conhecimento e se ela ainda possui algum nível de pertinência, dadas as condições do mundo atual.

Whitehead, em *A ciência e o mundo moderno*, ao descrever a origem da ciência como um fato novo na História da humanidade, a apresenta da seguinte maneira:

Esse novo matiz das mentes modernas é um interesse veemente e apaixonado pela relação entre os princípios gerais e os fatos irreduzíveis e inflexíveis. Por todo o mundo, em todos os tempos e lugares, tem havido homens práticos, absorvidos por fatos ‘irreduzíveis e inflexíveis’; por todo o mundo, em todos os tempos e lugares, tem havido homens de temperamento filosófico que foram absorvidos na teia dos princípios gerais. É essa união entre interesse apaixonado pelos fatos particulares e igual dedicação à generalização abstrata que forma a novidade de nossa atual sociedade (WHITEHEAD, 2006, p.15).

No entendimento deste filósofo, a mudança mais importante, em termos culturais e epistemológicos, que a modernidade trouxe e que permitiu a emergência de uma forma específica e original de se conceber a produção e validação do conhecimento, genericamente designada pelo termo *ciência* (embora esta prática seja muito mais diversificada e complexa do que a compreensão ordinária associada a este termo permite entrever), foi uma associação entre pensamento abstrato e uma rigorosa atenção dos fatos.

Um aspecto histórico relacionado, ainda que indiretamente, a esta compreensão e pouco comentado é a quase identificação que existe na nossa época entre ciência e tecnologia, como se fossem dois lados de uma mesma moeda. Se adotarmos uma perspectiva epistemológica suficientemente esclarecida, saberemos que, de fato, ciência e tecnologia não são a mesma coisa, mas as suas fronteiras estão cada vez menos nítidas. Poderemos, então, questionar se a própria concepção clássica de ciência não traz, em seu bojo, uma inclinação para a técnica, nesta balança entre pensamento abstrato e

fatos “irredutíveis e inflexíveis” (questão que parece ser de natureza filosófica).

O ponto que quero destacar, a esta altura, é que a natureza da filosofia, moldada por sua origem e história, é profundamente determinada pelo seu foco, na perspectiva do pensamento abstrato. Creio não haver dúvida de que a experiência humana, nas relações de cada um consigo mesmo, com seu semelhante e com o mundo, é a matéria-prima do fazer filosófico, ou seja, é pouco sustentável a noção de uma filosofia e de um filosofar prisioneiros de um universo próprio e solipsista, unicamente abstrato, distanciado da realidade na qual estão inseridos.

Para aprofundar esta linha de argumentação, tomo aqui a liberdade de citar um longo trecho da minha dissertação de mestrado:

Karl Jaspers, ao comentar a origem do filosofar, remete novamente à *admiração*, afirmadas por Platão e Aristóteles, acrescentando a *dúvida* e a *comoção do homem*. Considera a dúvida na forma como aparece na filosofia de René Descartes, ou seja, aquilo que, de um lado, impulsiona o homem na superação das suas incertezas, e, de outro, como instrumento metódico, que permite a suspensão das certezas, pelo questionamento das verdades aceitas, permitindo a obtenção do conhecimento. Neste sentido, a dúvida é transformada em caminho para a certeza. A comoção do homem, por sua vez, surge do conjunto de situações que lhe impõem limites e pela forma como revelam a sua impotência em alterá-las. Situações como a morte, a doença, a transformação das coisas, o fluir do tempo. O filosofar é uma resposta diante da consciência do ser humano em relação a estes limites, que manifestam a sua própria finitude, a dimensão fática de sua existência.

Jaspers não concebe estes três aspectos como origens distintas e individuais do filosofar, mas enfeixa-os em uma multiplicidade na qual há a admiração, a dúvida e a comoção do homem das situações limite. O homem pode sentir-se admirado com o mundo e consigo mesmo, isto, entretanto, não é filosofar. A admiração conduz à dúvida, pelo fato de perceber que ele reconhece a multiplicidade da realidade que o cerca, na qual está inserido e que possui muitas incertezas a seu respeito. Estas incertezas, por sua vez, aumentam a sua consciência e evidenciam os seus limites. “Del assombro sale la pregunta y el conocimiento, de la duda acerca de lo conocido el examen crítico y la clara certeza, de la conmoción del hombre y, de la conciencia de estar perdido, la cuestión de si propio” (1981, p. 15).

Bornheim remete a Jaspers e cita as três origens propostas por este filósofo, mas as identifica como atitudes e as designa como *admiração*, *dúvida* e *insatisfação moral*. Para este autor,

a insatisfação moral é decorrente de uma consciência que interrompe a comum absorção do homem pelo seu universo cotidiano: “Se em seu comportamento usual encontramos o homem absorvido no mundo que o cerca, a filosofia se impõe como tarefa a partir do momento em que esse homem cotidiano cai em si e pergunta pelo sentido de sua própria existência” (1983, p. 11). Bornheim entende que apenas um destes sentimentos não pode ser responsável pela origem do filosofar e que, talvez, mesmo a combinação destes três não consiga explicar adequadamente o fenômeno. Destaca, por exemplo, a importância da admiração como abertura do homem para o mundo, mas reconhece que, em si mesma, não responde pela natureza crítica inerente ao filosofar legítimo. Por outro lado, concede uma importância maior à *experiência negativa*.

A experiência negativa corresponde ao sentimento de reprovação, desespero ou desencantamento do ser humano diante das ‘misérias da existência’. É negativa porque se relaciona com uma forma de negação do real, negando o mundo, os homens e a própria existência, depreciados pelo sofrimento que provocam. Para alguns é o ‘Nada’ que assedia o ser humano como abismo que torna, muitas vezes, a existência insuportável. Pode ser o contato com a desonestidade, com a violência e com a iniquidade. Pode ser a percepção de injustiças ou da fragilidade da vida. Seja como for, é uma experiência marcada pela dor.

Bornheim valoriza o perguntar, mas reconhece que este acontece sob a égide da experiência negativa: “No ato de perguntar condensa-se o espírito crítico do filósofo. E se perguntarmos donde nasce este espírito crítico, devemos responder que nasce da experiência negativa, porque através dela o sentido do real me escapa” (1983, p. 93). É preciso salientar, porém, que o filosofar não poderia ser limitado à vivência deste tipo de experiência. Bornheim pretende que a filosofia supere esta negação, negando-a conseqüentemente: “Devemos então dizer que o espírito crítico encontra a sua razão de ser não apenas na negação, mas na negação da negação, quer dizer, na necessidade de reafirmação do real. E de um real ao qual o filósofo deve permanecer aberto, nutrido no sentido do mistério” (1983, p. 93) (LUZA, 2009, p. 119).

A intenção aqui é reforçar um aspecto aparentemente óbvio, mas que destoa da caricatura popularmente disseminada de que o filósofo é alguém desconectado do mundo e perdido em suas “viagens” pessoais: a filosofia e os filósofos, segundo a compreensão que possuem de si mesmos e do seu fazer, ocupam-se de si mesmos, mas também do mundo (compreendido em seu significado filosófico, que envolve as noções de realidade e totalidade).

Retomando a perspectiva de Whitehead, podemos conectar naturalmente a Filosofia com o pensamento abstrato, desde que se reconheça que é uma *práxis* orientada para o desvelamento da realidade (aqui a associação com o termo grego *aletheia* não é gratuita), em suas múltiplas perspectivas. Qual a necessidade de reforçar este aspecto? Se, em sua origem, a ciência que emerge da modernidade, colocada em seus termos mais simples, é a associação, o “casamento”, entre a perspectiva racional-contemplativa, que procura identificar as estruturas abstratas da realidade, e a perspectiva objetiva e pragmática, que pretende afirmar que a validade do conhecimento deve estar rigorosamente amparada em fatos *irreduzíveis* e *inflexíveis*, não seria isto uma evolução salutar, que colocaria as “elucubrações” filosóficas em um passado superado, cujo único interesse que despertaria para o nosso tempo seria o histórico?

Penso que para reconhecer um lugar para a *Filosofia*, no século XXI, precisamos considerar alguns fatores. Primeiramente, se simplesmente aceitarmos acriticamente o valor da associação mencionada por Whitehead¹⁰⁹ como evolução, o fazer filosófico é insuficiente, em si mesmo. Se adicionarmos a exigência de associar o fazer filosófico ao rigor objetivista, que se entende como sendo o principal mérito das ciências, possivelmente não teremos mais filosofia e, mesmo que ela exista ainda como uma rubrica, significa dizer que já deixou de existir.

Por outro lado, se admitimos que a filosofia aspira existir por si mesma, mas que a validade do conhecimento é estabelecida apenas se forem respeitados certos requisitos muito específicos, na relação com a realidade (como a observação e a experimentação), caberia a ela apenas existir como História da Filosofia e como o cultivo de certo tipo moribundo (ou morto) de erudição. Em certo aspecto, embora nem todos consigam perceber, por mais abrangente e valiosa que seja a tradição filosófica, a “chama” que a anima (no sentido original de dar alma) sempre foi o fazer, o filosofar, o pensamento vivo e em movimento. A própria tradição filosófica só consegue estar viva, se consegue dialogar com o nosso tempo (ou como diria Gadamer, com o nosso horizonte). Ao mesmo tempo, somos obrigados a reconhecer que grande parte dos problemas do nosso horizonte atual não faz

¹⁰⁹ É importante deixar claro que não quero dizer que Whitehead acredita que a ciência é uma superação da filosofia.

parte do horizonte, no qual foi constituída a maior parte da herança filosófica que recebemos das gerações que nos precederam.

Acredito que o nosso modo de existir traz em sua consistência o fato de que somos demandados a nos relacionar com nós mesmos, com os outros seres humanos e com o mundo; que esta relação é profundamente marcada pela descoberta, porque o mundo, os seres humanos e nós mesmos não somos dados de forma imediata, não somos óbvios nem desvelados. Precisamos, desde o nosso nascimento, até a nossa morte, desencobrir continuamente o mistério que somos para nós mesmos, assim como o mistério que os outros (individual e coletivamente) e o mundo também representam. Penso que a perspectiva filosófica da hermenêutica é esclarecedora, ao considerar o movimento de interpretação como fundamental na constituição do ser humano, mas este movimento não é unicamente o movimento de uma consciência que quer compreender, mas de uma consciência que traz em sua essência aquilo que Espinosa chamou de *conatus*, o esforço de persistir na existência. Ou seja, este impulso perpassa a natureza humana desde os seus anseios mais básicos, fisiológicos, até aquelas funções que designamos como superiores. Para matar a fome também é preciso atribuir significado.

Neste sentido, poderíamos dizer que a ação humana, nas suas condições normais, não acontece de forma aleatória, mas sim mediada por um conjunto de constructos abstratos, mais ou menos consistentes entre si, que dão significado e orientação ao indivíduo. Chamamos, normalmente, esta construção de cosmovisão ou mundivisão. Uma tentativa mais simples de lidar com a complexidade deste tema é o termo inglês *mindset*, mas provavelmente o conceito mais rico seja o termo alemão *Weltanschauung*.

De forma bastante sintética, poderíamos dizer que a *Weltanschauung* possui pelo menos quatro dimensões que se confundem e se interpenetram: antropológica, cosmológica, epistemológica e axiológica. A dimensão antropológica traz consigo os constructos relacionados à compreensão do que é o ser humano e sua natureza, quais são suas possibilidades e seus limites. A dimensão cosmológica, por sua vez, relaciona-se com a compreensão da ordem intrínseca da realidade, considerada como a totalidade da qual o indivíduo faz parte (ou com a qual se sente mais ou menos conectado), incluída aqui a realidade social, assim como os signi-

ficados a ela atribuídos. A dimensão epistemológica trata daquilo que consideramos conhecimento, de como ele é alcançado, do que pode ser conhecido, do que pode ser aceito ou não como verdadeiro, das possibilidades de abertura e descobrimento da perspectiva cosmológica. A dimensão axiológica, por último, trata dos valores, isto é, daquilo que é considerado preferível e do que não é, do que é aprazível e do que é indesejável, do que é certo e do que é errado, do que é belo e do que é feio.

Em geral, não podemos dizer que temos uma *Weltanschauung*, porque, de fato, é ela que nos tem. Ela nos diz o que possui mais valor, o que devemos buscar, o que podemos aspirar, o que devemos evitar, o que é melhor para nós, assim como a maneira como devemos nos portar, seja de forma privada ou em público. Ela não descansa, ela não tira férias, está sempre presente. E, na maior parte do tempo, praticamente em todos nós, ela existe como se não existisse. É silenciosa e, como diz Bornheim (1983, p. 38) a nossa relação com ela é dogmática, porque jamais consideramos colocá-la em questão. A atitude crítica, tão comentada em aulas de Filosofia, é esta ação difícil, exigente e desafiadora de colocar em questão as bases mais profundas de sustentação das nossas compreensões e crenças acerca de nós mesmos e da realidade. É o personagem *Neo*, do filme *Matrix* (1999), tomando a pílula vermelha (não é exagero aproximar esta passagem com a Alegoria da Caverna de Platão, como muitos, de fato, já o fizeram). No fundo, se formos buscar a quintessência das nossas lições e leituras, em última instância, é disso que trata a filosofia, pelo menos em suas mais ambiciosas pretensões.

Recolocando as questões iniciais, poderíamos indagar se a filosofia ainda pode reivindicar de alguma forma este lugar, em um mundo marcado por uma infinidade de disciplinas técnicas altamente especializadas, pelo crescimento escalável do volume de informação disponível, pela automação da vida cotidiana e a aceleração do tempo vivido. Devemos considerar também que, se não em sua totalidade, alguns aspectos da *Weltanschauung* são objeto de estudo de disciplinas como a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia. Então o que sobraria para a Filosofia?

Se reconhecermos que a nossa experiência e ação no mundo é realmente mediada por uma *Weltanschauung*, teremos a primeira resposta, de caráter técnico, porque tanto a tradição filosófica quanto

as ferramentas de trabalho dos filósofos são as mais adequadas, para identificar e analisar criticamente estes constructos conceituais. Entretanto, é preciso reconhecer um deslize comum em defensores da filosofia, quando proclamam que filosofar é questionar. É um deslize por dois motivos: a) não se trata apenas de questionar, pois estamos falando de um questionar que se desloca para os fundamentos da compreensão que temos de todas as coisas; e b) todo o filósofo realmente relevante foi além do questionar. Como afirma Deleuze, “um filósofo não é somente alguém que inventa noções, ele também inventa, talvez, maneiras de perceber”, convidando-nos a ver o mundo de forma diferente, dito de outra forma, “destrói” pelo questionamento e “constrói” por meio da atividade criativo-filosófica novas formas de compreensão da realidade.

Neste sentido, enquanto as múltiplas e respeitáveis disciplinas que existem atualmente e que expandem significativamente a compreensão que temos de nós mesmos e do mundo forem significativamente prisioneiras das suas, como diria Heidegger, “ontologias regionais”, com a sua complexa rede de pressupostos e métodos – em alguns momentos, crenças sacralizadas de forma subjacente aos seus discursos de rigor intelectual e científico – ainda precisarão ser recordadas da face dogmática que carregam de si. Muitas vezes, em classes de Filosofia, quando se menciona a já referida distinção clássica entre *doxa* e *episteme*, o termo *doxa* é associado normalmente à noção de senso comum e, por extensão, ao saber das massas. O saber filosófico, por sua vez, é apresentado como confrontação ao senso comum.

Uma análise mais rigorosa da contribuição intelectual dos grandes filósofos mostra que a produção filosófica, em geral, não confronta a opinião do homem comum. Ela confronta, de fato, a opinião dos sábios, ou seja, o saber estabelecido como *episteme*. E este entendimento talvez seja fundamental para compreendermos porque a filosofia ainda existe: como dizem Deleuze e Guattari (1992, p. 14), todas as disciplinas engendram suas próprias ilusões, ao adquirirem respeitabilidade; cristalizam-se, dogmatizam-se, e aqueles que fazem parte de uma comunidade de conhecimento passam a ter seu próprio senso comum, considerado esclarecido, por vezes com uma roupagem de *episteme*, porém ainda assim senso comum, simplesmente porque não consideram colocar seus pressu-

postos em questão (por vezes, os próprios “filósofos profissionais” fazem isso). Então, retomamos mais um traço fundamental do fazer filosófico: o movimento contínuo de retorno aos fundamentos, em face das fragilidades do saber estabelecido e do seu confronto com os problemas da época em que se vive.

Diante da questão sobre o papel que a filosofia poderia aspirar nos dias de hoje, passados 25 séculos da sua origem na Grécia antiga, considerando as dinâmicas e a complexidade do contexto atual, assim como a emergência de muitas disciplinas e o recorrente anúncio do seu fim, podemos responder que ainda há um lugar para o filosofar. O estado de coisas em que vivemos – em que, de um lado, temos o maior acúmulo de conhecimento e o maior avanço tecnológico já registrado na História da humanidade e, de outro, temos que confrontar problemas tão complexos e tanto sofrimento humano – serve para reafirmar a necessidade da avaliação crítica, em seu sentido mais radical, da nossa sociedade, da nossa cultura e dos nossos saberes. A prática filosófica, em certo aspecto, sempre esteve associada ao sentimento de insatisfação moral do ser humano com seu tempo, transformando esta insatisfação em um movimento incisivo de colocar em questão os pressupostos da realidade, tal como é concebida, buscando sua redescoberta. Ou, ainda, como afirma Nietzsche:

A filosofia é uma forma através da qual se manifesta o atelier da natureza. [...] É nas épocas de grande perigo que os filósofos aparecem – no momento em que a roda do tempo gira cada vez mais depressa – eles e a arte tomam o lugar do mito que desaparece. Mas eles lançam-se muito antecipadamente, pois a atenção dos contemporâneos só lentamente se volta para eles. Um povo que se torna consciente dos perigos produz o gênio (1984, p. 23).

Concluindo, enquanto houver pessoas interrogando a si mesmas e à realidade, reconhecendo os limites da sua compreensão e concebendo novos olhares e interações com o mundo, mantendo não somente o pensar vivo, mas atuante, estaremos honrando a memória de Tales, Anaximandro, Anaxágoras, Heráclito, Parmênides, Sócrates, Platão, Aristóteles, e a longa linhagem de seus herdeiros. Estaremos, também, fazendo filosofia e não importa que nome isso venha a ter, pois os “amigos da Sabedoria” são animados pelo anseio

de desvelar os segredos do *Kósmos* e encontrar o caminho para viver uma vida bela, boa e justa.

Referências

BORNHEIM, Gerd. *Introdução ao filosofar*. Rio de Janeiro; Porto Alegre: Globo, 1983.

DELEUZE, Gilles. *Cours vincennes: cours de 24/1/1978*. Disponível em: <https://www.webdeleuze.com/textes/194>. Acesso em: 8 nov. 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 1992.

INSIDE JOB. Direção de Charles Ferguson. Culver City: Sony Pictures, 2010.

JASPERS, Karl. *La Filosofia*. México: FCE, 1981.

LUZA, Robledo dos Santos. *Sobre a possibilidade de constituição de uma pedagogia do problema*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

MASSACRE DO CHARLIE HEBDO. Wikipédia, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Massacre_do_Charlie_Hebdo&oldid=59683933. Acesso em: 28 out. 2020.

MATRIX. Direção de Lilly Wachowski e Lana Wachowski. Los Angeles: Village Roadshow & Silver Pictures, 1999.

NIETZSCHE, F. *O livro do filósofo*. Porto: Rés, 1984.

ROMPIMENTO DE BARRAGEM EM BRUMADINHO. Wikipédia, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Rompimento_de_barragem_em_Brumadinho&oldid=59740342. Acesso em: 6 nov. 2020.

WHITEHEAD, Alfred North. *A ciência e o mundo moderno*. São Paulo: Paulus, 2006.

Por que filosofia?

Simone Côte Real Barbieri¹¹⁰

Escrever sobre a importância da filosofia é escrever sobre o movimento do perguntar. Ou seja, já é, em si, uma mudança de perspectiva epistemológica, que direciona para o ponto com o qual não se está acostumado. Estamos acostumados a buscar respostas e a valorizar a quantidade de informação e conhecimentos disponíveis e seguros produzidos pelo rigor metodológico do positivismo moderno. Os movimentos do perguntar, ao invés de nos conduzir às respostas, conduzem à multiplicidade de possibilidades, de caminhos, de estratégias metodológicas. Antes da resposta, é preciso saber o que se quer responder, como se quer responder, para que se quer responder, a quem se quer responder, e cada um desses movimentos constitui uma tessitura única no caminho da resposta, que depende de quem responde em seus processos de subjetivação que vão constituir a autoria e a singularidade das respostas.

A partir destes movimentos, a proposta deste ensaio é justificar a importância da filosofia para a constituição da Universidade de Caxias do Sul e suas contribuições para a formação dos sujeitos de sua comunidade de pertença. Mas, antes, são necessárias algumas noções preliminares e introdutórias dos conceitos de filosofia, de processos de subjetivação e de estratégia metodológica, para determinar como esse ponto se constitui. Toma-se por filosofia

a definição comentada no *Eutidemo* platônico: a F. é o uso do saber em proveito do homem. Platão observa que de nada serviria possuir a capacidade de transformar as pedras em ouro a quem não soubesse valer-se do ouro, de nada serviria uma ciência que tornasse imortal a quem não soubesse servir-se da imortalidade e assim por diante. É necessária, portanto, uma ciência em que coincidam fazer e saber valer-se daquilo que se faz, e essa ciência é a F (*Eutid.* 288 e 290 d. *apud* ABBAGNANO, 1970, p. 420).

Partir do conceito fundamentado na tradição grega implica duas grandes consequências: a primeira é que, nesta perspectiva, filosofia

¹¹⁰ Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Mestra em Ética e Filosofia Política pela Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre. Docente na Área de Humanidades da Universidade de Caxias do Sul. Coordenadora da Editora da Universidade de Caxias do Sul (EDUCS). Pós-Doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul, com interesse em pesquisa na formação docente e em biopolítica.

e ciência não se distinguem. Ou seja, se considerarmos a origem do termo, tanto do ponto de vista etimológico, em sua raiz grega, quanto do epistemológico, em relação aos processos cognitivos, a filosofia nasce como um saber sistematizado, especializado e confiável. A segunda consequência se refere à filosofia como o saber necessário para a libertação humana da visão cosmogônica. É através do exercício da lógica e da construção racional, que o homem se liberta das explicações míticas e começa a ensaiar outras possibilidades de entendimento, compreensão e organização da realidade pelo uso da racionalidade (GIL FILHO, 2012). A filosofia é entendida como condição de possibilidade de desvelamento da realidade e, portanto, de sobrevivência da humanidade.

Não se trata aqui de ignorar a perspectiva costumeira e tradicional, que considera os saberes fragmentados e hierarquizados, e legitima a preponderância da ciência sobre todos os demais saberes, originada do positivismo moderno. Tampouco se trata da pretensão de fazer uma exegese do conceito de filosofia. Ao contrário, como a pretensão do texto é discutir o porquê da filosofia, estabelece-se aqui o próprio movimento do filosofar na problematização dos conceitos, na análise dos contextos e na organização do conhecimento, a partir de pressupostos devidamente explicitados.

Retomando a definição de Platão sobre a necessidade de saber e poder fazer uso daquilo que se sabe, à medida que se determina qual o ponto de partida torna-se possível fazer o caminho, para atingir os objetivos pretendidos. O que se destaca por meio desses movimentos não se limita à capacidade de saber, nem às condições da experiência. Ao contrário, se refere qualidade do saber que determina o horizonte das experiências subjetivas e suas possibilidades de significação. Dito de outra maneira, a filosofia é vista como a qualidade do saber que determina os movimentos do sujeito em relação à realidade, com a qual está implicado e relacionado.

Os processos de subjetivação serão aqui entendidos como os movimentos do sujeito que considera a repercussão dos seus olhares. Esses movimentos se explicitam pela descrição da trajetória cognoscitiva, para que se possa entender o processo de ressignificação pertinente à construção das dimensões da produção das respostas que o sujeito pode produzir. A escolha epistemológica foi analisar a questão do sujeito, a partir de Foucault (2006) por ter encontrado,

em sua obra, a possibilidade de buscar uma concepção diferenciada dos ideais da modernidade e do estabelecimento da subjetividade. Esta concepção é pensada como um entrelugar de movimento e reconfigurações possíveis, tematizadas como processo de constituição da própria natureza subjetiva, como vontade de se constituir. O sujeito, em Foucault (2006), é uma produção histórica, um sujeito histórico, um sujeito produtor de saberes, que somente foram possíveis em seus contextos e que representam uma multiplicidade de coisas, em seu processo de produção e construção. De acordo com Gallo (2006),ⁱⁱⁱ entender o sujeito, a partir da formação de sua autonomia nas relações sociais, implica o reconhecimento da existência de distintos sujeitos em diferentes condições, que estão em processo de subjetivação. Emerge a ideia de subjetivação como processo (FOUCAULT, 2006) de fabricação histórica dos próprios sujeitos, construídos, produzidos, através de determinadas ferramentas.

O fazer-se sujeito é mais do que se autoproclamar ou se reconhecer. É estabelecer-se como alguém que fala, que age, que se relaciona e que escolhe seu lugar nas infinitudes de relações das quais participa. É sua responsabilidade conhecer as práticas que permitem transformar seu próprio modo de ser – condição necessária para se subjetivar.

[...] liberdade real não consiste em contar as nossas verdadeiras histórias e encontrar o nosso lugar no seio de alguma tradição ou código moral; em determinar as nossas ações de acordo com princípios universais; nem em aceitar as nossas limitações existenciais numa relação autêntica com o nosso próprio eu. Somos, pelo contrário, “realmente” livres porque podemos nos identificar e mudar aqueles procedimentos ou formas através dos quais nossas histórias tornam-se verdadeiras, porque podemos questionar e modificar aqueles sistemas que tornam possíveis (somente) certas espécies de ação; e porque não existe nenhuma relação “autêntica” com o nosso próprio eu a que tenhamos de nos ajustar (FOUCAULT, 1998, p. 169).

Como consequência tanto desta visão de filosofia, quanto desta concepção de sujeito, a estratégia metodológica se apresenta como os possíveis caminhos deste sujeito em constituição, que tem como vontade ontológica saber e ser mais. A definição de método, tomada do grego e composta por *meta* + *hodos*, pode ser entendida como

ⁱⁱⁱ FOUCAULT E A EDUCAÇÃO. In: Youtube, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3eQgOy_5lbg. Acesso em: nov. 2020.

caminho, medida, *meio + correto*, verdadeiro, adequado. O método, entendido como meio para se atingir determinados fins projetados, representa o caminho que conduz aos objetivos que se quer alcançar. Alicerçados nessa pressuposição, implicaria ter rigor na escolha metodológica que possa conduzir ao melhor caminho e aos resultados mais eficientes. Entretanto, como dito anteriormente neste ensaio, abandona-se o rigor metodológico-positivista alicerçado na busca de respostas para problematizar os movimentos do perguntar. Então, toma-se aqui não a definição clássica de método, mas uma das suas possíveis evoluções para o conceito de estratégia metodológica. O entendimento é de que o caminho se constitui à medida que o sujeito vai caminhando, contanto sua história, a partir de suas condições de possibilidade e das relações com as quais se depara. Ou seja, parte-se do pressuposto de que o observador direciona os resultados das observações e o faz a partir dos seus modos de olhar:

O característico básico de hábito é o de que toda a experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subseqüentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências. [...] A concepção ampla envolve a formação de atitudes tanto emocionais, quanto intelectuais; envolve toda a nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida. Desse ponto de vista, o princípio de continuidade da experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subseqüentes (DEWEY, 1971, p. 25).

Essa é a resposta à questão que serve de título a este ensaio. Esse sujeito que se constitui em seus processos de subjetivação, a partir das e nas relações que tem como vocação ontológica de saber e ser mais e que vive em constante movimento é um sujeito que faz uso da filosofia em sua experiência e existência. **Por que filosofia?** Porque através do filosofar se estabelece uma rede de intelegibilidade, em que esses movimentos se tornam possíveis, e nos quais se pode perguntar, duvidar, investigar, problematizar; ter/manter o olhar crítico, reflexivo e rigoroso capaz não só de compreender a realidade de inserção, como também compreender o que dela transborda, fazendo com que as formas de compreensão, igualmente, se modifiquem, viabilizando a multiplicidade de olhares e discursos; nos quais se pode estabelecer uma diversidade de respostas, e, mais

ainda, uma diversidade de questões-problema responsáveis pela inovação do pensamento e, conseqüentemente, por tudo que deriva dela – a saber: o desenvolvimento e a inovação tecnológica; a evolução conceitual e paradigmática; as aplicações metodológicas; os caminhos para a experiência humana, e a necessidade imperativa de responsabilizar-se pelas reverberações das escolhas e ações.

Mais do que a obviedade de afirmar que o lugar da filosofia, nas universidades, é o do estabelecimento do pensamento crítico, da ampliação dos horizontes conceitual e de percepção e da qualificação dos processos de reflexão que fundamentam as relações de sentido, pretende-se aqui afirmar o papel da filosofia no cumprimento da função social da UCS, que é o de ser uma Universidade Comunitária. Ser uma Universidade Comunitária implica estar vinculado com a comunidade de pertença, e comprometer-se com as suas necessidades, e ofertando possibilidades de atendimento e desenvolvimento regionais. Ou seja, estar atenta às particularidades da comunidade de inserção e buscar processos de qualificação, intervenção e consultoria customizados, que possam potencializar o atendimento das demandas. Implica também ofertar formação, qualificação e conhecimento, através do ensino, da pesquisa e da extensão para todos os segmentos sociais, bem como proporcionar educação com qualidade e relevância.

O papel do curso de Filosofia na UCS, sempre foi, e continua sendo, o de oportunizar a transformação pelo conhecimento. Ou seja, mais do que atender às demandas mercantis, é se posicionar como centro de excelência e referência para nortear as transformações necessárias para esta realidade; formar profissionais capacitados para o trabalho e para o exercício da cidadania, comprometidos e responsáveis; fomentar a possibilidade de desenvolvimento pessoal pela problematização necessária ao desenvolvimento da crítica e do diagnóstico; consolidar a pesquisa e a socialização dos resultados como espaço de garantia da autoria e da inovação. Uma formação universitária não se resume a uma capacitação profissional na justa medida em que se estrutura, a partir de um horizonte alargado pelas possibilidades de problematização e crítica, como estruturantes da produção cognoscitiva.

Para retomar de forma coerente os conceitos estabelecidos neste texto, e responde à questão proposta no começo, são possíveis

as seguintes inferências: (1) a filosofia é ferramenta necessária para que os indivíduos se tornem sujeitos de seus pensamentos, e o lugar que possibilita isso de forma plena é a universidade, por estimular a crítica sobre a realidade concreta; (2) o fato de estar vinculada com a comunidade de pertença, proporciona a ampliação do papel do curso de Filosofia na UCS, no que se refere ao atendimento de sua função social, ou seja, o de comprometimento com o desenvolvimento regional; (3) a filosofia, como ferramenta para implementar a crítica, contribui para a compreensão da sociedade e para sua estruturação. Aquele saber que bem-aplicável, a partir do conceito platônico, não se resume à cultura do produtivismo acadêmico (BIANCHETTI; VALLE, 2014) nem à qualificação técnica dos profissionais. Esta seria somente uma parte do saber necessário à qualificação da constituição subjetiva, referente à utilização do conhecimento produzido e disponível. A outra parte está em ser capaz de produzir o conhecimento necessário para o desenvolvimento pessoal e social, para dar conta dos diferentes desafios e contextos que compõem as tessituras da realidade de modo responsável.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.
- BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro. Produtivismo acadêmico e decorrências de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 89-110, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a05v22n82.pdf>. Acesso em: maio 2017.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1979. v. 131.
- FOUCAULT, Michel. *Hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT E A EDUCAÇÃO. In: Youtube, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3eQgOy_5lbg. Acesso em: nov. 2020.
- GIL FILHO, S. F. Geografia das formas simbólicas em Ernst Cassirer. In: BARTHE-DELOIZY, F.; SERPA, A. (org.). *Visões do Brasil: estudos culturais em geografia [on-line]*. Salvador: EDUFBA; Edições L'Harmattan,

2012, p. 47-66. ISBN 978-85-232-1238-4. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: nov. 2020.

PEREIRA, S. J. Isidro. *Dicionário grego-português e português-grego*. 7. ed. Largo das Teresinhas: Livraria do Apostolado da Imprensa. ISBN: 92-571-193-9.

A importância da filosofia para a vida

Ursula Rosa da Silva¹¹²

Recebi o convite para compor esta publicação em homenagem aos 60 anos do curso de Filosofia da UCS, do qual fiz parte, me formando na Licenciatura em Filosofia, no ano de 1989. Por coincidência, estou também fechando um ciclo neste ano de 2020, em que completo 25 anos como professora de Filosofia da Arte, na Universidade Federal de Pelotas, na qual estou desde 1995, sendo, antes disso, professora de História da Filosofia e Estética, na Universidade Católica de Pelotas (1992-1995). São 28 anos de dedicação ao ensino, tendo a filosofia como base, como inspiração, para a vida e para a formação de pessoas. Além disso, comemoro, neste momento, o fato de ter sido eleita vice-reitora da UFPel, realização e reconhecimento de uma vida dedicada à academia; são muitas comemorações e fico feliz de poder estar aqui com colegas e professores celebrando este curso que nos possibilitou muitas conquistas.

Digo isto, considerando, ainda, o cenário pelo qual estamos passando – uma pandemia mundial – e, neste contexto, tenho me valido muito da filosofia para trabalhar e fazer palestras sobre o quanto temos de motivos para dar sentido à vida, ao trabalho, à humanidade, às artes, e o quanto precisamos buscar este sentido neste mundo da vida, em que nos encontramos, sendo propositivos, vendo o que podemos aprender e ensinar com o que se apresenta, e, como diz Morin (2001), aprendendo e ensinando como nos prepararmos para enfrentar os momentos de incerteza. Não podemos esperar que o mundo se apresente como um lugar de certezas e respostas exatas para viver, por isso a importância de perceber e se preparar com o conhecimento para saber trabalhar e conviver também com as incertezas.

A reflexão que trago a seguir parte das atividades que realizei neste ano pandêmico, com circunstâncias que me fizeram lembrar, por motivos diversos, do período de minha formação em Filosofia, época em que vivi minha Graduação em Filosofia, tanto pelo momento político – pois estávamos no fim da ditadura nos aproximando

¹¹² Doutora. Professora na Universidade Federal de Pelotas, RS.

do que seria o movimento das Diretas Já – quanto pela questão da minha escolha de vida, que foi ser professora de Filosofia, os textos, os autores que li, os projetos dos quais participei, as músicas que ouvi, os amigos e amigas que encontrei, e como tudo isso começou a fazer sentido, quando conheci a obra de Merleau-Ponty e o conceito de mundo da vida, na concepção dele, tanto quanto o conceito de liberdade em Sartre, do *Dasein* em Heidegger e do corpo-próprio em Edith Stein. Pois estes autores me fizeram perceber o quanto a filosofia está no nosso dia a dia e o quanto as perguntas que fazemos sobre o mundo e nossa presença nele nascem da relação do modo como percebemos o mundo e os outros; das relações entre os seres todos, e como organizamos, valorizamos e efetivamos nossos projetos, bem como que o conhecimento precisa estar ligado com a vida.

Assim, Merleau-Ponty me fez estudar mais a psicologia, literatura, história da arte, para compreender como o corpo pode ter um pensamento falante, uma linguagem muda e dizer este mundo por meio de gestualidades corporais, por exemplo, se nutrindo de um *logos* em estado nascente e de um *cogito* tácito. Estes conceitos, que para mim eram parte de um *corpus* teórico, foram cada vez mais se aproximando de um cotidiano de ensino e de questionamento sobre os modos de tratar o conhecimento, tanto nos cursos de Filosofia quanto nos cursos de Artes para os quais ministrei aulas, principalmente, na formação de professores. Pois, perceber que o modo como Cézanne olhava sua *Montagne Sainte Vitoire* e a pintava incessantemente fez Merleau-Ponty (1971) passar suas últimas férias de vida em *Aix-en-Provence*,¹¹³ para compreender como este pintor conseguia viver e expressar o que o filósofo propunha na sua fenomenologia da percepção: um mergulho no mundo da vida, para, por meio da corporeidade perceber e expressar o mundo, na dialética vivida de uma intencionalidade que busca algo novo, no fenômeno que se manifesta infinitamente. Este movimento de Cézanne está relacionado, também, ao modo como nós, professores, precisamos estar em estado de abertura, para ressignificar o que nos rodeia e sermos propositores de novas perguntas, outros questionamentos e deslocamentos que levem à constituição de significados com os quais a filosofia trabalha.

¹¹³ Esta experiência de três meses de férias em Aix-en-Provence resultou no texto *O olho e o espírito*, em que Merleau-Ponty vai refletir sobre o exercício e a atitude fenomenológica, a partir desta aproximação com a pintura de Cézanne (MERLEAU-PONTY, 2014).

Antes de Merleau-Ponty, Stein (1916), em sua tese denominada *O problema da empatia*, desenvolve o conceito de corpo-próprio, que se evidencia como inovador, para se pensar uma nova corporeidade e um novo sujeito epistemológico, frente ao sentido objetivamente racional, decorrente do pensamento moderno. A concepção de corpo-próprio, em Stein, instaura o caminho da corporeidade como essencial ao conhecimento, na filosofia e para a arte, como um corpo expressivo. Stein desenvolve o conceito de *Einfühlung* (intuição empática, empatia) ligado a uma concepção de modo de estar no mundo do sujeito (Eu próprio), em relação ao Outro (Eu estranho). Vinculado à definição de empatia, ela trata de explicitar o sujeito como um indivíduo psicofísico, diverso de um objeto físico, ao qual é preciso atribuir um corpo, não tanto como corpo físico, mas como fenômeno denominado corpo-próprio (*Leib* = corpo vivente, corpo animado).

A fenomenologia no século XX, por meio de autores como Stein e Merleau-Ponty, trouxe uma nova abordagem para o conhecimento nas ciências, a partir do conceito de corpo-sujeito ou corpo-próprio e também nos possibilita redimensionar a intersubjetividade. A empatia torna-se, enfim, condição de possibilidade para a constituição do indivíduo próprio e de sua relação com o Outro. O fio condutor da atuação de Stein, em todos os âmbitos, seja com o pensamento, seja com a ação, parece ter sido a intersubjetividade, *Einfühlung*, a empatia, a comunhão com o outro, com o estranho, com o diferente.

Merleau-Ponty busca superar os dualismos consciência/corpo; sensível/inteligível, e a consciência intelectual por meio de uma consciência perceptiva, no sentido de situar-nos no âmbito de um logos nascente, de uma verdade originária que fundamenta o conhecimento:

A experiência da percepção nos põe em presença do momento em que se constituem para nós as coisas, as verdades, os bens; que a percepção nos dá um logos em estado nascente, que ela nos ensina, fora de todo dogmatismo, as verdadeiras condições da própria objetividade; que ela nos recorda as tarefas do conhecimento e da ação (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 63).

Merleau-Ponty fala da necessidade de a filosofia voltar ao mundo da vida, ao mundo das coisas, para poder realizar um verdadeiro conhecimento: é a condição do olhar que parte das vivências do sujeito

epistemológico, uma vivência contextualizada no mundo que está aí, este mundo de “meu corpo”. O mundo percebido, o mundo da vida, é o fundo sempre pressuposto por toda racionalidade, todo valor e toda existência.

Assim, se pensarmos nos dias atuais, dentro deste cenário de pandemia, as concepções de empatia, intersubjetividade, expressividade do corpo, por meio da arte, são realmente temáticas que me têm feito revisitar estes autores.

Tenho feito neste ano de 2020, muitas *lives*, palestras ou rodas de conversa *on-line*, e, em muitas destas, a temática foi sobre a importância das humanidades, da arte, para conectar-nos conosco mesmos e com os outros nesta pandemia e reencontrar, ressignificar os sentidos dos nossos saberes e fazeres. Se a arte diz a essência do *Dasein*, como diria Heidegger, a expressão de sua essência, então este é o momento de encontrar nesta expressão algo que não apenas diga o *Dasein*, mas que possa nos trazer novos modos de enfrentar e de dizer o mundo de outras formas, e que este ser-no-mundo, que está aí, enfrentando o desafio de uma pandemia planetária, possa ser expressão e desvelamento de novos e sustentáveis tempos.

Alguns teóricos têm refletido e publicado sobre o tema, embora reconhecendo que, de dentro do “furacão”, é difícil ter completa visão e discernimento. Mas estes textos podem nos auxiliar a pensar este momento e, talvez, rever nossas metas e posturas diante do mundo, como cidadãos e cidadãs planetários. De certa forma, pensar o futuro daqui para frente depende de como estamos levando nosso presente, de como estamos vivendo na atualidade, e de nossa resposta frente à realidade da pandemia.

Segundo Santos (2020), por exemplo, existe uma “pedagogia do vírus”, então precisamos aprender com ela. Por outro lado, como seres humanos, precisamos ter consciência de nossa corporeidade e do potencial para outros modos de ver, sentir, viver. Butler (2020, p. 2) faz uma reflexão interessante a partir do corpo e dos objetos: “Se antes não sabíamos que partilhamos as superfícies do mundo, o sabemos agora. A superfície que uma pessoa toca carrega o traço dessa pessoa, hospeda e transfere esse traço, afeta a próxima pessoa cujo toque pausa ali”.

De um dia para outro, nossa vida mudou. Um novo cotidiano nos arrebatou e, de uma hora para outra, descobrimos que precisaríamos de protocolos para poder viver. Novas práticas, novos modos de estar no mundo, de um modo isolado, confinado. Algumas vezes nossos planos são mudados por situações alheias à nossa vontade, e este é um caso, em que nosso caminho, de alguma forma, vai ser alterado. Nesse sentido, precisamos encontrar o rumo, o que faz sentido para nossa vida, e é neste viés que falamos em aproximar a filosofia da vida, do cotidiano e, por que não, encontrar com isso uma concepção de felicidade. Não uma felicidade longínqua, mas algo que nos dê a satisfação de sermos quem somos a cada dia, de encontrarmos uma paz interior.

Tudo mudou em nosso cotidiano, passamos a, de dentro, olhar melhor para o que está fora de nossa casa e para o mundo. Ao mesmo tempo, coisas boas e humanas se evidenciaram: a gentileza se tornou mais visível, nos olhares, nos gestos, no cuidado com os outros e consigo. Começamos a perceber que nossa angústia do isolamento é muito menor do que as necessidades que temos que atender da humanidade, naqueles que se tornaram mais famintos, cansados, aflitos, sem teto.

É um vírus que atinge a todos, mas agigantou as desigualdades e as crises econômico-sociais; dificultou o acesso ao básico para viver; aumentou a violência nos lares. Santos (2020) lembra o drama de refugiados, idosos sozinhos em casa, mulheres sofrendo violência doméstica, moradores de rua, famílias numerosas vivendo em pequenas peças, falta de saneamento básico. Situações que definem o que ele chama de “zonas de invisibilidade”.

Talvez agora, enfim, alguns tenham percebido que já havia uma crise de humanidade, já estávamos vivendo situações-limite antes, que, até agora, não nos tinha feito frear o mundo, como esta fez: nem o aquecimento global, que aumenta com os desmatamentos (outra ação desenfreada); a poluição do ar, das águas; os plásticos que chegam aos oceanos e são comidos pelos animais. Enfim, o consumismo e o ritmo acelerado, na produção de objetos para a humanidade, parecem mais importantes que a própria vida, que não consegue, mesmo ameaçada, diminuir sua velocidade ou buscar alternativas menos danosas à natureza. No embate entre a economia e a vida, precisamos rever nossa prioridade.

Para olhar para fora é preciso saber mergulhar para dentro, dentro de um eu que não pode ter medo de se escutar, de se dizer. Saber ouvir nosso eu, que estava ofuscado e calado pelos sons do exterior, pela loucura dos dias, pelo apagamento das horas do agora, trocadas por horas futuras, num louco girar cirandeiro, que tenta programar sempre o que há de vir.

A arte se tornou um caminho das possibilidades de se dizer e se deixar ouvir, uma ponte que conecta os seres humanos, mas, mais do que isto, resgata sua sensibilidade e lhe possibilita, quem sabe, ouvir também os apelos da natureza.

E neste contexto de ressignificações, de uma contraposição de valores humanos, sanitários, econômicos, podemos falar de felicidade? Uma felicidade que precisa ensinar os olhos a sorrirem, a mão estender-se num espaço virtual, e os elos a se fortalecerem.

No contraponto entre o antes e o depois, fica a esperança de que algo foi aprendido, mas também a desconfiança de que, no embate entre mercado econômico *versus* natureza, tem um vencedor marcado. Situação que tem nos impactado, nas questões de vida, limite que estamos vivendo, olhando o mundo pela janela.

Então nós fomos obrigados a dar uma pausa, a parar. Isso fez com que muitos começassem a perceber outros modos de viver que, até então, não tinham percebido, principalmente, em relação ao consumir menos. Mas também nos fez pensar sobre nossas relações, nossos afetos, como lidamos muito velozmente com sentimentos que precisam ser cuidados, ser olhados com carinho. Este novo olhar vai fazer diferença com certeza, quando voltarmos para nosso ensino presencial, para observarmos com mais atenção nosso cotidiano.

Agora o mundo parou. E será que saberemos ouvir o leve pulsar do mundo, a pausa que a mãe-Terra nos deu? Diversos autores e autoras que estão pensando sobre estes temas, como Ailton Krenak, Davi Kopenawa – indígenas que estão escrevendo – para que as pessoas compreendam a necessidade de proteger o nosso hábitat, a mãe-Terra.

Bom, depois de se pensar nos problemas, precisamos pensar que eles têm solução. Como diz Ailton Kreinak (2020): “O mundo está agora numa suspensão. E não sei se vamos sair dessa expe-

riência da mesma maneira que entramos. É como um anzol nos puxando para a consciência. Um tranco para olharmos para o que realmente importa”.

Agora nos cabe ver e ouvir o mundo pela janela, de dentro do nosso lar, mas também pela tela de computadores e celulares; navegar no espaço virtual e encontrar todo tipo de manifestações artísticas, que nos trazem mais leveza a este cotidiano. Individualmente ou em coletivos, os artistas estão ocupando um espaço de narrativas poéticas, visuais, sonoras, gestuais, pois à arte não cabe dizer uma verdade sobre o mundo, mas sim dizer-lhe de múltiplos modos.

Como falar de felicidade neste contexto? Pois nós precisamos falar de felicidade para, não apenas sobreviver, mas para encontrar um sentido, para saber nos reinventarmos, para podermos refletir sobre o que estamos passando e agir de outro modo depois. Não podemos pensar que este caos, esta pandemia vai terminar e vamos abrir a porta e simplesmente continuar de onde paramos. É o que muitos desejam, mas precisamos mudar nossas práticas, para nos salvar, nos salvar da falta de humanidade, da necropolítica, do excesso de consumismo. E é possível, pois se foi possível fazer o mundo parar, será possível mudarmos. E é como educadores que precisamos ter novas perspectivas e novas práticas.

Neste momento, ser felicidade é transbordar de esperança na humanidade. Mas de onde pode surgir esta felicidade?

A partir deste refúgio do Eu, que estamos vivendo, e do encantamento da arte, enquanto espaço para ver e produzir o novo. Precisamos mergulhar em nós e encontrar o mais humano que temos, que é a capacidade de querer ser melhor a cada dia, de aprender, de reinventar. E muito disso estamos vivendo, aqui e pelo mundo, em inúmeras ações de solidariedade social, de pesquisas, de fazeres, de desprendimento pessoal, para doar-se para os outros, para enfrentar com humanidade e dignidade este inimigo invisível. Essas ações são reconfortantes, porque nos dão o significado de que estamos lutando, de que algo está sendo feito e que estamos participando deste todo. Isto é sinônimo de humanidade: estar junto, pensar e fazer pelo outro.

A ideia é que encontremos uma felicidade a partir das nossas possibilidades de ser, sendo generosos consigo mesmo, como diz

Morin: “Não se pode sonhar com uma felicidade contínua, para a humanidade. [...] Se você vive poeticamente, você encontra momentos de felicidade, momentos de êxtase, momentos de alegria e, na minha opinião, é isso: a questão da poesia da vida é mais importante do que a da felicidade” (MORIN, 2013).

Mais do que uma felicidade individual é preciso pensar num mundo melhor para todos, e nossas ações precisam seguir no sentido de se tornarem cada vez mais sustentáveis, éticas, pensando na alteridade e no coletivo que habita neste Planeta.

As ações propositivas (sociais e ambientais) que experimentamos instauram rupturas, porque implicam outros modos de ver, para olhar a si mesmo e perceber o outro. É preciso aprender a vermo-nos como sociedade, pertencentes a um mesmo mundo e compartilhando as mesmas necessidades de vida e de felicidade.

Que venha, então, um mundo melhor pós-pandemia. Que nosso curso de Filosofia da UCS tenha muitos anos a seguir, formando pessoas preocupadas com este mundo e com as questões da vida!

Referências

- BUTLER, Judith. *Traços humanos na superfície do mundo*. São Paulo: N1 Edições, 2020. *E-book*.
- HEIDEGGER, M. *A origem da obra de arte*. Curitiba: Acervo Digital UFPR, 2007.
- KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. *E-book*.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.
- MERLEAU-PONTY, M. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac Naify, 2014. *E-book*.
- MERLEAU-PONTY, M. *A natureza da percepção*. In: MERLEAU-PONTY, M. *O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*. São Paulo: Papirus, 1990.
- MORIN, Edgar. *La pandémie du nouveau monde: extrait Edgar Morin*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BkWIH55V5tE&fbclid=IwARowYumXrBvqzh_3sERDNjjkoZVYGk2ceTWS94G0iGexdbiDbDFVtQn_XCY, 2013. Acesso em: 15 dez. 2020.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

STEIN, Edith. *Il problema dell'empatia*. Halle: Stamperia dell'Orfanotrofio, 1916.

A filosofia que nos movimenta

Valdir Pretto¹¹⁴

Considerações iniciais

O curso de Filosofia, na Universidade de Caxias do Sul (UCS), foi o ponto de encontro que marcou os nossos primeiros passos acadêmicos, a partir de 1988. Constituiu-se, pois, como um espaço formativo que nos ajudou e motivou, dentro do processo de ensino e aprendizagem, a descobrir o mundo das ideias e dos homens.

Sob essa perspectiva, a busca pelo conhecimento começou a ser construída de modo a não ignorar o homem que ainda carregava saudades do ensino escolar e que tinha suas bases alicerçadas no conhecimento do senso comum, predominante nas relações humanas e sociais.

O estudo filosófico ou, ainda, o caminho científico que começava a ser descoberto e percorrido foi o que nos conduziu aos primeiros anos da vida acadêmica, que pareciam tempos estranhos, longos e cansativos, pelo fato de, quase cotidianamente, discutirmos e refletirmos sobre Platão, Aristóteles, Sócrates, entre outros filósofos clássicos e contemporâneos, que, naquele momento, não correspondiam muito aos nossos afazeres domésticos e profissionais. Jovens concentrados em uma sala de aula, ainda não influenciados pelas novas tecnologias, buscavam compreender suas realidades por meio do conhecimento.

Os nossos admirados professores, que ministravam as disciplinas, falavam do gênero humano, das angústias, das misérias e dos problemas sociais que movimentavam o mundo do conhecimento e, por conseguinte, sua evolução. Eles fumavam na sala de aula e, raramente, sorriam. Alguns se vestiam como Santo Agostinha, e suas diferentes tonalidades, que evocam tempos hostis; e outros, ainda, contemplavam São Miguel, Rafael e Gabriel. O que esses professores tinham em comum era a fina elegância da provocação, ou seja,

¹¹⁴ Doutor em Ciências da Educação. Doutor em Educação (Cotutela). Mestre em Ciências da Educação. Licence e Maitrise (Bachalorado) em Ciências da Educação. Graduado em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atualmente é professor adjunto na Universidade Franciscana (UFN) de Santa Maria – RS. Graduação/Pós-Graduação.

do fazer pensar em relação à condição do ser humano, no tocante à sua complexidade, sendo este herdeiro de uma bagagem racional milenar, ainda propriedade de poucos.

Essa propriedade restrita, a que podemos chamar de conhecimento, visível e, por vezes, invisível, faz com que o ser humano se movimente constantemente através dos tempos. Esse conhecimento é confirmado na criatividade, na reflexão, na busca incansável por produzir, criar e recriar em meio às infinitas circunstâncias existentes. Parafraseando Clausewintz, em seu livro *Um discurso sobre as ciências*, Santos afirma:

Podemos afirmar hoje que o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria, e o ato criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece o real. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes e nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação (SANTOS, 2002, p. 52).

O desvendar filosófico

Com o propósito de estudar e conhecer, o curso de Filosofia nos levou a descobertas de um mundo que tinha a *razão* como prioridade, mas que também sinalizava para o fato de que era necessário o equilíbrio com a realidade que movia as pessoas em seu cotidiano. Assim, percebemos que o conhecimento era, e continua sendo, formador de redes relacionais, afetivas e racionais, nas quais todo processo desenvolvido é portador de novos conhecimentos e saberes.

A Filosofia nos proporcionou essa *desconstrução*; retomando o filósofo francês Jacques Derrida, que resultaria no trabalho docente nessa Instituição, a qual nos viu crescer e, anos depois, nos acolheu como professor. Portanto, sob o viés da Filosofia, essa mesma instituição objetivou proporcionar uma educação ainda melhor para milhares de jovens que buscavam sua formação profissional, ao investigar as diferentes ciências no meio acadêmico. Nesse sentido, conforme esclarece Freire (2004, p. 98), “[o]utro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-

-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Segundo Paviani, quando pensamos em *Filosofia e Educação*, é preciso lembrar que:

Talvez se possa descrever três movimentos da filosofia e da educação. Primeiramente, a filosofia e a educação são um único processo. A filosofia é vista, em sua essência, como um projeto educacional. Num segundo aspecto, a filosofia fornece as bases ou, como se costuma falar, os fundamentos do projeto pedagógico. A educação é consequência de uma determinada filosofia. Num terceiro aspecto, a filosofia assume a tarefa crítica e reflexiva, relativamente, às teorias e às ações educacionais (PAVIANI, 2016, p.11).

Podemos afirmar que essa intervenção/ação é antecipada pelo filosofar quando, em sala de aula, o professor conduz o aluno à reflexão sobre o que efetivamente busca para a vida. Era exatamente desse modo que nossos mestres agiam ao proporcionarem os meios necessários para desvendarmos outros caminhos, que nossa razão ainda desconhecia.

Assim, constatamos que a filosofia tem dado a sua legítima e particular contribuição às questões que movimentam a sociedade. O pensar, ou o refletir, tem seu poder evolutivo nas relações de todo gênero humano, seja no contexto universitário, seja fora dele. Consequentemente, a capacidade de identificar métodos, funções, espaços e estratégias, a serem aplicadas e desenvolvidas pelo profissional da Filosofia, torna-se fundamental, haja vista sua contribuição para o processo de amadurecimento e desenvolvimento da criticidade do futuro cidadão.

O especialista deve ter em mãos não somente modernos instrumentos e tecnologias avançadas, mas principalmente atitudes, qualidades e posturas para responder, com determinação e nível elevado, às questões que exigem respostas eficazes e imediatas, quando estão implicadas situações que contemplam o ser humano.

O ensinamento filosófico, com base em seus questionamentos, não pode estar indiferente às transformações maiores que ocorrem. Esse ensinamento deve ter um lugar específico, além de relações características, nas diferenciadas instituições que devem servir à sociedade. “De cimento intelectual e de vínculo afetivo, de representações e de valores partilhados, é que vai alimentar os laços sociais”

(KERLAN, 2001, p. 30), sendo esses laços fomentados pelo ensinar e pelo querer aprender.

Compreender a realidade do século XXI, para além de sua inerente complexidade, torna-se, cada vez mais, um grande desafio. O uso de técnicas avançadas, em um mundo interligado pelas tecnologias de telecomunicação e pela internet (redes sociais), demonstra, por vezes, que muitos referenciais perderam suas referências. A esse respeito, Mayer (2003, p. 11) argumenta que é “preciso pensar o homem enquanto um ser de interação com o mundo e, ainda assim, com seus antigos problemas”. Por essa razão, conseguimos sentir, de forma ainda mais intensa, como é grandiosa essa complexidade vivida, quando toda a humanidade se encontra imersa em uma pandemia, multiplicando as incertezas.

Por certo, a filosofia detém sua presença nas diferenciadas instituições e organizações da comunidade, confirmando o trabalho a favor do relacionamento humano e possibilitando, tanto no plano individual quanto no coletivo/comunitário, a interpretação e a análise crítica dos problemas sociais que devem ser, e geralmente são, gerenciados pela própria comunidade. Além disso, continua fornecendo, em sua história, muitos elementos que conduzem as pessoas, de modo geral, a refletirem e a questionarem suas ações, bem como seus conhecimentos diferenciados sobre o mundo.

Portanto, a ação é de compreender: não mais uma tradição, mas uma evolução; não mais uma vida social já pronta, mas uma vida social que está em constante transformação. Naturalmente, não se pensa em buscar algo abandonado ou esquecido, mas também não se pretende fabricar algo para responder a uma série de problemas emergentes. Manter sua presença viva, de forma mais intensa, transformando-se em um patrimônio que faz parte da humanidade, este é o papel da filosofia.

O pensar em movimento através dos tempos

Nesses 60 anos do curso de Filosofia, a UCS certifica esse patrimônio quando apresenta, a partir de suas bases, uma construção sólida e eficaz quanto ao seu corpo docente e administrativo. A isso, soma-se a formação de pessoas que pensam a vida acadêmica, comunitária e social, nos diversos compromissos e nas responsabilidades assumidas ao longo dos anos em nível político, econômico

e educacional, formando milhares de profissionais atuantes em diferentes áreas.

Esse compromisso de responsabilidade social, reflexo de um conhecimento que é fomentado por exímios professores, nas salas e nos corredores acadêmicos, faz celebrar a caminhada histórica do curso de Filosofia, com a sensação da certeza do dever cumprido. Cientes dos desafios existentes, a filosofia se encontra, pois, em um momento propício para interagir e colaborar com a construção do conhecimento frente a esse mundo social (real ou virtual), esfacelado e vendido a ideologias, que possibilita estabelecer um fio condutor para uma reflexão integrada, nas diferenciadas instituições e organizações profissionais.

O tempo social, passando pelas técnicas modernas de informação e de comunicação, é o tempo do instantâneo, do rápido e do imediato. As novidades tecnológicas (computador, telefone celular e outras “máquinas”) invadem o nosso cotidiano, sem que tenhamos consciência da perda de nossa privacidade individual e coletiva. As fabricações sociais vão acontecendo de forma rápida, muitas vezes sem que o sujeito tenha espaço suficiente para lançar um olhar que vá além do que lhe é imposto sutilmente. Os fios invisíveis vão penetrando nas relações sociais e fazendo com que as pessoas sejam meras consumidoras de produtos, que logo se tornarão obsoletos. Esse mesmo sujeito não tem mais tempo para visualizar *quem* ou o *que* está à sua frente.

Perceber que o pensar, ou o refletir, tem seu poder evolutivo, determinado pelas relações de todo gênero humano, torna-se uma prioridade no vasto itinerário da filosofia. Essa aproximação com o outro, ou melhor, esse mundo relacional humano tão necessário conduz ao equilíbrio, à compreensão, à paciência, à objetividade, à atenção ao julgamento, à maturidade afetiva e à atitude; desse modo ajuda as pessoas a encontrarem soluções para situações complexas, diante da degradação das relações humanas.

Este trajeto filosófico, na relação humana, ajuda o sujeito a se pôr a distância e a olhar para a realidade cotidiana. No intuito de analisar o movimento social, passa a perceber que tudo é um paradoxo entre conflito e harmonia, violência e paz. São exemplos desse paradoxo: a forma de se alimentar, a maneira de dialogar, o andar

nas ruas e avenidas de uma cidade poluída; as plantações cultivadas; o uso de substâncias químicas, que vão comprometendo a saúde das pessoas, o consumo diário de drogas como cigarros, bebidas e remédios, que causam alucinações e despertam fantasias no indivíduo, levando-o a um prazer existencialmente vazio. O tempo é sempre curto. Na verdade, não se tem tempo. Trata-se de uma linguagem comum. Não se pode refletir e pensar. O negócio é lucrar. Ganhar muito dinheiro.

No dizer de Sangalli (1998, p. 95), “a Filosofia não é ciência e nem tem por objeto o contemplar as coisas em sua verdade. A Filosofia para o estóico é uma arte visando a orientar a vida. Conduzindo a mesma, para o bem, para a felicidade, para o respeito, para a paz”.

Essa arte tão necessária se torna urgente, quando nos deparamos com a ignorância cotidiana de pessoas que reproduzem um grande mal-estar, provocado pela indiferença, desigualdade e falta de condições adequadas para formar alguém em sua dignidade.

A curiosidade epistemológica, expressão amplamente utilizada pelo educador Paulo Freire em seus estudos, torna-se elemento determinante nesse processo de querer buscar, avaliar, criticar, refletir e conhecer. É preciso reconhecer o quanto ainda são desconhecidos certos trabalhos de pesquisa, movimentos e grupos, outros centros e cenários de investigação, que podem se tornar parceiros na criação e recriação de novas comunidades científicas, tendo como foco o bem comum da humanidade.

A reflexão epistemológica tem a função de ajudar as pessoas a compreenderem a estrutura do conhecimento, identificado como verdadeiro, com a pretensão de objetividade e validade universal existente, como escreve Bombassaro (1992). Ela permite, ou deveria permitir, estabelecer aproximações com os conhecimentos, construídos no outro lado das fronteiras epistemológicas, advindos do senso comum.

Graças a este tipo de conhecimento, o homem conseguiu, por exemplo, adotar estratégias que lhe garantissem a própria sobrevivência. No entanto, quando se trata de perguntar pelas causas, o conhecimento de senso comum torna-se insuficiente. Desta forma o conhecimento de senso comum está próximo ao que Platão chamava *doxa*. Já o segundo tipo de conhecimento apontado por Platão, a *episteme*, não encontra facilmente um paralelo com as classificações contemporâne-

as. Este tipo de conhecimento está identificado com o conhecimento verdadeiro (BOMBASSARO, 1992, p. 24).

Este exercício incansável pela busca do conhecimento revela que o ser humano é inacabado, e o coloca em uma situação, por vezes, de desespero existencial, mas com infinitas possibilidades de descoberta de novas ou renovadas teorias que produzem conhecimentos, em vista da resolução de seus problemas.

Considerações finais

A formação de pessoas pelos caminhos e pelos estudos da filosofia foi fortalecendo, através dos tempos, o curso de Filosofia, na Universidade de Caxias do Sul. As relações humanas construídas, a busca constante pelo conhecimento e, principalmente, o desejo de dialogar e questionar o que move o ser humano, suas incertezas e suas conquistas, resultaram na compreensão maior de mundo.

Assim, provando que a história de um curso não se faz considerando-se apenas o tempo transcorrido, mas, principalmente, aquilo que as pessoas contemplaram, e continuam a contemplar, é preciso celebrar. Essa história de dedicação, empenho e muito trabalho, que sempre teve como objetivo a realização de fatos, acontecimentos e desafios, felizmente hoje superados, justifica a comemoração deste evento.

Fazer parte desta história, registrada e marcada pelas relações humanas e pelo conhecimento, nos faz pensar e lembrar que a intencionalidade do bem, com muitos esforços e sacrifícios, resulta em uma socialização benéfica e transformadora para toda a sociedade, sobretudo quando percebemos que a filosofia possibilita, tanto no plano individual quanto no coletivo/comunitário, a interpretação e análise crítica dos problemas sociais. Sendo assim, desenvolver capacidades de reflexão e crítica, no processo e na evolução do gênero humano, além de contribuir para o avanço humanitário nas distintas esferas da sociedade, constitui o percurso a ser percorrido pela filosofia.

Em vista disso, o estudo filosófico fornece muitos elementos que conduzem o indivíduo a refletir e a questionar sobre *ser no mundo*. Sob essa perspectiva, não se pode “passar pela lateral”, ignorando essa contribuição da filosofia, que engloba todo o patrimônio

humano, histórico e intelectual, no qual o profissional da Filosofia está inserido.

A “porta de entrada” para essa inserção nos foi possibilitada a partir de 1988. Hoje, por meio deste breve texto, estamos agradecendo a oportunidade, tendo em vista o quanto este caminho do conhecimento assumido impactou a nossa vida, conduzindo-nos ao trabalho docente. Esse trajeto foi construído e percorrido por muitas pessoas, que marcaram nossa vida, particularmente nossos professores, que nos deixaram uma eterna herança de valores, que tiveram como prioridade o cuidado com a vida, a natureza e o cosmos.

Por fim, gostaríamos de expressar a nossa eterna gratidão e admiração ao curso de Filosofia, na Universidade de Caxias do Sul – UCS, que, durante todos esses anos, contribuiu e influenciou, de forma eficaz, com muita ternura, vigor e rigor científico, a nossa formação acadêmica, filosófica e profissional.

Referências

- BOMBASSARO, L. C. *As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- DERRIDA, J. *Jornal Le Monde*, 9/10/2004. Disponível em: <https://www.lemonde.fr/archives-du-monde/09-10-2004/>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- KERLAN, A. *Quelle école voulons-nous?* Issy-les-Moulineaux: ESF, 2001.
- MAYER, S. *Filosofia com os jovens*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PAVIANI, J. *Ética da formação*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2016.
- SANGALLI, I. J. *O fim último do homem*. Porto Alegre: Edipucrs, 1998.
- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 13. ed. Porto: Afrontamento, 2002.

A formação de professores no Curso de Filosofia da UCS frente às políticas curriculares: presenças e ausências da filosofia nas escolas

Vanderlei Carbonara¹¹⁵

Na Introdução deste livro você encontra uma descrição sobre a criação do Curso de Filosofia e sua participação na criação da Universidade de Caxias do Sul. Outros aspectos a esse respeito você também encontrará em alguns dos capítulos¹¹⁶. Considerando-se essa trajetória de mais de seis décadas de formação de professores para a atuação na Educação Básica da região de abrangência da UCS, cabe olharmos ao modo como esse legado se efetiva na atualidade. No Brasil, o ensino de Filosofia tem uma história que alterna presenças e ausências dessa disciplina nos currículos escolares. Sobretudo, no período republicano acentua-se cada vez mais o papel do Estado como regulador direto da educação formal. Somando-se às ações da União nessa regulação, as unidades da federação e os municípios também atuam diretamente nas definições curriculares.

O percurso que se seguirá nesse texto principia por identificar as diferentes previsões legais da União sobre a presença da Filosofia como disciplina escolar, vertendo alguns aspectos para o contexto regional em tempos mais recentes. Em segunda etapa, o texto irá analisar o modo como o Curso de Filosofia da UCS constituiu-se como formador de professores para a atuação na Educação Básica da região da Serra do RS em relação às políticas públicas educacionais. Por fim, apresenta-se um breve percurso sobre a atuação política e pedagógica do Curso de Filosofia da UCS com vistas à qualificação do ensino de filosofia.

¹¹⁵ Licenciado e Mestre em Filosofia. Doutor em Educação. Professor do Curso de Filosofia. Membro do Corpo Docente Permanente do PPG em Educação e Colaborador do PPG em Filosofia.

¹¹⁶ Veja-se os capítulos Participação filosófica nos primeiros anos na Universidade de Caxias do Sul, de Jayme Paviani, e UCS – Curso de *Filosofia em retrospectiva – anos 80*, de Luiz Carlos Bombassaro.

1 Um olhar sobre o contexto brasileiro de inserção da Filosofia como disciplina na formação secundária

A presença da Filosofia nos currículos escolares brasileiros oscila entre períodos com diferentes concepções acerca do papel da educação escolar e, por conseguinte, dos componentes curriculares priorizados. Sobretudo, a era republicana parece ter, em alguma medida, assumido a educação escolar como tema de Estado. Muito embora tenha sido apenas com a Constituição de 1988 que se chegou explícita e coerentemente a um compromisso do Estado brasileiro em oferecer educação básica a todos os cidadãos, há estágios anteriores que merecem atenção ao processo gradativo de expansão das políticas educacionais. Aqui as atenções estarão voltadas para os modos como a presença curricular da filosofia compôs esse percurso em algumas normatizações nacionais.

A reforma educacional de Benjamim Constant, em 1891, de enfoque diretamente positivista, privilegiou a Sociologia como disciplina escolar e deixou à margem a Filosofia. Em 1901 (até 1915) é que se tem uma primeira experiência de institucionalização da filosofia: Epitácio Pessoa introduziu a disciplina de lógica no último ano do ensino secundário. Essa introdução, ainda seguindo premissas do positivismo, privilegia o caráter instrumental que a filosofia poderia dar à formação científica, considerada prioritária. A partir de 1925 a presença da disciplina de Filosofia torna-se mais estável nos currículos do ensino secundário. Com diferentes previsões legais e concepções curriculares, haverá uma continuidade de quase quatro décadas de presença ininterrupta da filosofia nas escolas secundárias brasileiras. A Lei Rocha Vaz, de 1925, estabelece o ensino de filosofia nos dois últimos anos do ensino secundário com a seguinte premissa curricular: “O estudo da filosofia será geral, embora sumário”. Essa previsão curricular se mantém no Decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942, na etapa Colegial do Ensino Secundário, quer seja no Curso Científico, quer seja no Curso Colegial (nesse último com a ressalva de que deveria ocorrer “um maior conhecimento de filosofia”). Esse ciclo da presença compulsória da disciplina de Filosofia é marcado ora por uma visão curricular mais vinculada a um historicismo filosófico, ora por uma visão de fortalecimento do civismo. Isso, no entanto, ainda sem o registro de estudos mais sistemáticos sobre processos de aprendizagem filosófica. As preocu-

pações em torno da presença da filosofia na escola eram menos com a formação crítica e autônoma dos estudantes, e se voltavam mais a um debate sobre quais valores de Estado seriam difundidos. Em disputa estavam as concepções escolástica e positivista, a primeira com atenção voltada à sistematização dos saberes filosóficos a partir de um currículo historiográfico, a segunda com atenções voltadas ao civismo e à preparação lógico-científica.

Com a Lei 4.024, que em 1961 instituiu as Diretrizes e Bases da Educação, seguida da regulamentação sob competência do Conselho Federal de Educação, a Filosofia é retirada do currículo obrigatório da Educação Básica. Neste momento a legislação educacional já começava a indicar a tendência a uma formação mais técnica, e a exclusão da filosofia do currículo mínimo contrastava com o momento de efervescência no cenário político nacional. Essa mudança já vem ocorrendo num movimento de fragilização da intelectualidade e das bases de sustentação da democracia brasileira. Com o golpe de Estado de 1964, essa ausência da filosofia no currículo mínimo traduz-se em esforços para que ela deixasse também de ser ofertada de modo eletivo. E isso se confirma com a inclusão, em 1969, das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, que passaram a exigir carga horária nos currículos escolares. Em 1971, a lei 5692 cria o ensino de Segundo Grau, no qual essas duas últimas disciplinas são referendadas como obrigatórias e o caráter profissionalizante praticamente inviabiliza a presença da Filosofia nos currículos, salvo sua oferta no Curso Normal e a convicção de algumas instituições de excelência que a mantiveram apesar das condições adversas.

Com o fim da obrigatoriedade de profissionalização no Segundo Grau abre-se um espaço tímido para que algumas escolas incluíssem, de forma eletiva, a Filosofia em seus currículos nos anos de 1980. No início dos anos de 1990 cai a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, igualmente favorecendo a inclusão eletiva da Filosofia.

Em 1996 é aprovada a Lei 9.394 que regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação em conformidade com a Constituição Federal de 1988. Segundo a Lei, em seu artigo 36, ao final do Ensino Médio todo estudante deverá “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Muito embora

isso represente um grande avanço em relação às três décadas que a antecederam, está longe de garantir uma presença efetiva da reflexão filosófica no ambiente escolar, uma vez que não condiciona tal aprendizagem à presença de profissionais devidamente qualificados no corpo docente das instituições de ensino. Em 1998 e 1999 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e, respectivamente, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, definem que os referidos conhecimentos de filosofia e sociologia previstos na LDB poderiam ser obtidos pela transversalidade de conteúdos dessas áreas junto ao currículo mínimo obrigatório. Ou seja, esses dispositivos regulatórios relativizam a presença da filosofia nas escolas. Nesse período ganham força movimentos de entidades representativas da sociedade para que tanto a Filosofia, quanto a Sociologia, viessem a ser inseridas nos currículos escolares na condição de disciplinas obrigatórias. Em 2001 é aprovado no Congresso Nacional projeto de Lei que alterava o artigo 36 da LDB e que instituía a obrigatoriedade das duas disciplinas. Esta Lei foi vetada pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Logo a seguir, novos projetos de Lei com objetivos similares passam a tramitar no Congresso Nacional. Enquanto o Congresso não chegava a uma conclusão sobre a possível alteração do artigo 36 da LDB, o Conselho Nacional de Educação adianta-se e, por meio de uma Resolução (Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006) e define que o cumprimento do previsto na LDB só se daria pela oferta regular das disciplinas de filosofia e sociologia nos currículos escolares. Essa resolução implicou na obrigatoriedade da oferta de ambas as disciplinas, em pelo menos uma das séries do Ensino Médio, a partir de 2008. Também em 2008 foi, então, apreciada e aprovada no Congresso, e sancionada pela presidência da República, a Lei Federal nº 11.684, que tornava obrigatórios o ensino de filosofia e de sociologia em todas as séries do Ensino Médio. O cumprimento dessa lei é regulamentado pela Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2009, que prevê uma implantação gradativa das duas disciplinas até 2012, e estabelece, em seu art. 3º que os sistemas de ensino devem garantir “além de outras condições, aulas suficientes em cada ano e professores qualificados para o seu adequado desenvolvimento”.

Novas mudanças são avindas com a reforma do Ensino Médio, de 2017, e a sua implantação a partir da aprovação da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC). A Lei nº 13.415/2017 mantém a previsão de que a filosofia componha a Base Nacional Comum Curricular, porém em condições a serem posteriormente regulamentadas. O que se observa com a implantação da reforma do Ensino Médio é uma redução expressiva da carga horária destinada a esse componente curricular, muitas vezes limitando-o, como formação comum aos estudantes, a uma única hora semanal ofertada em uma das séries do Ensino Médio.

2 Um olhar regional: o contexto do ensino de filosofia nos locais de atuação dos estagiários do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade de Caxias do Sul

Para subsidiar também com dados locais esta reflexão apontam-se, a seguir, alguns elementos decorrentes do contato dos estagiários e supervisores do Curso de Licenciatura em Filosofia da UCS com algumas escolas. Não são dados colhidos com rigor de pesquisa e por isso não podem ser tomados como representação da realidade. Tratam-se, sim, de percepções trazidas de vivências de estágios curriculares e que serão apresentadas em caráter mais geral, com tratamento descritivo e interpretativo.

Destaque-se que no Rio Grande do Sul a filosofia só passa ser ofertada como disciplina obrigatória a partir de 2008, com a regulamentação em nível nacional (conforme disciplinado pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006; posteriormente com nova regulamentação dada pela Lei Federal nº 11.684, de 2 de junho de 2008). Saliente-se que algumas unidades de federação já haviam feito essa implementação por meio de regulamentação própria (aqui se podem destacar os Estados de Santa Catarina e Paraná, localizados na mesma região do país e com características socioeconômicas similares). Antes da obrigatoriedade da presença da disciplina de filosofia, sua oferta ocorria na maioria das escolas privadas e numa parcela bem menor das escolas públicas. Em decorrência da obrigatoriedade do ensino de filosofia imposta pela legislação, todas as escolas passaram a ofertar essa disciplina de forma gradativa nas três séries do Ensino Médio. Na região de atuação dos estagiários da UCS – em Caxias do Sul e municípios adjacentes – observa-se que muitas escolas já em 2009 implantaram as disciplinas de Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio. No caso das escolas

públicas, especialmente aquelas mantidas pelo governo estadual, chama a atenção a falta de profissionais habilitados para o ensino da filosofia. Ainda na rede estadual de ensino cabe enfatizar que a abertura de concursos públicos para contratação de professores tem sido apenas esporádica, do que resulta que um alto percentual do corpo docente das escolas é composto por profissionais vinculados em caráter emergencial. Com isso, são comuns os casos em que a disciplina de Filosofia é ministrada por professores sem habilitação legal para tal.

No contato direto das escolas, em situações de estágio curricular, ouve-se de professores e gestores queixas em relação à falta de políticas mais eficientes para a boa implementação da disciplina de Filosofia e solicitações por suporte pedagógico aos docentes (o mesmo também se aplica à Sociologia, mas que não analisaremos aqui por uma questão tanto de foco do texto, quanto de competência para tal). Em muitos casos, o professor que ministra a disciplina de Filosofia (que na maioria das vezes não é sua primeira opção) também precisa atuar em outras áreas para completar sua carga horária na mesma escola. Daí decorrem situações em que um mesmo professor leciona duas ou mais disciplinas (aqui considerado quando a Filosofia é uma delas), mesmo sem ter habilitação legal para ambas. Não são raros os casos em que o professor designado para lecionar Filosofia também atue na Sociologia, isso por fatores muito mais contingenciais do que por competência para tanto. Muito embora não falem professores que demonstrem grande empenho em estudar e preparar suas aulas, não se pode deixar de apontar a precariedade do sistema educacional que essa situação demonstra.

No caso do estagiário do Curso de Filosofia, sua atuação se dará diretamente no ensino na própria área de formação, seja ministrando a própria disciplina ou desenvolvendo projetos interdisciplinares com outras áreas. Há casos em que o estagiário é acolhido numa situação de oferta da disciplina de Filosofia, mas que o planejamento de ensino não apresenta características próprias de um processo filosófico. Nesses casos, o docente em formação precisa ter capacidade de análise para uma adequada interpretação da situação e, a partir disso, interagir com o professor titular a fim de chegar a um modo de atuação mais próximo do que se almeja para um adequado ensino da filosofia. Muito embora situações desse tipo estejam distantes das

condições ideais de formação para um estagiário, é preciso perceber aí uma possibilidade para a aprendizagem. Aqui será decisiva a atuação do supervisor de estágio auxiliando na leitura das condições de ensino, na orientação às possibilidades de planejamento e atuação e até mesmo no contato junto à escola a fim de possibilitar condições para uma prática com êxito no processo formativo.

No caso do Ensino Fundamental, em que a oferta da disciplina de Filosofia não é obrigatória, ainda são poucas as escolas que a incluíram no currículo. Os casos de previsão curricular da filosofia nesse nível de ensino em Caxias do Sul e municípios próximos, estão concentrados em escolas privadas, que buscam ampliar seu escopo formativo para além do exigido. Diferentemente de outras regiões do próprio Estado do Rio Grande do Sul, em que redes municipais incluíram a formação filosófica em seus currículos, na região serrana essa previsão é apenas excepcional. Considerando-se as particularidades apontadas para o Ensino Fundamental e a necessidade da formação de professores de filosofia para atuarem nesse nível de ensino, têm ocorrido situações em que o estagiário atua de modo interdisciplinar. São as situações em que o estagiário é acolhido por um professor de outra área, que não a filosofia, para atuar de modo integrado ao planejamento original do orientador, com abordagem filosófica. Tais situações caracterizam-se pela necessidade de um planejamento ainda mais elaborado e contribuem para a construção de uma percepção mais ampla da realidade educacional escolar.

Mais recentemente, com a reforma do Ensino Médio e a aprovação da BNCC, a Secretaria Estadual de Educação publicou o Referencial Curricular Gaúcho e, com base nesses documentos, indicou critérios para a composição das matrizes curriculares. Tal operacionalização comprometeu diretamente a formação humanística, inclusive reduzindo a presença da filosofia no Ensino Médio. Houve, nessa mudança, um entendimento que colocou componentes curriculares ligados a temáticas de interesse empresarial em sobreposição ao que a tradição ocidental reconhece como formação humanística. Disso resulta um prejuízo substancial à formação filosófica dos jovens. Causa especial estranhamento o fato de que o referido Referencial Curricular, que fragilizou intensamente a formação humanística, também criou unidades curriculares comuns a todos os itinerários formativos, desvinculadas da tradição intelectual

do Ocidente, e diretamente subservientes a interesses dos setores produtivos. Relatos de professores indicam que a destinação de carga horária dos docentes de carreira licenciados em Filosofia e Sociologia está sendo direcionada às unidades curriculares para as quais há apenas histórico parcial de sistematização de conhecimentos. Alguns tópicos destinados a essas unidades curriculares expressam forte influência ideológica de teorias voltadas ao empreendedorismo é ao produtivíssimo, com baixo teor de crítica. As unidades curriculares aqui referidas estão nominadas na Portaria governamental que institui a matriz curricular do Ensino Médio¹¹⁷ como: Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Cultura e Tecnologias Digitais e Iniciação Científica. Mas, por se tratar de implantação curricular ainda curso à época da publicação desse texto, tal avaliação ainda está suscetível ao que se desdobrará posteriormente.

Uma das ações já adotadas pelo Curso de Filosofia da UCS, a fim de contribuir com a qualificação do ensino de filosofia nas escolas e construir laços mais efetivos entre escolas e universidade – e assim favorecer as condições para o desenvolvimento do estágio supervisionado – foi a promoção de encontros sobre o ensino de filosofia com professores das escolas e estudantes universitários. Nesses encontros discutiram-se possibilidades de organização curricular, foram analisados materiais didáticos e estratégias pedagógicas e, mais especialmente, visou-se estabelecer relações de parceria entre escolas e universidade para qualificar a ação docente juntos aos estudantes da educação básica. Recentemente, com o processo de implantação da nova estrutura curricular do Ensino Médio, professores de filosofia em atuação nas redes públicas e privadas, tem sido convidados a apresentarem aos estagiários suas percepções sobre as mudanças em curso e os impactos à formação dos jovens.

No conjunto do contexto descrito, o estagiário percebe-se como um sujeito em formação com a responsabilidade de não olhar apenas para o seu processo formativo, pois precisa também atuar de maneira a qualificar os processos em que se insere. A vivência dos estágios curriculares no referido contexto encaminha-se cada vez mais para uma situação de laboratório de ensino de filosofia. Isso porque o próprio estagiário se percebe participando da construção de propostas curriculares (ou elaborando propostas quando

¹¹⁷ Portaria SEDUC/RS nº 350/2021

solicitado, ou refletindo a partir daquelas já elaboradas), concebendo estratégias metodológicas, avaliando e até elaborando recursos didáticos e, sobretudo, participando diretamente de um processo de consolidação da presença da disciplina de filosofia como processo de vivência filosófica nas escolas.

É importante salientar que a formação proporcionada pela leitura da realidade escolar e pela interação com os ambientes de prática docente intensificam-se no período de realização dos estágios curriculares, mas não podem estar reduzidos a eles. A formação do professor de filosofia se dá em todas as etapas do Curso de Licenciatura, e perceber essa condição formativa precisa ser uma constante em formadores e formandos. Igualmente importante é a gradativa aproximação da formação inicial com a realidade educacional escolar, mesmo antes da realização dos estágios curriculares. Para isso a parceria entre Universidade e as redes de ensino se apresenta como condição primeira.

3 Um olhar sobre a postura do Curso de Filosofia da UCS para a qualificação do ensino de filosofia.

O Curso de Filosofia da UCS tem um histórico de atenção às mudanças das políticas públicas de educação, com atuação expressiva na busca de melhorias. Ganhará destaque neste texto o que caracterizou a atuação nas décadas recentes. Em 1999 tem início um importante movimento de associação entre cursos de filosofia, do qual a UCS é uma das instituições pioneiras, que resultará, em 2001, na criação do Fórum Sul de Filosofia, associação que reuniu instituições dos três estados da Região Sul. Esse Fórum teve atuação muito forte na promoção da pesquisa sobre ensino de filosofia e ações políticas de afirmação da importância da previsão curricular da filosofia. Dessa articulação resultaram nove simpósios sobre ensino de filosofia – cada um com a publicação de um volume reunindo amplo conjunto de artigos sobre o tema – além de vários dossiês temáticos, reuniões e encontros regionais e publicações de obras individuais. Do ponto de vista da mobilização política, merece destaque a atuação direta do Fórum junto a congressistas até a aprovação e sanção da Lei nº 11684/2008, que incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. No interior do Curso de Filosofia da UCS desenvolve-se o projeto *Filosofia na Escola*, com

ênfase na articulação com os professores atuantes no ensino de filosofia nas escolas da região. Com diferentes fases, o projeto contou com visitas às escolas, cursos de extensão, congressos, jornadas de formação e, mais recentemente, com a atuação de estudantes do Curso de Filosofia em escola através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Uma das ações desenvolvidas a partir da articulação do Fórum Sul de Filosofia, que contou com atuação direta e constante do Curso de Filosofia da UCS, foi a criação da Olimpíada de Filosofia do RS. Desde 2008 no RS, e a partir de 2010 com edição local na UCS, a Olimpíada de Filosofia é uma das principais ações envolvendo diretamente estudantes da educação básica em projetos filosóficos, contribuindo para que a filosofia tenha uma atenção especial nos calendários de atividades escolares.

Especialmente na orientação aos estagiários, concepções didático-filosóficas que se mostraram mais expressivas nessa trajetória, seguem sendo referenciais de formação e atuação dos novos docentes. Parte-se da clareza de que o objeto de ensino na escola básica não é uma reprodução da filosofia aprendida na Universidade, nem mesmo trata-se de uma versão resumida desta. Disso decorre um exercício constante de afastamento dos modelos curriculares que tratam a filosofia como refém do seu estudo historiográfico, em benefício de outras formas de organização curricular que privilegiem a experiência de pensamento filosófico.

Ensinar filosofia implica num processo primeiro de filosofar sobre a filosofia e sobre suas possibilidades em situação de ensino. Um dos grandes desafios do professor em formação inicial é fazer a transposição didática da aprendizagem construída na universidade para a prática ensinante na escola básica. No caso do professor de filosofia: a transposição da filosofia aprendida para a filosofia a ser ensinada. As atenções, então se voltam, ao professor em formação que busca estabelecer contatos efetivos com possíveis campos de atuação profissional, sobretudo unidades escolares. É imprescindível que o professor faça uma apurada leitura da realidade escolar a fim de subsidiar o seu planejamento. Nesse âmbito as experiências de relação direta com unidades escolares durante s estágios curriculares tem especial contribuição. Mas não basta que o estagiário vá à escola ministrar algumas aulas. É importante que nesse contato se

faça uma apurada leitura da realidade escolar observando-a no seu conjunto e percebendo como a filosofia insere-se no contexto. Essa leitura é decisiva para que se perceba o próprio papel da disciplina de filosofia, que não se esgota em si mesma, mas que se insere num contexto formativo mais amplo, como já foi apontado anteriormente.

Um professor de filosofia é, em primeiro lugar, um aprendente da filosofia. E, como tal, está desafiado a saber valer-se do próprio conhecimento filosófico para construir as condições de ensino. Como aprendente da filosofia, o professor carregará consigo um espanto original e criador – próprio da atitude filosófica – que lhe possibilitará uma interpretação da realidade capaz de atribuir significado às situações de ensino e de aprendizagem. De igual importância é seu conhecimento e compreensão das ideias filosóficas ao longo da tradição. E é com essa bagagem teórica que sua leitura da realidade escolar se dará: não se limitará a tomar os dados como realidade objetiva e definitiva, mas terá subsídios para interpretar o que é percebido e responder de modo consistente aos desafios identificados. E como terceiro elemento ainda o aprendente da filosofia, capaz de elaborar ideias filosóficas, vale-se dessa capacidade autoral para propor planos e recursos didáticos que respondam à altura os desafios em torno da aprendizagem dos estudantes da educação básica.

O que o ciclo de estágios curriculares obrigatórios proporciona é menos uma inserção passiva em contextos escolares particulares, e muito mais a elaboração de experiências de docência como elemento desencadeador de uma síntese do conjunto da formação universitária. Se na base da ideia de estágio curricular está a ideia de realização de experiências de atuação na futura profissão, é importante posicionar qual é a concepção de experiência assumida na formação filosófica. Está em questão uma concepção em que o que se aprende com uma experiência não é algo que estava previamente determinado, mas aprende-se a estar aberto a novas experiências. Não se trata, portanto, de experiências que possam ser repetidas tal como num experimento objetivado e controlado, mas experiências sempre originais e que produzem abertura a algo distinto de si mesmas. E é com essa proposta de estágios curriculares que promovam experiências abertas à dinâmica da existência humana em sociedade, que se quer pensar sempre possíveis modos de presença da filosofia no

currículo escolar, ainda que algumas políticas curriculares insistam em ausentá-la.

4 Perspectivas sobre a formação filosófica no cenário atual da educação básica

Um olhar retrospectivo para a história curricular brasileira e regional é suficiente para que não se vislumbrem cenários de estabilidade quanto à presença da filosofia na formação escolar das novas gerações. A constatação de que se alternam ciclos que, ora contemplam diretamente a formação filosófica, ora a excluem, indica uma possível hipótese sobre os tempos vindouros: não há segurança de que as políticas curriculares, por si só, sejam garantidoras de uma sólida formação humanística que inclua a filosofia entre seus componentes básicos. Isso porque as políticas curriculares expressam o espírito do seu tempo e resultam de disputas de ideologias e interesses. Quando valores utilitaristas se sobrepõem no imaginário social, deles resultarão políticas curriculares muito mais voltadas ao que se mostra eficaz à produção e à geração de renda. Por sua vez, quando valores humanistas são reivindicados para corrigir rumos do processo civilizatório na sociedade, então as políticas curriculares tendem a abrir-se a aspectos ligados à própria história das civilizações. E quando é que cada um desses movimentos ocorre? Explícite-se que reduzir a essas duas possibilidades é apenas uma escolha arbitrária para conduzir a argumentação, e não uma constatação fática. Mas, ainda que os interesses de grupos sociais possam se impor para além de qualquer consenso sobre o bem comum, essa dialética entre visões utilitarista e civilizatória guarda algo importante a nos dizer. Em períodos de suposta estabilidade social, em que não há grandes crises humanitárias evidentes, com avanços econômicos importantes, tende-se a subestimar a importância da formação humanística na sustentação da condição alcançada. Essa condição de estabilidade, sempre marcada pela busca do progresso, tende a privilegiar os esforços úteis à aceleração do desenvolvimento da ciência, da técnica e do crescimento econômico. Daí decorrem políticas curriculares que privilegiam componentes úteis a esses fins pretendidos. Porém, quando as sociedades se reconhecem em crises civilizatórias e veem seus valores basilares em decadência, então tendem a buscar na educação caminhos de salvaguarda, ou mesmo de reconstrução.

Na história curricular brasileira não é difícil perceber que a ausência da filosofia nos currículos escolares está associada a períodos de fragilização da democracia e da soberania, e que o seu retorno está associado a movimentos intensos de afirmação dos valores democráticos e defesa dos direitos humanos. A análise desse argumento não cabe aqui, já na etapa conclusiva do texto, mas merece uma abordagem mais detalhada em estudo específico. O que se quer chegar, por ora, com esse argumento, é à conclusão de que cabe à comunidade filosófica – inclusive ao Curso de Filosofia da UCS – manter-se comprometida com a formação ética e política das novas gerações, trazendo constantemente ao debate o legado civilizatório herdado das gerações que nos antecederam. É com esse espírito de compromisso com a tradição e olhar atento aos novos tempos, que se poderá assegurar a presença da filosofia, em primeiro lugar no debate social e, por conseguinte, como elemento curricular a ser sempre recorrido nos contextos escolares. Se políticas curriculares de ocasião possam prescindir de uma presença mais efetiva da filosofia na formação dos jovens, é importante que os intelectuais das humanidades se mantenham atentos aos momentos oportunos para trazer o debate educacional a patamares mais amplos do que a simples busca de soluções imediatas aos interesses produtivos.

Em seis décadas de história, o Curso de Filosofia da UCS, de diferentes modos, contribuiu para manter ativo o debate sobre o papel da filosofia na formação da sociedade brasileira. Aliás, foi próximo ao cinquentenário de sua existência, que o Curso de Filosofia direcionou expressivos esforços nas pesquisas em Filosofia da Educação e contribuiu efetivamente para a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, o que ampliou o escopo dessa preocupação formativa junto à comunidade regional e nacional. Atualmente, após seis décadas de existência, esses esforços seguem resultando em ações articuladas às redes de educação básica, quer seja na formação inicial dos próprios estudantes, no desenvolvimento de ações com estudantes das escolas, na formação continuada de professores, assim como no desenvolvimento de pesquisas filosófico-educacionais.

Referências

- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto Nº 16.782-A*, de 13 de Janeiro de 1925. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm. Acesso em: 14 de outubro de 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto-lei nº. 4.244*, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm. Acesso em: 22 de agosto de 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 07 de junho de 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 21 de novembro de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 4*, de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo4_06.pdf. Acesso em: 24 de fevereiro de 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.684*, de 02 de junho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 24 de fevereiro de 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 13 de dezembro de 2021.
- FAVERO, Altair Alberto et al. *O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*. *Cad. CEDES [online]*. Campinas: 2004, vol.24, n.64, pp. 257-284. ISSN 0101-3262. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-32622004000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 16 de junho 2020.
- PIMENTA, Alessandro. *O ensino de filosofia no Brasil: um estudo introdutório sobre sua história, método e perspectiva*. In: *Cadernos da FUCAMP [online]*. Monte Carmelo: 2007, vol. 6, n. 6. Disponível em: <http://www.fucamp.com.br/nova/revista/revista0604.pdf>. Acesso em: 22 de agosto de 2021.

SEDUC-RS. *Referencial Curricular Gaúcho*. Ensino Médio. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>. Acesso em: 13 de dezembro de 2021.

SEDUC-RS. *Portaria SEDUC/RS nº 350/2021*. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=661880>. Acesso em: 30 de janeiro de 2022.

O estudo das migrações: conceitos e significados

Vania Beatriz Merlotti Herédia

Os sofrimentos físicos e morais que o estrangeiro sofre revelam ao observador atento tudo o que a inserção desde o nascimento numa nação e num estado esconde na mais profunda intimidade das mentes e dos corpos, quase ao nível de um estado de natureza, isto é fora do alcance da consciência.

Pierre Bourdieu

O processo migratório é um fenômeno antigo, e a análise dos deslocamentos populacionais ajuda a entender as razões pelas quais, historicamente, os homens migram quando lutam pela sobrevivência individual e coletiva. As migrações serão aqui tratadas como um fenômeno demográfico que produz deslocamentos de pessoas no interno e entre as regiões do mundo e que modificam de maneira irreversível a composição da população, tanto nas sociedades de partida quanto nas de chegada, com um impacto ainda mais importante, nos contextos sociais que vivem uma situação de envelhecimento e declínio demográfico, como está, hoje, grande parte dos países desenvolvidos.

Nas migrações contemporâneas, o controle dos deslocamentos feitos nas fronteiras apresenta critérios objetivos, mas isso não significa que, em outras épocas, não houve mecanismos de controle nos deslocamentos humanos. A análise evidencia a mudança de critérios que são usados, quando o Estado promove a imigração e quando cria obstáculos para impedi-la.

Muitas questões emergem com o processo de globalização à medida que é modificada a divisão espacial do trabalho internacional e os critérios de absorção da mão de obra. Nesse sentido, vê-se que, dependendo da matriz explicativa utilizada para os estudos migratórios, o sentido dado para os deslocamentos humanos se altera, e deles derivam questões sociais profundas, quase sem solução. Quem estuda o fenômeno migratório faz a seguinte questão? Por que os indivíduos migram do seu lugar de origem, e migram para

que lugar? Quais são os destinos almejados e os critérios de inclusão e de exclusão por parte de quem os recebe e de quem os “expulsa”?

É possível afirmar que a migração tem sido um fenômeno frequente, e há preocupação com o fenômeno migratório por parte de muitos governos, não apenas aqueles que perdem seus ativos, mas também aqueles que recebem e/ou acreditam que podem escolher e determinar os deslocamentos populacionais.

A Organização das Nações Unidas (ONU) define imigrante como uma “pessoa que se desloca para um país diverso daquele que reside habitualmente e que vive naquele país mais de um ano” (AMBROSINI, 2017, p.11). Ao invés de tratar de critérios comuns nas suas análises como cidadania e lugar de nascimento, inclui três elementos: “a mobilidade espacial, o cruzamento de uma fronteira nacional e a mudança para outro país e uma estadia prolongada” (Ibidem). Essa definição que foca no deslocamento de indivíduos, esclarece que não é uma mobilidade ocasional e tem um tempo de duração, sendo muito mais uma definição política do que social.

Os estudos migratórios têm identificações teóricas bastante diferenciadas, o que colabora para os estudos atuais pelo fato de a migração ser pauta contínua nos Estados-nação, seja quando necessitam de mão de obra, seja quando criam regras específicas, para entrar e sair de territórios delimitados. Na análise desses movimentos, é possível localizar duas vertentes teóricas distintas de explicações para as migrações contemporâneas. Aqueles que migram de forma individual e aqueles que migram de forma coletiva, pressionados pelas condições histórico-sociais. Esses movimentos refletem para cada período histórico a organização social, as normas de cada grupo, os valores que fundamentam decisões individuais e coletivas e suas condições existenciais.

Becker (2010), quanto trata das diferenças teóricas nos estudos de mobilidade populacional, apresenta dois enfoques teóricos distintos: os que derivam das escolas clássicas e os que derivam das escolas marxistas. Sua revisão teórica é muito utilizada por evidenciar os principais autores que se enquadram nos suportes correspondentes. A referida autora traça uma comparação entre os enfoques, e analisa os pressupostos de cada linha e seus representantes. Chama a atenção que, nas teorias neoclássicas, os estudos

ficaram focados nos tipos de migrações e nas explicações baseadas em modelos matemáticos que pudessem explicar os deslocamentos pela quantidade das migrações.

Os estudos de Ravenstein,¹¹⁸ Lee¹¹⁹ e outros autores dessa mesma vertente apresentaram muitas interpretações, utilizando esse tipo de raciocínio. Becker (2010, p. 327) mostra que o próprio Lee explica as migrações, a partir de fatores positivos e negativos nas áreas de destino dos migrantes, como o “conjunto de obstáculos intervenientes e uma série de fatores pessoais”. Para explicitar o raciocínio, Lee (1966) cria uma série de hipóteses acerca do volume das migrações, das características dos migrantes, do fluxo e refluxo das migrações. Esse tipo de raciocínio norteou por várias décadas a análise dos estudos migratórios. Nessa visão, a migração era percebida como um mecanismo gerador de equilíbrio para economias em mudança, especialmente aquelas mais pobres. A mobilidade era considerada como fluxo de ajustamento, sinal e fator de progresso econômico.

Entretanto, na década de 70, do século XX, uma versão crítica sobre as migrações nasce e, por meio dela, os deslocamentos populacionais passam a ser analisados, a partir de interesses do capital. É a vertente neomarxista, usada por diversos autores cuja análise se dá pelo contexto histórico, pelas contradições das estruturas sociais, pelos seus movimentos e, principalmente, pela pressão e pelo interesse do capital. Gadamer (1977, *apud* BECKER, 2010, p. 334), usando esse enfoque via a mobilidade como promovida pelos movimentos do capital. “A migração passou a ser entendida como a crescente sujeição do trabalho ao capital”. Diz que a mobilidade é “introduzida como condição da força de trabalho se sujeitar ao

¹¹⁸ Ernest George Ravenstein escreveu as Leis da Migração em 1885, numa tentativa de explicar as mudanças que haviam ocorrido no período da Revolução Industrial na Inglaterra, quando milhares de pessoas saíram do campo e migraram para as cidades, alterando sua vida e seus comportamentos. O texto de Ravenstein, conhecido como um dos grandes clássicos dos estudos migratórios, é uma explicação dos padrões de migração na Inglaterra e fora dela. “As leis básicas de Ravenstein e as leis adicionais subsequentemente derivadas de seu trabalho continuam a servir como ponto de partida para praticamente todos os modelos sérios de padrões de migração mais de um século depois” (CORBERTT, 2015, p.1).

¹¹⁹ Everett S. Lee é o autor de *A theory of migration*, publicada na *Revista Demography*, em 1966. Nesse texto, Lee define migração como “uma mudança permanente ou semipermanente de residência. Nenhuma restrição é colocada sobre a distância do movimento ou sobre a natureza voluntária ou involuntária do ato, e nenhuma distinção é feita entre migração externa e interna”. Disponível em: <https://emigratecaportuguesa.files.wordpress.com/2015/04/1966-a-theory-of-migration.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

capital e se tornar a mercadoria cujo consumo criará o valor e assim produzirá mais capital” (p. 334).

Um dos autores que usa o conceito de migrante como força de trabalho é Sayad. Esse autor (1998) diz que a definição de um imigrante está totalmente associada à sua condição de ser força de trabalho. Diz que “um imigrante é essencialmente uma força de trabalho, uma força de trabalho provisória, temporária, em trânsito” (SAYAD, 1998, p. 54). Segundo ele, o migrante, quando solicitado na sociedade que o autorizava, os problemas aparentemente pareciam resolvidos. Esse estudioso na imigração afirma que “enquanto a expansão econômica, grande consumidora de imigração, precisava de uma mão-de-obra imigrante permanente e sempre mais numerosa, tudo concorria para assentar e fazer com que todos dividissem a ilusão coletiva que se encontra na base da imigração” (SAYAD, 1998, p. 46-47). Essa ilusão que movimenta o homem, fazendo-o acreditar que resolverá todos os seus problemas, faz parte do processo de imigração. Sayad (1988), quando trata dessa ilusão evidencia que os migrantes acreditam que terão um lugar estável na sociedade que os recebe pela sua “utilidade econômica” (1998, p. 47), mesmo sabendo que estarão localizados na base inferior da pirâmide social.

Na sociedade capitalista, a mobilidade é uma forma de garantia da reprodução do capital. Na visão de Becker, a mobilidade

representa um meio para a reprodução do capital, uma vez que uma força de trabalho “livre” e “móvel” torna-se essencial para o processo de acumulação. Nesse sentido, uma massa de trabalhadores latentes e estagnados, seguindo os movimentos do capital, representa um indicador de desenvolvimento capitalista (2010, p. 341).

Nesse sentido é importante enquadrar as migrações como processos enquanto “dotadas de uma dinâmica evolutiva que comporta uma série de adaptações e de modificações no tempo, e como sistema de relações que resguardam as áreas de partida, as de trânsito, e aquelas de destino, envolvendo uma pluralidade de atores e de instituições” (AMBROSINI, 2011, p.18).

Na mesma direção Ambrosini (2011) diz que as percepções sobre os fenômenos migratórios são bastante difusas e as explicações usadas são as que

conectam com grandes causas estruturais que operam a nível mundial e de modo particular nos países de proveniência: a pobreza, antes de tudo e muitas vezes a fome; a falta de trabalho ou as escassas remunerações do trabalho desenvolvido; a superpopulação crescente no terceiro mundo; e guerras, carestias, desastres ambientais, regimes opressivos, perseguições de minorias, que induzem a um número crescente de indivíduos a procurar por qualquer meio para alcançar as terras do Ocidente rico e livre (2011, p. 35-36).

A explicitação acima feita pelo autor mostra motivos possíveis que causam a imigração e como os indivíduos fogem dessas situações no intuito de buscar alternativas de sobrevivência. Nesse sentido a explicação da migração individual da coletiva e da forma de como os enfoques teóricos vê o fenômeno migratório é muito diversa.

Mudanças nas migrações pela globalização

Várias são as versões de contribuição crítica da migração¹²⁰ entre elas a teoria da dependência, a teoria sistêmica, a teoria do sistema mundo e a teoria da globalização. Cada uma delas tem seus representantes que sustentam suas concepções. Em algumas dessas teorias, a explicação acerca das migrações tem relação de como vivem os indivíduos em seus países de origem, de como enfrentam as desigualdades sociais, de como fogem das áreas de pobreza e dos principais movimentos que fazem para sobreviver por meio de deslocamentos.

Alguns desses autores, numa abordagem de cunho estruturalista, defendem que “a crescente globalização das comunicações e das trocas aumenta as ligações entre as diversas áreas do planeta” (AMBROSINI, 2011, p. 37). Um dos representantes dessa abordagem é Wallerstein (1982) que sustenta a ideia da divisão internacional do trabalho e das trocas desiguais, classificando os países com base no seu grau de dependência da dominação capitalista ocidental, como os países do centro, da periferia, e da semiperiferia. As migrações são vistas “como um efeito da dominação exercida dos países do centro

¹²⁰ Ambrosini (2011, p.35-37) explicita as diferenças presentes nas teorias críticas evidenciando que a teoria da dependência trata a migração como um efeito do mundo subdesenvolvido em relação ao desenvolvido e a teoria do sistema-mundo ampara-se nas consequências da globalização e do tipo de dominação que o sistema capitalista promove. Quanto à teoria sistêmica, a migração é vista como uma relação entre as sociedades de partida e as sociedades de recebimento. A teoria analisa as diversas relações presentes no fenômeno migratório como a influência da cultura, da língua, da composição social.

sobre aqueles da periferia do desenvolvimento capitalista e derivam da desigualdade econômica” (AMBROSINI, 2011, p. 37). Essa explicação até poderia parecer ultrapassada, quando comparada com o mesmo raciocínio da teoria da dependência, usada na década de 70 (século XX), para explicar a relação entre os países desenvolvidos dos subdesenvolvidos e a relação entre centro e periferia.

Entretanto, Ambrosini (2011, p. 37) coloca que as culturas diversas daquelas ocidentais são colonizadas e marginalizadas, e os indivíduos, especialmente os jovens, são sempre mais socializados à mentalidade e ao estilo de vida típico do mundo desenvolvido. São criadas assim as condições culturais e materiais que favorecem as migrações de trabalho, que seguem o caminho inverso daquela dos investimentos do capital e dos vínculos políticos. Isso significa que essas migrações se dirigem em direção aos países dominantes e às “antigas capitais dos impérios coloniais”.

Nos estudos acerca da globalização têm se destacado “contradições entre a livre circulação de capitais, de mercadorias e de informações e o fechamento de fronteiras no que diz respeito à mobilidade dos trabalhadores” (AMBROSINI, 2011, p. 37).

Nesse contexto, alguns países definem regras rígidas para os que desejam receber e para aqueles que não desejam criam restrições para suas entradas em seus territórios. Ambrosini (1999) comenta que muitos imigrantes são considerados nos países de recebimento como “invasores úteis”. Observa que são necessários para alguns setores e indesejáveis para outros, como se a integração fosse apenas econômica e não tivesse influências socioculturais no local onde o imigrante se insere. Essa “integração subalterna”, segundo esse autor, ocorre pela necessidade da força de trabalho. Nessa direção, Zincone (2009), quanto analisa os aspectos que são utilizados para justificar a integração dos imigrantes na sociedade de recebimento, diz que “a utilidade” do migrante é um elemento considerado nas políticas de imigração. Entretanto, a integração segundo a autora não se dá apenas no setor econômico, em que o imigrante é necessário, mas também precisa estar integrado social e culturalmente na sociedade que o recebe¹²¹.

¹²¹ Zincone (2009) mostra que a integração precisa bem mais que apenas um lugar para trabalhar. Necessita também de uma vinculação com o sistema social, fala do sistema de educação e de saúde, necessários para diminuir a desigualdade que o imigrante sofre na sociedade de recebimento.

Para entender as migrações transnacionais, é necessário compreender a força da globalização na sociedade contemporânea. Santos (2005, p. 26) chama a atenção ao fato de que os processos de globalização, vistos como um fenômeno “multifacetado”, precisam de explicações e interpretações que não sejam monocausais e monolíticas. Esse autor aponta que, nas últimas décadas, o processo de globalização,

em vez de se encaixar no padrão moderno ocidental de globalização [...] parece combinar a universalização e a eliminação das fronteiras nacionais, por um lado e o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro (SANTOS, 2005, p. 26).

Nesse raciocínio evidencia que as transformações que aconteceram no sistema de produção mundial aumentaram a desigualdade social no mundo, ou seja, trouxeram, simultaneamente,

o aumento das desigualdades sociais entre países ricos e países pobres, e no interior de cada país, entre ricos e pobres a sobrepopulação, a catástrofe ambiental, os conflitos étnicos, a migração internacional massiva, a emergência de novos Estados, a falência ou implosão de outros, a proliferação de guerras civis, o crime globalmente organizado, a democracia formal como uma condição política para a assistência internacional (SANTOS, 2005, p. 26).

Outra vertente, sustentada por Caponio e Colombo (2005), afirma que as migrações internacionais contemporâneas trazem inovações que podem ser evidenciadas pela mudança no formato dos fluxos, o que pode promover novos destinos com características diferentes dos anteriores. Essas mudanças afetam os fluxos transnacionais entre as nações, o que “consiste na politização das migrações internacionais, isto é das questões em si, de onde e de quais migrantes podem viajar” (MORAWSKA, 2005, p. 29). Essa autora mostra que, no sistema mundial atlântico, estas decisões eram, “no conjunto, prerrogativas dos próprios imigrantes e de suas comunidades locais e dependiam das condições econômicas na sociedade de chegada e de partida, ainda da disponibilidade dos meios de transportes” (MORAWSKA, 2005, p. 29). A autora diz que as migrações internacionais são negociadas “pelo sistema global contemporâneo” e que são muito distintas das migrações do passado, que eram muito mais uniformes. Comenta que os processos atuais

são plurais, heterogêneos e refletem o “exaurimento dos fluxos tradicionais, orientados quase que exclusivamente a procura de um trabalho industrial” (MORAWSKA, 2005, p. 30). Destaca que houve uma modernização nas estruturas econômicas das regiões semiperiféricas no mundo, no final do século XX, o que tornou a população mais diferenciada daquela das migrações do final do século XIX e começo do XX. Lembra ainda que, nas migrações contemporâneas, muitas nascem de acordos internacionais entre países que tenham interesse em um tipo de mão de obra, mas também são bastante frequentes as migrações daqueles que se movimentam de forma não legal.

Morawska (2005, p. 35) frisa, em seu estudo, que as migrações internacionais contemporâneas se diferenciam substancialmente daquelas do passado. As diferenças que a autora destaca nesse estudo é que as novas formas de desenvolvimento politizam os movimentos migratórios, à medida que oferecem oportunidades e canais de integração. Entretanto, a autora chama a atenção que, mesmo existindo leis que condenem a discriminação do imigrante pelos países que os recebem, os sentimentos anti-imigração são frequentes.¹²² Discute ainda como uma das diferenças a consequência de que a reestruturação das economias pós-industriais provocam novos modelos de incorporação econômica aos imigrantes, o que pode modificar sua composição socioeconômica.

Conclui-se que as políticas de migração são definidas pelas políticas de governo e refletem muitas vezes posições diversas dos agentes que intermediam essas posições. Nem sempre as posições políticas convergem na sua íntegra com as posições dos representantes econômicos. Essas posições contrárias refletem os jogos de poder que existem entre os mais fortes em relação aos mais necessitados e aqueles que criam as restrições acabam controlando os processos de mobilidade humana.

Para finalizar, é importante chamar a atenção de que, por meio da análise das migrações, é possível ter um espelho através do qual se pode olhar e compreender a sociedade, prever sua evolução, aprender a lidar ou administrar os processos de mudança, colher

¹²² Morawska em seu texto apresenta os modelos nacionais e regionais de acolhimento aos imigrantes. O texto explicita as principais diferenças qualitativas e quantitativas no acolhimento dos imigrantes, no começo do século XX.

as implicações éticas das escolhas políticas e das práticas sociais. É importante ter dados, mas é relevante entender como ocorrem os processos, quem são seus atores, que instituições envolvem. O estudo das migrações evidencia os limites que as sociedades possuem quanto ao seu próprio desenvolvimento.

Referências

- AMBROSINI, Maurizio. *Utili invasori: l'inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro italiano*. Milano: Franco Angeli, 1999
- AMBROSINI, M.; ABBATECOLA, E. *Migrazioni e società: una rassegna di studi internazionali*. Milano: Franco Angeli, 2009.
- AMBROSINI, Maurizio. *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Mulino, 2011.
- AMBROSINI, Maurizio. *Migrazioni*. Milano: EGEA, 2017.
- BECKER, Olga Maria Schild. Mobilidade espacial da população: conceitos, tipologia, contextos. In: CASTRO, Iná Elias de et al. *Explorações geográficas: percursos no fim do século*. São Cristóvão: Bertrand, 2010. p.319-367.
- CAPONIO, Tiziana; COLOMBO, Asher. *Stranieri in Italia*. Migrazioni globali, integrazioni locali. Bologna: Il Mulino, 2005.
- CORBETT, John. *Ernest Ravenstein: the laws of migration, 1885*. Center for Spatially Integrated Social Science. University of California, Santa Barbara, 21/06/2015. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/3018p230>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- LEE, Everett S. A theory of migration. In: *Revista Demography*. v. 3, n. 1, p.47-57. 1966. Disponível em: <https://emigratecaportuguesa.files.wordpress.com/2015/04/1966-a-theory-of-migration.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- MORAWSKA, Ewa. Immigrati di ieri e di oggi in Europa e fuori: insediamento e integrazione. In: CAPONIO, Tiziana; COLOMBO, Asher. *Stranieri in Italia: migrazioni globali, integrazioni locali*. Bologna: Il Mulino, 2005.
- PATARRA, N. L. Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 19, n. 3, p.23-33. jul/set. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v19n3/v19n3a02.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Globalização e ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2005.

SAYAD, Abdelmaleck. *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: Edusp, 1998.

WALLERSTEIN, I. *Il sistema mondiale dell'economia moderna*. Bologna: Il Mulino, 1982.

ZINCONE, Giovanna. *Immigrazione: segnali di integrazione*. Sanità, scuola e casa. Bologna: Il Mulino, 2009.

Uma relação ética impossível: um momento de loucura?

Verónica P. G. Zevallos¹²³

Nesta breve reflexão, pretende-se discutir se a categoria do *impossível* da desconstrução é outro nome que pode ser dado à loucura e, como este pensamento intervém no agir com relação à resposta e responsabilidade perante o outro. Toma-se como ponto de partida o pensamento da desconstrução derridiana numa proximidade e herança do pensamento de Levinas. A partir disso, coloca-se em diálogo com o pensamento de Kierkegaard, especificamente com relação à categoria de promessa, perante a decisão como resposta perante o outro, assim como se problematiza se a categoria de *impossível* proposta por Derrida é outro nome dado à loucura apresentada por Kierkegaard. A partir de essa aproximação de herança da desconstrução do pensamento de Kierkegaard, provocar possíveis implicações éticas de responsabilidade frente ao outro.

Derrida sustenta que existem muitos discursos acerca da responsabilidade, uns um tanto precipitados, no esforço de tranquilizar ou restaurar a tão discutida moralidade, como se houvesse uma única forma de imoralidade, de amoralidade ou de irresponsabilidade ao longo da História. Entretanto, existem outros discursos atentos e permanentes, em relação àquilo que pode ser identificado como *ética*, *moralidade* ou *responsabilidade*. Seria moralmente responsável agir simplesmente porque se tem o discernimento do dever e da responsabilidade? A herança levinasiana na desconstrução será o marco decisivo de abertura às questões éticas *impossíveis*, assumidas por Derrida. No pensamento de Levinas, é possível observar que a relação ética começa pela questão do *outro*, aquele que se apresenta como rosto, e que exige uma resposta. Essa relação sempre será assimétrica, não recíproca. Refere-se, portanto, a um movimento de abertura à alteridade, à escuta e ao acolhimento do outro: o acolhimento é sempre acolhimento do rosto. A reflexão ética levinasiana pode ser caracterizada pela recolocação explícita do sentido ético como “filosofia primeira”. Esse pensamento responde à exigência infinita de

¹²³ Professora, bailarina e pesquisadora. Doutora em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestra em Educação. Especialista em Corpo e Cultura: ensino e criação. Licenciada em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

se fazer justiça, e Levinas (1982, p. 87) refere-se à responsabilidade como estrutura essencial da subjetividade. A subjetividade proposta em termos éticos, e a ética entendida como responsabilidade por outrem são entendidas, na ética, “como responsabilidade que se dá o próprio nó da subjetividade”. Contudo, no pensamento levinasiano, a responsabilidade não é um simples atributo da subjetividade, como se esta existisse em si mesma. Ela é inicialmente para o outro.

No pensamento derridiano, uma ação sob o discernimento do dever e da responsabilidade não seria moral, uma vez que esse agir seria natural ou programado pela natureza; “é pouco moral ser moral (responsável, etc.), porque se tem o senso da moral, da eminência da lei, etc.”¹²⁴ (DERRIDA, 1993, p. 39). Esse problema conhecido há muito tempo, do respeito pela lei moral, no sentido kantiano, desperta o interesse, consoante Derrida, no paradoxo gravado no cerne da moral. Essa moral não dá conta da inscrição num afeto ou numa sensibilidade, daquilo que não deveria estar aí inscrito. Questões sobre a moral, a ética e a responsabilidade são urgentes, e devem ficar sempre urgentes e sem resposta, pelo menos sem uma resposta geral e regulamentada. Esse “sem resposta” é que ligaria cada situação à singularidade e ao acontecimento de uma decisão sem regra universal ou consensual e tranquilizadora na certeza ética. Toda decisão, toda decisão essencial, baseia-se na subjetividade. “[...] Um examinador (e é isso a subjetividade objetiva) em nenhum ponto tem uma urgência infinita por uma decisão, e em nenhum ponto ele a vê” (KIERKEGAARD, 2013, p. 38). A ética e a política poderiam ser pensadas, em nome da justiça, como singularidade incalculável, além da reciprocidade e do reconhecimento, talvez, pensando no plano da hospitalidade incondicional do radicalmente outro. A hospitalidade se oferece ao outro, à sua ausência, a sua morte, hospitalidade como acontecimento que consiste em fazer justiça sem reconhecimento e sem gratidão.

A tradicional frase: “O que quer que seja conhecido só é conhecido ao modo do sujeito que conhece”, segundo Kierkegaard, precisa ir além do tão pretendido conhecimento. Tal sentença “precisa ser ampliada de maneira que haja também um modo pelo qual o que conhece não conheça pura e simplesmente nada, ou que seu co-

¹²⁴ “il est peu moral d'être moral (responsable, etc.) parce qu'on a le sens de la morale, de la hauteur de la loi, etc.” (Tradução nossa).

nhecimento resulte numa ilusão” (KIERKEGAARD, 2013, p. 57-58). Tudo aquilo que se pretende como verdade, ao se falar com relação ao outro, talvez não passe de uma ilusão. O outro é tudo aquilo que não se conhece. É singularmente outro, impossível de ser capturado no conhecimento do eu. A justiça se oferece ao outro como dom, sem esperar nada em troca. A justiça é doada discreta e secretamente como o *a* da *différance*. O movimento da *différance* acontece fora de qualquer pensamento predeterminado. É o movimento que permite pensar o processo de diferenciação – diferença entre duas coisas –, para além de qualquer limite.

A acolhida pressupõe que há uma promessa de acolher novamente. A promessa opera, talvez, sem nenhum cálculo, sem nenhuma segurança. Com relação à promessa Kierkegaard afirma:

Talvez te lembres, meu querido leitor, de que havia uma observação ao final das *Migalhas filosóficas*, algo que parecia ser a promessa de uma continuação. Considerada como uma promessa, aquela expressão (“se algum dia eu chegar a escrever uma continuação”) era certamente tão negligente quanto possível, tão distante quanto possível de um compromisso solene [*Tro-Lovelse*: lit. *promessa de fidelidade, noivado*]. Não me senti, portanto, de maneira nenhuma amarrado por aquela promessa, ainda que desde o início tivesse a intenção de cumpri-la, e que os pré-requisitos para tanto já estivessem prontos ao mesmo tempo em que ela (KIERKEGAARD, 2013 p. 15).

Numa promessa é preciso que haja um pré-requisito de compromisso, para que continue sendo uma promessa? Talvez uma promessa não seja promessa, se não está ameaçada pela possibilidade de ser quebrada, de ser traída, seja consciente ou inconscientemente? Ou como afirma Kierkegaard (2013, p.16) “a promessa interessa; mas se ele a cumprisse, só se teria prejudicado; pois a sua realização não interessa”. A justiça estará sempre na ordem da promessa, sempre por vir, e, por conseguinte, sempre será indeterminável: a justiça é abertura no porvir da alteridade radical. “O devir é a própria existência do pensador, da qual se pode até, irrefletidamente, abstrair, e tronar-se objetivo. Quão longe ou quão perto ele avança, não tem essencialmente nada a ver com a coisa mesma (é afinal apenas uma comparação finita relativa); enquanto estiver existindo, estará no devir” (KIERKEGAARD, 2013, p. 95). A relação ética com o outro e, por conseguinte, a própria justiça está sempre por vir; a cada encontro, a cada acontecimento singular com o outro.

O pensamento do acontecimento excede, necessariamente, uma lógica binária e dialética. A indeterminação do acontecimento refere-se ao futuro e à imprevisibilidade da ameaça, e não ao passado. É nesse sentido que “o presente é o que passa, o presente se passa e se demora nessa passagem transitória, no vai-e-vem, *entre* o que *vai* e o que *vem*, no meio do que parte e do que chega, na articulação entre o que se ausenta e o que se apresenta”,¹²⁵ (DERRIDA, 1993a, p. 52). A ameaça permanece, ela não se esgotou nos atos passados, nem na aparente e frágil segurança do presente. Para se pensar no efeito do acontecimento, sua imprevisibilidade e sua ameaça, não como algo acabado no contexto passado, mas justamente aquilo que rompe com o esperado, toma-se como pressuposto o conceito de acontecimento como sendo aquilo que

surge, e, ao surgir, surge para me surpreender, para surpreender e suspender a compreensão: o acontecimento é antes de mais nada tudo *aquilo que* eu não compreendo. Consiste no *aquilo*, em *aquilo* que eu não compreendo: *aquilo que* eu não compreendo, e, antes de tudo, *aquilo* que eu não compreendo e o fato de que não compreendo: minha incompreensão (DERRIDA, 2004, p. 100, grifos do autor).

Para corresponder ao nome *acontecimento*, o acontecimento deveria, principalmente, acontecer a alguém que se encontre consciente ou inconscientemente *afetado* por ele.

Uma justiça que vai além de um conjunto de normas, além do próprio direito, pois o direito não se relaciona com a singularidade do outro. O rosto do outro é sempre ausência que chama à responsabilidade. Uma resposta que não é dívida, nem gratidão nem lei (direito), pois é um responder diante do outro a um chamado por justiça, que converte o eu em um sujeito ético; a vinda do outro é sempre um acontecimento que demanda um acolhimento, pura e simplesmente como outro, para além de qualquer universalidade da lei. Um sujeito que assume o *impossível*, perante uma tarefa absolutamente infinita e ilimitada que é a singularidade do outro.

E mesmo que ela dispusesse de tudo isso, mesmo que ela se desse tempo, todo o tempo e todos os saberes necessários a esse respeito, pois bem, o momento da decisão, como tal,

¹²⁵ “Le présent est ce qui passe, le présent se passe, il séjourne dans ce passage transitoire (Weile), dans le va-et-vient, entre ce qui va et ce qui vient, au milieu de ce qui part et de ce qui arrive, à l’articulation entre ce qui s’absente et ce qui se présente.” (Tradução nossa).

aquele que deve ser justo, precisa sempre um momento finito de urgência e de precipitação; ele não deve ser a consequência ou o efeito daquele saber teórico ou histórico, daquela reflexão ou daquela deliberação, já que a decisão marca sempre a interrupção da deliberação jurídica – ou ética – ou político-cognitiva que a precede, e que deve precedê-la. O instante da decisão é uma loucura, diz Kierkegaard (DERRIDA, 2007, p. 51-52).

O instante da decisão é uma *loucura*, sim. Entende-se loucura o fora de qualquer estrutura lógica tradicional. *Loucura* é outro nome que pode ser dado ao *impossível* da desconstrução. Cabe lembrar que, no pensamento derridiano, não existe uma contradição lógica entre o possível e o impossível. De fato, o *impossível* não é o contrário do possível, nem sua modalidade negativa; ele é a condição de possibilidade do possível.

Quando o impossível se *faz* possível, o acontecimento tem lugar (possibilidade *do* impossível). Nisso consiste mesmo, de modo irrefutável, a forma paradoxal do acontecimento: se um acontecimento é somente possível, no sentido clássico da palavra, se ele se inscreve em condições de possibilidade, se não faz outra coisa senão explicitar, desvelar, revelar, realizar o que já é possível, então, não é mais um acontecimento¹²⁶ (DERRIDA, 2001, p. 307).

É nesse sentido que o interesse da desconstrução, “da sua força e de seu desejo, se os tem, é de uma certa experiência do impossível [...] a experiência do outro como invenção do impossível”¹²⁷ (DERRIDA, 2001, p. 295); quer dizer, como a única invenção possível. Derrida entende o *im* do *impossível* como sendo radical, implacável e inegável, porém, ele não é simplesmente negativo ou dialético; por meio do *impossível*, é possível introduzir o possível e o fazer funcionar. A condição de possibilidade concede, portanto, uma *chance* ao possível e o priva de toda sua pureza, ou seja, a responsabilidade pela qual toda decisão deve passar introduz esse pensamento na aporia.¹²⁸

¹²⁶ “Quand l'impossible se fait possible, l'événement a lieu (possibilité de l'impossible). C'est même là, irrécuablement, la forme paradoxale de l'événement: si un événement est seulement possible, ou se sens classique de ce mot, s'il ne fait qu'explicitar, dévoiler, révéler, accomplir ce qui était déjà possible, alors ce n'est plus un événement” (Tradução nossa).

¹²⁷ “De as force et de son désir, si elle en a, c'est une certaine expérience de l'impossible [...] l'expérience de l'autre comme invention de l'impossible” (Tradução nossa).

¹²⁸ Sobre a aporia Derrida afirma: “con esta palabra era del “no saber a dónde ir”, del no-pasar o, más bien, de la *experiencia* del no-pasar, de la prueba de lo sucede, pasa y apasiona en ese no-pasar, paralizándonos en esa separación de una forma no necesariamente negativa: ante una puerta, un umbral, una frontera, una línea o,

“Uma aporia sem exemplo, uma aporia da lógica de preferência a uma aporia lógica, eis um beco sem saída do indecível pelo qual uma decisão não pode não passar”¹²⁹ (DERRIDA, 2001, p. 308). Não há decisão, nem responsabilidade, sem a prova da aporia ou da indecidibilidade. Sendo assim, o momento da decisão é uma loucura, um impossível. De maneira alguma isso que dizer que o momento da decisão seja um momento sem regras ou de um não saber, mas de outra regra que não é precedida por um saber e não tem garantias como tal.

Ao se tratar do apelo ao chamado, a uma resposta anterior, se faz necessário pensar em que consiste tal apelo, pois, como adverte Derrida (2007, p. 54): “um apelo só pode se escutar a si mesmo, e escutar-se chamar, a partir da promessa de uma resposta”.¹³⁰ É nesse sentido que o *talvez* se apresenta como necessidade e possibilidade, como promessa e fatalidade, cuja implicação com toda experiência dá lugar ao acontecimento. A acolhida pressupõe que há uma promessa de acolher novamente. Uma promessa não é promessa, se não está ameaçada pela possibilidade de ser quebrada, de ser traída, seja consciente ou inconscientemente. A justiça estará sempre na ordem da promessa, sempre por vir, e, por conseguinte, sempre será indeterminável: a justiça é abertura no porvir da alteridade radical. Uma justiça que vai além de um conjunto de normas, além do próprio direito, pois o direito não se relaciona com a singularidade do outro.

Ora, a justiça é aquilo que não pode esperar, é uma decisão que não pode ser adiada. Tal decisão não deve ser “a consequência ou o efeito daquele saber teórico ou histórico, daquela reflexão ou deliberação jurídica – ou ética – ou político-cognitiva que a precede, e que *deve* precedê-la”¹³¹ (DERRIDA, 1994, p. 58). Uma decisão é sempre requerida com urgência. Uma decisão para ser justa precisa

sencillamente, ante el borde (del otro) o el abordar al otro como tal (DERRIDA, *Aporias*. Barcelona: Paidós, 1998, p. 30-31).

¹²⁹ “Une aporie sans exemple, une aporie de la logique plutôt qu’une aporie logique, voilà une impasse de l’indécidable par laquelle une décision ne peut pas ne pas passer”. (Tradução nossa).

¹³⁰ “Un appel ne peut s’entendre lui-même, et s’entendre appeler, que depuis la promesse d’une réponse”. (Tradução nossa).

¹³¹ “la conséquence ou l’effet de ce savoir théorique ou historiquement de cette réflexion ou de cette délibération, dès lors que la décision marquerait toujours l’interruption de la délibération juridique – ou éthico – ou politico-cognitive qui la précède, et qui doit la précéder. (Tradução nossa).

ser sempre no momento finito da urgência. Talvez seja ‘preciso’ dizer sempre *talvez* à justiça, pois ela só será possível como acontecimento não programado, não regrado. Este *é preciso* não pertence propriamente nem à justiça nem ao direito, mas ao espaço entre o eu e o outro. Talvez, a dificuldade na responsabilidade ética seja que é necessário dar uma resposta singular, em determinado contexto, e assumir o risco de uma decisão na ótica do indecível; assim, a justiça, como experiência da alteridade, é *impossível*. A decisão justa é o próprio *impossível* que permite responder ao chamado do outro, pois não haveria justiça sem uma referência deslocada para a alteridade infinita do outro.

Pensar numa relação ética *impossível*, no rastro de Derrida e Levinas, talvez seja um gesto de herança; uma proposta urgente por uma justiça que lute contra toda violência. Uma ética, uma justiça da bondade, do dom, de uma experiência absolutamente outra em resposta ao apelo do outro, de cada outro singular e diferente. Uma resposta sem garantias, pois toda relação será sempre assimétrica, sem a espera de um retorno, pura ingratidão: “Só a ingratidão do outro impede a reapropriação da minha oferta e possibilita que eu me desvencilhe de um mero respeito a um acordo moral” (HADDOCK-LOBO, 2006, p. 158). A justiça como experiência da alteridade do outro não *é*, se se entende por *ser* algo existente e presente; ela é *impossível* restando-lhe somente acontecer. A *impossível* justiça é delineada como um dom que não reclama nada a ser restituído. Acolher o outro na sua ausência é fazer justiça sem violência. Decidir sem agredir. Ter responsabilidade perante o outro, não como imposição ou à força, mas como abertura e acolhimento ao cada vez outro. Uma abertura, sempre inventiva para a experiência do *impossível*. Uma justiça sempre a ser inventada, a partir da singularidade do outro. *Talvez* tudo isso seja uma *loucura*.

Referências

- DERRIDA, Jaques. *Force de loi: le fondement mystique de l'autorité*. Paris: Galilée, 1994.
- DERRIDA, J. *Aporias*. Barcelona: Paidós, 1998.
- DERRIDA, J. *Passions*. Paris: Galilée, 1993.
- DERRIDA, J. *Papier machine*. Paris: Galilée, 2001.

DERRIDA, J. Desconstruindo o terrorismo. In: BORRADORI, Giovanna. *Filosofia em tempo de terror: diálogos com Habermas e Derrida*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

DERRIDA, J. *Força de lei*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HADDOCK-LOBO, Rafael. *Da existência ao infinito*. Rio de Janeiro: Ed. da PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2006.

KIERKEGAARD, S. A. *Pós-escrito às Migalhas filosóficas*. Trad. de Álvaro Luiz Valls e Marília de Almeida. Petrópolis: Vozes, 2013.

LEVINAS, E. *Ética e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1982.



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

A Editora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:



É preciso reconhecer que esta obra coletiva contou com a colaboração e a participação voluntária de egressos, ex-professores, professores e pesquisadores do curso de Filosofia (Bacharelado e Licenciatura) ao longo dos 60 anos de sua existência. A proposta foi filosofar sobre a importância da Filosofia para a constituição e a missão da UCS na comunidade regional; a formação de pessoas com espírito crítico e humanista; o desempenho com excelência nas funções profissionais, nos diferentes âmbitos de atuação dos egressos; e, por fim, a Educação democrática da sociedade. A partir dessa temática geral, cada convidado teve a liberdade de decidir participar e escolher o que considerou relevante para constar nesta obra coletiva e de homenagem. O resultado foi uma grande diversidade de textos que trazem relatos e reflexões sobre a relevância da Filosofia na formação pessoal e no contexto da própria atuação profissional.



ISBN 978-65-5807-074-0

