

Kairós

Revista Acadêmica da Prainha
Ano XVIII, Vol. 18, nº 2, Julho/Dezembro 2022

Elves Boteri
Mariana Rocha Bernardi
Thailize Brandolt da Rocha
Gustavo Albuquerque
Dilson Brito da Rocha
João Paulo Martins
Maria Luisa Ramalho Ferreira da Silva
Genildo Santana
Antonio Joel Lima da Silva
Marilza José Lopes Schuina
Pedro Olivieri Fonseca
Bruno Fleck da Silva
Mario Correia
Denise Dias Martins
Moisés Bueno Farias Neto



FACULDADE
CATÓLICA DE FORTALEZA

Καιρός

Kairós

Revista Acadêmica da Prainha

Ano XVIII, Vol. 18, nº 2, Julho/Dezembro 2022



Faculdade Católica de Fortaleza

Chanceler: Dom José Antonio Aparecido Tosi Marques

Arcebispo Metropolitano de Fortaleza e Presidente da Associação Educacional e Cultural Católica de Fortaleza

Diretor Geral: Dr. Francisco Antonio Francileudo

Diretor Acadêmico: Prof. Me. Tiago Geyrdenn de Oliveira Gomes

Diretor Administrativo-Financeiro: Pe. Joaquim Fernandes Pontes III

Kairós: Revista Acadêmica da Prainha

Vol. 18, n. 2, p. 1-224, 2022.2

Publicação: Faculdade Católica de Fortaleza

Editor-chefe: Prof. Dr. Renato Moreira de Abrantes

Coordenação Editorial: Profa. Ma. Lara Rocha

Conselho Científico

Prof. Dr. Francisco Manfredo Thomaz Ramos (FCF)

Prof. Dr. Luis Alberto De Boni (PUCRS)

Prof. Dr. Manfredo Oliveira (UFC)

Prof. Dr. Odílio Alves Aguiar (UFC)

Prof. Dr. Ney de Souza (PUC-SP- Assunção)

Profa. Dra. Paula Oliveira e Silva (Universidade do Porto)

Prof. Dr. Marcelo Perine (PUC-SP)

Prof. Dr. Patrice Canivez (Universidade de Lille 3 – França)

Prof. Dr. José Luis Speroni (Universidade Argentina John F. Kennedy)

Prof. Dr. Francisco Evaristo Marcos (FCF)

Prof. Dr. José Fernandes de Oliveira (FCF)

Prof. Dra. Aíla Luzia Pinheiro de Andrade (UNICAP)

Profa. Tânia Maria Couto Maia (FCF)

Prof. Dr. Judikael Castelo Branco (UFT)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Francisco de Aquino Paulino (FCF)
Prof. Dra. Maria Celeste de Sousa (FCF)
Prof. Dr. Ralph Leal Heck (UFC)
Prof. Dra. Lisieux D' Jesus Luzia de Araújo Rocha (FCF)
Prof. Dr. Salvio Alan Sosa Tello (UK-BA)
Prof. Dr. Nilo César Batista da Silva (UFCA)
Prof. Dr. Samuel Brandão de Oliveira (FCF)
Prof. Dr. Dhenis Silva Maciel (FCF)
Prof. Dr. Vicente de Paulo Augusto de Oliveira (UNIFOR)
Prof. Dr. Antonio Jorge Pereira Júnior (UNIFOR)
Prof. Ma. Sílvia Gonçalves de Almeida (UNISA)
Prof. Me. Antônio Ronaldo Vieira Nogueira (FCF)
Prof. Me. Abimael Francisco do Nascimento (FCF)
Prof. Dr. Robert Brenner Barreto da Silva (UECE)
Prof. Me. Pedro Lucas Bonfá Ramos (UFC)
Prof. Me. John Karley de Sousa Aquino (IFCE)
Prof. Me. José Valdir Teixeira Braga Filho (USP)
Prof. Ma. Kercya Nara Felipe de Castro Abrantes (FCF)

Edição

Diagramação edição eletrônica: Ma. Lara Rocha
Projeto gráfico da capa: Antonio Marcos Ferreira de Aquino
Diagramação edição impressa: Evaldo Amaro dos Santos
Bibliotecária: Deusimar Frutuoso de Almeida (CRB – 3/578)

Endereço para correspondência: Rua Tenente Benévolo, 201.
Fortaleza/CE. CEP: 60160-040.

Site: <https://ojs.catolicadefortaleza.edu.br/index.php/kairos/index>

E-mail: periodicos@catolicadefortaleza.edu.br

Solicita-se permuta

Periodicidade: Semestral



KAIRÓS: Revista Acadêmica da Prainha / Faculdade Católica de Fortaleza. v.1, n.1
(jan./dez. 2004)- . - Fortaleza: FCF, 2004-

Semestral

ISSN: 1807-5096 Impresso ISSN: 2357-9420 On-line Disponível também em:
<<https://ojs.catolicadefortaleza.edu.br/index.php/kairos/index>>

1. Filosofia 2. Teologia 3. Psicologia I. Faculdade Católica de Fortaleza.
CDD 100
150
200

Kairós: Revista Acadêmica da Prainha	Fortaleza	v. 18	n. 2	p. 1-224	2022
--------------------------------------	-----------	-------	------	----------	------

Sumário

Editorial.....	7
Artigos	
A alegoria da caverna e a educação em Platão: o educador como libertador da ignorância	9
Elves Boteri	
A aversão à pobreza e a relação com as coisas como determinantes nas relações morais	28
Mariana Rocha Bernardi Thailize Brandolt da Rocha	
Aborto e regras de determinação: uma crítica da analogia do violinista de J. Thomson a partir de argumentos dedutivos	50
Gustavo Albuquerque	
A fenomenologia: de Husserl a Heidegger	71
Dilson Brito da Rocha João Paulo Martins Maria Luísa Ramalho Ferreira da Silva	
A literatura de cordel numa perspectiva descolonial: o jeito brasileiro de fazer	87
Genildo Santana	
Heidegger e o esquecimento do ser e a retomada da questão do sentido do ser em geral	100
Antonio Joel Lima da Silva	

Metodologia dos encontros intereclesiais: partilha de experiências e reflexões das comunidades	116
Marilza José Lopes Schuína	
Nietzsche, Fink e Bachelard: metáfora, símbolo e imagem poética	133
Pedro Olivieri Fonseca	
O estranhamento e as solicitações do mundo-da-vida: o outro na constituição da ipseidade	149
Bruno Fleck da Silva	
Paul Ricoeur e a filosofia reflexiva – uma introdução	166
Mário Correia	
Representações sociais da educação de jovens e adultos: uma revisão de literatura	181
Denise Dias Martins	
Transcendendo a Biologia na singularidade: cenários e implicações éticas	208
Moisés Bueno Farias Neto	

Editorial

A primeira referência ao termo *Kairós* data do século V a.C., mais especificamente de um hino em homenagem ao filho caçula de Zeus que, por sua rapidez, era considerado o símbolo do instante presente, do fugidio tempo do agora. Em uma narrativa posterior, *Kairós* foi representado como o filho de Chronos, sendo concebido como o metafórico momento ideal para a consecução de algo.

Na filosofia cristã, *Kairós* passou a ser associado ao tempo de Deus, ou seja, a eternidade, um tempo não-cronológico, ínsito ao Transcendente. Essa leitura se coaduna com a letra bíblica, posto que o termo aparece em diversas ocasiões no Novo Testamento, quando se lê que o tempo – *kairous* – pertence ao Divino, de tal modo que as épocas oportunas são conhecidas apenas por Ele.

Na contemporaneidade o tempo também foi objeto de investigação. Ao analisar o pensamento, a filósofa alemã Hannah Arendt argumentou que o momento efêmero que abriga a reflexão é o *nunc stans*, o intervalo temporal em que os homens tecem os fios de sua existência. Nessa leitura, o tempo próprio da reflexão, o instante em que ele acontece, é o intervalo entre o passado e o futuro, o agora, o *kairós*. Esse agora permanente kairosiano é, assim, o profícuo período em que pensar é possível.

Partindo da ideia de que o tempo oportuno para a reflexão é o insondável instante do agora, em 2004 a Faculdade Católica de Fortaleza lançou a *Kairós: Revista Acadêmica da Prainha*. O periódico científico foi criado com a *anima* de oferecer aos pesquisadores pós-graduandos e pós-graduados um espaço de debate, de estudos abalizados por um renomado Comitê Científico e Editorial. Desde então, dezoito volumes foram publicados e mais de duzentos artigos compuseram o *corpus* da revista. A estes, já amplamente difundidos e citados, somam-se mais doze textos apresentados no presente número.

Neste volume de *Kairós: Revista Acadêmica da Prainha* é reiterada a característica que marca as edições do periódico: a pluralidade de temas, de localização geográfica de autores e, por conseguinte, de instituições de ensino superior envolvidas. No campo filosófico, abrilhantam o presente volume os artigos *A aversão à pobreza e a relação com as coisas como determinantes nas relações morais*, de Mariana Rocha Bernardi e Thailize Brandolt da Rocha; *Aborto e regras de*

determinação: uma crítica da analogia do violinista de J. Thomson a partir de argumentos dedutivos, de Gustavo Albuquerque; *A fenomenologia: de Husserl a Heidegger*, de Dilson Brito da Rocha, João Paulo Martins e Maria Luísa Ramalho Ferreira da Silva; *Heidegger e o esquecimento do ser e a retomada da questão do sentido do ser em geral*, de Antonio Joel Lima da Silva; *Nietzsche, Fink e Bachelard: metáfora, símbolo e imagem poética*, de Pedro Olivieri Fonseca; *O estranhamento e as solicitações do mundo-da-vida: o outro na constituição da ipseidade*, de Bruno Fleck da Silva; *Paul Ricoeur e a filosofia reflexiva – uma introdução*, de Mário Correia.

A interdisciplinaridade é marca indelével da argumentação dos artigos *A alegoria da caverna e a educação em Platão: o educador como libertador da ignorância*, de Elves Boteri; *A literatura de cordel numa perspectiva descolonial: o jeito brasileiro de fazer*, de Genildo Santana; *Transcendendo a Biologia na singularidade: cenários e implicações éticas*, de Moisés Bueno Farias Neto. Além destes artigos, linhas teológicas podem ser lidas em *Metodologia dos encontros intereclesiais: partilha de experiências e reflexões das comunidades*, de Marilza Lopes Schuína. Por fim, uma valiosa contribuição ancorada no marco teórico da Psicologia Social encerra esse número: *Representações Sociais da educação de jovens e adultos: uma revisão de literatura*, de Denise Dias Martins.

Apraz-nos aumentar a fileira daqueles que consideram que tempos tão difíceis são, na mesma medida, oportunos – tais como o *kairós* – para a reflexão e a pesquisa.

Desejando uma excelente leitura,

Os Editores



RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a alegoria da caverna no livro VII do diálogo platônico República e sua relação com a paideia (a educação, o processo educativo) face ao processo de formação do educador. Para tal, nossa abordagem perpassará as questões que relacionam a educação e a sociedade buscando apresentar sua relação intrínseca, em que a falta da primeira implica em uma dilaceração da segunda. Trataremos da imagem da alegoria enquanto paideia versando sobre a condição humana e seu processo formativo. Posteriormente, compreenderemos a via para o abandono das ilusões em busca da verdade que a alegoria nos propõe e a importância da paideia como conversão que preparará o melhor da alma do educador rumo ao saber, a ideia do Bem. Após essas tratativas, discutiremos sobre o quão imprescindível é a boa formação dos educadores e quão nociva esta pode se tornar caso não seja realizada de forma adequada e como o profissional de educação tem se relacionado com as problemáticas do meio e a falta de atenção do governo. Por fim, ao tratarmos dos exercícios de reflexões propostos, a questão que nos guiará é o pensar sobre as implicações para o educador e se seu papel tem levado à missão de libertador dos indivíduos de seu estado de ignorância.

Palavras-chave: Platão. Educação. Educador.

The allegory of the cave and education in Plato: the educator as the liberator of ignorance

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the allegory of the cave in book VII of the Platonic dialogue Republic and its relationship with paideia (the education, the educational process) in the face of the educator's training process. To this end, our approach will go through the issues that relate education and society, seeking to present their intrinsic relationship, where the lack of the first implies a tearing of the second. We will deal with the image of allegory as paideia dealing with the human condition and its formative process. Later, we will understand the way to abandon illusions in search of the truth that allegory proposes to us and the importance of paideia as a conversion that will prepare the best of the educator's soul towards knowing, the idea of Good. After these discussions, we will discuss how essential is the good training of educators and how harmful it can become if it is not carried out properly and how the education professional has been related to the problems of the environment and the lack of government attention. Finally, when dealing with the proposed reflection exercises, the question that will guide us is to think about the implications for the educator and whether their role has led to the mission of liberating individuals from their state of ignorance.

Keywords: Plato. Education. Educator.

* Graduação em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2021). Atualmente cursa Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Uniube. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, filosofia da linguagem, filosofia da educação, escrita, coerência e coesão. E-mail: elvesboteri@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1193744923240643>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9928-7202>.

A educação e a sociedade: uma questão

Temos como primeiro instrumento fundamental da formação humana a educação, que promove e liberta o homem de sua ignorância. Para Platão (*Rep.* 518d¹), educação é “a arte do desejo do Bem”. Conforme Teixeira (1999), para os que desejam alcançar o saber elevado, o Bem é a condição necessária para se chegar a este conhecimento, e Platão acrescenta (*Rep.* 509b):

O mesmo dirás das coisas inteligíveis, que não devem apenas ao bem sua inteligibilidade, mas devem-lhe ainda o ser e a essência, conquanto o bem não seja de forma nenhuma a essência, mas esteja muito acima desta dignidade e em capacidade.

Teixeira (1999) diz que esta é a essência da metafísica e da teoria do conhecimento de Platão e que uma está ligada a outra, sendo inexplicáveis separadamente, assim como não se pode compreender sua teoria educacional sem ambas.

A *paideia* é focalizada a partir do ponto de vista do homem: por meio da educação pode transformar e purificar sua alma, em vista da contemplação do Bem Supremo. [...] Buscar a visão do bem torna-se o fim da existência humana. Atingi-la, porém, é tarefa de uma educação adequada [...]. (TEIXEIRA, 1999, p. 62).

Em paralelo a alegoria, enquanto os prisioneiros se encontram na caverna, a condição do Ser se encontra no nível da ignorância. Mas quando o prisioneiro conhece sua verdadeira natureza humana, quando alcança o nível do Bem, ele se torna sábio. A situação dentro da caverna simboliza o mundo sensível, sendo perceptível apenas pelos sentidos. O alcance do verdadeiro conhecimento está na transgressão do prisioneiro no sábio, pois “a ascensão para o alto e a contemplação do mundo superior é o símbolo do caminho da alma em direção ao mundo inteligível” (JAEGER, 2013, p. 893).

¹ As referências a Platão seguirão o modelo clássico.

Este prisioneiro que se torna sábio se transforma no educador, pois assume a missão político-pedagógica da transformação da realidade, pois possui consciência crítica que incomoda quem deseja manter a alienação na educação.

Para a concretização da devida reflexão, vamos utilizar a alegoria da caverna de Platão traçando um paralelo sobre a condição da educação como caminho para pensar o educador como libertador da ignorância. Refletiremos sobre esse processo junto a sua formação, procurando analisar os aspectos de sua prática educativa e compreender sua realidade, condicionamento e contradições.

A alegoria da caverna

A alegoria da caverna de Platão se encontra no livro VII da *República* e consiste numa analogia entre a caverna como um estado de *agnosis*², e o sair da caverna para a luz como aprendizado da verdade através do uso da razão.

Platão inicia a alegoria através de uma imagem construída por Sócrates para explicar a seu interlocutor, Glauco, o processo pelo qual o indivíduo passa ao se afastar do mundo do senso comum, rumo ao mundo da busca pelo saber. É este precisamente o percurso do prisioneiro até transformar-se no sábio. Esse sábio, por sua vez, se torna o educador, devendo depois retornar à caverna para cumprir sua tarefa político-pedagógica de indicar a seus antigos companheiros o caminho da libertação.

Na caverna existem prisioneiros acorrentados e como suas cabeças estão voltadas para a parede, só conseguem ver as sombras projetadas, espectros que pertencem a quem passa na entrada da caverna. Como estão presos desde a infância, pensam que as sombras são a realidade, pois sempre que ouvem sons e vozes veem também as sombras passando na parede.

Após caracterizar a situação dos presos na caverna, Sócrates fala sobre a fuga de um dos prisioneiros e sobre seu contato com a luz do sol pela primeira vez. O filósofo afirma que o fugitivo ficará deslumbrado com a luz, pois está acostumado com a escuridão. No início, o fugitivo julga ser falso o que vê e acredita que as sombras

² Ignorância e desconhecimento total.

que vislumbrou a vida toda é que são a verdade. Estando seus olhos habituados a escuridão, demorará para que fiquem menos ofuscados pela luz e para que ele consiga diferenciar os objetos à luz do sol. Desta forma, ao passar do tempo, começará a perceber que a luz do sol que o faz ver tudo tal como é, fazendo assim uma analogia com a razão que nos leva a ver a verdade. Passado algum tempo, ficará ressentido por seus companheiros que seguem presos na caverna, símbolo da *agnosis*. Além disso, o prisioneiro, por ter visto a verdade, “[...] preferiria ser o mais humilde jornaleiro do mundo da luz do espírito a ser o rei daquele mundo de sombras” (JAEGER, 2013, p. 892).

Sócrates continua seu diálogo e diz que o fugitivo volta a caverna para contar aos que ainda estão presos o que viu; fez isso sabendo a importância de ver o mundo tal como ele é, porém, como se habituou à luz que simboliza a inteligência, ele leva algum tempo para se acostumar com a escuridão da caverna novamente, assim como alguém que possui uma inteligência aguda tem dificuldade para entender a ignorância da sociedade. Ao tentar avisar seus companheiros sobre o que viu e sobre o fato de as sombras na parede da caverna serem apenas projeções, simulacros e/ou representações de um mundo real que a extrapola, o liberto vira alvo de piadas e corre o risco de ser morto pelos prisioneiros que não lhe dão créditos e que se incomodam com suas palavras. Esse exemplo materializa exatamente o que acontece com as pessoas lúcidas que tentam alertar a sociedade a respeito de sua forma ignorante de ver o mundo.

Ao fim da apresentação da alegoria, Sócrates começa a fazer as explicações das analogias, diz que sair da caverna significa ter acesso ao mundo inteligível, que é aquele que está além dos sentidos e que só pode ser acessado através da razão. Ter acesso a esse mundo é evitar os enganos que os sentidos podem nos impor; assim como acostumar-se à luz é doloroso para quem viveu na escuridão por muito tempo, o aprendizado do verdadeiro Bem também provoca dor. Mas ao enxergar a verdade e o Bem, é difícil retornar o interesse pelas coisas banais do cotidiano, da mesma forma que foi difícil para o fugitivo que viu a luz voltar para a caverna.

Tendo concluído a fala sobre a explicação da analogia da caverna, Sócrates começa a analisar o ideal da educação. O filósofo diz que todos nascemos com a capacidade de aprender, mas que o aprendizado da verdade requer tempo e prática.

Segundo o pensador, a educação é a arte de elevar a alma acima dos erros humanos. Todos nascemos com olhos, mas é a educação moral e a prática da razão que vão direcionar a visão para a busca da verdade e do Bem. Tanto é verdade que nascemos com capacidade de aprender, mas não trazemos do berço os valores morais. Para Sócrates, embora existam pessoas com alto potencial de aprendizado, muitas delas utilizam esse potencial de maneira corrupta. Isso ocorre porque as pessoas não disciplinaram suas almas desde a juventude para evitar os sentimentos egoístas, o que impede a todos de encontrar o bem e enxergar a verdade com clareza.

Após introduzir sua ideia sobre a educação, Sócrates relaciona sua importância para a construção de uma política mais justa. Diz ainda que as pessoas mais habilidosas evitam a política por não querer perder tempo com questões coletivas, e quando se voltam para a política, apenas o fazem para buscar vantagens pessoais. O filósofo afirma ainda que é necessário fazer com que as pessoas com maior potencial se voltem à política e evitem que suas almas se corrompam, porque buscar o bem coletivo não é uma questão de escolha, e sim um dever. Deste modo, Sócrates diz que é preciso direcionar as pessoas com potencial para usarem bem seu intelecto, assim como obrigá-las a compartilharem o que sabem. Temos aqui uma retomada do exemplo do prisioneiro que retorna à caverna. O pensador não vê como problemática a questão do obrigar, pois segundo Sócrates, a função da lei é gerar o bem-estar coletivo, ao invés de permitir que cada um pense apenas em si, pois a função das pessoas é fazer o que é melhor para o Estado. Assim, ele amarra a escola ao ideal de Estado dizendo que, da mesma forma como as pessoas inteligentes aprenderam com alguém, e somente chegam a um certo nível intelectual porque alguém as ensinou, também é seu dever ensinar outras pessoas a saírem da caverna.

O texto platônico versa sobre a condição humana sem estar submetida ao processo educacional – em um primeiro momento – e toda a alienação provocada pela falta do conhecimento racional e crítico perante a realidade. O trajeto do homem é buscar o mundo das ideias e abandonar o mundo das ilusões, pois o nível dos sentidos conduz o homem ao engano da realidade e, por isso, a educação é objeto importante e constante em Platão, sendo ela responsável pela libertação do homem das ilusões, tornando-o capaz de buscar o verdadeiro bem.

Em suma, a alegoria exemplifica a imagem de um processo formativo, de um processo educativo que tem forte impacto na vida do indivíduo e, conseqüentemente, na composição da cidade.

O processo de transformação: da *pistis* à *epistéme*

Na alegoria da caverna há a proposta do abandono das ilusões em benefício da busca da verdade. Nesta perspectiva e para um melhor desenvolvimento da nossa argumentação, destacamos alguns dos níveis que nos valem para este abandono:

(i) O nível ontológico está relacionado ao estudo do ser, significando na alegoria a divisão da realidade “segundo a qual aquilo que está dentro da caverna seria o mundo material e aquilo que está fora o mundo suprassensível” (ANTISERI; REALE, 2007, p. 163). Desta forma, as sombras estão relacionadas ao mundo material, às coisas sensíveis em si mesmas, já o mundo suprassensível representa a realidade externa à caverna, o mundo das ideias.

(ii) No nível gnosiológico nos deparamos com o conhecimento sensível e o intelectual, sendo que o primeiro não é fonte de condução à verdade, pois o que se observa são apenas sombras, simulacros e/ou representações do mundo verdadeiro. Já o segundo é o estado de verdade, pois atinge o mundo das ideias e contempla o Bem através da razão, enquanto via de libertação do homem da *pistis* (nível elementar do conhecimento).

(iii) Na concepção política nos deparamos com a responsabilidade sobre o conhecimento, pois todo saber adquirido deve ser direcionado a serviço da transformação da realidade “porque implica um retorno à caverna de quem tinha conquistado sua liberdade, por solidariedade com os companheiros ainda prisioneiros, e com a finalidade de difundir a verdade” (ANTISERI; REALE, 2007, p. 163).

A partir disto, no percurso em busca da verdade e do conhecimento, passamos por quatro planos: *doxa* – opinião ou crença relacionada ao conhecimento passivo em face aos nossos sentidos, hábitos e percepções, sendo subjetivo e convencional; *eikasía* – representação ou fantasia com o sentido de cópia da coisa sensível, tendo sua conjectura a partir das imagens ou reflexo das coisas; *diánoia* – pensar e conhecer que permite romper com o mundo da imagem e da crença levando ao contato do

intelecto com a essência das coisas, operando assim por meio do raciocínio a partir do conhecimento hipotético-dedutivo; *noesis* – contemplar onde se atinge o conhecimento das essências, da Ideia, do mundo Inteligível (JAEGER, 2013, livro III, cap. 1 e 2). E mais:

Platão explica ainda que tanto a opinião (*doxa*) como a ciência (*epistémē*) realizam-se em dois graus: a opinião se divide em simples imaginação (*eikasía*) e a crença (*pistis*), enquanto a ciência se desdobra em ciência intermediária (*diánoia*) e em inteligência pura (*noesis*). A cada grau ou forma de conhecimento corresponde um grau ou forma de realidade e de ser (ANTISERI; REALE, 2007, p. 148).

Quem deseja alcançar a verdade/conhecimento examinando somente o mundo empírico – o mundo físico – está condenado à ignorância, pois conseguirá apenas criar uma mera opinião e não desenvolver o conhecimento propriamente dito. Precisamos perpassar a dupla realidade que nos envolve e fazer o movimento de saída do mundo visível em direção ao mundo inteligível em busca do conhecimento verdadeiro.

O mundo visível, captado pelos sentidos, recebe este epíteto, pois é através da visão – esta sendo o mais nobre dos sentidos – que podemos compreendê-lo. Esta categoria nobre existe “porque os olhos necessitam da luz para ver e a luz é digna de respeito num sentido muito especial” (JAEGER, 2013, p. 878).

Luz esta que advém do Sol, de onde resulta que o homem possa ver com nitidez o que é visível.

[...] a *causa* à qual os olhos devem o poder de ver e, portanto, a visibilidade para eles do mundo exterior, é aquela dos deuses do céu que nos envia a sua luz: Hélios. [...] a capacidade de ver provém principalmente da luz que o Sol difunde e que banha aquela, do exterior. Graças a ela podem os olhos ver o próprio Sol que, no entanto, não é a visão, mas a fonte da luz e, portanto, a causa de toda a visão (JAEGER, 2013, p. 878).

O Sol figura como a Ideia do Bem (*Rep.* 509a) que difunde a luz da verdade sobre o conhecimento, possibilitando no mundo sensível nosso entendimento de mundo, assim como o Bem no mundo inteligível é a fonte de iluminação intelectual sobre o entendimento do mundo. Quando fixamos a vista em algo iluminado pela verdade e pelo ser, ela compreende a verdadeira essência das coisas, mas quando a

focamos no que está envolto de obscuridade a comprometemos, sendo somente capaz de expressar meras opiniões privadas de inteligência. Portanto, o que possibilita que conheçamos as coisas e enxerguemos a verdade é a Ideia de Bem que fornece a verdade ao sujeito que contempla as ideias, tal como o Sol fornece luz para que o sujeito enxergue os objetos no mundo visível. Ou seja, o que transmite a verdade às coisas é a essência do Bem. Mas além dos olhos que necessitam da luz para a visão, também a alma a necessita:

Acontece o mesmo com a alma: quando fita o mundo que brilha claramente com a luz da verdade e do Ser, a alma conhece e pensa e está dotada de razão. Quando, porém, é o que está envolto nas sombras, o que nasce e morre, que contempla, então gera só simples opiniões, a sua visão é fraca, move-se por tateamentos e assemelha-se a algo carente de razão (JAEGER, 2013, p. 879).

Logo, no mundo inteligível encontramos as formas puras e o Bem, onde se situa o plano da *noesis*, que é a “captação pura das Ideias e do princípio supremo e absoluto do qual todas dependem (isto é, a Ideia do Bem)” (ANTISERI; REALE, 2007, p. 149).

O verdadeiro conhecimento resulta unicamente da compreensão das formas puras, sendo possível alcançá-lo através do exercício da razão. Quando conseguimos entender o Bem, ou melhor, sua forma, sua essência, chegamos ao mais elevado nível de sabedoria, pois “a Ideia do Bem é a fonte da verdade e da cognoscibilidade, e torna cognoscível o mundo cognoscível” (JAEGER, 2013, p. 879).

Posto isto, podemos articular o percurso de transformação pelo qual o educador percorrerá em sua busca da verdade/sabedoria, sendo eles: da *pistis/agnosis* – crença/ignorância passa à *doxa* – opinião (mais elaborada, discurso articulado, mas não justificada racionalmente), e desta à *epistême* – ciência/conhecimento.

O plano da *pistis* ou *agnosis* caracteriza-se pela falta de reflexão, críticas e questionamentos. Tudo é admitido como verdade absoluta: não há o uso da razão para questionar a realidade ao redor. Ao se desvencilhar do plano da mera crença, caminhamos para o plano da *doxa*.

A *doxa* situa-se entre o plano da *pistis/agnosis* e da *epistême*, proporcionando a busca pelo conhecimento que podemos apreender como justiça lógica, uma “opinião verdadeira acompanhada da explicação racional” (Teeteto. 201d), e pela ciência, mas

ainda não em sentido pleno. Neste plano, o educador ainda se encontra no nível das enunciações, da discursividade, se utilizando de hipóteses estabelecidas a partir de intuições sensoriais de figuras visíveis. Porém, pensando nesse processo voltado ao educador, sua construção se dá de forma mais elaborada visando alcançar a sabedoria até que ele chegue ao plano da *epistême*.

Na *epistême* é alcançada a transformação no sábio/educador que reconhece todo o campo da realidade a partir da razão e dos sentidos. Há aqui a constituição da educação para o abandono da ignorância. O prisioneiro, ao se tornar sábio, que para nós figura o educador, deve retornar à caverna, superando seu desejo de ficar somente na contemplação do Bem verdadeiro, para indicar o caminho para fora da realidade das sombras, dos simulacros e das aparências. Embora Jaeger recorde que (2013, p. 893):

A repugnância do verdadeiro filósofo em se ocupar dos assuntos humanos e sua ânsia de permanecer nas alturas nada tem de surpreendente, [...] e é perfeitamente compreensível que o filósofo tenha de cair no ridículo, ao regressar deste espetáculo divino às misérias do mundo dos homens.

De acordo com Platão, “o verdadeiro político, não ama o comando e o poder, mas usa o comando e o poder como serviço, para o bem” (ANTISERI; REALE, 2007, p. 164). Destarte, o educador volta à caverna, ao estado onde se encontra a *agnosis* para provocar o movimento de libertação aos que se encontram aprisionados, mesmo correndo o risco de não ser aceito nem ser compreendido.

A *paideia* como conversão para o educador

Podemos compreender a educação, a partir do viés platônico, como movimento de transformação do Ser, que o retira de seu estado de ignorância, do mundo sensível em direção à sabedoria, ao mundo inteligível e ao conhecimento do Bem. Educação esta que contribui para o desenvolvimento da *areté* (excelência) e da natureza do homem para suas funções na *pólis*, pois a edificação da cidade justa é um processo de formação que ajusta as ações individuais com excelência para que se tenha uma cidade excelente, pois ela é reflexo de seus indivíduos conduzidos e libertados pela *paideia*, que leva ao conhecimento do Bem.

De acordo com Jaeger (2003, p. 356), “a natureza [*phúsis* φύσις] é o fundamento de toda a educação possível. A obra educadora realiza-se por meio do ensino [*máthesis* μάθησις], da doutrinação [*didaskalia*] e do exercício [*áskesis* α)/σκησης].” No que tange à natureza do homem, atentemo-nos ao trecho a seguir:

Agora – continuei – representa da seguinte forma o estado de nossa natureza relativamente à instrução e à ignorância. Imagina homens em morada subterrânea, em forma de caverna, que tenha em toda a largura uma entrada aberta para a luz; estes homens aí se encontram desde a infância, com as pernas e o pescoço acorrentados, de sorte que não podem mexer-se nem ver alhures exceto diante deles, pois a corrente os impede de virar a cabeça; a luz lhes vem de um fogo que brilha a grande distância, no alto e por trás deles; entre o fogo e os prisioneiros passam um caminho elevado; imagina que, ao longo deste caminho, ergue-se um pequeno muro, semelhante aos tabiques que os exibidores de fantoches erigem entre eles e o público e por cima dos quais exibem as suas maravilhas (PLATÃO, *Rep.* 514a-b).

De acordo com Jaeger (2013), o primeiro parágrafo do livro VII não é somente uma introdução à alegoria da caverna, mas a uma alegoria da *paideia* e da natureza humana. Ele ressalta ainda que não é somente a alegoria da caverna que se refere à *paideia*, mas também a analogia do Sol, a qual abordamos anteriormente e que nos mostra sua meta suprema: “o conhecimento da ideia do Bem, medida de todas as coisas” (JAEGER, 2013, p. 895).

A alegoria serve para pôr em destaque como nos comportamos face ao objetivo de libertação do conhecimento, pois “a *paideia* não é focalizada aqui do ponto de vista do absoluto, como na alegoria do Sol, mas antes do ponto de vista do Homem: como transformação e purificação da alma para poder contemplar o Ser supremo.” (JAEGER, 2013, p. 895).

Conforme Teixeira (1999), a educação presente na alegoria da caverna está relacionada a uma conversão que proporciona uma mudança de vida e de mentalidade, mas que ocorre durante anos de esforço e perseverança constante. E, segundo Platão:

A educação é, portanto, a arte que se propõe este fim, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de operá-la; ela não consiste em dar a vista à alma, pois que esta já o possui; mas com ele está maldispuesto e não olha para onde deveria, a educação se esforça por leva-la à boa direção. (*Rep.* 518d).

A *paideia* está relacionada à vasta amplitude da cultura humana englobando todos os aspectos que concernem ao processo cultural, inclusive a educação. É um sistema integral voltado para sua formação em todos os aspectos concebíveis, levando-o a uma condição de superar os limites biológicos até alcançar as mais elevadas esferas espirituais. Percebemos que o objetivo da alegoria é refletir sobre a possibilidade de o homem conhecer a verdadeira realidade que circunda o seu Ser e, portanto, de chegar à verdade.

Analogicamente, temos como caverna a sala de aula, os “prisioneiros” simbolizam os educandos, ou seja, aqueles que ainda estão aprisionados na própria ignorância – não por, de certa forma, preferirem estar neste plano, mas por não terem despertado a razão crítica sobre a realidade – e, portanto, na ilusão das sombras produzidas pelo sistema educacional. O interior dessa caverna reflete a realidade sensível do senso comum, ocorrendo a falta da crítica e da racionalidade perante as imagens.

O educador, assim como o liberto da caverna, instiga os acomodados para que superem seu estado de ignorância e alienação. Todavia, será que este educador não está também aprisionado em sua própria *agnosis* e, sendo assim, na ilusão das sombras produzidas pelo próprio sistema educacional?

Enkvist (2021) diz que a pedagogia de hoje está mais focada na convivência e na comunicação do que de fato na aprendizagem, afirmando que há uma tendência a suspeitar do ato de ensinar. De acordo com a autora, não há uma preocupação com o fato de todos estarem aprendendo menos, pois se cria uma desconfiança no ato de ensinar e “por não terem metas claras, não cobra dos alunos, o que leva a uma privação de responsabilidade entre os jovens.” (ENKVIST, 2021, p. 66). Criando, assim, uma pedagogia que foca na autonomia do aluno e que projeta o educador como mero facilitador.

Quando se abdica do trabalho sobre as disciplinas³, que são responsáveis pela capacidade de pensamento independente, a educação deixa de ser educação, pois “quando se pretende dar ‘habilidades de pensamento’, ou ensinar o pensamento

³ Sabemos que muitas intenções que amparam as estratégias curriculares desencorajam o pensamento autônomo no lugar de motivá-lo. Um currículo que preze o aprimoramento intelectual deve trabalhar com aquisição de conhecimento organizado, com o desenvolvimento das habilidades intelectuais e pelo desenvolvimento do entendimento, da percepção e apreciação estética.

crítico, sem começar por ensinar conhecimentos, trata-se de um ataque direto à via intelectual.” (ENKVIST, 2021, p. 71). Dentro dessa perspectiva, cria-se assim a “escola anti-intelectual”.

O educador deve ser intelectualmente especialista em sua disciplina, pois esperar que o aluno elabore, construa e reelabore seu próprio conhecimento causa um *déficit* enorme no que tange ao processo de ensino. “É o conhecimento prévio, a atenção e o esforço prolongado que proporcionam o estado de espírito com o qual é possível ‘ver’ algo novo.” (ENKVIST, 2021, p. 73). Desse modo, é do educador que se espera a organização do conhecimento que será alicerce para que os alunos possam compreender o que veem ao seu redor.

A educação consiste numa provocação e num questionamento, tendo o educador como aquele que provoca o educando, assim como o liberto ao regressar à caverna, forçando a desinstalação de seu comodismo perante a falsa realidade em que ele está inserido. Para Platão, o processo educacional consiste em correr atrás de algo que está dentro de nós. Assim como afirma Jaeger (2013, p. 896): “a verdadeira educação consiste em despertar os dotes que dormitam na alma”. Porém, vale ressaltar que o processo do conhecimento é doloroso, pois nos coloca em xeque com fundamentos de opiniões mal formuladas que carregamos por uma vida inteira.

Desta forma, o educador, ao percorrer o caminho do abandono das ilusões em busca da verdade, perpassa os sentidos que a alegoria propõe: no nível ontológico, ele se encontra inserido num certo ambiente, mas deve questionar e refutar o estabelecido, pois não se dá por satisfeito com as aparências/realidade diante de si e a problematiza, a investiga. Esse será o movimento do “despertar ontológico” do educador. No nível gnosiológico, espera-se que o educador esteja em constante busca do conhecimento, pois este permite compreender a realidade. Com isto, ele se constitui a partir de suas relações com a sociedade, percebendo que o desenvolvimento de qualquer pessoa está condicionado à educação, pois ela permite transcender e enxergar devidamente a sua realidade. E, no nível político, implica a responsabilidade do educador colocar o saber adquirido a serviço da transformação da realidade, problematizando o ato educativo no repensar a educação, pois assim se reflete sobre a sociedade.

A educação e a formação dos educadores

A educação enquanto primeiro e fundamental instrumento da formação humana promove a libertação humana de sua ignorância:

[...] A educação consistiria no processo pelo qual o indivíduo consegue “sair da caverna”, e na sua ausência, permanecessem ali os presos acorrentados que olham as sombras projetadas na parede da caverna para o resto de suas vidas⁴ (GUERRERO, 2012, p. 2019, tradução nossa).

Deslocar-se da caverna é um desafio, pois é necessário quebrar paradigmas e superar a *doxa*. A verdadeira ação educacional é aquela que promove o indivíduo e o conduz para o verdadeiro significado de sua existência, à consciência de si e do seu destino. Porém, nota-se ainda que não se dá a devida atenção para este fator tão importante. Observamos uma crise na formação docente que culmina na pouca motivação para exercer a profissão.

Para a política brasileira, a educação ainda não é vista como prioridade, acarretando uma crise na formação dos educadores e, em decorrência, gerando um *déficit* de certas habilidades para o ensino-aprendizagem em sala de aula. Dessa maneira, culminando na pouca motivação para exercer a profissão. Os governantes tendem a priorizar outras esferas, colocando a educação em segundo plano; porém, ela tem que ser projeto principal de um governo, pois como assevera Enkvist (2021, p. 19) “um país que aceita ter professores de baixo nível, que não forma e treina adequadamente seus professores, deve saber que está dilacerando suas crianças e jovens”. Uma sociedade sem uma educação adequada se torna objeto de manipulação ideológica por não conhecer seus direitos e deveres. Uma sociedade educada sabe cumpri-los e exigi-los.

Inger Enkvist (2021, p. 58) diz que, às vezes, é questionável se o ensino é uma profissão respaldada “na combinação de conhecimentos científicos estudados na universidade, experiência prática e aplicação independente e responsável desses conhecimentos”, pois levando em conta o nível dos salários e as incessantes

⁴ “La educación consistiría en el proceso mediante el cual un individuo consigue ‘salir de la caverna’, de modo que, a falta de ella, los prisioneros encadenados que se encuentran mirando las sombras proyectadas en la pared de la cueva, seguirían así para el resto de su vida”.

tentativas de controle sobre os professores, fica evidente que ao olhar dos políticos, eles não são nada além de meros funcionários que devem seguir suas ordens prontamente. Além disso, exigem, por parte dos educadores, a responsabilidade acerca dos resultados de todos os alunos, obrigando o registro do que fazem e a participação em avaliações que convertem a aprendizagem em meros números. A autora assevera que o uso excessivo das avaliações são consequências da politização da educação, em que as autoridades políticas, em vias de demonstrar sua “capacidade de ação” começam a “avaliar a educação”, mas, de fato, estão avaliando os educadores. Dessa forma, os bons educadores, que frente a isso consideram humilhante submeter-se às demandas dos burocratas, acabam por deixar o sistema escolar. Neste movimento, os políticos que se faziam defensores da escola pública acabam por arruiná-la.

É extremamente perceptível que não há o devido respeito para com nossos educadores. Enkvist (2021, p. 26) traça um contraste entre a América Latina e os países asiáticos e a Finlândia sobre esse baixo prestígio, apresentando em sua análise que a profissão docente tem sido concebida – em sua maior parcela – “em termos de horas de trabalho, salário, segurança do servidor público e nada mais”. Dentro dessa perspectiva, a educação, de acordo com sua visão, está presa em um círculo vicioso, o qual:

[...] vêem a profissão como um posto de trabalho qualquer, comparam vantagens e desvantagens; por terem baixos salários, não exigem grandes esforços de si mesmos e se recusam a continuar sua própria formação. Isso fará com que a próxima geração seja mal-educada e, a partir daí, se formarão outros professores que pensarão do mesmo modo (ENKVIST, 2021, p. 26).

Se em um campo hipotético esses aspectos negativos – más condições de trabalho, salários baixos, *status* social baixo e exigências excessivas – fossem corrigidos ou até mesmo eliminados, ainda assim seria necessário um trabalho de formação contínua para com o educador, pois seria um utópico pensar que todos os educadores sejam detentores de todo o conhecimento existente. Em grande parte estes profissionais são formados com uma carga insuficiente de conhecimento, de habilidades intelectuais e de compreensão básica, porém necessária, para sua atuação.

Frente ao sistema educacional atual, uma grande parte de nossos educadores não são autores, não são cientistas, não são pesquisadores e por isso “só dão aula”⁵. Aulas e conteúdos encontramos por todo lado graças à *internet*. O que observamos dentro das escolas é um processo de “passar ou repassar informação”, o que não tem dado resultado. O educador não é um mero fornecedor de aulas, mas um assegurador de aprendizagem, aquele que amplia o conhecimento do aluno e desenvolve suas competências.

O educador por si só não faz a escola, mas sem um educador bom não há escola. Diante disso, faz-se necessário uma formação permanente e adequada, proporcionando ao educador um contínuo estudo para que compreenda o impacto emancipatório da educação, que é a educação científica, o ser pesquisador, o ser autor, fazendo com que possua o domínio para produzir seu material didático e não cair na repetição e dar uma aula somente a partir do que outros já disseram. Ele poderia introduzir sua produção no uso escolar, instigando a busca de autoria e da produção de conhecimento na escola.

O ser, o agir e o pensar do educador no Brasil

Ser educador no Brasil é uma profissão desafiadora em vista das dificuldades existentes sob o ponto de vista do trabalho, da formação inicial e da formação permanente e de salário que, conseqüentemente, geram sua desvalorização social.

Quanto às condições de trabalho, ainda há um grande desafio relacionado à infraestrutura das escolas do Brasil que precisa ser vencido. Observamos escolas que não possuem carteiras e nem lousas e nas que possuem, em grande parte estão deterioradas de forma que impossibilitam seu uso efetivo. Há escolas em que o espaço físico se encontra em péssimas condições e não há investimento em vista de sua melhora: faltam laboratórios e material didático e, em determinadas situações, os professores precisam tirar do seu próprio bolso para terem materiais suficientes para todos os educandos para as aplicações de provas, trabalhos, entre outros.

⁵ Compreendemos aqui que muitos dos educadores do nosso país “somente dão aulas” porque sofrem uma sobre carga de trabalho intensa. Sabemos que muitos quando finalizam o “expediente escolar” ainda o continuam em suas casas. Isso ocasiona um desestímulo ao trabalho de pesquisa desse educador, que por sua vez, reflete em suas aulas.

Além disso, os professores sofrem com alunos cada dia mais agressivos, sendo coagidos e sofrendo agressões físicas; dentro dessa situação, sentem-se “inúteis”. Essa falta de respeito faz com que passem a refletir e se questionar se o que estão fazendo possui realmente valor. Esta situação em que o educador é exposto acaba por adoecê-lo, causando *stress*, desgaste mental, fazendo com que necessitem recorrer ao uso de medicamentos e, em casos mais graves, desenvolvem problemas de cunho psicológico que os levam a se afastar da escola.

Evocando a fala de Enkvist (2021, p. 72), em relação aos jovens que não querem se adaptar ao ambiente escolar, ela retrata que a decisão das autoridades sobre tal contexto é que seja solucionado pelos professores e que, para descrever como é o ambiente em certas escolas, “é comum aconselhar os novos professores a nunca dar as costas para a turma”. A autora retrata também que o ensino e a aprendizagem não podem funcionar em um estado de rebelião, insultos e violências e alerta que “devemos agir contra a violência verbal, porque, do contrário, pode se transformar em violência física” (ENKVIST, 2021, p. 73).

O profissional da educação de nosso país ainda carece de um bom plano de carreira para se ver motivado em seu exercício. Um plano que dê condições para que este profissional cresça em sua área, mas que, ao mesmo tempo, consiga dialogar com seu tempo em sala de aula, pois de nada adianta oferecer uma formação continuada, mas que, ao mesmo tempo, “sufoque” o educador.

Muitas vezes, o que se escuta dos educadores sobre o tempo de formação pelos corredores das escolas carrega uma carga negativa: de um lado, há os que veem essa formação como irrelevante, pois de nada irá somar à sua carreira; de outro, os que, sobrecarregados com as obrigações da escola, “participam” por medo de sofrerem alguma penalidade, pois com todo o acúmulo de trabalho, veem este tempo de formação como desperdício e atraso em suas obrigações.

Os salários dos professores ainda são relativamente baixos comparado às demais profissões, o que, de certa forma, desmotiva o ingresso na profissão e causa o desprestígio social – além do que já foi elencado anteriormente –, em nossa sociedade, já que parte do *status* de uma profissão está atrelado a seu poder econômico. Deste modo, o tornar-se educador soa socialmente como “não conseguiu fazer outra coisa melhor”.

Constata-se que as problemáticas em torno do educador possuem muitas variáveis que precisam ser trabalhadas em conjunto, e por mais que se evidencie uma complexidade nas resoluções dessas tratativas, temos que levar em conta que o Brasil é um país grande e, portanto, deve lidar com seus problemas mais complexos.

Considerações Finais

Este trabalho é um convite à reflexão para compreender a constituição do ser educador e sua representação, buscando em sua prática educativa compreender seu processo formativo, traçando um paralelo sobre a condição da educação como caminho para pensar se seu papel tem levado à missão de libertador da caverna, de libertador do estado de ignorância do indivíduo.

A alegoria se faz enquanto processo educativo e formativo que implica o processo de transgressão da caverna e a libertação dos grilhões da ignorância para a ascensão à razão visando a contemplação do Bem. Para alcançar essa contemplação é necessário um processo de depuração, de purificação moral, de se desgarrar das meras opiniões e galgar o movimento de saída do mundo visível em direção ao mundo inteligível, em busca do conhecimento verdadeiro.

Dessa maneira, a educação se torna parte inquestionável da formação humana, pois proporciona uma mudança de vida, de pensamento, e o educador se torna aquele que causa a provocação, que cumprirá a missão da educação de instigar os outros a despertarem, assim como o liberto ao regressar a caverna, forçando a desinstalação de seu comodismo perante a falsa realidade.

As implicações refletidas nos permitiram estabelecer relações que culminam no processo educacional de formação do ser, na formação profissional, na fragmentação do saber, na queda do ensino e na relação educador e educando. São formados – em boa parte – profissionais desinteressados, não capacitados para entender a complexidade da realidade educacional. Se forma um profissional que não percebe a escola como espaço onde o educador deve entender o impacto da educação na sociedade.

Nesta perspectiva, é imprescindível que se tenha uma formação adequada, na qual se reflita a importância da educação, a especificidade de seu processo e como isto implica em uma escola atrelada a boas condições de trabalho e salários.

A prática educativa que leve em consideração esse pressuposto irá fornecer ferramentas ao educador para que ele entenda a realidade cada vez mais e possa se constituir na condução ao conhecimento a aqueles que ainda estão aprisionados na própria ignorância. Vale salientar que o educador não conseguirá libertar a todos, pois há os que preferem viver no mundo da ignorância a passar pelo processo de dor causado quando se quer alcançar o mundo inteligível. Frente a isso, não se pode criar frustrações, pois estas podem obscurecer a visão e levá-los ao nível da ignorância novamente.

A profissão de educador, quando bem-feita, transforma a vida de um aluno e é preciso valorizar esse intento. Mesmo dentro do cenário negativo que podemos evidenciar no sistema educacional de nosso país, possuímos uma gama de excelentes educadores. Posto isso, as reflexões tratadas são apenas um dos pontos de partida, uma das análises possíveis sobre esta questão que deve ser aprofundada.

Referências

ANTISERI, Dario; REALE, Giovanni. **História da Filosofia: filosofia pagã antiga**. Vol. 1. 3ª ed. São Paulo: Paulus, 2007.

ENKVIST, I. **O complexo ofício do professor: conselhos para uma educação de qualidade**. Trad. R. Harada. Campinas: Kíron, 2021.

GUERRERO, A. El mito de la caverna y la educación. **Eikasia Revista de Filosofia**, n. 99, abr./2021, p. 217-234. Disponível em: <https://revistadefilosofia.org/99-10.pdf>. Acesso em: 10.abr.2021.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. Trad. A. M. Parreira. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

PLATÃO. **A república**. Trad. e org. J. Guinsburg 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.

PLATÃO. **Teeteto**. Trad. C. A. Nunes. Vol. IX. Belém: Universidade Federal do Pará, 1973.

TEIXEIRA, E. F. B. **A educação do homem segundo Platão**. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 1999.

Recebido em: 18.03.2022.
Aprovado em: 11.08.2022.



Mariana Rocha Bernardi*
Thailize Brandolt da Rocha**

RESUMO

O presente artigo pretende iniciar uma análise sobre o fato de que os conjuntos de valores da sociedade estão pautados no quanto os indivíduos podem ter e/ou na sua capacidade de gerar mais bens materiais. Os juízos valorativos são determinados, no mais das vezes, pela posição ocupada pela pessoa ou grupo de pessoas dentro de um contexto social e essa posição geralmente se deve à quantidade de coisas que ela possui. Emitem-se juízos morais a partir das relações estabelecidas com as coisas, da relação com os bens materiais. Dentro deste escopo, partir-se-á da teoria formulada por Adela Cortina sobre a aporofobia, a aversão à pobreza, um tipo de fobia que marginaliza certos tipos de sujeitos, não por conta de sua etnia, cor de pele ou religião, mas por conta de sua falta de riqueza, o que acaba determinando a validação (ou não) das relações morais entre os indivíduos.

Palavras-chave: Aporofobia. Moralidade. Dinheiro. Ética.

The aversion to poverty and the relationship with things as determinants in moral relationships

ABSTRACT

The present paper aims to initiate an analysis about the fact that the set of values are based on how much people can have and/or your capability to generate more material assets. Value judgments are determined, more often, by the status occupied by a person or group of people inside a social context and this status is usually associated with the amount of things that these people have. Usually, moral judgements are made from the relation established with things, the relation with the material assets. In this context, we start from the theory formulated by Adela Cortina about aporophobia, the aversion to poverty, a kind of phobia that marginalizes certain types of subjects, not because of their ethnicity, skin color or religion, but because of their lack of wealth, what which ends up determining the validation (or not) of the moral relations between individuals.

Keywords: Aporophobia. Morality. Money. Ethics.

A aversão à pobreza e a relação com as coisas como determinantes nas relações morais

Kairós: Revista
Acadêmica da Práinha

ISSN: 1807-5096

e-ISSN: 2357-9420

Fortaleza,

v. 18, n. 2, 2022

*Doutoranda em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista PROSUC/CAPES modalidade I. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. E-mail: mrocha2@ucs.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8383354831193667>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5805-9588>.

**Doutoranda em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista PROSUC/CAPES modalidade II. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. E-mail: tfbrocha1@ucs.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2081908714409920>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3713-8877>.

1 O dinheiro e a moralidade

A moralidade é determinada pelo dinheiro. Com essa assertiva pretende-se iniciar uma análise, ainda que rudimentar, sobre o fato de que nossos conjuntos de valores (moralidade) estão pautados no quanto temos ou podemos ter, em termos de bens materiais, e/ou na capacidade de gerar mais desses bens. Os juízos valorativos são determinados, no mais das vezes, pela posição que uma pessoa ou grupo de pessoas ocupa dentro de um contexto social e essa posição geralmente se deve à quantidade de bens materiais que ela possui. Emitem-se juízos morais a partir das relações estabelecidas com esses bens, os próprios e os de outrem, de modo que os comportamentos passam a ser pautados por essa dinâmica econômico-financeira.

Por moralidade se entende todo o conjunto de valores que vão se desenvolvendo e sendo estabelecidos pelos grupos sociais, de modo que o convívio coletivo seja minimamente possível, considerando que (o homem) “participa da sociedade; ele e ela estão absorvidos juntos numa mesma tarefa de conservação individual e social. Estão voltados para si mesmos” (BERGSON, 1978, p. 31). Assim,

Por *moral* (*mores*) em sentido amplo, os latinos entendiam o *cultivo do caráter*, (cultivo das “boas” qualidades cívico-patricias), e, não, a rigor, uma disposição ética no sentido de promover princípios racionais orientadores da conduta de excelência. Cícero faz uso do termo *mores* a fim de expressar a) o caráter, a índole ou o gênio diversificado de cada um; [...] Além do termo *mores*, Cícero se vale também de *virtutis* e *honestatis*, com os quais indica, em sentido ético, o exercício do caráter (a prática do que é valioso na ação), e, por ele, o que é equitativo: reto, justo etc. (SPINELLI, 2009, p. 29).

Juízos morais são todos os julgamentos realizados uns pelos outros a partir de “regras” que se estabelecem nos grupos. A valoração com base nos comportamentos que são esperados faz com que se tenha uma métrica de como as pessoas devem se comportar. Caso alguém não supra as expectativas do grupo, esse membro é imediatamente segregado do convívio, seja de forma direta ou indireta, sutilmente ou não, pois há uma necessária relação de reciprocidade (indivíduo - grupo).

As regras morais são determinadas pelo que se aprecia mais ou menos dentro de um grupo e ao longo da história se percebe que um dos elementos mais apreciados, senão o mais apreciado, é o dinheiro ou, na expressão que aqui se usa como sinônima, os bens materiais. O dinheiro é moeda de troca, podendo ser

representado na forma de papel específico, de moedas de metal ou, mais recentemente, em transações virtuais ou ainda na forma de terras, construções, alimentos, utensílios, enfim, tudo aquilo que proporcione melhores condições de existência aos indivíduos.

Com o dinheiro nasce o termo *economia*, um tipo específico de conhecimento que estuda as relações entre os indivíduos e os bens, ou um conjunto de valores materiais que determinam as relações de produção e consumo de coisas em prol dos indivíduos de uma sociedade. A economia se tornou uma área de conhecimento porque envolve a relação dos seres humanos com as coisas, com a posse de bens materiais e se tornou, assim, um dos balizadores morais de nossa sociedade. A teoria crítica a partir de Lukács entende a economia como uma relação ampla entre os bens produzidos e consumidos por uma sociedade e seus indivíduos, de modo que a ela incumbiu

[...] a tarefa de acompanhar a intrusão da “forma mercadoria” em todas as relações sociais, inclusive nas relações do indivíduo consigo mesmo. Isso foi feito para salientar que a influência da economia, ou da forma mercadoria, se estende bem além da esfera das doutrinas econômicas, até alcançar as preferências culturais e as visões de mundo. Inspirados pela teoria lukácsiana da reificação (Lukács, 2003, p. 193 ss.), os primeiros teóricos críticos entenderam de fato a economia de maneira muito ampla: segundo suas teses, as preferências econômicas no capitalismo maduro abarcam e corrompem todas as esferas de vida. O econômico – entendido como uma modalidade específica de interação com coisas e pessoas – é, portanto, tornado responsável pelas patologias que caracterizam as sociedades capitalistas: exploração, opressão, instrumentalização, reificação, alienação e, mais em geral, sua irracionalidade (JAEGGI, 2018, p. 504).

O termo economia aparece primeiramente na obra filosófica de Aristóteles como *a arte de administrar a casa*, não só a parte física, mas também as pessoas que nela habitam. A economia seria, portanto, *o bem administrar do lar*, já que a “pólis resulta, por conseguinte, de um agregado constituído por casas, terras e bens de modo que seja autossuficiente e capaz de garantir o bem-estar” (ARISTÓTELES, *Econômicos I*, 1, 10), ou seja, havia a preocupação com a sustentação da cidade de acordo com as posses que cada cidadão detinha, ou o quanto era necessário contribuir para a subsistência dos demais cidadãos. Porém, como Aristóteles é adepto

de uma ética que tem em vista o meio-termo¹, nada deveria ser excessivamente grande nem pequeno: uma comunidade deveria suportar os bens necessários, e somente estes, para o bem-estar de seus habitantes. Aristóteles também considerava que havia papéis específicos a serem cumpridos pelos indivíduos na sociedade, de modo que para que esse sistema econômico da pólis funcionasse de forma adequada a cada um caberia uma função específica na criação dos filhos, a saber, às mulheres caberia a alimentação da prole e aos homens a sua educação.

O desejo por bens materiais, pelo acúmulo de riquezas, levou à diversas formas de dominação e divisão entre os humanos, já que muitos começaram a ser incluídos numa posição de subalternidade porque eram vistos como incapazes de obter e/ou gerir maior quantidade de bens. A acumulação primitiva, resultante da crise feudal durante o período de 1450 a 1650, representou uma transição para a ascensão do capitalismo, que levou à exploração de trabalhadores e, conseqüentemente, a divisão entre pessoas: “o capitalismo criou formas de escravidão mais brutais e traiçoeiras, na medida em que implantou no corpo do proletariado divisões profundas que servem para intensificar e para ocultar a exploração” (FEDERICI, 2017, p. 119).

Um exemplo da divisão gerada pela dominação do capitalismo se vislumbra bem entre os gêneros, já que a mulher também passou a ser vista como um corpo gerador de uma nova força de trabalho a ser explorada e, portanto, *fonte primária de exploração*. Assim, a ascensão do capitalismo “foi também uma acumulação de diferenças e divisões dentro da classe trabalhadora, em que as hierarquias eram construídas sobre o gênero, assim como sobre a raça e a idade” (FEDERICI, 2017, p. 119). Desta forma também houve a segregação dos sujeitos dentro dos próprios grupos de trabalhadores, colocando as mulheres em uma posição de exploração e vulnerabilidade ainda maior que os homens.

Se ao longo da história humana os papéis sociais dentro de um sistema de trocas e distinção dos sujeitos de acordo com as posses materiais foram determinantes para a configuração moral da sociedade, o dinheiro foi o critério principal de classificação das pessoas, atribuindo a elas valores diferentes conforme

¹ Segundo o estagirita o conceito de meio-termo no objeto se refere “aquilo que é equidistante de ambos os extremos, e que é um só e o mesmo para todos os homens; e por meio-termo relativo a nós, o que não é nem demasiado muito nem demasiadamente pouco — e este não é um só e o mesmo para todos” (EN II 6, 1106a, 25-30).

o número de posses que detinham. No livro *O que o dinheiro não compra*, Michael Sandel (2012) reflete sobre tais questões e alerta para a situação em que tudo aquilo que é bom pode ser vendido ou comprado. Ter dinheiro é o que determina o lugar do indivíduo no mundo, não só em seu aspecto material, mas também no aspecto da relevância moral para a sociedade:

Numa sociedade em que tudo está à venda, a vida fica mais difícil para os que dispõem de recursos modestos. Quanto mais o dinheiro pode comprar, mais importante é a fluência (ou a sua falta). [...] Quando todas as coisas boas podem ser compradas e vendidas, ter dinheiro passa a fazer toda a diferença do mundo. Por isso é que as últimas décadas se têm revelado particularmente difíceis para as famílias pobres e de classe média. Não só se agravou a defasagem entre ricos e pobres como a mercantilização de tudo aguçou a desigualdade e aumentou a importância do dinheiro (SANDEL, 2012, p.14).

Em todas as esferas, seja no ambiente de trabalho, dentro das rotinas familiares e nas suas relações afetivas, inclusive consigo mesmo, há uma tendência em privilegiar aquilo que irá resultar em maiores satisfações financeiras e materiais. Assim, a pergunta: *o que o dinheiro pode comprar?* se desdobra numa segunda e importante indagação: *o que o dinheiro não pode comprar?* O próprio estabelecimento de espaços de fala e influência política dependem do quanto se pode investir, em termos financeiros, nestes espaços, de modo que os indivíduos com maior liberdade de atuação social se confundem com os que possuem mais quantidade de bens ou dinheiro.

2 Uma hipótese entre o poder dado pelo dinheiro e a (falsa) busca pela felicidade

A quantidade de coisas que uma pessoa possui determina o quanto é mais ou menos capaz de *determinar* a si mesma e às outras, ou seja, o quanto é capaz de realizar ações que outra, desprovida de bens materiais, não consegue realizar. A essa determinação de si mesmo e/ou do outro chamaremos de *poder*. Quando alguém *pode alguma ação* é porque detém as condições ou meios necessários para impor sua vontade em detrimento da vontade do outro. Esse poder também determina, em cada circunstância, o curso de vidas, pois aquele que mais tem posses costuma

subjugar aquele que possui menos ou que nada tem. O conceito que ora se apresenta deriva da noção do jurista Norberto Bobbio, para quem

A palavra *Poder* designa a capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos. Tanto pode ser referida a indivíduos e a grupos humanos como a objetos ou a fenômenos naturais (como na expressão *Poder* calorífico, *Poder* de absorção). Se o entendermos em sentido especificamente social, ou seja, na sua relação com a vida do homem em sociedade, o *Poder* torna-se mais preciso, e seu espaço conceptual pode ir desde a capacidade geral de agir, até à capacidade do homem em determinar o comportamento do homem: *Poder* do homem sobre o homem. O homem é não só o sujeito, mas também o objeto do *Poder* social. E *Poder* social a capacidade que um pai tem para dar ordens a seus filhos ou a capacidade de um Governo de dar ordens aos cidadãos. Por outro lado, não é *Poder* social a capacidade de controle que o homem tem sobre a natureza nem a utilização que faz dos recursos naturais. (BOBBIO, 1998, p. 933)

Esse poder, por outro lado, revelaria uma falta interna do indivíduo, para a qual se buscaria um preenchimento material. Nesse sentido, pode-se observar a concepção a respeito do que é a *felicidade*, de como se busca hodiernamente por ela, já que a ambição por poder revelaria, numa concepção mais profunda, uma busca ou um sentimento de ausência da felicidade. A percepção de como se busca a vida boa foi se modificando ao longo dos anos de acordo com os sistemas políticos e econômicos vigentes. O que se pode concluir sobre o condicionamento atual por essa busca pela felicidade é que, assim como os bens de consumo que podem ser adquiridos facilmente apenas com um *clique*, a felicidade também se tornou artigo banal, *um artigo que pode ser comprado em uma prateleira qualquer*. Se o dinheiro pode conceder a permissão de alguém fazer parte de determinado grupo, isso também pode estar relacionado à ideia de que a felicidade está ligada à aquisição de bens monetários. Essa necessidade de pertencimento e identidade faz com que só através daquilo que se conquista materialmente é que se determina o papel político de cada indivíduo em sociedade.

Busca-se, assim, uma resposta quantitativa para uma pergunta que tem na sua origem algo qualitativo: *O que nos faz feliz?* ou *o que determina um lugar de reconhecimento perante o mundo?* Se se parte do pressuposto de que a felicidade é resultado do quanto se consegue acumular em termos de bens materiais, ter-se-á uma “busca infinita”, posto que dificilmente se chegará a um denominador comum do quanto é efetivamente suficiente para ser feliz. E supondo que essa tentativa fosse

possível, sempre que alcançado tal estágio de satisfação, ele seria seguido por um ânimo de insatisfação e a busca recomeçaria, como num “looping eterno”. Segundo Nuccio Ordine (2016, p. 33) em *A Utilidade do Inútil*, vivemos dentro de “um contexto fundado exclusivamente na necessidade de pesar e medir com base em critérios que privilegiam quantias”.

Através da evolução digital, da *internet* e das redes sociais, passou-se a conviver com fatores novos e importantes para a busca da felicidade humana. A comparação com o outro ficou ainda mais acessível e incentivada. As fotos postadas nas redes sociais, a vida transportada para a tela ganha novos aspectos, artifícios e novas insatisfações com a realidade vivida. Como bem enfatiza o filósofo coreano Byung-Chul Han, está-se diante de uma nova realidade: o excesso de positividade², que denuncia que a busca pela felicidade já não é mais apenas o destino ou propósito de nossas ações de acordo com nossos hábitos e caráter, mas que passa também a ser uma espécie de *obrigação*. Levando em consideração que a busca pela felicidade se dá de forma quase que normativa e que o dinheiro é visto como meio reconhecido e suficiente para alcançá-la, conclui-se que a moralidade está diretamente relacionada com as posses.

Na sociedade atual em que o reconhecimento social se dá não apenas pelo quanto os indivíduos podem contribuir para a sustentação do grupo, mas pelo quanto eles podem contribuir para a sustentação dos sujeitos que estão no poder, o pobre não consegue se manter em seu grupo de referência, uma vez que é visto como um “estorvo”, alguma coisa para além do sistema e para quem não é possível a integração na *relação contratual de dar e receber*. Se dentro de um grupo é extremamente valorizado o trabalho bem remunerado, os indivíduos que, inseridos neste mesmo grupo, não forem capazes de trabalhar e auferir frutos consideráveis desse trabalho, serão menos valorizados pelos demais e tenderão à exclusão. Até este ponto não se traz, necessariamente, nenhuma novidade. A questão aqui está no fato de que a forma como se valorizam os indivíduos e suas ações reflete na forma como tais indivíduos perceberão seu alimento, sua renda. E, ciclicamente, a forma e a quantidade em que

² Essa nossa incapacidade de lidar com a negatividade, também está em não aceitar aquilo que vem de fora, aquilo que é posto pelo externo e nisso também se encontra a dificuldade na não aceitação dos “nãos” que inevitavelmente irão aparecer em nossas vidas. Estamos diante de uma sociedade doente que sofre com “infartos, provocados não pela negatividade de algo imunologicamente diverso, mas pelo excesso de positividade” (2015, p. 8).

tais indivíduos perceberão sua renda será a métrica social utilizada para que sejam mais ou menos segregados de determinados locais ou de determinados grupos.

É através deste tipo de critério, levando em conta a aversão à pobreza e a valorização da riqueza que são determinados, mesmo que por vezes sutilmente, alguns critérios morais bastante básicos e importantes na sociedade.

3 A violência que vem da posse

As determinações de posições sociais que são ocupadas pelos membros de um grupo têm relação com as coisas que esses membros possuem e/ou com a capacidade que têm de gerar mais riquezas, sendo essa determinação estritamente moral. Tal como uma disputa violenta por territórios ou fêmeas observada no reino animal, disputa-se o dinheiro e se exploram pessoas com vistas ao acúmulo de bens. Como espécie animal, a força física também é um trunfo em certas disputas, entretanto, por meio da razão se desenvolvem técnicas mais aprimoradas de violência. Pode-se perceber que mesmo nos dias atuais o comportamento dito irracional, como o observado nos bichos que se confrontam para a sobrevivência, na disputa há ameaça da hegemonia do grupo:

Toda a beleza de nossa cultura é apenas o resultado de um amontoado de bichos querendo sobreviver e eliminando as dificuldades mais imediatas, comumente erradicando outros bichos que os ameaçam e dominando violentamente aqueles que podem explorar (DE DEUS, 2020, p. 132).

A civilidade é a palavra usada para designar um conjunto de preceitos que demonstram o nível de desenvolvimento moral, de respeito e de consideração mútuos entre indivíduos. No entanto, esse suposto progresso moral, que vem na forma de costumes regionais, cultura, sistemas legais, entre outros métodos de organização e pacificação de grupos, mantêm a subjugação de uns em relação aos outros. Tome-se como exemplo a eliminação de um indivíduo por outro ou a segregação de indivíduos indesejáveis ao grupo. No primeiro exemplo, matar alguém é considerado um crime, ou seja, uma ação considerada repulsiva e que por isso necessita de reprimenda por

meio de um Estado³, uma penalidade que razoavelmente seja equivalente ao mal cometido. Quando uma pessoa mata uma outra por algum motivo qualquer (e aqui não se desenvolvem os argumentos para tanto, posto que não é o objeto do trabalho), o cometedor do crime responderá pela ação e cumprirá uma pena, geralmente restritiva de liberdade. Um Estado, entretanto, que por negligência deixa muitas pessoas morrerem, como uma espécie de homicídio indireto, não terá para si a mesma penalidade aplicada a uma pessoa em particular.

Com esse exemplo pretende-se explicitar que existem formas diferentes de *extirpação da vida*, a pretexto de conservar alguma posse, salvaguardar algo que pareça uma posse (pode ser até mesmo um sentimento, por mais abstrato que seja), com a diferença de que se criam regras diferentes para a penalização de um indivíduo e para a penalização de um grupo de indivíduos instituído, como é o exemplo do Estado. A razão problematiza e confere a capacidade de argumentar em favor ou desfavor de uns em relação a outros, dependendo dos valores que se tem para aquela determinada circunstância.

Valora-se de forma muito mais negativa um homicídio cometido por um particular a outro do que as centenas de homicídios indiretos ou progressivos cometidos por um Estado por falta de assistência à coletividade. Aliás, na maioria das vezes, a pretexto do Estado atuar em nome de todos os cidadãos inseridos em determinado contexto territorial é que não se penalizam suas ações ou omissões, porque tal penalização acarretaria a sanção indireta ao agrupamento de indivíduos que o Estado representa.

O instinto de grupo e de empatia entre duas ou mais pessoas também é interessante de se observar tendo como plano de fundo a função de troca entre os indivíduos. Adela Cortina⁴ analisa a teoria *darwinista* da seleção natural aplicada ao

³ Estado é uma instituição específica formada por pessoas que têm o escopo de organizar grupos sociais que convivem em determinado território, sendo sua existência convencionalizada por meio do que podemos chamar de contrato social, uma abstração criada para administração de uma coletividade de pessoas. Nas palavras de Antonio Paim, na apresentação da obra *Direito e Estado no pensamento de Emanuel Kant*, explicando o autor Norberto Bobbio, “sobre o essencial da concepção kantiana, no tocante à ideia de que o Estado não tem fins próprios, devendo os seus fins coincidir com aqueles dos indivíduos que integram a sociedade, Bobbio afirma o seguinte: “Através de uma metáfora, esta concepção de Estado foi chamada de Estado-protetor, para significar que sua tarefa não é dirigir os súditos para este ou aquele fim, mas unicamente vigiá-los para impedir que, na busca dos seus próprios fins, cheguem a conflitos” (BOBBIO, 2000, p. 05)

⁴ Filósofa espanhola que sistematizou uma teoria moral de acordo com o termo “aporofobia” a qual ela se refere como uma aversão aos pobres e caracteriza todo tipo de exclusão e/ou alienação de pessoas

grupo social, que revela que as pessoas se ligam a seus grupos seletivamente e não a humanidade enquanto tal. Esse interesse em abdicar do egoísmo só se daria por pressão do grupo ao qual pertencem ou por necessidade de sobreviver dentro daquele grupo. O auxílio mútuo entre indivíduos é motivado por interesses particulares, ou seja, o “dar e receber” tendo em vista um benefício individual futuro, deixando, assim, aqueles que não podem oferecer nada em troca excluídos e, por conseguinte, temidos por aqueles que contribuem materialmente para a manutenção da comunidade.

Certamente, a explicação de Darwin é atraente para entender que os indivíduos altruístas o sejam pela pressão do grupo que tenta sobreviver. É verdade que a sobrevivência do grupo requer o sacrifício do egoísmo, tanto por amor ao grupo como por interesse próprio, mas o altruísmo de grupos é inevitavelmente xenófobo e excludente, pois se baseia tanto no altruísmo interno do grupo quanto na rejeição a estranhos (CORTINA, 2020, p. 97).

Tal classificação das pessoas de acordo com o quanto elas podem ser úteis ou contribuir economicamente resulta numa visão superior e unilateral que é tida como verdade, criando uma espécie de antagonismo entre riqueza (economia) e a vida do indivíduo (sua dignidade). Um dilema recente entre a importância da economia diante da vida foi a pandemia da COVID-19, em que o mundo todo teve que restringir suas atividades comerciais e adotar o isolamento social como medida de prevenção para evitar a contaminação. Em consequência, surgiram algumas questões bastante importantes: o que deve ser salvo, a vida ou a economia? O que vale mais? E qual o papel dos líderes políticos diante deste dilema? Na maioria dos países que optaram por priorizar a economia, ou seja, não aderir ao isolamento social como medida preventiva ao vírus e escolheram continuar com as atividades de comércio em sua forma convencional com medo da recessão econômica, percebeu-se que os números de mortes e infectados aumentavam em uma proporção muito maior.

que não podem contribuir em nada para a sociedade de forma econômica, sendo assim, uma espécie de estorvo, gerando apenas gastos e não mais riquezas. A filósofa Adela Cortina é “membro da Comissão Nacional de Reprodução Humana Assistida e Vogal do *Comité Assessor de Ética de la Investigación Científica e Tecnológica*. Foi a primeira mulher membro da *Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*. É diretora do Mestrado e Doutorado em Ética e Democracia, e da Fundação Étnor. [...] Tirou o curso de Filosofia na Faculdade de Filosofía e Letras da *Universidad de Valencia*. Em 1979, defendeu a tese de Doutorado “*Dios en la filosofía transcendental kantiana*”. Foi professora de liceu uns anos até receber uma bolsa de investigação que lhe permitiu frequentar a Universidade de Munique e de Frankfurt, onde contactou e foi influenciada pelo pensamento de Jürgen Habermas e Karl-Otto Apel.”. Disponível em <http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/ghispanicas/2020/09/02/adela-cortina/>.

Outro exemplo deste elemento de classificação dos sujeitos de acordo com o dinheiro são os movimentos separatistas que escancaram a segregação de certos sujeitos de acordo com a sua realidade econômica, em que o componente utilitário é o que determina a estima do indivíduo, a sua presença ou a sua exclusão do grupo:

Na carta de princípios do movimento O Sul é meu país, por exemplo, apesar de elencar oito motivações para o apoio do público à organização – motivações políticas, tributárias, econômicas, geográficas, sociais e até mesmo morais – sete delas, exceptuando-se apenas as motivações históricas, possuem justificativas baseadas na riqueza, no erário público e no suposto peso financeiro que seria a união de todas as 26 unidades federativas. Seguindo tal lógica, o Movimento São Paulo Livre, sob o desejo de “Menos impostos e melhor aplicação dos recursos públicos”, finca seu incômodo basilar no fato de pagar mais impostos à federação do que recebe, sendo obrigado a dividi-los com o resto da nação, aparentemente, segundo eles mesmos, menos abastarda (DE DEUS, 2020, p. 126).

Essa importância crescente que o dinheiro vai ganhando nas vidas em sociedade e que gera a exclusão de certos indivíduos, assim como Cortina salienta, revela uma interpretação de superioridade, ou seja, que existe uma diferença de grau entre os indivíduos. A xenofobia, a aversão a estrangeiros, se dá por conta da *aporofobia*⁵, pois o problema não está nos turistas que depositam sua riqueza em um país ou quando empresários estrangeiros decidem abrir fábricas e empresas em outro território, mas sim em aceitar sujeitos que, aparentemente, nada têm a contribuir com nosso acúmulo de riqueza.

É o pobre, o áporos que incomoda, inclusive o da própria família, porque se considera o parente pobre como uma vergonha que convém deixar de lado, ao passo que é um prazer ter o parente triunfante, bem situado no mundo acadêmico, político, artístico ou no dos negócios. É a fobia do pobre o que leva à rejeição às pessoas, raças e etnias que habitualmente não têm recursos e, portanto, não podem oferecer nada ou parecem não poder fazê-lo (CORTINA, 2020, p. 29).

Os crimes de ódio aos pobres são uma grande ameaça à democracia, pois colocam os sujeitos numa divisão em que uns se encontram em situação de superioridade aos outros, o que leva a uma sistematização de delitos e incidentes,

⁵ “Diz-se do ódio, repugnância ou hostilidade ante o pobre, o sem recursos, o desamparado”. Acrescentei que aquele parêntese ilustrativo que sempre segue ao vocábulo poderia dizer: (Do gr. Áporos, pobre, e fobia, aversão)” (CORTINA, 2020, p. 32).

além do desdobramento em discursos de ódio contra as parcelas desfavorecidas de indivíduos. Esse tipo de conduta tem como objetivo velado a exclusão de certos sujeitos do processo participativo ético e político das sociedades. Tais crimes de ódio se caracterizam por tratar certos tipos de pessoas como indefinidas, como alguém sem dignidade, como apenas um “outro”; também há uma estigmatização sobre as pessoas que supostamente compõem esse tipo “inferior”: elas acabam ganhando uma identidade comum pejorativa (o vagabundo que não quer trabalhar, o bandido, a mulher que separou do marido e não tem como sustentar seus filhos, aqueles que tem talento nem capacidade para ocupar certos cargos de trabalho, etc.), o que acaba gerando uma incitação às agressões pela disseminação de mentiras e estigmatização destes grupos, principalmente nas redes sociais, uma cultura que vai naturalizando as diferenças entre as vítimas e os agressores, dando apenas a um deles o direito de se manifestar livremente (CUNHA, 2022).

4 Como a aversão à pobreza determina as relações morais na sociedade

Na monarquia europeia, um pequeno e seletivo grupo de indivíduos comandava uma legião de outros indivíduos e se autoderrogava o poder de determinar quem viveria e quem morreria e qual seria o custo da sobrevivência de um monarca e de um plebeu. Ao monarca era conferido o tributo da plebe, com os quais se administrava o reino. No Egito antigo, o faraó, líder supremo do grupo, era considerado um deus, sendo escolhido por divindades para comandar os outros indivíduos e ser servido. Ele possuía as terras que comandava, o melhor lugar construído para abrigo, as melhores frutas de uma colheita e os melhores animais de um rebanho. Não seria açoitado caso cometesse um erro, nem morreria de fome, diferente do que poderia acontecer com os súditos que lhe eram subjugados.

Formas de liderar pessoas, de tomar posses e/ou de distribuir coisas foram e são constantes em qualquer lugar do mundo ao longo da história, transformando-se em sistemas de governo e econômicos que refletem, de forma aprimorada, o instinto de posse. As principais formas de relação político-econômica desenvolvidas, como o capitalismo, o socialismo e o comunismo, são ideias de como se entendem as relações das pessoas com as coisas e como se valoram os indivíduos a partir disso. A nível macro, ou seja, na relação entre grandes grupos denominados de países, o

sistema econômico vigente determina os meios de produção de coisas e quanto essas coisas valem. Aquele ou aqueles que obtém mais coisas acabam sendo mais bem valorados, tal como os preços conferidos a determinados objetos.

Dentro do aspecto do aprimoramento das formas de estabelecer vínculo entre as pessoas e as coisas e, assim, valorar mais uns em detrimento de outros, surge o desenvolvimento da ambição pela “aparência de possuir coisas”, embora não necessariamente a efetiva posse delas. É mais ou menos o que acontece nas redes sociais atualmente, onde se criam cenários e narrativas e se ostenta uma vida de muitas posses a partir de certas *poses*, que orientam para a imagem de uma situação específica não só material, mas também de relacionamentos que não necessariamente têm a ver com a realidade por trás das telas. Quando se prega uma vida de aparências, na qual se banaliza o fato de obter coisas, o resultado é que as pessoas construam sua ideia de felicidade com base nesses cenários criados.

Os famosos *digitais influencers*⁶ são pessoas pagas para estimular o consumo com base na articulação simbólica de seu *lifestyle*, ou seja, elas não representam aqueles que produzem (mão-de-obra), nem aqueles que detém dos meios de produção (marcas), muito menos os que “pagam para ter as coisas”, mas dão vida à imagem perfeita do quanto o possuir coisas pode transformar as pessoas em sujeitos respeitáveis e desejáveis. O possuir, ou dominar território, também está presente no mundo virtual (não-real), sendo que a valoração aqui também é quantitativa, relacionando-se com a *quantidade de seguidores/curtidas/visualizações*, ganhando também uma dimensão simbólica do material.

Essa relação moral entre os indivíduos e a riqueza se torna ainda mais perigosa quando não é mais possível distinguir a diferença entre valor de objeto e valor de sujeito. Bauman (2008, p. 13) acaba retomando, de certa forma, a ideia do *fetichismo da mercadoria* proposto por Marx, para quem o valor do objeto não se sobrepõe ao do sujeito, mas com ele se confunde, resultando na dialética entre sujeito e objeto como “sujeito no objeto”.

⁶ Digital influencer é um usuário popular das mídias sociais que consegue influenciar as decisões e comportamentos de outras pessoas. É um indivíduo seguido por um público que acompanha atentamente o que ele pública e reverbera suas palavras para outros. Disponível em: <https://comunidade.rockcontent.com/digital-influencer/>.

Ainda segundo Bauman, em seu livro *Capitalismo Parasitário* (2010), a percepção de identidade se dá diante do poder de consumir e assim contribuir com o desenvolvimento econômico de um determinado grupo, ao passo que é o dinheiro que confere a possibilidade do sentimento de pertencimento desse grupo. Para isso, Bauman relaciona as metáforas de “raízes” e “desenraizamento” na busca de identidades, que cada vez mais dão lugar ao “ancorar” e “desancorar” de um barco.

O fato de não se buscar por raízes identitárias, ou de temer pelo desenraizamento permanente de algo que constitui o indivíduo, faz com que haja a percepção do ato de ancorar (algo não definitivo, mas que aparentemente nos revela uma certa segurança) a melhor forma de colocar à prova as identidades e o pertencimento a determinado grupo. Aparentemente, a “âncora” é o dinheiro e com ele o poder de compra, o que permite fazer parte de vários grupos ao longo de uma existência sem a necessidade do estabelecimento de raízes. Assim como os barcos que atracam sucessivas vezes ou ocasionalmente em diversos portos, os “eus” se submetem, nas comunidades de referência às quais pedem admissão, a verificação e aprovação das próprias credenciais nessa busca de reconhecimento e confirmação da identidade (BAUMAN, 2010, p. 22). E se desempenhar um papel político depende, majoritariamente, do quanto dinheiro se tem, isso se relaciona com a ideia de liberdade do indivíduo, significando que aqueles que possuem tal liberdade é porque também detém os meios de controle e poder sob a sociedade vigente por possuírem as condições materiais para tanto.

A liberdade adquirida por meio da riqueza, entretanto, só pode ser utilizada na base e medida do dinheiro. O sistema neoliberal orienta a crença de que a liberdade é seu princípio e motivação, porque através das posses materiais é que se adquire as condições de existência digna. Também se propaga que o consumidor é um ser que toma as suas decisões de forma racional e que, ao ter maiores possibilidades de escolhas na prateleira, está diante do ápice de sua liberdade política e econômica. Ou seja, ser livre significa maiores possibilidades de consumo. Uma liberdade pautada no dinheiro e poder de consumo seria de fato liberdade?

No livro *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder* (2014), Byung-Chul Han apresenta uma nova compreensão sobre a liberdade às vistas no neoliberalismo. Deleuze (1992, p. 219) retoma Foucault ao analisar a passagem de uma sociedade da soberania para a sociedade disciplinar. Na primeira havia, de um

lado, um soberano que chegava ao poder tendo como base as suas posses e/ou posição religiosa ou de governo, e de outro um subordinado, escravo da própria sorte, que recebia por título a obediência, só sendo considerado um sujeito a partir do momento em que cumpria com o seu dever de obedecer. Logo, esse tipo de sociedade deu lugar à sociedade disciplinar, que tinha por base o confinamento da vida humana em suas diversas formas, desde o próprio lar até as instituições como escola, faculdade, hospitais, manicômios e a prisão, esta última como representação máxima de confinamento.

Essas formas de controle bastante explícitas garantem o poder até certo ponto, já que este funciona através da subordinação e coerção, e para isso é preciso que aquele que está sendo subordinado seja persuadido a estar em tal posição, tanto através do argumento de “obtenção de subsídios para sua subsistência”, quanto pelo simples argumento de “não ser morto por não obedecer”. Porém, esses dois argumentos perdem força à medida que os grupos que estão sendo coagidos logo percebem que tal fundamento não se justifica, e que quando unidos se tornam mais fortes e capazes que os opressores.

Diante disso, o neoliberalismo criou seu dispositivo de coerção: a liberdade. Sentir-se livre, de acordo com o preceito do neoliberalismo, é a maneira de permanecer motivado a executar tarefas que nem sempre condizem com a ideia real de felicidade. O sistema atual faz os indivíduos crerem que ser livre é hierarquicamente superior a ser feliz (entendendo-se aqui o conceito de felicidade como sinônimo de uma vida feliz baseada na aquisição de virtudes e valores humanos, conforme Aristóteles).

E se o mito da liberdade atrai as pessoas para um sistema cada vez mais frenético de busca pela riqueza, a falta dela caracteriza também a falta de liberdade; ou seja, pobreza é falta de liberdade, como aborda Cortina no livro *Aporofobia, a aversão aos pobres: um desafio para a democracia*:

[...] indo à raiz de um conceito mais amplo de pobreza, esta supõe falta de liberdade, impossibilidade de realizar os projetos de vida que tenha motivos para valorizar, carência das capacidades básicas necessárias para assumir o comando da própria vida, o que tem consequências tão indesejáveis para quem dela sofre, como a de não poder ser um agente de sua própria vida, senão que apenas um sujeito paciente na loteria natural ou social, à mercê da própria sorte, sem poder buscar a felicidade da maneira que gostaria de escolher (CORTINA, 2020, p.162).

Definir a pobreza é uma tarefa bastante árdua, visto que o mundo é constituído de uma diversidade muito grande de critérios basilares econômicos, sociais e políticos para estabelecer os limites de uma vida suficientemente digna. Mas parece que o elemento escolhido por Adela, a liberdade, está bastante coerente se for considerada a pobreza como aquela que restringe as pessoas a serem agentes de suas próprias vidas, contexto em que elas não têm a possibilidade de realizar as tarefas básicas disponíveis na coletividade a qual pertencem (DE DEUS, 2020, p. 130). A liberdade (aquela que é adquirida por meio da riqueza) é, então, a grande realizadora da dignidade humana. Aqueles que não possuem liberdade (leia-se, aqueles que não possuem dinheiro) são vistos como uma chaga, algo a ser colocado de lado, excluído e que podem vir a interferir no estado de bem-estar daqueles que possuem riquezas e que, portanto, devem ter a sua dignidade garantida.

O desprezo pela pobreza faz com que aqueles que pedem esmola sejam vistos como aqueles que devem ser interditados, pois estariam interrompendo o fluxo natural da sociedade em busca da riqueza, e é através desses indivíduos que se vislumbra mais claramente a dinâmica de inferioridade e superioridade.

[...] alguém que recebe um pedido de esmola pode não dar por diversos motivos que não guardam relação alguma com a rejeição ou o desprezo. Pode preferir colaborar com organizações solidárias que estão atentas às necessidades sociais e prestam ajuda com reconhecimento de causa e sentido de justiça, e não promover o pedido de esmola que é sempre degradante. Pode pressionar a Prefeitura de sua cidade para que faça uso do dinheiro público para atender às necessidades básicas como uma prioridade indiscutível. Mas o que não se deve fazer em nenhuma hipótese é a humilhação, a prepotência, esse miserável sentimento de superioridade de quem não tem nada a mais em termos de dignidade do que a sua vítima. (CORTINA, 2020, p. 37).

Dessa forma, se torna evidente que a grande motivação das ações tem um cunho econômico e monetário, bem como se baseia na visão social que os sujeitos têm uns dos outros. O que importa é a maximização dos privilégios, numa lógica de superveniência e subserviência entre indivíduos, o foco na diferença, no sinal de inferioridade, no olhar voltado a satisfazer impulsos autocentrados, fatores que se constituem como grande ameaça para o componente ético do mundo.

Essa aversão à pobreza resulta na identificação daquilo que se apresenta como inferior, daquilo que não se deseja espelhar, algo que não se quer ver, como se isso ensejasse uma espécie de contaminação, o que agrava outros tipos de preconceito, como é o caso do machismo, por exemplo. Desde a antiguidade, as mulheres não são vistas como capazes de prover o sustento de suas famílias, sendo a elas reservado o cuidado da esfera privada: a casa e a prole. O trabalho público, aquele que traz o sustento, o dinheiro e bens de consumo para o lar, ainda é destinado aos homens. No livro *Economicos*, Aristóteles fez reflexões sobre como administrar a casa de forma adequada, deixando claro que a natureza teria dotado homens e mulheres com habilidades diferentes para conduzir suas vidas e as vidas em sociedade. Para ele a divindade teria tornado um sexo forte e outro mais débil, para que “o receio levasse este a ser mais cauteloso e a coragem desse àquele a força para repelir os ataques”. (ARISTÓTELES, *Economicos*, I, 3, 5).

5 Poder econômico e subjugação

Outra das diversas situações que emergem do juízo valorativo que se faz a depender do que o indivíduo possui é a diferença de gêneros, já que ela coloca as mulheres numa posição social de maior vulnerabilidade. As mulheres, apesar de terem conquistado um espaço considerável no mercado de trabalho, ainda possuem menor renda que os homens, ainda que ocupantes de cargos idênticos. Um estudo divulgado pelo IBGE/PNAD de 2019⁷ revela que as mulheres brasileiras recebem aproximadamente 23% a menos que os homens, e dependendo da região do país esse número pode chegar a quase 30%. Mulheres com melhores condições financeiras no Brasil tendem a ter mais liberdade de expressão e de ação do que as destituídas dessas condições, embora o fator de gênero, por si só, já determine os trabalhos que as mulheres podem ou não fazer e o quanto ganharão no trabalho para o qual forem consideradas aptas.

Mulheres que não podem trabalhar ou que recebem menos estão sujeitas ao crivo de quem as sustenta e este é um dos motivos pelos quais muitas delas sofrem os mais variados tipos de violências. Cabe então as seguintes perguntas: a

⁷ Dados disponíveis em: <http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=1534>.

discriminação contra a mulher também é uma discriminação pela sua pouca contribuição com o sistema vigente, baseado na capacidade de acúmulo de bens? A aporofobia somada ao machismo acaba por dar à pobreza uma face ainda mais feminina?

Talvez a resposta para essas perguntas leve a uma “feminilidade da pobreza”, que silencia a voz de pessoas importantes para um debate mais democrático em nossa sociedade: a mulher pobre é alienada com mais força e menos pudor que o homem pobre. É ela quem vai perpetuar a fragilidade da pobreza, que será vista como um modelo indesejável de conduta. As mulheres vêm se tornando, ao longo do tempo, mais pobres do que os homens. Mas ainda que excluída, a mulher pobre é vista como um objeto necessário para a satisfação de certos caprichos daqueles que podem pagar por isso. Muitas acabam recorrendo à prostituição para conseguirem manter a sobrevivência, e embora marginalizadas e alienadas da sociedade, permanecem como objeto de desejo, uma mercadoria a ser adquirida. Quando uma mulher pobre aspira ocupar outro espaço que não o da submissão e desconfiguração de sua identidade, ela logo é colocada à margem novamente. Tal pressuposto que coloca as mulheres pobres em situação inferior, principalmente as mulheres negras, também é resultado de uma herança escravocrata que ainda está bastante presente na classificação dos espaços e formas de trabalho. A mulher preta vista como mercadoria, destinada apenas a certos tipos de ocupação, é mais que um estigma, ainda se configura como uma realidade velada através de uma maior subjetividade do trabalho e poder econômico.⁸

A exclusão da mulher pobre não está apenas na relação entre capital e trabalho, já que outros fatores bastante evidentes também qualificam a vulnerabilidade social pela qual as mulheres estão expostas. Dentro do próprio grupo de mulheres

⁸ No que se refere à articulação dos elementos que são apresentados como herança do período escravocrata, Scheilla Nunes Gonçalves considera que “Reafirmar a diferença sem questionar os mecanismos que a constituem estruturalmente resulta no relativismo cultural que supõe a separação entre economia e cultura (o que no âmbito do marxismo tradicional corresponde à separação entre infraestrutura e superestrutura) que ofusca a apreensão dos mecanismos que repõem a referência ao universal como uma condição sistêmica – inclusive transformando as diferenças em mercadorias vendáveis nos devidos nichos de mercado. Não há diferença que escape ao supermercado global que padroniza e torna homogêneas todas as diversidades culturais. Assim, no campo da disputa de ideias, o relativismo cultural só pode ser o reverso da medalha do universalismo.” (GONÇALVES, 2018, p. 166).

existem subclassificações como: cor, classe social, orientação sexual, estado civil, maternidade e, nesse sentido, não bastam meras políticas públicas de inserção da mulher no mercado de trabalho, como bem salienta Mary Garcia Castro (1999, p. 90):

Alerto, entretanto, para ambiguidades do termo “feminização da pobreza” não no intuito de sugerir que não se o use, ao contrário, para chamar atenção sobre a importância de não nos limitarmos a leituras liberais, sobre diferenciais quanto a posições no mercado, entre homens e mulheres, pelas quais tais diferenciais seriam sanados por cotas para inserção de mulheres em lugares reservados a homens, por exemplo, ou por combinar programas específicos a favor de grupos mais discriminados, como as mulheres e os negros com medidas que implicam cortes de conquistas sociais de todos os trabalhadores, ou seja, no repassar para os trabalhadores um pseudo “custo Brasil” do emprego, pelo qual se entende que as restrições do mercado quanto a emprego se devem ao custo dos encargos sociais.

Se se levantasse a pergunta sobre qual é o sonho das sociedades democráticas liberais, certamente duas palavras se sobressairiam: liberdade e igualdade. Muitos discursos prezam por uma moral pluralista, em que se considera louvável a convivência com éticas distintas, onde “as pessoas poderiam compartilhar os mínimos de justiça de suas sociedades sem ter que renunciar às suas próprias bagagens culturais, como reclama o projeto de uma sociedade intercultural, de âmbito nacional e global” (CORTINA, 2020, p. 78), porém com pouca efetividade prática. Ou seja, nesse *sonho moral* não haveria espaço para a xenofobia, o racismo, a aporofobia, o machismo e outros tipos de repulsa ao que é diferente. Pois mesmo no discurso que abarca uma ética de consciência social e coletiva, como é o caso da Declaração dos Direitos Humanos, identifica-se uma busca por satisfação de desejos individuais e um aspecto de combate a tudo e a todos que ameacem a ascensão econômica e social de alguns.

Há uma distância considerável entre o discurso, aquilo que é pregado e desejado, e aquilo que é posto em prática. O impulso social é concebido para que uns vejam os outros sob o prisma de escala competitiva, como se as diferenças existentes entre cada indivíduo fossem diferenças de grau (ou seja, numa escala crescente entre o pior e o melhor). E o degrau nessa escala, o critério a ser usado é justamente o dinheiro.

Cortina retoma Lévinas e sua intenção de negar a totalidade como sobressalente aos indivíduos e se volta para a tradição hebraica no qual o *absoluto*

se dá através do rosto do outro, exigindo que se assuma também a responsabilidade sobre esse outro. A ideia de moldar a vida diante de uma realidade construída em volta de um espaço privado elimina e revela repulsa a quem vem de fora. A propriedade construída se transforma em algo que é próprio de si, o *meu*, e as pessoas integrantes desse espaço, dessa “casa”, fazem parte da *nostra* comunidade e, portanto, podem usufruir do que ali existe, diferente de quem está de fora, “o outro”. Adela Cortina invoca a filosofia da hospitalidade levinasiana para tentar atenuar os aspectos da aporofobia na sociedade atual:

Lévinas quer destacar o primado do humano: o homem é antes de tudo um estar com os outros, com os outros com quem se relaciona e perante os quais tem responsabilidade; a responsabilidade pelo outro é a própria estrutura que o constitui como sujeito. A responsabilidade não é um simples atributo da subjetividade, como se já existisse em si mesma, mas é, antes, uma relação ética; não é um “para si”, mas um “para o outro”. Essa seria a base definitiva de uma filosofia da hospitalidade, de acolher e de ser acolhido (CORTINA, 2020, p. 204).

A solução proposta por Adela Cortina para a minimização de certos tipos de aversão e violência se dá não a partir de um utópico populismo ou totalitarismo de alto controle sobre os grupos, mas de um projeto educacional que tenha como aposta a recuperação da democracia e da cidadania ativa, onde haja o reconhecimento da dignidade das pessoas e das suas multiplicidades (tanto étnicas, como econômicas, religiosas, de gênero, entre outras). É com esse equilíbrio e compromisso com a atividade cívica e democrática que parte do individual tendo em vista o coletivo, que seremos capazes de superar as barreiras dos mais diversos tipos de preconceitos e aversões (SOARES, 2002).

Considerações Finais

Posses determinam posições sociais e posições sociais determinam a valoração moral que damos uns aos outros. Os exemplos utilizados ao longo do texto servem como representações cotidianas de como a posse de coisas (dinheiro) determina os juízos morais que são emitidos por nós e pelos outros. A conclusão que se pode ofertar nestas breves linhas é que aquele ou aqueles que detêm mais condições em termos de dinheiro, mais posses de coisas (consequentemente o meio

de satisfazer além das próprias necessidades), estarão numa posição social mais favorável do que aqueles que não possuírem. Esses indivíduos serão tratados de forma diferenciada pelo conjunto social onde vivem, pouco importando o sistema de governo ou econômico que vigore.

A relação entre pessoas é baseada nas coisas e não nas próprias pessoas, sendo assim, todo o conjunto de regras morais acabará acompanhando o valor conferido a elas por possuírem mais ou menos dinheiro. Toda ideia de totalidade estará subordinada à uma ideia de diferenciação de valor, maquiando o rosto do outro com aspectos de preconceito e rejeição. A pessoa não é mais um outro que merece ser respeitado como parte integrante do “absoluto”, ela é um outro a ser combatido e excluído, algo que ameaça à integridade de um grupo e sociedade baseado em posses, em quantias monetárias.

Referências

ARISTÓTELES. **Econômicos/Obras de Aristóteles**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução Leonell Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W.D. Ross. São Paulo: Victor Civita, 1973. (Coleção Os Pensadores).

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BERGSON, Henri. **As duas fontes da moral e da religião**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1978.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política I**. Trad. Carmen C, Varriale *et. al.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOBBIO, Norberto. **Direito e Estado no pensamento de Emanuel Kant**. 2ª ed. Trad. de Alfredo Fait. São Paulo: Mandarim, 2000.

CASTRO, Mary Garcia. Feminização da pobreza em cenário neoliberal. *In: I Conferência Estadual da Mulher organizada pela Coordenadoria Estadual da Mulher, do Governo do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 1999.

CORTINA, Adela. **Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia.** São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

CUNHA, M. G. B. O problema na pobreza: aporofobia e o desafio democrático. **Argumentos: Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes**, Montes Claros, v. 19, n. 1, p. 243-250, 2022.

DE DEUS, F. R. O conceito “aporofobia” de Adela Cortina: reflexões sobre a sistêmica aversão aos pobres e a pobreza. **Anãnsi: Revista de Filosofia**, v. 2, n. 1, p. 123-136, jan./jun. 2021.

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972 – 1990).** São Paulo: Editora 34, 1992.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva.** São Paulo: Elefante, 2017.

GONÇALVES, Scheilla Nunes. **Mulheres dos escombros: a condição das mulheres periféricas em tempos de catástrofes.** 2018. 208p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder.** Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2020.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço.** Petrópolis: Vozes, 2015.

JAEGGI, Rahel. Um conceito amplo de economia. Economia como prática social e a crítica ao capitalismo. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 503-522, set./dez., 2018.

ORDINE, Nuccio. **A Utilidade do Inútil.** Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

SANDEL, Michael J. **O que o dinheiro não compra: os limites morais do mercado.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

SOARES, Francisco. Aporofobia e a ética da corresponsabilidade e da hospitalidade cosmopolita em Adela Cortina. **Revista Brasileira de Bioética**, Brasília, v. 14, p. 1-13, 2018.

SPINELLI, Miguel. Sobre as diferenças entre *Éthos* com épsilon e *Éthos* com eta. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 9-44, 2009.

Recebido em: 25.04.2022.
Aprovado em: 11.08.2022.



Gustavo Albuquerque*

RESUMO

O objetivo do presente ensaio é tecer uma crítica logicamente rigorosa, além de promover uma discussão crítico-argumentativa com réplicas e trélicas, ao argumento do violinista, exposto no artigo de J. Thomson, utilizando o procedimento da transformação de um argumento analógico, como o argumento do violinista, em argumentos puramente dedutivos através do método das regras de determinação elaboradas por T. R. Davies e S. Russell. As críticas aos argumentos presentes na analogia do violinista se baseiam nos seguintes princípios ou ponderações: no princípio do respeito à integridade física universal, no princípio da responsabilidade sobre aquilo que se cria, na ponderação da especialidade do vínculo materno a nível físico e psíquico e na ponderação da semelhança de magnitude das exigências físicas/psíquicas relacionadas tanto ao “aborto seguro” quanto ao parto. A conclusão a que se chegou nesse ensaio foi que os cinco argumentos dedutivos construídos a partir de aspectos da analogia do violinista não se mostraram cogentes, pois alguns dos pressupostos adotados não eram aplicáveis às situações reais do aborto.

Palavras-chave: Bioética. Saúde pública. Aborto. Judith Thomson. Analogia do violinista.

Abortion and determination rules: a criticism of J. Thomson's violinist analogy based on deductive arguments

ABSTRACT

The objective of this essay is to weave a logically rigorous critique, in addition to promoting a critical-argumentative discussion with replies and rejoinders, to the violinist's argument, exposed in the article by J. Thomson, using the procedure of transforming an analogical argument, such as the violinist argument, in purely deductive arguments through the method of rules of determination elaborated by T. R. Davies and S. Russell. The criticisms of the arguments presented in the violinist analogy are based on the following principles or considerations: on the principle of respect for universal physical integrity, on the principle of responsibility for what is created, on the consideration of the specialty of the maternal bond at a physical and psychological level and on weighting the similarity of the magnitude of physical/psychic demands related to both “safe abortion” and childbirth. The conclusion reached in this essay was that the five deductive arguments constructed from aspects of the violinist's analogy did not prove to be cogent, as some of the assumptions adopted did not apply to real situations of abortion.

Keywords: Bioethics. Public health. Abortion. Judith Thomson. Violinist analogy.

Aborto e regras de determinação: uma crítica da analogia do violinista de J. Thomson a partir de argumentos dedutivos

Kairós: Revista Acadêmica
da Prainha

ISSN: 1807-5096

e-ISSN: 2357-9420

Fortaleza,

v. 18, n. 2, 2022

* Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Desenvolve pesquisas na área de epistemologia e filosofia da religião, a partir de uma perspectiva da filosofia analítica, possuindo também interesse em metafísica, filosofia da ciência e filosofia da física. E-mail: barbosa.gustavo.07@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8779175191401253>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1725-079X>.

Introdução

O presente artigo pretende formular respostas a pergunta sobre se haveria alguma forma de, a partir da hipótese¹ de que um bebê no útero já goze do *status* de pessoa humana em sua plenitude², não sendo apenas uma pessoa em potencial, defender a imoralidade do aborto em situações de estupro.

Pretende-se responder a essa pergunta apresentando o argumento seminal, mais prolífico da história do debate sobre aborto, em que a autora diz: “I propose, then, that we grant that the fetus is a person from the moment of conception³”(THOMSON, 1971, p. 48), fazendo com que seu argumento parta da pressuposição de que o feto já é uma pessoa humana e não apenas um mero ser humano ou pessoa em potencial. A atualidade do debate em torno do argumento de Thomson se vê na defesa intrépida que David Boonin (BOONIN, 2003; 2019) faz de leves variações desse argumento em seus livros de bioética de tendência “pró-escolha” lançados ou reeditados há poucos anos⁴. Esse argumento, apresentado pela filósofa e ativista “pró-escolha” J. Thomson

¹ Desde o influente artigo de Mary Anne Warren (WARREN, 1973), passou-se a cogitar se todos os seres humanos, reconhecidos como tais por seu código genético, gozam do status de pessoa humana, ou seja, podem ser considerados um membro da sociedade humana e gozam dos mesmos direitos que nós. O principal direito negado aos meros humanos, que não são pessoas humanas plenas sendo apenas pessoas em potencial, é o direito à vida. Em seu artigo, Warren sugere critérios que diferenciam os meros seres humanos, pessoas em potencial, das pessoas humanas, tais como a capacidade de sentir dor e de gozar do prazer, a capacidade de elaborar raciocínios complexos, a capacidade de utilizar de linguagem, etc.

² Há teóricos da ética que defendem a imoralidade do aborto baseando-se não no simples fato de que todo ser vivo que possua DNA humano deve ser protegido, mas na noção de pessoa humana, levantada originalmente por Mary Anne Warren, vendo o feto como uma pessoa humana em potencial e, portanto, como detentor do direito à vida. Outros ainda defendem que o feto é sim uma pessoa humana, e não pessoa humana em potencial, e que, sendo assim, tem direito à vida.

³ Em tradução livre minha: Eu proponho, então, que concedamos que o feto é uma pessoa humana desde o momento da concepção.

⁴ Segundo Peter Kreeft expõe em seu debate muito esclarecedor com David Boonin em 2005, na universidade de Yale, a fundamentação do posicionamento ético do movimento pró-vida, em geral, diante da questão da moralidade ou imoralidade do aborto baseia-se na defesa de três premissas, que uma vez aceitas implicam logicamente na imoralidade do aborto. Segundo Kreeft, pensa-se que a única forma de defender o aborto seria negar uma dessas três premissas. A primeira premissa consiste na afirmação, que se fundamenta nas descobertas da ciência, de que a vida de todo e qualquer indivíduo de toda e qualquer espécie animal inicia na concepção, uma vez que a partir daí o indivíduo possui seu código genético completo e único. Logo, independente do estágio de desenvolvimento, da capacidade, da raça, do sexo do ser humano, ele já é plenamente humano. A segunda premissa, de ordem moral, consiste em afirmar que todo aquele que possui natureza humana possui o direito à vida, não havendo distinção entre o direito que um ou outro ser humano possui à vida, uma vez que todos possuem a mesma natureza que lhes confere o mesmo direito. Em outras palavras, Peter Kreeft implicitamente exclui como desnecessária para o debate sobre o aborto a distinção entre “mero humano”/“pessoa em potencial” e “pessoa humana”. A terceira premissa, de ordem legal, consiste em afirmar que a lei deve proteger o mais básico dos direitos humanos, que é o direito à vida, com a

em 1971, defende a moralidade do aborto não só em casos de estupro, mas também para diversas outras situações.

Serão feitas algumas críticas a esse argumento, partindo daquilo que já está presente na bibliografia de língua estrangeira que se desenvolveu ao longo dos anos, e utilizando-se de um método de análise rigoroso que ainda não havia sido aplicado a ele, para que o mesmo pudesse ser analisado da forma mais clara e criteriosa possível.

O método e o argumento

O argumento do violinista, exposto no artigo de J. Thomson (1971), serve de posicionamento favorável à possibilidade da realização de abortos em casos de estupro, ou talvez até mesmo em casos de gravidez fruto de relações consentidas e com consequências indesejadas, na medida em que houver simetria entre a situação real sobre a qual se deseja falar (aborto) e a situação construída abstratamente na analogia (mulher raptada). Caso não haja essa simetria, tanto a força retórica é seriamente abalada quanto a inferência sugerida pelo argumento torna-se não cogente. O que se deseja mostrar a seguir é justamente a falta dessa simetria entre situação real e situação analógica.

Para mostrar isso da maneira mais clara possível se recorrerá à transformação dos argumentos analógicos inferenciais em argumentos dedutivos segundo o método das regras de determinação sugeridos por Davies e Russell (DAVIES, 1987), dado o grande poder de esclarecimento que esse método proporciona para o entendimento dos pressupostos assumidos pela analogia e não tão bem evidenciados nela (BARTHA, 2019). Após a transformação de vários aspectos da analogia em argumentos dedutivos, será mostrado como as premissas desses argumentos são falsas, o que implica na incorreção do argumento.

exceção do caso onde um ser humano ameaça a vida de outro ser humano inocente. David Boonin explica que sua posição, que segue a esteira do argumento do violinista exposto por Judith Thomson, nega a implicação lógica sobre a imoralidade do aborto que deveria se seguir uma vez que se assumem as três premissas anteriores. Ele afirma que a morte de alguém com direito à vida não é sempre imoral, mesmo na situação em que não há ameaça a vida de ninguém inocente, uma vez que direito à vida não implica em direito à ter acesso ao suporte necessário para continuar a viver se esse suporte fere o direito à integridade física de outro ser humano.

Serão apresentados cinco argumentos dedutivos a partir de cinco aspectos presentes na principal analogia do artigo de Thomson. Será exposta uma descrição do argumento inferencial pressuposto pela analogia e, em seguida, construir-se-á um argumento dedutivo a partir dele.

1) Corresponde à realidade do aborto (domínio alvo) o aspecto da analogia do violinista (domínio fonte) que se apoia na crença de que o aborto é moralmente permitido devido ao direito à integridade corporal que a mãe possui. O argumento é reconstruído a seguir com base nas afirmações presentes ao longo do artigo em que foi exposta a analogia do violinista.

Sendo S (situação da mulher sendo raptada e plugada), T (situação da mulher que engravidou), Q(S) (informação que se conclui a partir das premissas para a situação S), Q(T) (informação que se conclui a partir das premissas para a situação Q), tem-se que na situação S as seguintes premissas são verdadeiras:

(P1) O direito à integridade física de uma mulher é violado.⁵

(P2) O direito à integridade é violado tendo um alto benefício para um terceiro, bem como um alto custo para a vítima da violação.⁶

(P3) Nessa situação S, a integridade física é violada sem o consentimento da vítima⁷.

Dos três pressupostos acima, conclui-se:

Q(S1): É moralmente aceitável que a vítima (mulher raptada) recupere sua integridade corporal, mesmo deixando um terceiro (violinista) morrer.

⁵ “My own view is that if a human being has any just, prior claim to anything at all, he has a just, prior claim to his own body” (THOMSON, 1971, p. 54).

⁶ “We surely must all grant that there may be cases in which it would be morally indecent to detach a person from your body at the cost of his life. Suppose you learn that what the violinist needs is not nine years of your life, but only one hour: all you need do to save his life is to spend one hour in that bed with him. Suppose also that letting him use your kidneys for that one hour would not affect your health in the slightest. Admittedly, you were kidnapped. Admittedly you did not give anyone permission to plug him into you. Nevertheless, it seems to me plain you ought to allow him to use kidneys for that hour – it would be indecent to refuse.” (THOMSON, 1971, p. 59).

⁷ “You wake up in the morning and find yourself back to back in bed with an unconscious violinist. He has been found to have fatal kidney ailment, and the Society of Music Lovers has canvassed all the available medical records and found that you alone have the right blood type to help. They have therefore kidnapped you [...]” (THOMSON, 1971, p. 48-49).

Como (P1), (P2), (P3) são verdadeiros também para a situação da mulher que engravida sem desejar, independente de ter consentido com o ato sexual ou não, segue-se:

Q(T1): É moralmente aceitável que a vítima (mulher grávida) recupere sua integridade corporal, mesmo deixando um terceiro (feto) morrer.

2) Corresponde à realidade do aborto o aspecto da analogia do violinista que se apoia na crença de que o aborto é legítimo, pois pode ser qualificado como uma mera omissão de socorro e não um assassinato. O argumento é reconstruído a seguir com base nas afirmações presentes ao longo do artigo em que foi exposta a analogia do violinista.

Deste modo, temos:

(P4) Toda mulher tem direito à integridade corporal.

(P5) Obrigar uma mulher a ajudar, a um grande custo, alguém desconhecido, de uma maneira que somente ela pode ajudar e de um problema que ela não foi responsável por gerar, fere o direito à integridade corporal da mulher de uma maneira que esse direito sobrepõe-se ao direito à vida que o desconhecido possui.⁸

De P4 e P5, temos:

Q(S2): Não é imoral a mulher raptada recusar-se a ajudar, a um grande custo, alguém desconhecido, de uma maneira que somente ela pode ajudar e de um problema que ela não foi responsável por gerar.

(P4) e (P5) são aplicáveis não somente à situação da mulher raptada na analogia do violinista, mas também para a situação de qualquer mulher que esteja grávida. Logo:

⁸ “You wake up in the morning and find yourself back to back in bed with an unconscious violinist. He has been found to have a fatal kidney ailment, and the Society of Music Lovers has canvassed all the available medical records and found that you alone have the right blood type to help. They have therefore kidnapped you [...] To unplug you would be to kill him. But never mind, it’s only for nine months [...] Is it morally incumbent on you to accede to this situation? What if it were not nine months, but nine years? [...] What if the diretor of the hospital says, “Tough luck, I agree, for the resto of your life. Because remember this. All persons have a right to life, and violinists are persons. Granted you have a right to decide what happens in and to your body, but a person’s right to life outweighs your right to decide what happens in and to your body. [...] I imagine you would regard this as outrageous [...]” (THOMSON, 1971, p. 48-49).

Q(T2): Não é imoral que uma mulher grávida se recuse a ajudar a um grande custo alguém desconhecido, de uma maneira que somente ela pode ajudar e de um problema que ela não foi responsável por gerar.

3) Corresponde à realidade do aborto o aspecto da analogia do violinista que parece apoiar-se na crença de que o aborto é tão seguro e isento de consequências físicas e psíquicas para a mãe quanto o desplugue, realizado pela vítima do rapto, seria seguro e isento de consequências físicas e psíquicas para a vítima do rapto. O argumento é reconstruído a seguir com base nas afirmações presentes ao longo do artigo em que foi exposta a analogia do violinista.

Assim, temos:

(P6) A opção de a mulher deixar de ajudar a pessoa desconhecida que está precisando de sua ajuda oferece muito menor incômodo e muito menor risco à vida da mulher que a opção de ajudar.⁹

Usando a conclusão do argumento 2, Q(S2), temos:

(P7) Não é imoral uma mulher recusar-se a ajudar a um grande custo alguém desconhecido, de uma maneira que somente ela pode ajudar e de um problema que ela não foi responsável por gerar.

De (P7) e (P6), temos:

Q(S3): Não é imoral que a mulher se desplugue do violinista deixando-o morrer.

O pano de fundo da analogia do violinista supõe que tanto (P6) quanto (P7) também seriam válidas para a situação T, o que implica em:

Q(T3): Não é imoral que a mulher aborte sua criança.

⁹ O próprio termo utilizado para descrever a maneira como a mulher está vinculada ao violinista (“plugada”) dá a entender a facilidade com que se poderia “desplugá-la” do violinista. Além disso, no artigo, nos trechos já mencionados anteriormente nas notas de rodapé, Thomson parece querer enfatizar o quão sacrificante seria para a mulher permanecer vinculada ao violinista ao invés da solução, muito menos sacrificante, que é a de “desplugar-se”.

4) Corresponde à realidade do aborto o aspecto da analogia do violinista que se apoia na crença de que o aborto é legítimo caso a mãe tenha sido obrigada por alguém a manter relações sexuais, assim como a vítima do rapto foi obrigada a estar ligada ao violinista naquela cadeira. O argumento é reconstruído a seguir com base nas afirmações presentes ao longo do artigo em que foi exposta a analogia do violinista.

Deste modo, temos:

(P8) Toda pessoa humana possui direito à integridade física.

(P9) Obrigar uma mulher a ajudar, a um grande custo, alguém desconhecido, de uma maneira que somente ela pode ajudar e de um problema que ela não foi responsável por gerar, fere o direito à integridade física da mulher de uma maneira que ele se sobrepõe ao direito à vida que o desconhecido possui.

Retomando Q(S3), temos:

(P10) Não é imoral que a mulher raptada se recuse a ajudar o violinista.

Além disso, tem-se também (P6), que nos leva a:

(P11) A opção de a mulher deixar de ajudar a pessoa desconhecida que está precisando de sua ajuda oferece muito menor incômodo e muito menor risco à vida da mulher que a opção de ajudar.

Logo, de (P8), (P9), (P10) e (P11), temos:

Q(S4): Se a mulher raptada não se deve responsabilizar pelas consequências da violação à sua integridade corporal dado que essas consequências são apenas a omissão de socorro a uma pessoa desconhecida que lhe custará muito menos do que a opção de ajudá-la, então o desplugue é moralmente permitido.

Está presente no pano de fundo da analogia do violinista que (P8), (P9), (P10) e (P11) são verdadeiras também para a situação da gravidez devido a um estupro. Logo, temos:

Q(T4): Se a mulher grávida não se deve responsabilizar pelas consequências da violação à sua integridade corporal dado que essas consequências são apenas a omissão de socorro a uma pessoa desconhecida que lhe custará muito menos do que a opção de ajudá-la, então o aborto nessas circunstâncias é moralmente permitido.

5) Corresponde à realidade do aborto, o aspecto da analogia do violinista que se apoia na crença de que a responsabilidade de uma mãe para com um filho fruto de uma relação consentida, mas com consequências indesejadas (gravidez não planejada), é idêntica a responsabilidade de um ser humano com alguém que lhe seja completamente desconhecido. O argumento é reconstruído a seguir com base nas afirmações presentes ao longo do artigo em que foi exposta a analogia do violinista.

Deste modo, temos:

(P12) A mulher raptada teve sua integridade física violada, sem seu consentimento.

(P13) O violinista não apresenta nenhum tipo de laço biológico nem afetivo com a mulher raptada.¹⁰

(P14) O violinista necessita de acesso ao corpo da mulher raptada para continuar vivendo¹¹.

De (P12), (P13) e (P14), temos:

Q(S5): A mulher raptada não está moralmente obrigada a continuar fornecendo acesso ao seu corpo para o violinista.

¹⁰ A própria analogia do violinista não faz nenhuma menção a algum suposto parentesco entre os dois, o que poderia ter sido argumentado se fosse o caso dado que o domínio alvo da analogia é justamente a situação da relação entre mãe e filho.

¹¹ "He has been found to have a fatal kidney ailment, and the Society of music lovers has canvassed all the available medical records and found that you alone have the right blood type to help" (THOMSON, 1971, p. 48-49).

Para que houvesse a conclusão desejada, seria necessário que os três pressupostos fossem válidos também para a situação T:

Q(T5): A mulher grávida devido a ato sexual consentido não está moralmente obrigada a continuar fornecendo acesso ao seu corpo para o feto.

2 As críticas ao argumento

Diante da primeira alegação, pode-se dizer que (P1), (P2) e (P3) são premissas verdadeiras tanto para a mulher que está grávida e quer abortar¹² quanto para o feto que passou a existir dentro do útero de sua mãe. Considerando isso, e levando em conta que na grande maioria dos casos de aborto não há apenas um simples desligamento entre mãe e filho que respeitaria a integridade física de ambos, mas há um ato homicida direto contra a vida do feto (SCHMUTZ, 2002, p. 552-553), é possível alegar que o direito deste à integridade física foi desrespeitado. A maioria dos casos de aborto ocorre mediante o extermínio direto do bebê, que deve ser estraçalhado (curetagem), desmembrado parte por parte (dilatação e evacuação), ou envenenado (indução) para que só então haja a efetiva retirada dos restos mortais dele de dentro do útero materno. Em suma, não houve respeito ao direito à integridade física que o bebê possuía¹³. (SCHMUTZ 2002, p. 552).

Logo, para a imensa maioria dos casos de aborto, a analogia do violinista falha, pois grande parte de seu apelo retórico está baseado na intuição de que uma mera separação entre corpos não parece ser imoral já que é preciso respeitar o direito à integridade física dos indivíduos. Entretanto, a analogia não se assemelha bem ao que acontece na grande maioria dos casos de aborto.

¹² Isso é verdade para a mulher pois 1) o feto viola a integridade física dela, 2) a continuidade da existência do feto dentro do útero se dá mediante um alto custo para a mãe e, por fim, 3) a presença do feto dentro do útero materno se dá sem o consentimento materno. Os três pressupostos também são verdadeiros para o feto pois 1) o ato abortivo viola a integridade física do feto levando-o à morte, 2) a continuidade da existência da mulher sem que o feto esteja em seu útero se dá mediante um alto custo para o feto e, por fim, 3) a retirada do feto de dentro do útero materno se dá sem o consentimento do feto.

¹³ Esse argumento é conhecido na literatura como objeção do respeito à integridade corporal (KACZOR, 2015, p. 158).

Contudo, resta-nos analisar os procedimentos de aborto (histeretomia, histerectomia) que mais se assemelham ao que a analogia do violinista sugere quanto ao procedimento que apenas separaria os dois seres humanos (CRISTOPHER KACZOR, 2015, p. 160). Tanto na histerectomia quanto na histeretomia, o feto é cirurgicamente retirado de dentro da mãe e, caso ainda não tenha desenvolvido satisfatoriamente os seus pulmões, morrerá por “insuficiência pulmonar”. Nesses dois procedimentos, o risco de morte para a mãe é muito maior e, por isso, eles são raramente utilizados (SCHMUTZ, 2002, p. 553).

O problema com os dois procedimentos acima é que, por mais que aparentemente tenha havido apenas um “desplugamento” entre os dois corpos, deve-se perguntar: o feto teve o seu direito à integridade corporal respeitado? Se aqueles que argumentam favoravelmente à moralidade do aborto estão preocupados com a defesa da integridade corporal de pessoas humanas, então parece contraditório que não estejam preocupados com a integridade corporal do feto, que já é reconhecido, por hipótese, na analogia do violinista como uma pessoa humana (THOMSON, 1971, p. 48).

Diante disso, poder-se-ia argumentar que no aborto através da histerectomia, por exemplo, não se fere o direito à integridade física do feto pois não se realiza um assassinato direto, mas sim uma espécie de omissão de socorro na qual a mãe não está obrigada moralmente a ajudar o feto a continuar vivendo. Contudo, esse contra-argumento não parece ser correto, conforme será mostrado na crítica à segunda reconstrução argumentativa.

Além disso, ainda que abortar um feto através da histerectomia, por exemplo, pudesse implicar numa morte cujo motivo pudesse ser justificadamente classificado como omissão de socorro, é difícil argumentar que seria uma atitude moralmente correta permitir que uma pessoa morresse uma vez que o ato de salvá-la seria tão custoso, para quem poderia ajudar, quanto o ato de deixá-la morrer.

A implicação disso no presente contexto é que a premissa quatro seria falsa, pois a continuação da gestação não obrigaria a mulher a realizar uma atividade mais penosa do que o próprio processo do aborto. A afirmação da semelhança de magnitude do custo das duas opções de ação para a mulher será argumentada a seguir, quando se estiver tratando da reconstrução argumentativa três.

Respondendo à segunda reconstrução, a premissa cinco claramente não é aplicável ao caso de uma mãe desejando abortar, por dois motivos. O primeiro motivo consiste em negar a aplicabilidade, ao caso do aborto de bebê fruto de ato sexual consentido, da parte da premissa cinco que diz “de um problema que ela não foi responsável por gerar”, já que a gravidez indesejada só foi possível porque a mãe assumiu os riscos de engravidar ao decidir realizar o ato sexual.

Em outras palavras, a existência da criança, que aqui já é hipoteticamente considerada uma pessoa conforme a assunção feita na analogia do violinista de Thomson, é criada devido a um ato da mãe, algo que não ocorre na relação entre mulher raptada e violinista. Em outras palavras, a relação (x é mãe de y) não possui uma adequação analógica com a relação (x tem uma relação com y), pois ainda que x em ambos os casos seja uma mulher, a relação entre x e y no segundo caso é indeterminada ou indiferente enquanto no primeiro caso é uma relação de um vínculo específico, o vínculo materno.

Diante disso, convém observar que, em uma omissão de socorro em que não se está moralmente obrigado a ajudar, a pessoa que poderia vir a socorrer a outra necessitada não causou direta nem indiretamente a situação na qual a pessoa em apuros está. Por exemplo, em um caso de atropelamento, se houver uma omissão de socorro de um motorista culpado para com a vítima, considera-se que o condutor agiu moralmente errado ao não prestar socorro, cometendo um crime segundo a legislação de alguns países ou, ao menos, cometendo atos considerados profundamente desumanos mesmo em países onde a legislação não pune ainda esses casos (BBC, 2016).

O segundo motivo trata de negar que seja moralmente lícito livremente escolher deixar de salvar a vida de alguém que somente você possui os meios para salvar, ainda que esses meios sejam laboriosos e que você não tenha sido o responsável pelo mal que a pessoa sofre¹⁴. Em outras palavras, uma vez que a mãe é justamente a pessoa que guarda a maior relação de intimidade com o filho no nível físico, já que somente ela é capaz de sustentar a vida da criança em seu útero, uma vez que não

¹⁴ Aqui se supõe também que a escolha livre moralmente válida de salvar alguém não implique na morte de outra pessoa inocente.

existem alternativas para a transferência de um bebê entre úteros diferentes¹⁵; a mãe deve esforçar-se para fazer o que está em seu alcance para salvar a vida do bebê. Convém aqui lembrar que nem sempre escolher fazer aquilo que é certo implica na escolha mais simples, mais fácil ou menos dolorosa.

Para esclarecer ainda mais essa situação, pode-se imaginar a seguinte analogia¹⁶. Uma certa mulher compra um submarino e decide explorar o oceano, começando pelo Alaska. Enquanto a mulher realiza todos os preparativos, uma criança pequena que fugiu de seus pais entra no submarino e se esconde. A dona do submarino inicia a viagem submergindo muitos metros de profundidade. Ela acha a criança e, cheia de raiva, pensa no que deveria ser correto fazer.

A aventureira pondera que está muito distante de algum porto adequado para aportar. Então, decide que se ela: 1) não havia desejado que a criança entrasse no submarino; 2) havia tomado algumas precauções razoáveis contra intrusos; 3) não havia planejado comida e oxigênio suficientes para ambas continuarem a viagem confortavelmente, havendo apenas o suficiente para a sobrevivência de ambas; 4) não deseja estragar seus sonhos e projetos pessoais que incluíam desbravar o oceano, dada a grande dificuldade para conseguir preparar a viagem; 5) acha que a criança faz muito barulho e é muito incômoda; 6) sabe que o submarino pertence a ela e ela possui o direito a manutenção do seu bem-estar dentro daquilo que lhe pertence; então ela não agiria moralmente mal caso resolvesse expulsá-la imediatamente do submarino, mesmo que a criança não saiba nadar, indo até a superfície de maneira a deixar a criança abandonada ao mar e esperando a morte por incapacidade de respirar, semelhantemente à maneira como os bebês nascidos muito prematuros morrem, dado que crianças não são capazes de respirar debaixo da água.

É extremamente razoável afirmar que foi uma fatalidade a criança entrar no submarino, mas que mesmo com todos os incômodos, não é moralmente correto que a dona do submarino mate indiretamente a criança, colocando-a num ambiente, no caso jogando para fora do submarino, para a qual a infante não está minimamente

¹⁵ Na literatura sobre bioética pode-se apontar um argumento que lembra essa objeção, apontando para as responsabilidades legais presentes em vários países oriundas da relação biológica existente entre dois seres humanos: um pai é legalmente obrigado a amparar financeiramente um filho indesejado; um filho é legalmente obrigado a amparar o pai ainda que ele seja um mau pai; um irmão é legalmente obrigado a amparar o irmão em grave necessidade (KACZOR, 2015, p. 172-176).

¹⁶ É uma analogia semelhante as presentes na literatura (KACZOR, 2015, p. 172).

preparada para sobreviver por razões intrínsecas à sua natureza. Da mesma maneira, não é correto que a mãe mate indiretamente seu filho extraindo-o de um ambiente para o qual ele está preparado e colocando-o num outro ambiente para o qual ele não está preparado ainda.

Uma crítica à terceira reconstrução argumentativa contida na analogia do violinista consiste em afirmar que as premissas seis e sete não são aplicáveis à situação da gravidez. A explicação para a não aplicabilidade da premissa sete se encontra explicitada no argumento anterior. Por outro lado, pode-se dizer que a premissa seis não é verdadeira para o aborto pois tanto o processo de um aborto quanto o processo de levar uma gravidez até o fim representam exigências de mesma magnitude, tanto para o corpo quanto para a mente da mulher¹⁷.

Para esclarecer o quanto o chamado “aborto seguro” possui riscos semelhantes ou até superiores ao de uma gestação devidamente acompanhada, tenhamos em mente que após um aborto, podem ocorrer complicações físicas imediatas como hemorragias, infecção e lesão uterina. Podem ocorrer também agravos físicos tardios como doença inflamatória pélvica, câncer de mama e prematuridade em gestações posteriores (FRANTZ, 2019, p. 429).

Para se ter uma ideia inicial da frequência dos eventos adversos físicos imediatos associados ao procedimento do aborto, observe-se que estudos mostram que, dependendo do local onde o aborto é realizado, as complicações imediatas devido ao aborto cirúrgico podem variar de 1% a 11% (LANFRANCHI, 2013, p. 95,102; LEDERLE, 2015; TAYLOR, 2017), podendo ser quatro vezes mais frequentes nos casos de aborto utilizando medicamentos (NIIMÄKI, 2009). A intervenção farmacológica ou a intervenção cirúrgica na gestação acrescenta riscos à saúde da mulher que não estavam presentes na trajetória normal da gestação.

Como exemplo de riscos acrescidos, devido exclusivamente à intervenção médica associada ao aborto, tem-se o risco de lesões uterinas durante o procedimento de intervenção cirúrgica, descobertas mediante visualização direta da pélvis, que ocorrem em 3% dos abortos realizados no primeiro trimestre da gestação (KAALI,

¹⁷ Desenvolver-se-á a partir desse ponto, em vista de justificar a falsidade da premissa seis, um argumento com uma estrutura epistemológica diferente dos até então exibidos, que foram argumentos de natureza ética concatenados de maneira logicamente segura. Utilizar-se-á agora de um argumento a partir de pesquisas de experimentos científicos e do que se pode afirmar com boa probabilidade a partir do conjunto deles.

1989). Essas lesões podem levar a graus variados de alterações no fluxo menstrual, abortos espontâneos e infertilidade.

Além dos riscos físicos, imediatos e tardios, diversas pesquisas vem sugerindo a existência de riscos psicológicos, de curto, médio e longo prazo, associados ao aborto induzido e até mesmo ao aborto espontâneo, havendo também uma aparente proteção que o parto concluído confere às mulheres em comparação com as mulheres que nunca tiveram filhos. Esses estudos, grosso modo, sugerem o aumento na probabilidade de adoecer mentalmente, ou até morrer, em anos posteriores após a mulher realizar um aborto induzido por causas variadas (REARDON, 2002; COLEMAN, 2013; REARDON, 2017).

Um dos estudos mais robustos publicados defendendo essa tese, que ainda é disputada no meio acadêmico, foi uma revisão sistemática de vinte e dois estudos seguida de uma meta-análise, conduzida pela pesquisadora Priscilla Coleman e publicado em 2011 numa revista de grande prestígio internacional, a *British Journal of Psychiatry* (COLEMAN, 2011).

A partir dessas informações pode-se dizer que a informação que a ciência nos proporciona hoje a respeito da relação entre saúde mental e aborto é que o aborto, na melhor das hipóteses dado o caráter ainda não resolvido da questão¹⁸, provoca danos somente em algumas mulheres que já estão com problemas mentais ou que são forçadas a abortar. Na pior das hipóteses, o aborto implicaria num grande aumento de risco de agravo mental para todas as mulheres.

Diante desse breve resumo das informações que a ciência nos proporciona a respeito dos possíveis danos extras de natureza física, imediatos ou a longo prazo, do aborto e dos possíveis agravos extras à saúde mental das mulheres que

¹⁸ Atualmente, há grande discussão sobre a relação causal entre aborto, induzido ou espontâneo, e problemas mentais, havendo também estudos que contestam as conclusões dos trabalhos acima mencionados alegando problemas metodológicos, como amostragem de grupo controle enviesada, uso de instrumentos de medida em saúde mental inadequados, incompleto ajuste para eliminação de variáveis de confusão, tempo de observação inadequado, etc. (NATIONAL COLLABORATING CENTRE FOR MENTAL HEALTH B, 2011; STEINBERG JR, 2014). Apesar dos resultados conflitantes e das dificuldades metodológicas dos estudos, a A.P.A., a mais prestigiada entidade médica de psicologia, já reconhece que, em algumas circunstâncias (MAJOR B, 2008), como no caso de alguém que possui previamente algum problema mental, o aborto está associado à piora do estado de saúde mental do paciente e não o contrário. Além disso, pode-se dizer que a dúvida no mundo acadêmico hoje repousa sobre a influência do aborto na vida psíquica da mulher é se ela é majoritariamente negativa ou majoritariamente neutra, como se pode ver pelo posicionamento da A.P.A.

engravidaram indesejadamente e abortaram frente àquelas que viveram a mesma situação e não abortaram, e seguindo a própria linha de pensamento de Thomson para a qual seria moralmente errado negar a assistência ao violinista se fossem necessários somente uma hora para socorrê-lo (THOMSON, 1971, p. 59), pode-se argumentar que a diferença de “danos” ou “incômodos” causados à mãe pelo processo de uma gestação natural e pelo processo de aborto não justifica a moralidade do aborto, porque nos dois processos existem “danos” ou “incômodos” de semelhante magnitude, se formos ainda muito benévolos com a opção do “aborto seguro”, com a diferença de que no processo de uma gestação natural temos o enorme benefício de salvar uma vida a mais.

Uma crítica a quarta alegação pode ser feita considerando o que as três críticas anteriores já concluíram: o respeito a integridade física de uma pessoa inocente não pode ser unilateral; abortar não é incorrer em omissão de socorro moralmente válida; todos os riscos envolvidos em um aborto são de magnitude maior ou igual aos riscos envolvidos em uma gestação completa. Isso significa que das premissas oito a onze não se segue que a conclusão tirada da situação S se aplique à situação T.

Diante de casos de estupro o que a mãe está moralmente livre para recusar é de cuidar do filho após a gestação. Entretanto, ela não estaria moralmente isenta caso decidisse matar esse filho, já que é possível argumentar que o aborto devidamente assistido carrega em si riscos à saúde da mulher, em termos físicos e psíquicos, de magnitude semelhante ou até maior aos riscos associados a dar à luz. Dessa forma, a escolha ética a se fazer é pela opção que salva o maior número de vidas.

Uma crítica à quinta alegação consiste em observar que o simples elo biológico entre mãe e filho já enseja algum tipo de responsabilidade da mãe com a manutenção da vida de seu filho em seu útero, caso esse filho tenha sido fruto de uma relação sexual consentida. Essa responsabilidade ocorre porque é necessário que as pessoas se responsabilizem pelas consequências de seus atos quando os mesmos são intencionais, livres e feitos com o conhecimento das possíveis consequências oriundas das características intrínsecas ao ato, especialmente se a falta de responsabilidade ameaçar a vida de uma outra pessoa que, como tal, deve ter sua integridade física protegida. Diante disso, a premissa treze não se aplica à situação da gravidez devido a uma relação sexual consentida.

Para esclarecer os efeitos danosos da ausência da responsabilidade acima citada, pode-se pensar na seguinte analogia, que visa refutar argumentos construídos sobre essa base da “ausência de responsabilidade da mãe pelo seu filho indesejado”, buscando amparo em distinções como “responsabilidade pela existência” e “responsabilidade pelo suporte à vida”¹⁹ e no direito à integridade corporal, entendido aqui como direito a ter seu corpo intacto e a usá-lo sem ser forçado por outros.

A analogia inicia com um paciente que contrata um médico cirurgião, o único da região onde ele mora, para que o profissional faça uma cirurgia urgente de alta complexidade e cuja ausência, ou mesmo atraso, implicaria em alta probabilidade na morte do paciente. O cirurgião concorda em realizar o procedimento e todos os preparativos são feitos o mais rápido possível, de modo que se consegue marcar a data da cirurgia para o último dia viável para o sucesso da intervenção. No dia da cirurgia, logo antes de seu início, com o paciente já anestesiado, o médico começa a sentir fortes dores nas costas, mas não fortes o suficiente para impedi-lo de executar seu trabalho. O médico inicia a cirurgia mesmo assim. Entretanto, ao longo da cirurgia, sabendo a duração longa da mesma e observando o tamanho do sofrimento que precisaria suportar para realizar a cirurgia até o fim, desiste da operação e aceita, com tristeza, a morte do paciente, que possuía ainda alguns de seus órgãos fora do seu corpo devido ao procedimento cirúrgico e, na ausência do cirurgião, iria morrer.

Os familiares do paciente reclamam indignados com o médico, afirmando que o paciente tem o direito à vida e que o médico sabia que seria possível que surgissem incômodos para o profissional durante a cirurgia, já que ela seria longa e estressante, mas que, mesmo assim, ele havia concordado em fazê-la. Diante dessa situação, o médico entende que seria um ato de grande bondade de sua parte aceitar sofrer as intensas dores nas costas durante a cirurgia em prol de salvar a vida do paciente, contudo nem o paciente, nem seus familiares têm direito de utilizar o corpo do médico à maneira que quiserem, afinal, assim como o paciente possui direito à vida e à integridade física, o cirurgião também o possui.

Os familiares ficam inconformados e dizem que, se ao menos o paciente soubesse da inconstância do médico no cumprimento dos seus acordos, ele não teria aceito ser operado por um profissional tão relapso. Dizem também que, se ao menos

¹⁹ Essa distinção é usada pelo filósofo David Boonin, que se inspira na analogia do violinista de Thomson para fazê-la (BOONIN, 2003).

o profissional tivesse desistido de iniciar a operação uma vez que ele sabia que suas costas poderiam continuar a doer durante a cirurgia, o doente poderia ter tentado remarcar a cirurgia com outra pessoa, ao invés de morrer dentro da sala de cirurgia com seus órgãos fora de seu corpo.

Diante dessa afirmativa, o médico responde explicando que tomou todas as precauções razoáveis para manter-se em boa forma física antes da cirurgia e que não pode ser responsabilizado por fatalidades.

Após a leitura dessa analogia, a questão que se coloca é: uma vez que aceitemos que a mãe que concebe um filho indesejado, mas fruto de uma relação consentida, não possui responsabilidade pelos potenciais resultados do ato sexual e, portanto, permaneceria moralmente irrepreensível caso abortasse alegando que ninguém possui direito ao uso do seu corpo a não ser ela mesma, então como se poderia responsabilizar esse médico por sua atitude nesse caso? Na verdade, o aborto nessas condições é ainda pior do que na analogia acima exposta, uma vez que o bebê não foi consultado pela mulher se desejaria “arriscar-se” em meio a uma gravidez da qual a mulher poderia desistir antes de dar à luz.

Essa analogia expõe o abismo moral em que o ser humano mergulharia uma vez que aceitasse como éticas a atitude de uma mãe que nega ser responsável pelo fruto de uma atividade sexual consentida, uma vez que sempre durante tal atividade há o risco, inerente a ela, da concepção. Se isso fosse aceito, não somente a situação da desistência de um médico cirurgião no meio da operação, acarretando a morte do paciente, poderia ser aceitável, mas também seria aceitável a desistência de qualquer outro profissional antes da conclusão de seus trabalhos, alegando a ausência de dever que um profissional tem para com o benefício de um paciente mediante qualquer dificuldade que o profissional encontre no caminho.

Se uma teoria ética não é capaz de incluir em suas reflexões a responsabilização do indivíduo pelos potenciais efeitos esperados devido a mecanismos naturais de correlação entre eventos (ato sexual heterossexual e concepção da vida, por exemplo), tal teoria não será capaz de justificar adequadamente nenhuma outra correlação entre eventos, ainda que feita mediante o acordo prévio livre e consciente entre as partes, porque sempre se poderá recorrer ao direito ao resguardo da integridade física, ainda que ele implique na perda do direito à vida que o outro ser humano, que esperava o cumprimento do acordo, possui.

Considerações Finais

O argumento analógico de Thomson, reconstruído sob os cinco aspectos expostos no presente artigo, foi considerado inválido dado que várias de suas premissas presentes na reconstrução não são verdadeiras no contexto do domínio alvo da analogia. A primeira reconstrução é inválida porque as premissas um, dois e três são aplicáveis tanto à mãe que deseja abortar quanto ao bebê no útero da mãe, o que implica que o apelo ao direito à integridade física deve proteger tanto a mulher quanto o bebê.

A segunda reconstrução é inválida porque a premissa cinco claramente não é aplicável ao caso de uma mãe desejando abortar, por dois motivos. O primeiro motivo consiste em negar a aplicabilidade, ao caso do aborto de bebê fruto de ato sexual consentido, da parte da premissa cinco que diz “de um problema que ela não foi responsável por gerar”, já que a gravidez indesejada só foi possível porque a mãe assumiu os riscos de engravidar ao decidir realizar o ato sexual. O segundo motivo trata de negar que seja moralmente lícito livremente escolher deixar de salvar a vida de alguém que somente você possui os meios para salvar, ainda que esses meios sejam laboriosos e que você não tenha sido o responsável pelo mal que a pessoa sofre.

A terceira reconstrução é inválida porque as premissas seis e sete não são aplicáveis à situação da gravidez. A explicação para a não aplicabilidade da premissa sete se encontra explicitada na refutação à segunda reconstrução. Por outro lado, pode-se dizer que a premissa seis não é verdadeira para o aborto pois tanto o processo de um aborto quanto o processo de levar uma gravidez até o fim representam exigências de mesma magnitude, tanto para o corpo quanto para a mente da mulher.

A quarta reconstrução é inválida por causa da consideração das três críticas anteriores. Considerando o que elas já concluíram: o respeito à integridade física de uma pessoa inocente não pode ser unilateral; abortar não é incorrer em uma omissão de socorro moralmente válida; todos os riscos envolvidos em um aborto e em uma gestação levada até o fim são de magnitudes, na melhor das hipóteses para o aborto, semelhantes. Isso significa que das premissas oito a onze não se segue que a conclusão tirada da situação S se aplique à situação T.

A quinta reconstrução é inválida porque a premissa treze não se aplica à situação do aborto, uma vez que nessa situação há pelo menos o laço biológico. Além disso, o laço biológico da mãe que concebeu um bebê fruto de relação sexual consentida enseja responsabilidade para com a manutenção da vida do bebê enquanto ele precisar permanecer em seu útero. Uma teoria ética que não reconheça essa responsabilidade não será capaz de justificar adequadamente diversas responsabilidades extremamente necessárias para a vida em sociedade, tais como as oriundas do âmbito profissional.

Referências

- BARTHA, Paul, "Analogy and analogical reasoning". *In: ZALTA, E. (Ed.). The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 2019. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2019/entries/reasoning-analogy/>.
- BBC. **International**. 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-36467573>. Acesso em: 11.jun.2019.
- BOONIN, D. **A defense of abortion**. New York: Cambridge University Press, 2003.
- BOONIN, D. **Beyond Roe: why abortion should be legal**. Even if the fetus is a person. New York: Oxford University Press, 2019.
- COLEMAN, P. Abortion and mental health: Quantitative synthesis and analysis of research published 1995-2009. **Br. J. Psychiatry**. v. 199, n. 3, p. 180-186, 2011.
- COLEMAN, P.; REARDON, D.; CALHOUN, B.C. Reproductive history patterns and long term mortality rates: a Danish, population-based record linkage study. **Eur. J. Public Health**, v. 23, n. 4, p. 569-574, 2013.
- DAVIES, T. R.; RUSSELL, S. "A Logical Approach to Reasoning by Analogy". *In: IJCAI 87: Proceedings of the Tenth International Joint Conference on Artificial Intelligence*. 1987. Disponível em: <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a461664.pdf>. Acesso em: 11.ago.2020.
- FRANTZ, P. J. Agravos à saúde física e mental relacionados ao aborto. *In: Derosa, MARLON. Precisamos falar sobre aborto: mitos e verdades*. Florianópolis: Estudos Nacionais, 2019. p. 427-450.
- KAALI, S.; SZIGETVARIL, A.; BARTFAI, G. The frequency and management of uterine perforations during first-trimester abortions. **Am. J. Obs. Gynaecol.** v. 61, n. 2, p. 406-408, 1989.

KACZOR, C. **The ethics of abortion: women's rights, human life, and the question of justice.** New York: Routledge, 2015.

LANFRANCHI, A.; GENTLES, I.; RING-CASSIDY, E. **Complications: Abortion's Impact on a Women.** Ontario: The Veber Institute for Bioethics and Social Research; 2013.

LEDERLE, L.; STEINAUER, J.; MONTGOMERY, A.; AKSEL, S.; DREY, E.; KERNS, J. Obesity as a Risk Factor for Complication After Second-Trimester Abortion by Dilation and Evacuation. **Obs Gynecol.** v. 126, n. 3, p. 585-592, 2015.

MAJOR, B.; APPELBAUM, M.; BECKMAN, L.; DUTTON, M. A.; RUSSO, N.; WEST C. American Psychological Association. **Task force on mental health and abortion.** Report of the Task Force on Mental Health and Abortion. Washington, DC. 2008. Disponível em: <http://www.apa.org/pi/wpo/mental-health-abortion-report.pdf>

National Collaborating Centre for Mental Health B. **Induced Abortion and Mental Health.** Ver Lit Arts Am. p. 1-252, dez. 2011.

NIIMÄKI, M. *et. al.* Immediate complications after medical compared with surgical termination of pregnancy. **Obs Gynecol.** v. 114, n. 4, p. 795-804, 2009.

REARDON, D.; NEY, P.; SCHEUREN, F. Deaths associated with pregnancy outcome: a record linkage study of low income women. **South. Med. J.** v. 95, p. 834-841, 2002.

REARDON, D.C.; THORP, J. M. **Pregnancy associated death in record linkage studies relative to delivery, termination of pregnancy and natural losses: a systematic review with a narrative synthesis and meta-analysis.** NY: Sage Open Med., 2017.

SCHMUTZ, S. D. "Infanticide or Civil Rights for Women: Did the Supreme Court Go Too Far in Stenberg v. Carhart?" **Houston Law Review**, v. 39, p. 530-566, 2002.

STEINBERG, J. R.; McCULLOCH, C. E.; ADLER, N. E. Abortion and mental health: Findings from the national comorbidity survey-replication. **Obstet Gynecol.** v. 123, n. 2, p. 263-270, 2014.

TAYLOR, D. *et. al.* Standardizing the classification of abortion incidentes: the Procedural Abortion Incident Reporting and Surveillance (PAIRS) Framework. **Contraception**, v. 96, n. 1, p. 1-13, 2017.

THOMSON, J. J. A defense of abortion. **Philosophy and Public Affairs**, v. 1, n. 1, p. 47-66, 1971.

WARREN, M. A. On the moral and legal status of abortion. **Monist**, v. 57, n. 1, p. 43-61, jan./1973.

Recebido em: 06.04.2022.
Aprovado em: 11.11.2022.



Dilson Brito da Rocha*

João Paulo Martins**

Maria Luísa Ramalho Ferreira da Silva***

RESUMO

Neste estudo temos o objetivo de rastrear o pensamento fenomenológico de Edmund Husserl (1859–1938) e seu desdobramento em Martin Heidegger (1889–1976). A atitude fenomenológica se constitui a partir da máxima posta como urgente para o conhecimento, a saber, voltar às coisas mesmas, dada a intencionalidade da consciência. Isso constitui o método da fenomenologia arquitetado por Husserl, que reclama a crucial suspensão daquilo que ele alinha como atitude natural. A atitude fenomenológica, por seu turno, reivindica que as pressuposições sejam suspensas, saindo do campo empírico, que posiciona os objetos no espaço e no tempo, com o propósito de deixar emergir a vida da própria consciência em sua dinâmica imanente. É necessário, conquanto, deixar o campo emergir sem teorizações e determinações daquilo que se apresenta à consciência. Ocorre que a teorização acerca do homem se torna inexecutável. Este *modus operandi* desembocou no robusto projeto radicalizador de Heidegger.

Palavras-chave: Edmund Husserl. Atitude fenomenológica. Intenção da consciência. Atitude natural. Martin Heidegger.

The phenomenology: from Husserl to Heidegger

ABSTRACT

In this study we aim to trace the phenomenological thought of Edmund Husserl (1859–1938) and its unfolding in Martin Heidegger (1889–1976). We have that, the phenomenological attitude is constituted from the maxim put as urgent for the knowledge, namely, to return to the same things, given the intentionality of the conscience. This constitutes the method of phenomenology devised by Husserl, which calls for the crucial suspension of what he calls the natural attitude. The phenomenological attitude, in turn, demands that presuppositions be suspended, leaving the empirical field, which positions objects in space and time, with the purpose of letting the life of consciousness itself emerge in its immanent dynamics. It is necessary, however, to let the field emerge without theorizations and determinations of what is presented to consciousness. It so happens that theorizing about man becomes unfeasible. This *modus operandi* led to Heidegger's robust radicalizing project.

Keywords: Edmund Husserl. Phenomenological attitude. Consciousness intention. Natural attitude. Martin Heidegger.

1 Introdução

O advento da fenomenologia é localizado no continente europeu e datado do início do século XX, tendo como idealizador Edmund Husserl, que reformula o cenário do conhecimento, engendrando um eixo epistemológico bastante inovador. Ele denomina sua fenomenologia de filosofia primeira, que serve de fundamento às demais ciências. Para fazê-lo, opera com o conceito de “intencionalidade”¹, no intuito de defender a noção de *a priori* de correlação (GALLAGHER *et al.*, 2012). Nesta acepção, “uma consciência de” ou uma relação em que, assim como todo objeto é objeto-para-uma-consciência, toda consciência é consciência-de-um-objeto. Esse empreendimento conduz Husserl a superar o dualismo sujeito *versus* objeto, que caracterizava a filosofia consuetudinária. Portanto, a fenomenologia surge pretendendo ser uma ciência que examina aquilo que se mostra à consciência.

A despeito do pioneirismo, a fenomenologia não se restringe à obra de Husserl, havendo um pujante desenvolvimento com Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre (1905-1980) e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Queremos entender que tais nomes são os mais renomados. Com o reconhecimento das gêneses husserlianas, o existencialismo pode ser circunscrito em Sartre e Merleau-Ponty, sendo que a hermenêutica é vinculada, neste afã, a Heidegger. Este último, não obstante tenha sido discípulo sucessor de Husserl, leva a ideia de consciência intencional até seu extremo. Ele concebe o *Dasein* como um vigoroso projeto que diz respeito ao sentido do ser. Para levar a cabo seu programa, Heidegger não teve outra forma de operar senão demolindo a velha ontologia, sendo isso, justamente, o que viabilizou a formulação do *Dasein*, que designa sua radicalização da intencionalidade, dotado de novidade.

Husserl denomina a fenomenologia de ciência dos fenômenos, que investiga aquilo que aparece à consciência. Nesta nova compreensão, a consciência não é mais considerada algo que existe em si e que é separada daquilo que se mostra a ela, como ocorre nas epistemologias dicotômicas. Ele lança mão do termo “*a priori* de correlação” a fim de precisar que uma consciência seja sempre “consciência de”. Cada

¹ Intencionalidade é um constructo de Husserl, que constitui o núcleo duro de seu pensamento. É um termo legado de seu mestre, o psicologista Franz Brentano (1838-1917). Com ele Husserl sustenta um *a priori* de correlação, que significa o direcionamento da consciência sempre dada a um objeto, independentemente da natureza desse objeto (MARTINS, 2015).

consciência existe em relação ao seu objeto. Contudo, “todo objeto é objeto-para-uma-consciência e toda consciência é consciência-de-um-objeto” (GOTO, 2007, p. 55).

Independentemente da forma de consciência, se abordamos percepções, pensamentos, julgamentos, expectativas, lembranças ou fantasias, estamos falando de objetos intencionais, que não podem ser considerados sem seu objeto correlato. Desta maneira, a consciência possui em “essência” a intencionalidade. Neste intento, Husserl buscou a superação do dualismo encontrado na perspectiva psicologista (que tem suas raízes em Franz Brentano) quanto ao sujeito desenvolvido em René Descartes (1596-1650) e em Immanuel Kant (1724-1804).² Igualmente, quis superar a perspectiva logicista, que supervalorizava o mundo objetivo e natural. Para consegui-lo, Husserl trabalha com o conceito de *a priori* da correlação universal.

Em sua obra máxima *Ser e Tempo*³, Heidegger radicaliza a apreensão da fenomenologia husserliana que queria uma filosofia sem pressupostos ou, se quisermos, sem sedimentações teóricas. Isso dependeria da suspensão dos entes, sem deixar de incluir o ente capaz de realizar o exercício filosófico propriamente dito, isto é, o homem. Pois bem, a proposta de Heidegger não passaria sem que houvesse uma radical supressão de qualquer tentativa de definir o ser do homem. De toda forma, este novo procedimento filosófico demanda a suspensão das tentativas de buscar elementos que possam ser tomados como essenciais, quer dizer, aspectos que sejam necessariamente comuns à totalidade dos seres humanos, filosofia que Heidegger rechaça.

Outrossim, o fato de Husserl defender a intencionalidade da consciência consiste em uma formulação legítima segundo Heidegger. Todavia, necessitava ser

² Grosso modo, a filosofia de Descartes e de Kant concebe o sujeito desde a natureza psicofísica, na qual o sujeito se encontra dicotomizado. Nesta lógica, o fenômeno ou o objeto é compreendido como coisa que existe em si mesma e independe de sua relação com a consciência. Os resultantes disso são os dualismos, como, sujeito-objeto, mente-corpo, eu-mundo, interno-externo etc. Husserl nomeia este modo de proceder de “atitude natural”. (GOTO, 2007). Conforme Almeida *et. al.* (2016), tanto o ideal científico de Descartes, que fez uso do pensar físico-matemático em suas investigações, quanto o engenhoso empreendimento de Kant, em que estabeleceu uma distinção entre os objetos da experiência (fenômeno) e as coisas em si (*νοούμενον* - *noúmeno*), foram insuficientes para chegar à fundamentação impreterível. Segundo Husserl, esta carência se deveu ao fato de que ambos os filósofos não consideraram verdadeiramente a subjetividade, quer dizer, não deram a devida atenção ao sujeito no processo epistemológico. O esquecimento do sujeito no processo do conhecimento foi a crítica propulsora, a qual levou Husserl a aprimorar a noção que fundamenta sua tese concernente à fenomenologia, a saber, a subjetividade enquanto consciência intencional voltada aos objetos.

³ Título original: *Sein und Zeit*. Sua publicação é datada de 1927.

radicalizada, já que ainda estava circunscrita no projeto moderno de consciência, o que é perceptível, de fato, quando se opera uma análise atenta. A marca indelével de Heidegger está justamente em sua radicalização da consciência, chamando-a para a existência, abandonando, por força, o tema da intencionalidade como estava posto na engenhosa filosofia de seu mestre, para advogar que somos pura intencionalidade.

2 Considerações sobre a fenomenologia em Edmund Husserl

Poder-se-ia asserir que a fenomenologia é uma descrição daquilo que aparece, a ciência que tem como objetivo o fenômeno, isto é, aquilo que aparece ou se manifesta. Se quisermos ainda destacar, ela é um método de investigação no qual se procura apreender o fenômeno, dizendo respeito, portanto, à aparição das coisas à consciência, evidentemente, sempre de uma maneira rigorosa. Neste sentido, é imprescindível perceber como as coisas do mundo se apresentam à consciência, bem como perscrutar essa aparição. Significa captar sua essência (aquilo que o objeto é em si mesmo), ou seja, ir ao encontro das coisas em si mesmas. Para tanto, é necessário dispensar à filosofia o mesmo rigor metodológico conferido à ciência. Descreve Husserl:

[...] fenomenologia pura, cujo caminho aqui queremos encontrar, cuja posição única em relação a todas as demais ciências queremos caracterizar e cuja condição de ciência fundamental da filosofia queremos comprovar, é uma ciência essencialmente nova, distante do pensar natural em virtude de sua peculiaridade de princípio e que, por isso, só nossos dias passou a exigir desenvolvimento. Ela se denomina uma ciência de “fenômenos”. [...] Por diferente que seja o sentido da palavra fenômeno em todos esses discursos, e que significações outras ainda possa ter, é certo que também a fenomenologia se refere a todos esses “fenômenos”, e em conformidade com todas essas significações, mas numa atitude inteiramente outra, pela qual se modifica, de determinada maneira, o sentido de fenômeno que encontramos nas ciências já nossas velhas conhecidas (HUSSERL, 20012, p. 28).

Husserl não apreciava os métodos empregados, por exemplo, pela psicologia experimental. Isso porque essa ciência, como outras ciências experimentais, parte dos dados empíricos para daí desenvolver seus postulados. Ocorre que, segundo ele, a instabilidade dos dados da empiria não fornece o rigor necessário concernente à investigação filosófica. Enquanto a ciência positivista restringe seu campo de análise ao experimental, a fenomenologia se abre às regiões veladas para esse método,

buscando uma análise compreensiva e não explicativa dos fenômenos, além de uma análise compreensiva da consciência, uma vez que todas as vivências do mundo se dão *na e pela* consciência. Neste senso, temos que:

[...] o estudioso quer não apenas emitir julgamentos, mas fundamentá-los. Ou mais exatamente, ele se recusa a atribuir a um julgamento o título de “verdade científica”, para si e para os outros, se de antemão não o fundamentou perfeitamente, e se não pode a cada momento retornar livremente a essa demonstração para justificá-la até em seus mínimos elementos (HUSSERL, 2001, p. 29).

De acordo com Husserl, “toda consciência é consciência de algo”. Essa definição da consciência está vinculada à noção de intencionalidade. Husserl aborda que aquilo que ele alcunha como princípio de intencionalidade é a característica geral da consciência de ser consciência de alguma coisa – a análise dos fenômenos no âmbito da consciência no intuito de se tentar apreender as coisas em si mesmas, como elas são. A noção de que “toda consciência é consciência de” concerne à marca fundamental da consciência, uma vez que ela está o tempo todo voltada para fora de si. Neste seguimento, a consciência não é considerada como se fosse uma substância a partir do qual o mundo brotaria: só é consciência estando dirigida a um objeto (sentido de *intentio*). O objeto, por seu turno, só pode ser definido em sua relação com a consciência. De todo modo, ele é sempre objeto-para-um-sujeito.

Todavia, isto não quer dizer que o objeto está contido na consciência dentro de uma caixa, em uma espécie de receptáculo que só tem seu sentido de objeto para uma consciência. Esse é o modo mesmo como a consciência se dá, nos seus pormenores, sem recorrer a “muletas” conceituais (sedimentações) que venham a “explicar” a subjetividade (a consciência como *res cogitans*, a aposta de Descartes). Acerca da intencionalidade, Husserl faz o seguinte apontamento: “[...] mas estar direcionada para algo não é estar orientado para o horizonte universal, e não é ter tematicamente o fim como existente nesse horizonte, ou o mundo da vida tornado tema” (HUSSERL, 1990, p. 76). Por certo, Husserl não se vale de quaisquer temas ou pré-conceitos.

Husserl considera a intenção, a intuição e evidência apodítica. Quanto a intenção, ela diz respeito ao conteúdo “significativo” de alguma coisa. E quando ele versa sobre a intenção significativa, defende que significamos intencionalmente sem

considerar ainda a presença do objeto. É o momento em que só se tem em conta o seu conteúdo significativo. Esta intenção pode ser preenchida pela presença do objeto: neste caso temos uma intuição que é o preenchimento de uma intenção. Intuir é olhar para, contemplar, considerar, examinar. No que tange a evidência, ela pode ser descrita como a consciência da intuição. Mas como “evidência” e “intuição” mutuamente se implicam, Husserl usa, na prática, indiferentemente as duas palavras. De qualquer forma, evidência está diretamente relacionada ao grau de preenchimento da intenção. O grau de “clareza” da evidência pode ser limitado por fatores tais quais a distância e a luminosidade.

Um objeto apreendido sob uma penumbra terá alguns aspectos que não irão “preencher” completamente a intenção significativa dele. Outrossim, o grau de clareza de minha intuição (evidência) estaria comprometido. O supremo grau de intuição só se verificaria na plena adequação entre intencionado e intuído; teríamos, então, no sentido perfeitamente rigoroso, uma evidência apodíctica. A adequação plena entre intencionado e intuído, então, nunca pode ser atingida de fato. Husserl, na verdade, defende que o filósofo deve buscar atingir a mais plena adequação possível entre intenção e intuição. Só assim o investigador poderá obter um fundamento sólido e “primordial” para estabelecer sua filosofia. Husserl usa o termo *hylé* para designar a matéria da sensação do dado puro, ou seja, antes da intervenção da atividade intencional do espírito, que lhe confere um sentido.

O filósofo procede com a redução fenomenológica (*epoché*). Com a análise da consciência é fundamental “vasculhar” o fenômeno, o constituindo a partir da redução fenomenológica (*epoché*). Emprestado da filosofia antiga, o termo grego *epoché*, que os antigos cétricos traduziam por “suspensão” do juízo a respeito das coisas, é adotado por Husserl sob uma perspectiva peculiar. A *epoché* husserliana consiste em pôr “entre parênteses”⁹ o mundo da apreensão do fenômeno. A *epoché*, neste caso, é a suspensão momentânea da “atitude natural” com a qual nos relacionamos com as coisas do mundo. Isso consiste em deixar – provisoriamente – de lado todos os preconceitos, teorias, definições que utilizamos para conferir sentido às coisas. A suspensão da nossa atitude natural diante do mundo tem como escopo apreender na consciência as coisas no sentido de captá-las como elas são em si mesmas, uma empreitada possível segundo Husserl, destoando de Kant quando este trabalha com

o binômio fenômeno *versus* coisa em si (*noúmeno* – do grego νοούμενον). Sobre a imprescindibilidade de pôr “entre parênteses”, Husserl assevera que:

Tiro, pois, de circuito todas as ciências que se referem a esse mundo natural, por mais firmemente estabelecidas que sejam para mim, por mais que as admire, por mínimas que sejam as objeções que pense lhes fazer: eu não faço absolutamente uso de suas validades. Não me aproprio de uma única proposição sequer delas, mesmo que de inteira evidência, nenhuma é aceita por mim, nenhuma me fornece um alicerce – enquanto, note-se bem, for entendida tal como nessas ciências, como uma verdade sobre realidades deste mundo. *Só posso admiti-la depois de lhe conferir parênteses. Quer dizer: somente na consciência modificante que tira o juízo de circuito, logo, justamente não da maneira em que é proposição na ciência, uma proposição que tem pretensão à validez, e cuja validez eu reconheço e utilizo.* (HUSSERL, 2006, p. 78-79, grifo do autor).

A fenomenologia procura focar o fenômeno, entendido como o que se manifesta em seus modos de aparecer, concebendo-o em sua totalidade, de maneira direta, sem a intervenção de conceitos prévios que o definam, e sem basear-se em um quadro teórico prévio que enquadre as explicações sobre o visto. Ademais, é crucial perscrutar o fenômeno em sua “pureza”, nudez, quer dizer, em sua “originalidade”. Urge evitar a “atitude natural” na apreensão e análise do fenômeno. Isso é equivalente ao rigor metodológico. Entretanto, com o emprego do termo *epoché*, Husserl não pretendeu propriamente duvidar da existência do mundo, nem muito menos suprimi-lo.

De acordo com Husserl, o erro de Descartes foi ter concebido o eu do *cogito* como uma alma-substância, por conseguinte, como uma coisa (*res*) independente, da qual restava saber como poderia entrar em relação às outras coisas, colocadas por definição como exteriores. Dá-se que isso seria recair na atitude natural que aludimos com advertência. A dicotomia cartesiana sujeito-objeto recupera exatamente a “atitude natural” a qual Husserl não pretende adotar em sua análise da aparição das coisas à consciência. A subjetividade que o *cogito* inaugura já estaria infestada de juízos a respeito do mundo. Com a *epoché*, Husserl pretende superar esse obstáculo e captar o fenômeno na sua originalidade, isto é, no âmbito da própria consciência.

A propósito de aceno, Husserl afere que o transcendente é a percepção cotidiana e habitual que temos das coisas do mundo, por exemplo, quando falamos: esta cadeira, esta árvore, este livro, entre outros. Diz respeito, assim, ao mundo exterior. Já o termo “transcendental” se remete à percepção que a consciência tem de

si mesma. É o mundo interior da consciência, referindo-se ao *noema* e à *noese*. *Noema* é o aspecto objetivo da vivência, por exemplo, árvore verde, iluminada, não iluminada, percebida, lembrada. É o mundo transcendente tal qual ele nos é dado. A *noese*, por sua vez, é o aspecto subjetivo da vivência, constituído por todos os atos de compreensão que visam a apreender o objeto, tais como perceber, lembrar, imaginar. Desta forma, o filósofo deve deter-se no campo do transcendental, no nível da consciência que o mundo apresenta.

O método fenomenológico husserliano⁴ é, em realidade, a proposta para encararmos o mundo como se fosse pela primeira vez. Pois bem, a sedimentação conceitual que nós acumulamos ao longo da vida viria a obscurecer nossa maneira de apreender as coisas. É necessário, então, que a redução psicológica seja “radicalizada” quando o filósofo propõe a sua “redução transcendental”, que seria a *epoché* da própria redução psicológica. A redução transcendental levaria o investigador a um estágio de consciência pura.

Na consciência pura ou transcendental as vivências perdem inteiramente o seu caráter psicológico e existencial para conservarem apenas a relação pura do sujeito plenamente purificado ao objeto enquanto consciente. Nesse nível de redução chega-se ao que Husserl cunhou de “atitude fenomenológica”. É a partir dessa atitude que o investigador deve partir a fim de fundamentar sua pesquisa em bases originais e seguras. Essa depuração do fenômeno faz lembrar a “originalidade” com a qual os pré-socráticos apreenderam a existência. A *epoché* proporciona o desocultamento das coisas mesmas, revelando-as em sua nudez imediata e original. Husserl vai propor, neste senso, uma fenomenologia filosófica:

[...] Ao mesmo tempo em que a fenomenologia filosófica, mas sem se distinguir a princípio dela, surgiu uma nova disciplina psicológica paralela a ela, quanto ao método e ao conteúdo: a psicologia apriorística pura ou “psicologia/fenomenológica”, na qual, com um afã reformador, pretende ser o fundamento metódico sobre a qual pode, por princípio, erguer-se uma psicologia empírica cientificamente rigorosa. A demarcação desta fenomenologia psicológica rodeada do pensamento natural seja talvez conveniente como introdução propedêutica para elevarmos a compreensão da fenomenologia filosófica (HUSSERL, 2012, p. 65).

⁴ Husserl enfatiza que a sua fenomenologia se constitui como sendo um método: “Fenomenologia’ – designa uma ciência, uma conexão de disciplinas científicas; mas, ao mesmo tempo e acima de tudo, ‘fenomenologia’ designa um método e uma atitude intelectual: a atitude intelectual especificamente filosófica, o método especificamente filosófico” (HUSSERL, 2001, p. 171).

Acerca da variação eidética, a fenomenologia, ao invés de igualar o objeto físico a um suposto fundamento ou substrato, iguala o objeto físico a todas as suas aparências, as atuais e possíveis. As aparências que estão sendo apresentadas não indicam uma coisa-em-si fundamental, mas sim possíveis aparências que não estão sendo apresentadas atualmente, mas que poderiam vir a ser. Husserl denomina essas possíveis aparências de “horizontes”.

3 A fenomenologia em Heidegger

Com o propósito da elaboração de uma filosofia sem pressupostos, Heidegger buscou um fundamento para a investigação do sentido do ser, isto é, uma ontologia fundamental. O único ente que coloca o sentido do ser em questão é o homem, denominado *Dasein*. A questão acerca do sentido do ser tem raízes históricas insondáveis, então, trabalhar com ela implica, de modo necessário, uma relação com o modo tradicional⁵ de enfrentá-la. Em *Ser e Tempo*, na obra de notoriedade irrestrita de Heidegger, ele opera de duas maneiras, que concebemos contíguas: **i)** reconhecendo que qualquer empenho sobre o sentido do ser não escapa das vias tradicionais já dadas historicamente e **ii)** desconstruindo o fundamento impensado do modo tradicional de proceder, que, como vemos, diz respeito a seu projeto exitoso de demolição da ontologia. Heidegger diz que a fenomenologia, em contraponto com a ontologia tradicional, abarca questões que giram em torno das possibilidades, o que segue:

As explicitações do conceito preliminar de fenomenologia de-monstram que o que ela possui de essencial não é ser uma “corrente” filosófica real. Mais elevada do que a realidade está a possibilidade. A compreensão da fenomenologia depende unicamente de se apreendê-la como possibilidade (HEIDEGGER, 2015, p. 66).

A filosofia de Heidegger enfrenta a questão do ser mediante uma recolocação, uma vez que tal questão caiu no esquecimento. A questão “o que é o homem?” se

⁵ Com o termo “tradição” nos referimos à metafísica ocidental desde tempos mais longínquos, e de como é seu enfrentamento do sentido do ser. Heidegger aborda de uma tradição encurtada para aduzir toda linguagem conceitual do ente homem dado na história do pensamento, tendo suas origens nos gregos antigos, perpassando o latim da Antiguidade e Idade Média cristã, remanescendo no surgimento da Modernidade e constituindo, por fim, o paradigma moderno.

confundiu, na história da filosofia ocidental, com a questão acerca do ser e fomentou os esforços de pesquisadores, desde a arrancada grega, conforme as palavras do próprio Heidegger: “Desde Platão e Aristóteles, a questão diretriz de todos os pensadores foi estabelecida sobre uma via, na qual ela, apesar de todas as diferenças relativas às posições fundamentais dos pensadores posteriores, persiste ainda hoje” (HEIDEGGER, 2015, p. 13).

A relação do pensamento heideggeriano com a filosofia antiga se dá, portanto, a partir do seu apontamento de que a forma própria se encontra legada de uma ontologia determinística⁶; em outros termos, quando estabelecemos a pergunta “o que é o ser” já a elaboramos a partir de uma compreensão do “é”, sem refletirmos a respeito do que significa esse “é”. Dizer que o “ser é” coloca uma vez mais a essência do ser como estática, em uma perspectiva naturalística. Heidegger propõe desconstruir a metafísica ocidental, o que não tem a ver com a aniquilação dessa história, mas muito mais com a desconstrução do modo mesmo como foi questionado sobre o sentido do ser, modo esse que aponta para uma obriedade, a qual o pensamento ocidental assumiu desde a filosofia antiga para desenvolver pressupostos acerca de uma conceitualização do “ser” (HEIDEGGER, 2015; CASANOVA, 2017).

Tal destruição, por sua vez, não repousa sobre a pretensão de alcançar uma via pura de acesso ao que se encontra por detrás dessa presença. Ao contrário, ela aquiesce desde o princípio à impossibilidade de tal acesso. O que ela procura é antes quebrar uma tal presença para deixar vir à tona aquilo mesmo que essa presença não nos deixa apreender, mas que já sempre determina o modo como toda apreensão é possível. (CASANOVA, 2017, p. 18, grifo nosso).

A recolocação da questão do sentido do ser resultou na formulação do chamado Ser-aí (*Dasein*) para designar o modo de ser do homem. Ser-aí em seu fundamento estrutural ontológico se constitui como ser-no-mundo, ou seja, o mundo deixa de ser o espaço em que cada ser humano se move e que é composto por uma totalidade de entes e passa a ser compreendido como horizonte de sentido que anuncia o caráter de abertura do ser. Nesse sentido, se torna impossível ser sem o

⁶ Ontologia determinística significa que o *ser-aí* é um ente ontologicamente determinado pela tradição, ou seja, ao ente homem foram atribuídas propriedades ao longo da história, tais como faculdades teóricas (entendimento, razão, imaginação, sensibilidade transcendental), biológicas (aptidões e potencialidades) ou práticas (talento, dom, capacidade de se submeter a leis ou de aprender com as experiências).

tempo, sem o mundo, mundo que é o seu. O ser-aí recebe do mundo as orientações para a realização de seu poder-ser. (SEIBT, 2010).

Ser-aí, do alemão *Dasein*, se refere a forma própria da radicalização de Heidegger da noção de intencionalidade, conforme apresentado por Husserl e explicitado anteriormente. Esta é sua compreensão de intencionalidade como a própria dinâmica existencial, e nada para além disto. O filósofo descreve o ser-aí como um ser capaz de interrogar o sentido do ser. Se trata do ser-aí. Sendo assim, é a partir do exame fenomenológico desse existente que se pode chegar à noção do sentido do ser em geral e, nesse sentido, as características constitutivas do ser-aí são tidas como modos possíveis de ser, já que dada sua incompletude ontológica, o ser-aí é desde o princípio abertura e possibilidade de ser (FEIJOO, 2011).

A analítica do *Dasein*, por conseguinte, não parte do ser, pois dessa maneira formularia pressuposições apriorísticas do modo de ser do ser-aí, mas se inicia a partir do modo impróprio do existir, isto é, tal como esse se dá na cotidianidade mediana (FEIJOO, 2011). Segundo Seibt (2010), há ausência de fundamento como ponto de apoio objetivo do Ser-aí e, por isso, seu fundamento é a negatividade ontológica, seu único apoio, o seu aí (*Da*), o mundo. Nesse sentido, o termo “ser-no-mundo” se justifica, uma vez que sem o mundo não há ser.

Heidegger propõe empreender o questionamento de forma a realizar um desenvolvimento explícito acerca dos momentos constitutivos da questão sobre o sentido do ser. O modo de colocação dessa questão se confunde com o próprio caminho percorrido pela filosofia ocidental e, assim, tem seus primórdios no pensamento grego clássico e desdobramentos mais tardios que emergiram na filosofia moderna, tendo como principais representantes Descartes e Kant.

Evidentemente, o pensamento ocidental foi marcado pela ontologia grega da presença, que diz respeito a entificação do ser. Nesse cenário ontológico o ser dos entes ficou impensado no âmbito da metafísica ocidental e, assim, abriu-se a possibilidade de se pensar em propriedades, faculdades ou atributos enquanto determinísticos do Ser-aí, denotando sua atitude natural. Neste seguimento, Heidegger assere:

Descartes deixou sem discussão o sentido de ser e o caráter de “universalidade” desse significado contidos na ideia de substancialidade. Sem dúvida, a ontologia medieval, do mesmo modo que a antiga, questionou

muito pouco o que o próprio ser designa. Assim não é de admirar que uma questão como a que se refere aos modos de significação do ser não tenha progredido, enquanto se pretender discuti-la com base num sentido não esclarecido de ser que o significado “exprime”. O sentido permaneceu não esclarecido por que foi tomado por “evidente” (HEIDEGGER, 2015, p. 36).

O projeto intelectual de Heidegger se desenvolve a partir de uma busca por levar às últimas consequências o ideal fenomenológico, tal como difundido por Husserl, de uma filosofia sem pressupostos. Para tal intento, o pensador da fenomenologia hermenêutica pensou a questão acerca do sentido do ser e sua relação com a tradição a partir do reconhecimento de que toda e qualquer formulação sobre o sentido do ser se movimenta, de algum modo, sempre no modo de colocação das vias tradicionais. Além do reconhecimento da forma mesma de colocação da questão acerca do sentido do ser, pautada em uma ontologia da presença, o autor ressalta que tal aspecto permaneceu impensado no modo tradicional de colocação do sentido do ser, tendo em vista a dinâmica do esquecimento do ser.

O modo de colocação das vias tradicionais, a partir da análise heideggeriana, se encontra legado de uma ontologia antiga determinística, que logo ao questionar “o que é o ente homem?”, já coloca a essência do ser como estática. Essa é a questão diretriz que permitiu que os pensadores, posteriores ao pensamento platônico-aristotélico, pudessem estabelecer suas noções de mundo e de ente de modo dicotomizado. Para levar a cabo seu projeto, Heidegger visava o retorno aos gregos antigos, entre os filósofos primordiais e a consolidação mesma da ontologia da presença, para demonstrar de que modo a verdade do ser deixou de ser questionada na história do pensamento ocidental.

A antiguidade é o horizonte epocal que possibilitou a conceptualidade metafísica de ente, assim como o próprio Heidegger, conforme apresentado por Casanova, apresentou em sua obra *Ser e Tempo*. Os pensadores primordiais, nesse sentido, podem ser compreendidos como aqueles que, contemporâneos ao nascimento mesmo da filosofia, não estariam embriagados pela linguagem conceitual pós-aristotélica. Por conseguinte, a apresentação dos termos *physis* e *alethéia* permitiu a contemplação do que Heidegger observou como sendo o revelar e o despontar mesmo do pensamento pré-socrático, que diz respeito à ambiguidade do acontecimento apropriativo, e que não deixa de considerar o caráter de ocultado do ser dos entes.

O sentido fundamental e originário de *physis*, tal como os pensadores primordiais apresentaram, indica, em suma, uma unidade originária e comum que reúne, em si mesma, a dinâmica do que vem a ser, do que se apresenta, e do que deixa de ser na mesma medida, isto é, o que se oculta. Este emblema, para os gregos, indica tanto a iluminação quanto a escuridão, que são, por sua vez, manifestações que procedem a abertura franqueadora, a *physis*, se constituindo como dinâmicas de co-pertencimento original entre verdade e não-verdade; a própria aparência e o sombreamento das coisas são um modo de ser da permanência de tudo o que é e não é. Assim, a verdade do ser (*aletheia*), no sentido originário, indica a mostraçãõ de todo e qualquer discurso dos entes em geral e a própria condição de mostraçãõ, possibilitada pelo mundo. Neste sentido, Heidegger assente que:

Pois *physis* significa surgir emergente, que brota. O desabrochar e desprender-se que em si mesmo repousa. A partir de uma unidade originária se incluem e manifestam nesse vigor repouso e movimento. É a presença dominante, ainda não dominante ainda não dominada pelo pensamento. Nesse domínio, o presente se apresenta como ente. A vigência de um tal domínio só se instaura a partir do ocultamento. Isso significa para os gregos: *aletheia* (o desocultamento) se processa e acontece, quando o vigor se conquista a si mesmo como o mundo! Só através do mundo o ente se faz ente (HEIDEGGER, 2009, p. 89).

Para os gregos antigos o que está em questão é o ser como *physis*. Isso implica contemplar junto ao ser seu caráter de desvelamento, o seu co-pertencimento ao ocultamento. Portanto, com a noção de *physis* fica evidente o movimento de vir-a-ser e repousar em meio à sua aparição que dá ao ente a sua presença. Isso implica compreender que a apreensão plena dos entes não pode ser efetivada, porquanto os entes em geral não se podem fazer plenamente presentes em seu ser, havendo sempre o velamento de aspectos e possibilidades na medida em que outros aspectos e possibilidades se fazem presentes no desocultamento.

Tal perspectiva nos conduz de imediato à noção mesma de *Dasein*, sendo ser-aí desde o princípio abertura e possibilidade de ser, dada sua incompletude ontológica. Esse caráter de ocultamento mediante sua determinação em um ente, o esquecimento do ser, aponta para o que é próprio do Ser-aí, desvelador de mundo, que têm essa condição encoberta. Trata-se da tendência do *Dasein* à inautenticidade, predicativo que é revelado junto à disposição afetiva da angústia, que torna a desvelar a finitude do ser-aí.

A finitude se torna impensada nas formulações da ontologia grega que, na sua conceptualidade de ente, decidiu por estabelecer o ser como presença constante, que culminou no fato de tal decisão ter permanecido impensada no interior de toda a história da filosofia e do pensamento ocidental até o despontar do movimento filosófico da fenomenologia. O esquecimento do ser possibilitou a pretensão da filosofia e, posteriormente, da ciência pela busca de uma estrutura ontológica clara e evidente, firme e inabalável, que não se altera com as mudanças temporais e espaciais daquilo que está estratificado e, portanto, que é necessário e absoluto. Em Heidegger, lemos:

No solo da arrancada grega para interpretar o ser, formou-se um dogma que não apenas declara supérflua a questão sobre o sentido do ser como lhe sanciona a falta. Pois se diz: “ser” é o conceito mais universal e o mais vazio. *Como tal, resiste a toda tentativa de definição. Esse conceito mais universal e, por isso, indefinível prescinde de definição* (HEIDEGGER, 2015, p. 27, grifo nosso).

Essa é a base estrutural na qual a questão acerca do sentido do ser se encontra sempre e cada vez colocada, no interior da metafísica ocidental, e que possibilita, assim, a noção de ideia emergente na filosofia socrático-platônica, a saber, o estabelecimento da supremacia do primado teórico sobre o primado prático de Aristóteles. A formulação do *lógos* medieval é mais uma vez colocada entre os paradigmas gregos de pensamento, assim como a redução da totalidade dos entes à dicotomia sujeito-objeto tal como se deu no mundo moderno.

Em síntese, ser-aí recebe do mundo as orientações para a realização de seu poder-ser, pois antes de realizar uma possibilidade existencial o ser-aí é nada. A proposta é prescindir de pressupostos superados pela atitude fenomenológica denominada *epoché*, termo que, conforme Sá (2017), foi utilizado na época moderna por Husserl, sendo retomado dos gregos antigos, usado principalmente pelos céticos, significando a suspensão de juízos, isto é, de categorias hipostasiadas, como fizemos alusão há pouco.

4 Considerações Finais

À guisa de conclusão, poder-se-ia inferir que o pensador da fenomenologia hermenêutica, Heidegger, herdeiro da filosofia de Husserl, mais precisamente, da

intencionalidade da consciência, concebe a demolição da ontologia tradicional em uma conexão inevitável com a desconstrução das camadas sedimentadas de tal ontologia, que não deixam de estar vigentes nos comportamentos fáticos dos seres-aí.

A partir da desconstrução executada por Heidegger, um conseqüente retrocesso aos campos originários de constituição da possibilidade das ontologias históricas nos permite que o projeto de uma ontologia fundamental, expressada no termo *Dasein*, possa ser levada a termo. Se o ser dos entes não pode ser determinado, o que parece se tornar evidente nas obras estudadas no presente artigo é que mais fundamental é o reconhecimento e a apresentação daquilo que o ser-aí não é, para que assim a tarefa da destruição da ontologia possa ser levada a cabo e a visão mesma de homem possa ser mostrada.

Enfim, neste estudo perseguimos a maneira como Edmund Husserl elabora a intencionalidade da consciência, sem deixar de explanar como se deu o desdobramento heideggeriano, em sua radicalização. Nossa empreitada pretendeu tão-só lançar luzes sobre as questões presentes nos dois principais expoentes daquela que inaugura a filosofia contemporânea, a fenomenologia.

Referências

ALMEIDA, R. M. de. *et al.* A crise dos fundamentos das ciências modernas: uma leitura a partir de Edmund Husserl. **Pensando Revista de Filosofia**, Luís Correia, v. 7, n. 14, p. 27-47, 2016.

CASANOVA, M. A. **Compreender Heidegger**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

FEIJOO, A. M. L. C. de. **A existência para além do sujeito**. A crise da subjetividade moderna e suas repercussões para a possibilidade de uma clínica psicológica com fundamentos fenomenológico-existenciais. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011.

GALLAGHER, S. *et al.* Introduction: philosophy of mind, cognitive science, and phenomenology. In: GALLAGHER, S. **The phenomenological mind**. 2ª ed. New York: Routledge, 2012.

GOTO, T. A. **A (re) constituição da psicologia fenomenológica em Edmund Husserl**. Tese (Doutorado). 2007. 218p. Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCampinas), Campinas, 2007.

HEIDEGGER, M. **Introdução à filosofia**. Tradução de Marco Antonio Casanova. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. 10ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

HUSSERL, E. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental**. Uma introdução à Filosofia Fenomenológica. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2012.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

HUSSERL, E. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**: introdução geral à fenomenologia pura. Aparecida: Idéias & Letras, 2006. (Coleção Subjetividade Contemporânea).

HUSSERL, E. **Meditações cartesianas**: introdução à fenomenologia. São Paulo: Madras, 2001.

MARTINS, J. P. **Fenomenologia e neurociência**: uma relação possível. Dissertação (Mestrado). 2015. 85p. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

SÁ, R. N. de. **Para além da técnica**: ensaios fenomenológicos sobre psicoterapia, atenção e cuidado. Rio de Janeiro: Via Verita, 2017.

SEIBT, C. L. Temporalidade e propriedade em Ser e Tempo de Heidegger. **Rev. Filos.**, Curitiba, v. 22, n. 30, p. 247-266, jun./2010.

Recebido em: 09.07.2022.
Aprovado em: 15.10.2022.



Genildo Santana*

RESUMO

Este artigo tem a intenção de discutir a literatura de cordel numa perspectiva descolonial, no sentido de que, tendo origem europeia, trazida pelos portugueses, no Brasil ganhou forma e dimensão próprias, rompendo, em discurso, em estética e em temática, com seu passado europeu. Num primeiro momento veremos o que é um pensamento descolonial e como ele se dá na prática, e em seguida, analisaremos se o cordel teve uma atitude descolonial. Abordaremos o papel de Leandro Gomes de Barros, considerado o Pai do cordel, e sua contribuição para o abasileiramento do cordel. Pretendemos mostrá-lo como literatura brasileira e que, como tal, deve ser tratado e trabalhado em sua manifestação nacional.

Palavras-chave: Literatura de Cordel. Descolonialidade. Leandro Gomes de Barros. Poesia. Nordeste.

Cordel literature in a decolonial perspective: the Brazilian way of doing

ABSTRACT

This article of ours intends to discuss cordel literature from a decolonial perspective, in the sense that, having a European origin, brought by the Portuguese, in Brazil it gained its own shape and dimension, breaking, in discourse, in aesthetics, in theme, with its European past. At first, we will see what decolonial thinking is and how it works in practice, and then we will analyze whether cordel had a decolonial attitude. We will approach the role of Leandro Gomes de Barros, considered the Father of cordel and his contribution to the Brazilianization of cordel. We intend to show cordel as a Brazilian literature and that, as such, must be treated and worked on in its national manifestation.

Keywords: Literature of Cordel. Decoloniality. Leandro Gomes de Barros. Poetry. North East.

A literatura de cordel numa perspectiva descolonial: o jeito brasileiro de fazer

1 Pensamento descolonial: o que é?

Para iniciarmos nossa reflexão, iremos abordar o que é o pensamento descolonial, dando voz a autores e pensadores como Paulo Margutti, Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo, que pensam, entre outros temas, a descolonialidade.

O pensamento descolonial tem sido motivo de interesse de muitos pensadores, especialmente na segunda metade do século XX. Segundo Paulo Margutti, em artigo intitulado “Filosofia Brasileira e o Pensamento Descolonial”, publicado na *Sapere aude*, em Belo Horizonte, no ano de 2018:

De uns tempos para cá, os estudiosos de filosofia têm revelado uma grande curiosidade a respeito do pensamento descolonial e suas possíveis aplicações ao caso brasileiro. Essa nova forma de pensamento constitui um fenômeno relativamente recente, que surgiu sobretudo a partir da atuação de determinados pensadores latino-americanos nos EUA. Dentre eles, podemos destacar, p. ex., Walter D. Mignolo, Susana Nuccetelli, Ofelia Schutte, Jorge Gracia e Eduardo Mendieta. Esses autores e vários outros trouxeram muitas contribuições importantes para o pensamento descolonial e seus textos constituem leituras obrigatórias para que possamos chegar a um conhecimento adequado da filosofia descolonial e seus instrumentos de trabalho (MARGUTTI, 2018, p. 223).

O pensamento descolonial é mais que uma teoria filosófica. É uma atitude em relação ao mundo, à Europa, à América e às intrínsecas relações de dominação implantadas nesse continente, nas mais variadas formas e áreas.

Para traçarmos nosso roteiro, partiremos de uma provocação-problema colocada por Anibal Quijano, sociólogo peruano. Parte Quijano da premissa de que a América foi o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial, sendo, assim, a primeira identidade da modernidade. Identidade que definiu outras identidades. Inclusive, da própria Europa (QUIJANO, 2005).

Trabalha Quijano com o conceito de raça como princípio norteador de práticas identitárias, classificando, a partir de fenótipos, conquistadores e conquistados. A Europa passa a fazer parte dos conquistadores, com a pretensão de conquistar e dominar os que lhe são “inferiores”. A ideia de raça, em suas palavras, sem precedentes na história, definiu conceitos como branco, negro, mestiço, índio, partindo da existência de povos superiores em detrimento de outros, ditos inferiores. A ideia de raça foi, pois, segundo Quijano, o que legitimou a dominação, a conquista da

América, uma vez que a Europa viu a si mesma como raça superior, relegando o outro a uma posição inferior. Assim diz o peruano:

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005, p. 117).

Quijano analisa esse novo padrão de poder e como ele se relaciona com as populações não-europeias, submetendo-as à heterogêneas culturas, numa tentativa de homogeneização, sob a tutela e domínio da Europa.

Esse padrão de poder é importante para nossa análise sobre o cordel porque ele, vindo da Europa, ganhou fôlego no nordeste brasileiro; porém, pelas relações de dominação aqui implantadas, foi e ainda é considerado subliteratura, inferior, sem *status* verdadeiramente literário.

Também serviu o conceito de raça para dizer quem é moderno e quem não o é. Quem tem direito a usufruir das conquistas da modernidade e quem não pode gozar das benesses modernas, no caso a América e a África. O colonialismo só foi possível, portanto, a partir dessa ideia de raça. A Europa se representou como moderna, como o novo, o que gerou, automaticamente o atrasado, o velho, o não-moderno, que passou a ser, assim, tudo o que é não-europeu. A ideia de raça gerou também o etnocentrismo. Uma etnia branca e europeia, que se sobrepôs às demais. Assim diz Quijano:

A história é, contudo, muito distinta. Por um lado, no momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América (cuja região norte ou América do Norte, colonizarão os britânicos um século mais tarde), encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: índios. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes,

iorubás, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de negros (QUIJANO, 2005, p. 127).

Assim, houve uma imposição dos costumes, da língua, da cultura, da religião dos conquistadores, modernos, europeus, aos conquistados, não-modernos, pois não-europeus. No tocante à literatura de cordel, houve a transposição do que era feito na Península Ibérica para as novas terras e, aqui, ela gestou novos moldes.

Fato inegável é que a pretensão eurocêntrica e a colonialidade ditaram a história nos últimos 500 anos. A modernidade, pretensamente criada pela Europa, definiu as relações de trabalho, as relações de poder, as subjetividades. Mudaram não só o mundo intrínseco dos que estavam envolvidos nos processos de poder, aqui apresentados especialmente a partir da dicotomia entre colonizados e colonizadores. Definiram também o mundo como tal a partir de uma redução cognitiva dos povos ditos inferiores, de uma naturalização das diferenças, de uma realocização dessas diferenças. Essa relação eurocêntrica ditou a vida tanto na Europa como nas suas colônias. Foi esse padrão de poder que se impôs como modelo único a ser vivido e seguido. O pensamento descolonial vem de encontro a essa postura, questionando-a.

Há que estender – e se estende – esse conceito de colonialidade à epistemologia. Não foram só corpos explorados, aprisionados, mortos, diminuídos em seu ser. Não foi só uma economia sobreposta à outra. Não foi só uma língua, dita correta, calando outras expressões linguísticas. Não foi só uma cor – branca – a dominar e se dizer melhor que outras cores. Foram mentes colonizadas, proibidas do livre pensar, não autônomas, destruídas em seus conceitos, suas visões, sua hermenêutica. Mentas ditas incapazes de abstração, portadoras de um pensamento inferior e de uma literatura inferior, não-literatura. Uma não-civilização e, portanto, tudo que essa não-civilização possa produzir, será sempre visto como produção inferior.

Quijano (2005) nos convida a uma postura. Não mais olharmos para nós, da América, através do espelho do eurocentrismo. Essa imagem será sempre distorcida e, portanto, longe do real. Urge que olhemos para a América a partir da América. Urge que pensemos os problemas brasileiros a partir da ótica e dos padrões brasileiros, e não partindo da ótica dos europeus. Olhar para dentro com o olhar de dentro. Assim,

teremos uma imagem mais real de nós mesmos. Deixaremos de “ser o que não somos”.

Outro importante pensador que discute a descolonialidade é Walter Mignolo. Afirma Mignolo no artigo “Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade”, que pensar descolonialmente finda por ser um esforço de superação dessa lógica da colonialidade. Para tanto, todo aquele que quer pensar em termos descoloniais tem que entender a lógica da retórica da modernidade, além de sua estrutura de controle e administração, adotando como ponto de partida toda a transformação ocorrida no Atlântico, a partir do século XVI (MIGNOLO, 2017). Diz Mignolo que,

O pensamento e a ação descoloniais surgiram e se desdobraram, do século XVI em diante, como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde são acionados. No entanto, “a consciência e o conceito de descolonização”, como terceira opção ao capitalismo e ao comunismo, se materializou nas conferências de Bandung e dos países não alinhados (MIGNOLO, 2017, p. 2)

O pensamento descolonial busca entender como se deu a relação da Europa consigo mesma e com suas colônias. Nesse cenário, o que se desvelam são relações de dominação, exploração, negação de povos e culturas, afirmação de uma cultura e de um povo como únicos viáveis e possíveis.

Pensar descolonialmente para estudiosos, professores e pesquisadores consiste também em descolonizar o pensamento na academia. Isto é especialmente difícil de se concretizar no caso do cordel, uma vez que a academia tende a não o considerar como literatura e, dessa forma, não traz, em seus vestibulares e exames diversos, autores do cordel ou questões próprias sobre o cordel.

É no campo da epistemologia que devemos travar essa batalha em favor da descolonialidade. Para Mignolo,

O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias (MIGNOLO, 2017, p. 6).

Pensar em moldes descoloniais é, ainda, dar vez e voz a povos e culturas que foram historicamente silenciados, esquecidos. Culturas e povos que não podiam dizer, nem se dizer. É romper com a ideia de eurocentrismo, em detrimento de outras geografias do planeta. O pensamento descolonial tem como essência a crítica epistêmica e a desconstrução da lógica da colonialidade, que provém das relações de poder e de dominação colonial.

2 A literatura de cordel: preconceito, rupturas e continuidades

Teceremos a partir de agora uma fala sobre o cordel e como ele, à revelia do preconceito que sofre, ganhou fôlego no nordeste brasileiro.

Gestada na cidade paraibana de Teixeira, limítrofe com a região do Pajeú, em Pernambuco, em meados do século XIX, a poesia popular nordestina possui, em seu bojo, forte influência europeia, provençal. Os cantadores de viola que ali nasceram, a saber, Ugolino do Sabuji (1832-1895), Nicandro Nunes da Costa (1829-1918) e toda uma plêiade, inovaram em estilos, toadas, sofrendo influência europeia, principalmente na cantoria. O Cordel acompanhou o andamento dos cantadores, uma vez que já temos cordelistas no século XIX, como Silvino Pirauá de Lima (1848-1913), João Melquíades Ferreira (1869-1933), João Martins de Athayde (1880-1959), Francisco das Chagas Batista (1882-1930), José Camelo de Melo Rezende (1885-1964), sendo o mais famoso deles o paraibano Leandro Gomes de Barros (1865-1918).

Marco Haurélio, baiano, poeta popular, professor, folclorista e editor, estudioso do cordel, nos diz que “surgida no Nordeste brasileiro, mais precisamente na cidade de Teixeira, no final do século XIX, a Literatura de Cordel é mais que um gênero poético. É uma manifestação artística genuinamente nacional” (HAURÉLIO, 2013, p. 5).

Fala ainda Marco Haurélio (2013) a respeito do pré-conceito que se tem da função da poesia e, principalmente, da poesia nordestina e, nela, do cordel. Esse pré-conceito é histórico e se faz notar em vários aspectos. Os cordelistas não são tratados como escritores e, por muitos, nem mesmo como poetas. E, se poetas, poetas de rimas menores.

Marco Haurélio nos diz ainda que:

Por muito tempo a literatura de folhetos do Nordeste, rebatizada como literatura de cordel pelos pesquisadores que enxergavam similaridades com a poesia popular de Portugal, de onde importaram o termo, foi tratada como literatura menor, subliteratura e, até mesmo, subproduto do folclore. (HAURÉLIO, 2013, p. 17).

Imagens como essa do cordel sendo coisa de quem não tem o que fazer, da literatura de cordel como algo inferior epistemologicamente ou ainda como coisa de “inspirados” contribuem para esse esquecimento. O pré-conceito acima mencionado, mais notado ao se tratar da poesia popular, categoria em que se encontra o cordel, reforça sua identificação como subliteratura, o que faz com que o cordel não tenha tido o *status* de poesia propriamente dita.

Muitos pesquisadores do cordel tentaram tematizar e classificar a produção cordelística em várias áreas, tais como o *Fantástico*, o *Cangaço*, o *Religioso*, a *Biografia*, o que gerou uma quantidade de análises que ora se assemelham, ora divergem totalmente. Não hemos de nos deter nelas. O que elas nos dizem de mais importante é a extensa temática abordada pelos folhetos de cordel e por seus produtores, desde as suas origens, incluindo as temáticas mais variadas possíveis.

A tradição do cordel foi-nos legada pela Europa, mais precisamente pela península ibérica. Segundo, Joseph Maria Luyten:

Essa poesia, entre nós, é conhecida como Literatura de Cordel. Isso porque havia o costume, na Espanha e Portugal, de se colocar os livretos sobre barbantes (cordéis) estendidos em feiras e lugares públicos, como roupa em varal (LUYTEN, 1984, p. 10).

É dessa tradição de expor os livretos em barbantes na Espanha e em Portugal que se origina a nomenclatura *Literatura de Cordel*, o que nos leva à assertiva de que o batismo dessa produção literária é europeu. Segundo Aderaldo Luciano, foi Teófilo Braga, pesquisador português do século XVII, quem assim denominou essa literatura.

Indica para nós de forma definitiva a fonte primeva na qual todos beberam: Teófilo Braga. É o pesquisador português quem estabelece o termo “literatura de cordel”, para nós. Além de fundar a designação, brinda aquela produção com valores imprescindíveis para a vida literária portuguesa (LUCIANO, 2012, p. 15).

Com forte influência europeia, o cordel caminhou no Brasil ao lado da cantoria de viola, mantendo sua peculiaridade. Cordel e cantoria são como irmãos gêmeos que se amam e dialogam muito entre si.

Ademais, a literatura de cordel caminhou através de rupturas e de continuidades. O cordel brasileiro pouco ou nada tem a ver com o cordel feito em Portugal ou na Espanha, seja com relação à estética, seja na temática própria do Brasil, caracterizada pela diversidade temática. Diz Aderaldo Luciano que,

As canções de escárnio, de maldizer não encontram irmandade na literatura de cordel, mas nas canções compostas por nossos cantadores. O motivo do cordel, em sua ancestralidade, liga-se ao produto narrativo e não ao produto poético da península (LUCIANO, 2012, p. 41).

Na estética, um exemplo de ruptura é a xilogravura. A xilogravura, a partir dos anos 30 do século XX, tem dado uma contribuição genuinamente nacional ao ligar-se ao cordel, sendo, por décadas, sua marca registrada. Nos dias atuais, a xilogravura já não é tão utilizada, porém, foi uma arte que se desenvolveu ao lado da literatura de cordel.

Da herança ibérica, a literatura de cordel guarda o romance, que era muito comum na sua versão europeia, a rima e sua ligação umbilical, porém independente, com a tradição oral dos cantadores.

2.1 O papel do “pai” do cordel, Leandro Gomes de Barros

Leandro Gomes de Barros nasceu no sítio Melancia, no município de Pombal, sertão paraibano, em 1865. Ainda criança, aos nove anos de idade, em decorrência da morte de seu pai, se mudou, junto à mãe, para Vila do Teixeira, na Paraíba, indo morar com seu tio materno, Padre Vicente Xavier de Faria, que viria a se tornar o tutor da família e da herança deixada. Diz-se comumente que esse tio padre foi de extrema importância na vida de Leandro Gomes de Barros, pois lhe propiciou uma formação intelectual e uma leitura de livros que moldariam o futuro escritor cordelista.

O fato de ir morar em Teixeira, então, foi um importante elemento a contribuir para a sua formação poética. A Vila do Teixeira (PB), na década de 1870, era um local de significativa importância para a poesia popular no Brasil, agrupando importantes

nomes da cantoria regional. Tal ambiente certamente foi de grande importância e influência na arte e na aptidão de versejar desenvolvida por Leandro Gomes de Barros, uma vez que oportunizou que crescesse ouvindo alguns dos maiores nomes da cantoria do seu tempo.

Leandro Gomes de Barros foi, posteriormente, residir no Recife, capital pernambucana, lugar de onde fazia seus cordéis e enviava aos parentes do sertão paraibano para serem vendidos. Foi o maior cordelista em termos de produção, ultrapassando os mil títulos e fazendo escola na literatura do cordel.

Segundo o professor Nelson de Araújo,

Leandro Gomes de Barros, que Carlos Drummond de Andrade intitulou de *O Príncipe dos Poetas brasileiros*, ele trazia as histórias orais da península ibérica e de toda a Europa, praticamente, e recriava-as conforme o ambiente sertanejo. Isso numa linguagem acessiva a todas as pessoas da roça. (ARAÚJO, 2010, s./p.).

O que fez Leandro Gomes de Barros? Adaptou as temáticas europeias, escritas em cordéis ou cantadas pelos menestréis, à realidade do nordeste brasileiro. Apropriou-se de uma arte europeia, trazida pelos navegadores e deu-lhe uma cara tupiniquim, nas expressões, na estética, na poética gestada no nordeste, a partir de Teixeira, na Paraíba.

Leandro Gomes de Barros foi o primeiro poeta cordelista a publicar cordel no estilo como o temos ainda em dias atuais. Foi em 1902 que ele publicou o cordel *A força do amor, a história de Alonso e Marina*, passando a viver exclusivamente de cordel.

Segundo Aderaldo Luciano, no livro-fruto de um doutorado em Ciência da Literatura, feito na UFRJ, *Apontamentos para uma História Crítica do Cordel*, publicado em 2012,

O folheto mais antigo conhecido, com data de 1902 é **A força do amor, a história de Alonso e Marina**, de Leandro Gomes de Barros, reproduzido em fac-símile no Tomo V da Antologia de literatura popular em verso, da casa de Rui Barbosa (LUCIANO, 2012, p. 77).

Já havia uma tradição de se fazer cordel, porém, feitos à mão. Leandro Gomes de Barros passou a produzir cordéis em tipografias e deu-lhe essa faceta existente até os dias atuais, além do fato de serem seus cordéis os mais famosos, que se

impregnaram com facilidade no imaginário popular sertanejo. Ademais, seu gesto de reproduzir para o mundo sertanejo histórias conhecidas na Europa, romances famosos, os adaptando foi, digamos, revolucionário. Deu ao cordel feito no nordeste brasileiro uma cara própria.

São inúmeros, talvez incontáveis, os cordelistas e os cordéis publicados não só no Nordeste, mas no Brasil inteiro. Atestaram inicialmente seu falecimento com o advento da internet e, paradoxalmente, nunca o cordel foi tão forte, como nesses tempos tecnológicos. Falando dos mais variados temas – o que torna impossível estabelecer-lhe uma classificação definitiva –, o cordel firma-se no cenário nordestino e brasileiro, de modo geral, sendo produto de pesquisa, de professores primários a doutores universitários.

Leandro Gomes de Barros representa uma ponte entre os pioneiros do cordel de Teixeira, na Paraíba do século XIX, e os cordelistas profissionais do século XX. Um elo que une o passado ao futuro, o manual ao tipográfico, uma vez que propiciou a produção em série de cada cordel que fazia.

2.2 Teve o cordel uma atitude descolonial?

Inegável que houve uma produção cordelística na Península Ibérica e que as histórias lá contadas chegaram ao Brasil. Indubitável que o batismo de Literatura de Cordel se deu em terras europeias, uma vez que era uma prática bastante conhecida naqueles domínios. Toda essa herança veio ao Brasil, assim como a tradição da poesia oral dos menestréis, e foi aqui simbolizada, ressignificada, perpetrada pelos cantadores de viola.

Em terras tupiniquins, a partir da Serra do Teixeira, tanto o cordel quanto a cantoria ganharam contornos nacionais. Os cordéis foram reinventados, modificados em todos os sentidos. Lembrando que essas mudanças acontecem em meados do século XIX, o que nos revela que o cordel ganhou vida própria em terras nacionais. Caminhou com suas próprias pernas, alçou voo com suas próprias asas. A atitude de Leandro Gomes de Barros, de dar ao cordel um tratamento tipográfico e exercer mesmo a profissão de cordelista, foi fundante de um estilo de vida, de arte e de literatura, que influenciou a geração logo a ele posterior, bem como a geração atual, em pleno século XXI.

Fato este que não se deu na filosofia. Até hoje ela permanece atrelada a uma filosofia europeia, de comentadores de textos de filósofos europeus, de tal modo presente na academia que há ainda uma enorme aversão de alguns setores e centros de estudo a novidades, tais como Filosofia Africana, a Filosofia da Libertação e, inclusive, a Filosofia Descolonial.

No Brasil, a filosofia ainda não teve seu “momento nacional”, se assim podemos expressar. Com os olhos na Europa e os pés em solo pátrio, a filosofia não se desprende do ventre materno grego. Não cortou o cordão umbilical que lhe liga ao passado heleno. Escrevia-se – e escreve-se ainda hoje – em português as ideias europeias. Não gestou a filosofia uma ideia nacional. O que se deu com a Filosofia, quais caminhos ela trilhou, que lhe impediu de alçar voo rumo a uma independência de reflexão no Brasil? O que lhe faltou – ou sobrou – para esse grito de independência epistêmico?

Faltava-lhe – ou falta-lhe ainda – o logos demonstrativo aristotélico, organizado, institucionalizado como ciência? Aquele momento em que a razão se emancipa e passa a ditar as regras do pensamento? Falta-lhe aquela união entre a vida real e simbólica de um povo? Falta-lhe, em terras tupiniquins, pensar a totalidade da existência do homem que habita essa mesma terra? Ainda nos falta esse logos demonstrativo? Podemos um dia tê-lo e fazer uma filosofia nacional?

O cordel alcançou independência estética, ética, epistemológica a partir de Leandro Gomes de Barros. Foi ele o descolonizador do cordel. Ao assumir uma feição nordestina, o cordel foi – e continua sendo – a expressão artístico-literária da vivência de um povo, com suas características, com suas experiências, com seus mitos, com suas lendas, com sua fala própria, com sua visão de mundo, com suas expectativas, angústias, esperanças.

Desse modo, mesmo sem conceber conceitualmente a descolonialidade, uma vez que seus estudos ganham fôlego na segunda metade do século XX, Leandro Gomes de Barros teve uma atitude descolonial. Assim o fazendo, seguiram-lhe todos os cordelistas até os dias atuais. O cordel brasileiro hoje nada tem que ver com a Europa em termos estéticos, artísticos, culturais, literários. É uma produção genuinamente brasileira, como afirma Aderaldo Luciano, ao dizer que “o cordel é literatura brasileira e como tal deve ser estudado.” (LUCIANO, 2012, p. 83).

Conclusões

O pensamento descolonial faz uma crítica ao eurocentrismo epistêmico, cultural, artístico, social, político, religioso. Tem em Aníbal Quijano e Walter Mignolo dois grandes representantes. O pensamento descolonial propõe olhar para a América Latina e o Brasil com os olhos da América Latina e do Brasil, com as lentes da sua realidade.

A literatura de cordel tem suas bases na Península ibérica, mas no Brasil ganhou uma faceta própria na estética, na temática e em sua produção, principalmente a partir da atitude de Leandro Gomes de Barros que, em 1902, passou a publicar cordéis em uma tipografia, fazendo da arte uma profissão e dela vivendo. Seu gesto inspirou sua geração posterior e continua inspirando no século XXI.

Entendemos o gesto de Leandro Gomes de Barros, dessa feita, como um gesto descolonial, mesmo sem o conceituar, uma vez que os temas descoloniais são aprofundados apenas na segunda metade do século XX.

A literatura de cordel caminhou com seus próprios pés em solo nacional. Numa caminhada marcada por rupturas e continuidades, o cordel se desprende do seu passado europeu, constituindo-se, apesar do preconceito que sofre, como uma literatura genuinamente brasileira.

Referências

CASCUDO, Luís da Câmara. **Vaqueiros e cantadores**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EdUSP, 1984.

HAURÉLIO, Marcos. **Breve história da literatura de cordel**. Riacho de Santana: Editora Claridade, 2010.

HAURÉLIO, Marcos. **Literatura de cordel: do sertão à sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2013.

LUCIANO, Aderaldo. **Apontamentos para uma história crítica do cordel brasileiro**. Rio de Janeiro: Edições Adaga. 2012.

LUYTEN, Joseph M. **A notícia na literatura de cordel**. São Paulo: Estação Liberdade, 1992.

MARGUTTI, Paulo. Filosofia brasileira e pensamento descolonial. **Sapere aude**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 223-239, jul./dez. 2018.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **RBCS**, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun./2017.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

Recebido em: 26.08.2022.

Aprovado em: 11.11.2022.



Antonio Joel Lima da Silva*

RESUMO

O objetivo deste artigo é descrever como Heidegger desobstrui a questão do sentido do ser em geral ao retomá-la em Ser e Tempo. Nesse sentido, tem-se dois momentos: 1) demonstrar como a questão do ser caiu em esquecimento na ontologia antiga, uma vez que a tradição metafísica atribuiu à questão os conceitos de universalidade, indefinibilidade e de auto-evidência, emudecendo-a enquanto questão-problema; 2) descrever o processo heideggeriano de formalização da questão, ou seja: demonstrar-se-á como Heidegger recoloca a questão direcionando-a ao Dasein, já que para Heidegger analisar existencialmente o modo de ser deste ente é empreender originariamente a questão do sentido do ser em geral.

Palavras-chave: Dasein. Universalidade. Sentido do ser.

Heidegger and the forgetting of being and the resumption of the question of the meaning of being in general

ABSTRACT

The purpose of this article is to describe how Heidegger unblocks the question of the meaning of being in general by taking it up again, in Being and Time. In this sense, there are two moments: 1) to demonstrate how the question of being fell into oblivion in ancient ontology, since the metaphysical tradition attributed to the question the concepts of universality, indefinability and self-evidence, while muting the question problem. And 2) describe the Heideggerian process of formalizing the question, that is: it will be shown how Heidegger puts the question back by directing it to Dasein. Since, for Heidegger, the existential way of being this entity is to undertake originally the question of the meaning of being in general.

Keywords: Dasein. Universality. Sense of being.

Heidegger e o esquecimento do ser e a retomada da questão do sentido do ser em geral

1 Introdução

O objetivo deste artigo é descrever como Heidegger desobstrui a questão do sentido do ser em geral ao retomá-la em *Ser e Tempo*. Nesse sentido, tem-se dois momentos: 1) demonstrar como a questão do ser caiu em esquecimento na ontologia antiga, uma vez que a tradição metafísica atribuiu à questão os conceitos de universalidade, indefinibilidade e de auto-evidência, emudecendo-a enquanto questão-problema. Nesse caso, demonstra-se como Heidegger desconstrói tais conceitos (de universalidade, indefinibilidade e auto-evidência) a partir de seu movimento (crítico) fenomenológico-hermenêutico, que descreve como tais atribuições não passam de equívocos conceituais gerados pela falta de uma autêntica problematização da questão do ser em geral.

Em suma, para Heidegger, toda a tradição metafísica confundiu-se ao tentar explicar o ser, ou seja, o erro da tradição foi justamente atribuir um aspecto de ente ao ser e a partir daí explicá-lo, como se o ser fosse mais um ente passível de explicações ou de ser mostrado. Consequentemente, para Heidegger, a questão estava mal colocada e, por essa razão, necessitava de uma adequada formalização. E, por isso, o filósofo redireciona a questão para o ente a que a questão do ser interessa, uma vez que este ente seria aquele que a formula e, portanto, possui a primazia sobre a questão. Este ente é o *Dasein*.

Posto isso, o segundo momento deste artigo busca descrever o processo heideggeriano de formalização da questão, ou seja: demonstrar-se-á como Heidegger recoloca a questão direcionando-a ao *Dasein*, já que para Heidegger analisar existencialmente o modo de ser deste ente é empreender originariamente a questão do sentido do ser em geral. Isso pressuposto, deve-se ter em mente que busca-se aqui apenas descrever o percurso que Heidegger traça para desobstruir o caminho, ou o horizonte que possibilita não apenas a recolocação da questão do ser, mas, sobretudo, a sua problematização enquanto questão fundadora da própria filosofia.

2 O retorno à questão do ser (*Seinsfrage*)

Um dos principais objetivos de Heidegger em *Ser e Tempo* é a recolocação ou o reexame da questão do sentido do ser em geral. Esta, com certeza, é uma tarefa sem precedentes dentro do pensamento do autor. Pensando nisso, o caminho deste trabalho perpassa a necessidade de se demonstrar como, fenomenologicamente, Heidegger reelabora a questão do ser em geral criticando a ontologia antiga, já que se “tal tarefa se impõe como função primordial da ontologia, é porque a questão do ser foi esquecida” (ZUBEN, 2011, p. 86).

Nesse caso, para compreendermos como Heidegger volta à questão do ser é necessário atentarmos, de antemão, para o seguinte fato: segundo o filósofo, o *Dasein* herda da tradição um legado histórico que o impede de compreender-se enquanto ser-no-mundo e, conseqüentemente, de efetuar com êxito a questão do sentido do ser em geral. Sendo assim, pode-se dizer que o *Dasein* é um ser histórico e, como tal, sua maneira de interpretar a si mesmo e aos fenômenos está intrinsecamente alicerçada nos moldes da tradição e nos preconceitos que tornaram a questão do ser em geral dispensável, conforme diz Heidegger (2005, p. 28) em ST¹:

No início desta investigação não se pode discutir em detalhes os preconceitos que, sempre de novo, plantam e alimentam a dispensa de um questionamento do ser. Eles encontram suas raízes na própria ontologia antiga. Esta, por sua vez, pode apenas ser interpretada – quanto ao fundamento de onde brotam os conceitos e quanto à adequação das justificativas propostas para as categorias e sua completude – esclarecendo-se e respondendo a questão do ser.

Nessa perspectiva, entende-se que, para Heidegger, é impossível responder à questão do ser dentro dos parâmetros epistemológicos da ontologia antiga, pois esta representa um legado histórico preconceituoso que compromete e impossibilita ao homem lograr uma autêntica compreensão de si e do mundo. Da mesma forma, também, toda base ontológica/conceitual que se fundou na pergunta acerca do ser dos entes está comprometida – de alguma maneira – pelo legado deixado ao homem pela ontologia antiga, que é caracterizada pelo esquecimento

¹ Adotaremos a sigla “ST” para fazer referência à obra máxima de Heidegger: *Ser e Tempo*.

do ser e que tem como principal sintoma, segundo Heidegger (2005, p. 28), “ter em vista o ente em detrimento do ser.”

Apesar disso, Heidegger diz que a ontologia antiga deve servir apenas como base interpretativa para ser recolocada, de maneira adequada, a questão do ser. Com isso, Heidegger deixa claro que a questão do ser precisa de resposta, entretanto, não se deve respondê-la a partir do modo em que ela foi problematizada pela tradição filosófica, pois, na tradição, o questionamento do ser tornou-se dispensável (ZUBEN, 2001, p. 86), denotando, desse modo, uma errônea sensação de resolução da questão, principalmente, quando, na ontologia antiga, foi atribuído à questão do ser uma definição universal e vazia, assim como pode-se observar:

Embora em nosso tempo se arrogue o processo de afirma novamente a “metafísica”, a questão aqui evocada caiu no esquecimento. E, não obstante, nós nos consideramos dispensados dos esforços para desenvolver novamente uma *gigantomakhia peri ousias*. A questão referida não é, na verdade, uma questão qualquer. Foi ela que deu folego às pesquisas de Platão e Aristóteles para depois emudecer como questão temática de uma real investigação. O que ambos conquistaram manteve-se em muitas distorções e “recauchutagens”, até à Lógica de Hegel. E o que outrora, num supremo esforço de pensamento, se arrancou os fenômenos, encontra-se, de muito trivializada (HEIDEGGER, 1927/2005, p. 27).

Nesse sentido, compreende-se que a problemática intrínseca à questão do ser na tradição metafísica – o esquecimento do ser – é o que impulsionou Heidegger a buscar, a partir da crítica à tradição metafísica, a recolocação desta questão, que de Platão a Hegel não obteve avanços significativos e acabou sendo trivializada e esquecida, tornando-se um legado histórico fundamentado no esquecimento da diferença entre ser e ente. Assim, aquela que outrora era considerada a questão filosófica principal, tornou-se obsoleta (HEIDEGGER, 1927/2005, p. 27).

Desse modo, o esquecimento do ser implica diretamente na maneira como o *Dasein* compreende o mundo e os fenômenos, resultando, então, no ocultamento da condição prévia de compreensão da existência dos fenômenos mundanos e do próprio homem, enquanto *Dasein*. Em suma, o legado da tradição metafísica impossibilita ao homem a abertura do horizonte de compreensão originário de si e dos fenômenos. E isso acontece justamente porque, na tradição, a busca pelo ser

é comprometida/esquecida pela objetivação metafísica, como afirma Cezar Luiz Seibt (2017, p. 339-350):

Metafísica é um modo de compreender o mundo a partir do modo de ser dos objetos disponíveis e enquadrados numa lógica linear e que permite controle e previsibilidade de tudo. Por isso Heidegger pretende e considera necessário retomar o sentido do ser, o que implica na desconstrução da metafísica, para acessar o que ela oculta. O ser é o que escapa, se recusa, se esconde, que foi esquecido, mas que mesmo assim é fundamental por ser a condição prévia para que as realidades ou entes sejam o que são. Como na metafísica atentamos somente para os objetos e esquecemos a abertura ou horizonte que os torna possíveis, há que exercitar um retorno para além dos entes, na direção do seu solo prévio, pré-teórico, que é a compreensão do ser.

Para Seibt, o modo como o homem se compreende na metafísica tradicional está comprometido pela sua errônea compreensão de mundo. Já que mundo, metafisicamente, não faz parte do modo de ser do *Dasein*, então é visto, assim como todos os objetos que nele estão, de modo linear e manuseável. Dessa forma, pode-se dizer que na metafísica o homem existe separado das coisas, como se ele fosse um sujeito que apenas observa tudo, manipula tudo, mas que nunca está junto às coisas, fazendo parte delas ou delas dele.

Na metafísica, então, há uma dicotomia entre sujeito e mundo e, segundo Seibt (2017), toda teorização do que é a vida, o mundo, os fenômenos e o homem está embasada nessa concepção epistemológica, conforme segue:

Normalmente e tradicionalmente o fenômeno do conhecimento é entendido como relação entre os dois pólos do sujeito e do objeto (cf. Hessen, 1980), instaurando uma dicotomia entre mente e mundo, sobretudo a partir da modernidade, o que irá exigir e produzir diversas teorias que terão o propósito de servir de ponte entre estes dois extremos separados, precisam de algum vínculo que permita o conhecimento do mundo externo por parte da mente (SEIBT, 2017, p. 340-341).

Como pode-se observar, o legado da tradição impossibilita ao homem que se compreenda; por esse motivo, Heidegger propõe, no § 6 de ST, a desconstrução do legado imposto pela tradição ao ser-aí, empreendendo, dessa forma, o que ele mesmo chama de “passo de volta”, que significa voltar ao pensamento tradicional filosófico e estabelecer um diálogo com as fontes ontológicas tradicionais que constituíram a compreensão conceitual/identitária e mundana do homem (HEIDEGGER, 1996). Além de significar, também, a retomada da questão principal

de todo o pensamento ocidental, qual seja, a questão do sentido do ser em geral (*seinsfrage*) (HEIDEGGER, 2005, p. 27).

A partir disso, deve-se, agora, pôr em discussão a maneira como Heidegger volta – não a um sistema de pensamento da tradição, mas à questão que, segundo o próprio filósofo, movimentou todos os esforços ontológicos/investigativos do pensamento filosófico tradicional. No intuito, assim, de compreender como Heidegger não apenas “volta” à questão do ser, mas como ele a recoloca de tal modo que esse empreendimento resulta na abertura do horizonte da compreensão das estruturas existenciais do *Dasein*.

Por conseguinte, voltar à questão do ser não é apenas retomá-la tal como se deu na ontologia antiga, mas a importância de retornar à questão significa investigar a constituição da própria Filosofia. Ou seja, investigar a origem da questão do ser é voltar às origens ontológicas da Filosofia, pois, para Heidegger, a Filosofia é grega em sua essência e, por isso, ela remonta ao pensamento grego, que por sua vez caracteriza-se, filosoficamente, como o “espanto” acerca da totalidade do ser:

Todo ente é no ser. Ouvir tal coisa soa de modo trivial em nosso ouvido, quando não de modo ofensivo. Pois, pelo fato de o ente ter seu lugar no ser, ninguém precisa preocupar-se. Todo mundo sabe: ente é aquilo que é. Qual a outra solução para o ente a não ser esta: ser? E entretanto: precisamente isto, que o ente permaneça recolhido o ser, que o fenômeno do ser se manifesta no ente: isto jogava os gregos, e a eles primeiro e unicamente, no espanto. Ente no ser: isto se tornou para os gregos o mais espantoso (HEIDEGGER, 1996, p. 215).

Esta passagem (do texto *Que é isto – A Filosofia?*) retrata o modo como Heidegger responde à pergunta: o que é a Filosofia? Em seu percurso hermenêutico, ele elucida como, de certa forma, a Filosofia nasce do “espanto” dos gregos acerca da questão do ente que se recolhe no ser. Nesse caso, pode-se considerar que a Filosofia nasce no ato do questionamento grego acerca do ser dos entes e, nesse sentido, ela pode ser entendida como a correspondência entre ser e ente. Em outras palavras: perguntar pelo ser dos entes é empreender, intrinsecamente, uma questão grega.

Dessa forma, o ato de perguntar pelo que alguma coisa é, ou perguntar pelo que é o ente em sua totalidade não significa outra coisa senão a própria lógica do pensamento grego em sua vigência e potência, assim como diz Heidegger:

Sempre se deve determinar novamente aquilo que é questionado através do fio condutor que representa o *ti*, o *quid*, o “que”. Em todo caso, quando, referindo-nos à filosofia, perguntamos: que é isto? Levantamos uma questão originalmente grega (HEIDEGGER, 1996, p. 213).

Com isso, fica claro que retornar à questão do ser em geral, não significa apenas retornar ao pensamento grego como tal, mas é, sobretudo, pensar a constituição da própria filosofia que, por sua vez, só pode ser pensada como a maneira grega/ontológica de se perguntar pelo ser dos entes. Sendo assim, se a filosofia significa, em sua essência grega, questionar o ser dos entes, tem-se, então, o indício de que todos os sistemas de pensamento tradicionais, enquanto “filosofias”, ainda encontravam-se, cada um à sua maneira, envolvidos numa busca pelo ser dos entes, bem como diz Benedito Nunes (2017, p. 19):

[...] a verdade do ser, que dimensiona cada época, interpretando, porém, sob diversas modalidades, o ser como ente: *eidos* (Platão), *ousia* (Aristóteles), *pensamento* (Descartes), *espírito* (Hegel), *vontade de potência* (Nietzsche). O ente toma, pois, o lugar do ser, com o que se afirma a dominância da Metafísica na história do Ocidente.

A partir da perspectiva de Nunes (2017) acerca da história do ser, entende-se que até mesmo os grandes filósofos da história da filosofia no Ocidente, apesar de ainda estarem buscando o ser dos entes, o faziam sob pressupostos tradicionais que atribuíam características de universalidade, indefinibilidade e de auto-evidência ao ser. Tais pressupostos são considerados provas indubitáveis do esquecimento do ser em função do ente, uma vez que, segundo Nunes (2017), as investigações de cada pensador, na verdade, eram tentativas de explicar o ser sob diversas modalidades.

Sendo assim, isso corrobora com a proposição de Heidegger (2005) em ST, quando diz que a questão filosófica fundamental do ser não passou por avanços consideráveis durante toda história do pensamento ocidental. O que aconteceu com a questão do ser, segundo Heidegger, foram “recauchutagens” que em nada contribuíram – em termos de compreensão – para o desenvolvimento da questão

que, essencialmente, ainda continuava firmada no esquecimento do ser (HEIDEGGER, 2005, p. 27).

Consequentemente, deve-se, nesse momento, buscar compreender, a partir dos primeiros parágrafos de ST, como a definição de universalidade engendrada e atribuída ao ser na metafísica tradicional está totalmente relacionada com o esquecimento da diferença ontológica entre ser e ente que imprime à questão do ser um sentido emudecedor. Isto é, a partir dos preconceitos atribuídos ao ser na ontologia antiga, passou-se a pensar que sobre o ser nada mais precisava ser levantado.

Heidegger (2005, p. 29), contudo, diz: “[q]uando se diz, portanto: ‘ser’ é o conceito mais universal, isso não pode significar que o conceito de ser seja o mais claro e que não necessita de qualquer discussão ulterior. Ao contrário, o conceito de ‘ser’ é o mais obscuro”, e sua obscuridade realça a necessidade de se voltar à questão do ser, ou seja, o ser ainda requer e precisa ser posto em discussão, pois sua obscuridade não significa o limite das investigações: ao contrário, reafirma a necessidade de esclarecê-lo.

Desse modo, Heidegger inicia, no § 1 de ST, uma discussão que tem como finalidade recolocar a questão do ser em geral à luz da fenomenologia. Por isso, lança um olhar fenomenológico sobre o conceito tradicional do ser e sua máxima universalidade:

O conceito do ser é indefinível. Essa é a conclusão tirada de sua máxima universalidade. E com razão se *definitivo fit per genus proximum et differentiam specificam*. De fato, o “ser” não pode ser concebido como um ente; *enti non additur aliqua natura*: o ser não pode ser determinado acrescentando-lhe um ente. Não se pode derivar o ser no sentido de uma definição a partir de conceitos nem explicitá-lo através de conceitos inferiores (HEIDEGGER, 2005, p. 29).

Esta passagem retrata o centro da discussão empreendida nesta seção: o esquecimento do ser e a retomada da questão do sentido do ser em geral. Dessa forma, quando Heidegger diz que não se pode determinar o ser simplesmente acrescentando-lhe um ente, ele está, sobretudo, criticando a maneira como a ontologia antiga tratou a própria questão do ser, pois, a partir desse modo de tratamento – que tenta explicar o ser através do ente, atribuindo-lhe conceitos

generalizados – acaba, antes de mais nada, promovendo a “entilização” ou positivação do ser.

Assim, entende-se que Heidegger, para recolocar a questão do ser, empreende – como visto anteriormente – um duplo movimento de “desconstrução” e “ressignificação” dos pressupostos que tornaram o questionamento sobre o ser trivial, além de atribuir ao ser um sentido universal, indefinível e evidente. Bem como diz Jaderson Silva (2013, p. 18):

A formulação adequada do que Heidegger entende como a questão central da filosofia possui uma peculiaridade própria, que distingue o questionamento ontológico de Heidegger de toda a tradição que o antecede. De modo a justificar a necessidade de uma reformulação da questão, bem como a desobstruir o acesso ao que Heidegger entende como a maneira adequada de pôr novamente a questão pelo ser, o §1 de ST parte de um exame crítico preliminar de três pressupostos tradicionais que estariam na base da omissão histórica de uma tematização adequada da questão ontológica, a saber: 1) 'ser' é o conceito “mais universal e vazio”; 2) “o ser é indefinível”; 3) “o ser é um conceito evidente por si mesmo”.

Portanto, a reformulação da questão do ser empreendida por Heidegger significa, na perspectiva de Silva (2013), uma desobstrução da própria questão, principalmente a partir da crítica feita por Heidegger no § 1 de ST aos preconceitos impostos à questão filosófica fundamental (*seinsfrage*) que se tornou inacessível a ponto de ser esquecida e considerada um tema batido e, até mesmo, um erro metodológico de quem ousasse empreender qualquer pesquisa que tivesse como objeto de investigação o sentido do ser em geral (HEIDEGGER, 2005, p. 28). Ainda assim, o que se tem até aqui é o esclarecimento de duas coisas: 1) como se deu o esquecimento do ser na ontologia antiga e 2) como Heidegger aponta o caminho para a sua desobstrução. Ou seja, o caminho está aberto para que a questão seja reposta, já que a crítica aos conceitos universais do ser foram deixados de lado. Nesse sentido, deve-se agora demonstrar como Heidegger recoloca a questão.

3 A compreensão mediana do ser e a analítica existencial do *Dasein* como ponto de partida para a recolocação da questão do ser em geral

No § 2 de ST, Heidegger expõe a estrutura formal que define como ele tratará a questão do ser. Isso significa que após a desobstrução da questão do ser feita a partir da crítica aos pressupostos tradicionais no § 1 de ST, deve-se, agora, formalizar a estrutura em que a investigação se sustentará, uma vez que qualquer investigação, enquanto um questionário, precisa seguir uma estrutura que lhe conceda um questionamento originário, conforme segue:

Todo questionamento é uma procura. Toda procura retira do procurado sua direção prévia. Questionar é procurar cientemente o ente naquilo que ele é e como ele é. A procura ciente pode transforma-se em “investigação” se o que se questiona for determinado de maneira libertadora. O questionamento enquanto “questionamento de alguma coisa” possui um questionado. Todo questionamento de... é, de algum modo, um interrogatório acerca de... Além do questionado, pertence ao questionamento um *interrogado*. Na investigação, isto é, na questão especificamente teórica, deve-se determinar e chegar a conceber o questionado. No questionado, reside, pois, o *perguntado*, enquanto o que propriamente se intenciona, aquilo em que o questionamento alcança sua meta (HEIDEGGER, 2005, p. 30).

Estes apontamentos indicam, com exatidão, aquilo que Heidegger entende como estrutura formal de qualquer questionamento e, sendo assim, deve-se seguir este arcabouço teórico para que se entenda do que trata toda e qualquer investigação. Para Heidegger, portanto, uma procura que se dá de modo ciente torna-se uma investigação, e toda investigação ciente precisa de uma orientação prévia: isto é, quando se questiona cientemente, necessariamente, está-se questionando sobre algo ou alguma coisa. Este algo que está sendo questionado, ao mesmo tempo que condiciona e eleva o questionamento ao nível de investigação é, também, o interrogado/referencial da questão.

Dessa forma, a estrutura formal de qualquer questionamento, segundo Heidegger, diz que este é um interrogatório de alguma coisa, ou seja, se é um interrogatório, possui, necessariamente, um interrogado que servirá de orientação prévia para o desenvolvimento da questão. Nesse sentido, é pertinente analisarmos as seguintes palavras:

Segundo esta estrutura, todo perguntar, na medida em que se concretiza como busca, sempre recebe uma prévia orientação fornecida a partir daquilo que é buscado. Além disso, todo perguntar é sempre um perguntar por, o que implica que todo perguntar possui sempre algo posto em questão (sein Gefragtes). Mais ainda, todo perguntar também é um interrogar a, sempre possuindo, então, o seu respectivo interrogado (sein Befragtes). Finalmente, em tudo que é posto em questão, há sempre aquilo que é o perguntado (das Erfragte), enquanto meta a que se dirige o questionamento (SILVA, 2013, p. 21).

Nessa perspectiva, a questão do ser, enquanto um questionamento, necessita de um perguntado para guiar, de maneira segura e ciente, o questionamento pelos caminhos de uma autêntica investigação.

O perguntado, no caso da questão do ser, é o próprio ser. Porém, se o ser é o perguntado nessa questão, como burlar os pressupostos tradicionais que impossibilitam o seu questionamento, representados pela obscuridade (universalidade, indefinibilidade e auto-evidência) atribuída ao ser na ontologia antiga? Heidegger diz, no § 2 de ST, que apesar da obscuridade do ser, uma compreensão mediana sobre o ser, ou o seu sentido, já nos está disponível e deve servir como possível orientação prévia para o questionamento do ser:

Enquanto procura, o questionamento necessita de uma orientação prévia do procurado. Para isso, o sentido do ser já nos deve estar, de alguma maneira, disponível. Já se aludiu: nós nos movemos sempre em uma compreensão do ser. É dela que brota a questão explícita do sentido do ser e a tendência para o seu conceito. Nós não sabemos o que diz “ser”. Mas quando já nos perguntamos o que diz “ser” nós nos mantemos numa compreensão do “é”, sem que possamos fixar conceitualmente o que significa esse “é”. Nós nem sequer conhecemos o horizonte em que poderíamos apreender e fixar-lhe o sentido (HEIDEGGER, 2005, p. 31).

Essa compreensão mediana do ser, apesar de não nos dar um esclarecimento do que ele é, vai muito além de um acontecimento verbal; ela pode significar o fio condutor que, ao servir como orientação prévia, possibilite o entendimento do sentido do ser, ainda que medianamente, a partir do verbo “é”. Isso acontece porque, para Heidegger, quando perguntamos pelo que “é” alguma coisa, já estamos dentro de uma compreensão mediana do ser, mas essa compreensão não é o suficiente para que se esclareça a questão do ser: ao contrário, apenas representa uma indicação e/ou uma orientação para o seu questionamento.

Um exemplo da compreensão mediana do ser é dada por Heidegger a partir da proposição: “o céu é azul” (HEIDEGGER, 2005, p. 29). Assim, quando afirmamos que o céu é azul, sabemos de imediato o que significa a palavra céu e, da mesma forma, sabemos o significado da palavra azul, porém, o que significa o “é”? As classes gramaticais dizem que o “é” é um verbo de ligação que une sujeito e predicado, mas isso não explica o que é o “é”, e não explica o porquê deste verbo nos colocar, de imediato, numa compreensão mediana do ser, pois, enquanto se tenta explicar alguma coisa utilizando o verbo “é”, logo percebe-se que uma série de outras perguntas surgem em função da primeira. Ou seja, se o que se quer saber é o que é o azul do céu e, ao se analisar a palavra azul, entendermos que azul é uma cor, e com isso concluirmos que essa é a cor do céu, então, necessariamente, deve-se explicar o que é uma cor.

E, da mesma forma, se tentarmos explicar o que é uma cor dizendo que cor é um tom cromático, então, deve-se explicar, também, o que é tom e o que é cromático; e, assim, segue-se de maneira sucessiva contando histórias, como o próprio Heidegger define essas tentativas de explicar o que uma coisa é através de outras coisas. Sendo assim, ao mesmo tempo, essas tentativas nos colocam em uma mediana compreensão do ser e confirmam a proposição heideggeriana de que, na tradição metafísica, a própria pergunta pelo ser ocasionou o seu esquecimento, já que ser diz sempre ser o ser de um ente e, por isso, a tradição sempre evocou entes para tentar explicar o que é o ser. Em outras palavras: na tradição metafísica, a pergunta pelo ser nunca ultrapassou a mediana compreensão do ser, e orientar um questionário apenas pela mediana compreensão do ser, isto é, pelo “é”, sempre requererá um ente diferente do primeiro que foi explicado para explicar o que este ente é (HEIDEGGER, 2005, p. 31).

Essa maneira de perguntar sobre o que “é” os entes, apesar de significar o sentido mediano do ser, remete-nos diretamente à obscuridade do ser, uma vez que, segundo Heidegger, o ente é o que é e, nesse sentido, o ser só pode ser o ser de um ente. Por essa razão, a compreensão mediana do ser não pode significar o sentido originário do ser, tal como pretendido por Heidegger, pelo menos não enquanto ainda significar o sentido que determina o ente, pois dizer o que é um ente significa atribuir ao ser uma condição de ente. Ou seja, só compreendemos imediatamente que o céu é azul justamente pelo verbo “é”, e isso significa que, a

partir dessa forma de compreensão, ainda não se liberou um horizonte que possibilite uma originária compreensão do ser.

Desse modo, para que uma compreensão originária do sentido do ser seja liberada, Heidegger busca interrogar o ser presente na mediana da compreensão que ao *Dasein* é apresentado sempre e em qualquer afirmação acerca do ente, que diz: se “é” sempre determina uma compreensão do ente, e todo ser sempre é o ser de um ente, logo, o primeiro passo para que se logre um horizonte de compreensão do sentido do ser está, segundo Heidegger, não em explicar o que seria esse “é” ou em contar “histórias”, mas em interrogar o ente a quem o ser se apresenta enquanto questão. Isso significa que existe um ente privilegiado que deve figurar como o perguntado desta questão filosófica fundamental:

Na medida em que o ser constitui o questionado o ser diz sempre o ser de um ente, o que resulta como interrogado na questão do ser é o próprio ente. Este é como que interrogado em seu próprio ser. [...] Chamamos de “ente” muitas coisas e em sentidos diversos. Ente é tudo de que falamos, tudo que entendemos, com que nos comportamos dessa ou daquela maneira, ente é também o que e como nós mesmos somos. Ser está naquilo que é e como é, [...] Em qual dos entes deve-se ler o sentido do ser? De que ente deve partir a saída para o ser? O ponto de partida é arbitrário ou será que um determinado ente possui primazia na elaboração da questão do ser? Qual é este ente exemplar e em que sentido possui ele uma primazia? (HEIDEGGER, 2005, p. 32).

Questionar o ser, neste momento da discussão, significa questionar o ser de um determinado ente ou o sentido de como esse ente é e acontece. Porém, se qualquer coisa que está em nosso campo de compreensão pode ser considerada um ente, conforme nos diz Heidegger, então seria possível existir um ente específico que possua condições privilegiadas e que permitiria que a questão do ser pudesse ser elaborada de forma adequada a ponto de ser liberado o horizonte que possibilite a resposta da questão fundamental da Filosofia? A resposta é sim, e esse ente é o *Dasein*.

Para Heidegger, o fato de que é próprio ao *Dasein* o ato de perguntar sobre o que é o ser dos entes, e de buscar compreendê-los, significa um indicativo explícito de que ele é o ente que possui a primazia na questão do ser. Isto é, o *Dasein* é o ente para quem a pergunta pelo ser interessa, e por isso deve ser o ente exemplar nesta questão, como Heidegger esclarece a seguir:

Caso a questão do ser deva ser colocada explicitamente e desdobrada em toda a transparência de si mesma, sua elaboração exige, de acordo com as explicitações feitas até aqui, a explicação da maneira de visualizar o ser, de compreender e apreender conceitualmente o sentido, a preparação da possibilidade de uma escolha correta de um ente exemplar, a elaboração do modo genuíno de acesso a esse ente. Ora, visualizar, compreender escolher, aceder [...] são atitudes constitutivas do questionamento e, ao mesmo tempo, modos de ser de um determinado ente, *daquela* ente que nós mesmos somos, os que questionam, sempre somos. Elaborar a questão do ser significa, portanto, tornar transparente um ente – o que questiona – em seu ser. Como modo de *ser* de um ente, o questionamento dessa questão se acha essencialmente determinado pelo que nela se questiona – pelo ser. Esse ente que cada um de nós somos e que, entre outras, possui em seu ser a possibilidade de questionar, nós designamos com o termo *pre-sença*. A colocação explícita e transparente da questão sobre o sentido do ser requer uma explicação prévia e adequada de um ente no tocante de seu ser (HEIDEGGER, 2005, p. 33).

Todos os apontamentos de Heidegger dizem que é necessário – para que se elabore a questão do ser de maneira segura – tornar transparente um ente. E, sendo a questão do ser um caminho compreensivo daquele ente a quem a questão interessa, e que, a partir de sua estrutura ontológica, pode-se, enfim, recolocar a questão do ser de forma adequada, devemos, portanto, considerar que, anteriormente, o *Dasein* foi apontado por Heidegger como o ente exemplar desta questão e, com isso, determinou-se que questionar o ser deste ente, que nós mesmos somos é, de fato, empreender uma autêntica investigação ontológica sobre o ser.

Assim, uma vez que se determinou o direcionamento da questão, apontando o ente exemplar a quem a própria questão faz referência, burlou-se o “círculo vicioso” que Heidegger chama de contar “histórias”. Então, está, enfim, desobstruído o caminho interrogativo da questão do ser em geral, que deve perpassar pela analítica existencial do ente *Dasein* e culminar no fenômeno da temporalidade e da historicidade. Nesse caso, é necessário lembrar que o objetivo deste trabalho é tão somente apontar como Heidegger desobstrui o caminho da questão do ser, logo, as temáticas da analítica existencial, da temporalidade e historicidade servem aqui apenas de apoio compreensivo para afirmar que a questão do sentido do ser se torna totalmente possível como uma abertura para analisar ontológico-existencialmente o ser do ente a quem a questão interessa, i.e., o ser do *Dasein*.

Considerações Finais

Este artigo buscou descrever como Heidegger retoma a questão do sentido do ser em geral em *Ser e Tempo*. Sendo assim, partiu-se da exposição dos preconceitos de universalidade, indefinibilidade e auto-evidência atribuídos ao ser na ontologia antiga, demonstrando como tais preconceitos obstruíram e emudeceram a questão do ser, caracterizando, assim, aquilo que Heidegger nomeia como o esquecimento do ser pela tradição metafísica.

Nesse sentido, tentou-se demonstrar que o retorno da questão ou a recolocação dela só seria possível mediante a desconstrução dos preconceitos que a metafísica tradicional atribui ao ser. E, nesse caso, foi necessário trazer ao debate aspectos constituintes da metafísica, que ficou descrita como um legado histórico deixado ao *Dasein*, legado esse que, segundo Heidegger, impossibilitou ao homem lograr uma autêntica compreensão de si e do mundo. Na metafísica, o homem compreendia a si mesmo de maneira exterior ao mundo, isto é, a compreensão de mundo se dava de maneira separada da compreensão do que o homem é. Sendo assim, Heidegger propõe a desconstrução desse legado metafísico ao começar pela desobstrução da questão do ser. E desobstruir a questão do ser é, intrinsecamente, desconstruir os preconceitos de universalidade, indefinibilidade e auto-evidência atribuídos ao ser na tradição metafísica.

O outro momento deste artigo consistiu na formalização da questão do ser. Nesse caso, Heidegger diz que uma maneira de compreendermos o que o ser é já se faz disponível na compreensão mediana da própria pergunta pelo ser de alguma coisa, mas que não se deve estagnar na mediana compreensão do ser, e sim buscar compreendê-lo ao direcionar a pergunta para quem a formula, ou seja, para aquele ente na qual a própria questão do ser faz sentido: ao *Dasein*.

Nesse sentido, o *Dasein* passa a ser o ente a quem o ser se manifesta e a quem a pergunta pelo ser das coisas ganha sentido. Logo, a questão do ser deixa de ser um erro metodológico e passa a ser novamente a questão fomentadora e norteadora da filosofia a partir do redirecionamento da pergunta do ser, que deixa de perguntar o que é o céu para indagar como se dá o acontecer existencial do *Dasein*. Ou seja, a analítica dos existenciais do *Dasein* torna a pergunta pelo ser autêntica.

Referências

ARAÚJO, Paulo Afonso. A questão do ser em geral em *Ser e Tempo*, de Martin Heidegger. **Revista Ética e Filosofia Política**, v. 2, n. 16, 2013, p. 50-64.

HEIDEGGER, Martin. **Identidade e diferença** [1957]. Conferências e escritos filosóficos. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os pensadores).

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto – a Filosofia?** [1956]. Conferências e escritos filosóficos. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural. 1996. (Coleção Os pensadores).

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Trad. Marcia Schuback. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

NUNES, Benedito. **Heidegger**. São Paulo: Loyola, 2017.

SEIBT, Cezar Luís. Sobre o conhecimento na tradição e em Heidegger. **Kalagatos**, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 339-350, 2017.

SILVA, Jaderson Oliveira da *et. al.* **Heidegger e Kant: o projeto ontológico de Ser e Tempo e a interpretação fenomenológica da Crítica da Razão Pura**. 2013. 106p. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

ZUBEN, Newton Aquiles von. A Fenomenologia como retorno à ontologia em Martin Heidegger. **Trans/form/ação**, Marília, v. 34, n. 2, p. 85-102, 2011.

Recebido em: 19.04.2022.
Aprovado em: 18.08.2022.



Marilza José Lopes Schuina*

RESUMO

Os Intereclesiais das Comunidades Eclesiais de Base nasceram na década de 1970 como parte integrante da dinâmica de animação das CEBs. Realizados inicialmente com um menor número de participantes, numa dinâmica reflexiva, esses encontros foram ganhando força e crescendo em número de participantes. A trajetória dos Intereclesiais amplia o número de participantes e modifica o próprio caráter e a natureza do Intereclesial, indo de uma dimensão mais reflexiva para uma dimensão mais celebrativa. A pergunta que fazemos é: como o processo metodológico dos Intereclesiais têm contribuído para a animação das CEBs do Brasil?

Palavras-chave: Intereclesiais. Metodologia. Comunidades Eclesiais de Base.

Metodología de los encuentros intereclesiales: intercambio de experiencias y reflexiones de las comunidades**

RESUMEN

Los Intereclesiales de las Comunidades Eclesiales de Base nacieron en los años 70 como parte integral de la dinámica de animación de las CEB. Inicialmente realizados con un número menor de participantes, en una dinámica reflexiva, estos encuentros fueron tomando fuerza y creciendo en número de participantes. La trayectoria del Intereclesial amplía el número de participantes y modifica el carácter y la naturaleza del Intereclesial, desde una dimensión más reflexiva a una dimensión más celebratoria. La pregunta que nos hacemos es: ¿cómo ha contribuido el proceso metodológico del Intereclesiastés para la animación de las CEB en Brasil?

Palabras-clave: Intereclesial. Metodología. Comunidades Eclesiales de Base.

Metodologia dos encontros intereclesiais:
partilha de experiências e reflexões das
comunidades

*Pós-graduada em Avaliação Educacional pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Especialista em Liturgia pela Pontifícia Faculdade Nossa Senhora da Assunção/SP. Atualmente atua na Comissão Nacional de Formação do Conselho Nacional do Laicato do Brasil, no Grupo de Estudo da Comissão Episcopal Pastoral para o Laicato (CNBB) e no Secretariado para o 15º Intereclesial do Brasil. Presidente do Conselho Nacional do Laicato do Brasil (CNLB) no período de 2013 a 2016 e 2016 a 2019. E-mail: marilzaschuina@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/859687806927774>.

**O presente artigo foi publicado no Blog das CEBs do Brasil em 30 de maio de 2022. Após alterações e aprofundamentos, ele foi convertido no formato de artigo científico aqui apresentado.

*“Lá vem o trem das CEBs caminhando com seu povo, escuta meu amigo,
venha ver o que há de novo...”*

As CEBs do Brasil se encaminham para o seu 15º Encontro Intereclesial. Os Intereclesiais apresentam um processo de grande significação das CEBs que incide sobre as estruturas e mentalidades da Igreja para que ela seja cada vez mais sinodal.

Os Intereclesiais, além disso, apresentam o que as CEBs têm de melhor, ou seja, suas partilhas, suas experiências, seus melhores representantes e lideranças da base. Muito embora mostra o que há de mais rico nas Comunidades Eclesiais de Base, também sabemos que o dia a dia apresenta seus desafios e dificuldades, razão pela qual é preciso pensar um processo metodológico que contribua para refletir “as alegrias e esperanças, as tristezas e as angústias” das CEBs atualmente.

Os Intereclesiais das CEBs nasceram na década de 1970, visando um processo de articulação das comunidades, de partilha das experiências e de reflexões das comunidades. Os primeiros Intereclesiais, realizados com um número menor de participantes, propiciava um caráter mais reflexivo das experiências de CEBs espalhadas pelo Brasil, trazendo os relatos da caminhada, as lutas, as dificuldades, os desafios, as conquistas. Tudo era apresentado “à grande assembleia, que não apenas se apercebe da dimensão comum dos problemas vividos, como também vislumbra as questões teóricas e práticas envolvidas e os sinais promissores presentes” (FAUSTINO, 1996, p. 12).

A trajetória dos Intereclesiais segue ampliando o número de participações e, com isto, vai modificando o caráter, a natureza do Intereclesial, partindo de uma dimensão mais reflexiva para uma mais celebrativa. Amplia-se ainda a participação das bases no processo organizativo, com a criação, na década de 1980 da “Ampliada Nacional das CEBs do Brasil” para o serviço de articulação e animação das CEBs e, também, a organização dos Intereclesiais como parte integrante desse processo de articulação e de animação.

Aqui está uma chave de leitura, a meu ver, importante: como o processo metodológico dos Intereclesiais têm contribuído para a animação das CEBs do Brasil? Trazemos, portanto, alguns elementos para a sua análise, meu caro leitor, leitora. Vejamos um pouco da riqueza metodológica dos Intereclesiais.

I

O I Encontro, “Uma Igreja que nasce do povo pelo Espírito de Deus”, foi realizado em Vitória/ES, de 06 a 08 de janeiro de 1975. O caráter desse primeiro encontro, uma conversa entre amigos e igrejas nesta caminhada, teve como objetivo: “delinear o perfil e descobrir as características futuras da Igreja nova que nasce no meio do povo, principalmente através das comunidades eclesiais de base” (FAUSTINO, 1996, p. 27). Na sua dinâmica de preparação foram elaborados 10 relatórios descrevendo a história e situação de comunidades eclesiais de 7 estados: ES, GO, PE, CE, PB, MA, RJ. A partir dos relatórios foram produzidos 3 textos, apontando o novo alcance eclesiológico da experiência das CEBs.

Em três dias, cerca de 70 pessoas de 12 estados vivenciaram uma intensa troca de experiências, reflexões, orações. “A temática eclesiológica predominou nas discussões dos grupos de trabalho e nos plenários, tendo os assessores/as papel singular no acompanhamento do encontro” (FAUSTINO, 1996, p. 28).

II

O II Encontro, “Igreja, povo que caminha”, também foi realizado em Vitória/ES, de 29 de julho a 01 de agosto de 1976. A preparação seguiu a dinâmica do I Encontro, com a produção de 17 relatórios sobre os passos da caminhada das comunidades, com foco na pedagogia libertadora das CEBs. Participaram cerca de 100 pessoas, sendo 24 dioceses de 17 estados, envolvendo metade de participantes das comunidades e a outra metade de agentes, bispos e assessores/as. Entre os estrangeiros, havia participantes do Chile, México e Peru.

Os trabalhos foram realizados em dois grupos, um da base para aprofundar as experiências de opressão no campo e na cidade e outro de agentes, bispos e assessores/as, para aprofundamento do termo *libertação* e de suas ambiguidades. Estes trabalharam separadamente, tendo momentos de intercâmbio, com uma coordenação formada por cinco representantes de cada grupo.

Bonita foi a troca de experiências e o aprofundamento da realidade e das lutas e causas das CEBs, como terra, política partidária, sindicato, periferias das cidades e

modelos de Igreja, marcado por momentos fortes de liturgia, como a celebração eucarística em que se atualizou o mistério pascal na vida dos povos da aldeia indígena Meruri (MT).

III

O III Encontro, “Igreja, povo que se liberta”, realizado em João Pessoa/PB, de 19 a 23 de julho de 1978, teve mais de um ano de preparação. Duas circulares foram enviadas aos participantes do II encontro para indicar comunidades comprometidas com a luta pela libertação. Nesse encontro, os assessores e assessoras estavam de olhos e ouvidos bem atentos, desempenhando um trabalho de predomínio da escuta das experiências, só intervindo para esclarecimentos ou questionamentos. A eles coube também elaborar a reflexão sobre os *156 relatórios de descrição da realidade das comunidades*. Foram realizados encontros regionais com a presença de um membro da equipe preparatória, nos quais foram escolhidas as experiências a serem apresentadas no encontro. Sete regionais enviaram relatórios sobre os encontros, atuais e anteriores.

O III Encontro dobrou o número de participantes para 200 pessoas, dos quais 2/3 eram pessoas da base, gente pobre e simples, envolvendo 47 dioceses, além de 4 participantes evangélicos, 1 cacique xavante da aldeia São Marcos (MT). Também se fizeram presentes participantes do México, Bélgica e Nova Iorque. A dinâmica metodológica favoreceu a participação popular: pequenos grupos (grupos só da base e outros grupos de assessores/as, agentes e bispos; grupos misturados em que só a base fala; grupos mistos para encaminhamentos), além de mini e grandes plenários. Os membros das comunidades se encarregaram da organização, da condução, das decisões, contando com representantes da base na coordenação: dois assessores, dois membros da equipe preparatória, um da coordenação regional, três representantes das CEBs urbanas e 3 das CEBs rurais. Levando essa metodologia em consideração, nas palavras de Leonardo Boff, “o povo toma a palavra”.

IV

O IV Encontro, “Igreja, povo oprimido que se organiza para a libertação”, ocorreu em Itaici/SP, de 20 a 24 de abril de 1981. Mais uma vez, o encontro foi coordenado e conduzido pelas bases.

Na *etapa preparatória* reuniu-se, através de *um questionário* enviado pela comissão organizadora, a reflexão dos pequenos grupos, enfatizando a perspectiva de organização. Questões como descrição da realidade, organização da comunidade face à realidade, articulação com outras comunidades e movimentos populares, além da importância da Palavra de Deus na vida das comunidades, favoreceu a *elaboração de 300 relatórios* de 19 estados, dos quais 17 realizaram encontros de discussão do material.

Dos encontros regionais, realizados para discutir o material produzido pelas comunidades, saíram os participantes: 280 pessoas de 71 dioceses e 18 estados, dos quais, 184 eram integrantes da base, 56 eram agentes, 15 assessores/as e 17 bispos. O tema geral do encontro foi dividido em quatro temas específicos, um para cada dia: 1º dia – começa com o relato dos vários regionais sobre a caminhada das comunidades; 2º dia – pequenos grupos em painel descrevem como as comunidades estão favorecendo a participação do povo nos bairros e no campo; 3º dia – o serviço da política; 4º dia – a justiça no mundo do trabalho, com dramatizações da realidade, enfatizando as lutas, as dificuldades, as conquistas.

V

O V Encontro, “Povo unido, semente de uma nova sociedade”, foi realizado na cidade de Canindé-CE, de 04 a 08 de julho de 1983. Observe-se que os dois primeiros encontros aconteceram um ano após o outro (1975 e 1976), enquanto o terceiro ocorreu com um intervalo de dois anos (1978) e o quarto e o quinto passaram a contar com um intervalo de três anos (1981, 1983), assim seguindo até o VIII Encontro. Atenção também para o número de participantes, que agora foram 500 de 134 dioceses, sendo 243 da base, 30 bispos, 15 assessores/as, 16 observadores, 7 membros da imprensa e 114 dos serviços.

Para a preparação, foi constituída uma equipe em Fortaleza, embora o encontro fosse em Canindé, interior cearense. Já nesse processo foi incorporada a dimensão regional, tanto que foi a primeira vez que o critério de participação adotado foram as regionais da CNBB. Cada regional enviou 20 pessoas, sendo 17 da base e 3 agentes. Toda a dinâmica do encontro encaminhada pelos participantes da base contou com grupos mistos, plenários e valorização da troca de experiências. A cada dia do encontro, um eixo temático foi tratado: 1º dia – foram montados grupos de trabalho sobre as condições de vida do povo; 2º dia – constituíram-se grupos sobre as motivações que levam as CEBs a lutarem por uma nova sociedade; 3º dia – foram elencadas propostas concretas; 4º dia – contribuição específica das CEBs para a construção de uma nova sociedade. Nesse Encontro, as liturgias e celebrações ocuparam lugar de destaque, tanto nas manhãs quanto nas tardes.

No referido encontro começa um processo que muda a natureza dos Intereclesiais, caminhando de um caráter mais reflexivo para um caráter mais celebrativo, como veremos acontecer com o VI Encontro. No processo preparatório para este V Encontro, começou também a minha trajetória junto à articulação das CEBs em Cuiabá/MT, aos 17 anos de idade. Em 2023, completo 40 anos dessa caminhada (mas isto é assunto para outra prosa).

VI

O VI Encontro, “CEBs: Povo de Deus em busca da terra prometida”, ocorreu em Trindade/GO de 21 a 25 de julho de 1986, contando com 1.647 participantes, sendo 742 pessoas da base, 203 agentes de pastoral, 30 assessores/as, 51 bispos, 16 evangélicos, 10 povos indígenas, 56 observadores/as latino-americanos, 35 observadores nacionais, 17 observadores de outros países, sem contar com o pessoal da imprensa, os responsáveis pela documentação e as equipes de serviço. Para a organização do encontro, criou-se uma Comissão Ampliada Regional – além da Comissão Executiva. Nesse processo organizativo, foi convocada uma Reunião Ampliada Nacional, que se reuniu de 21 a 24 de abril de 1986, constituindo-se, assim, em um grupo de apoio e serviço à Igreja local no planejamento organizacional do Intereclesial. Foram lançadas duas cartilhas para aprofundamento das comunidades,

que foram preparadas pela comissão executiva: “CEBs: um jeito novo de ser Igreja” e “O Povo de Deus em busca da terra prometida”.

Na dinâmica metodológica, os temas refletidos no VI Encontro foram: 1º dia – o novo jeito da Igreja ser: identidade e missão das CEBs; fé e política; espiritualidade libertadora das CEBs e Bíblia; CEBs, hierarquia e ministérios; 2º dia – luta pela nova sociedade: constituinte popular e nova constituição; movimentos populares e lutas das mulheres, negros e índios; projeto político popular; mundo do trabalho e sindicalismo; 3º dia – terra de Deus, terra de irmãos: luta pela terra, reforma agrária; projeto do governo; solo urbano e moradia; terra prometida por Deus. A dinâmica metodológica organizou bate-papos rotativos, grupos, plenário e fila do povo na parte da manhã; grande plenária, painel para reação aos relatórios (contando com um bispo, um assessor e três pessoas da base) e fila do povo na parte da tarde.

O alto número de participantes mudou o caráter do Encontro, destacando o caráter celebrativo, e não deliberativo, posto que foi praticamente impossível privilegiar o caráter reflexivo com tantas pessoas envolvidas, fazendo com que as celebrações tomassem lugar de destaque. Estas, vale ressaltar, foram realizadas com grande criatividade, articulando as dimensões da “festa e luta, celebração e morte” – símbolos gestados na profunda experiência de enraizamento popular das comunidades. Temas como a questão latino-americana e o ecumenismo assumiram ainda mais destaque.

VII

O VII Encontro, “Povo de Deus na América Latina a caminho da libertação”, ocorrido em Duque de Caxias/RJ, de 10 a 14 de julho de 1989, contou com 1.106 participantes delegados/as dos regionais, 85 bispos, 39 assessores, 61 integrantes da Comissão Ampliada Nacional e da Equipe Central, além de 120 delegados evangélicos, 30 indígenas, 83 latino-americanos e 92 convidados. Somando os indivíduos envolvidos com serviços, contam-se 2.550 membros do Encontro. Este, vale ressaltar, esteve situado no mundo urbano, o que tornou indispensáveis os deslocamentos em ônibus urbanos, em direção ao plenário no estádio municipal.

No processo preparatório foram elaboradas duas cartilhas com o tema do encontro, sendo que uma delas resultou da contribuição direta dos evangélicos. Foi reeditada a cartilha do 6º Encontro “CEBs: um jeito novo de ser Igreja” e elaborados outros subsídios como novena de Natal, o caderno de cantos e oração para o VII Encontro e a publicação do jornal *A Caminho*.

Seguindo a metodologia dos últimos encontros, no 1º dia refletiu-se sobre a situação da América Latina; no 2º dia tratou-se da relação entre fé e libertação, além da luta pela transformação social e por participação política; no 3º dia abordou-se o tema da eclesialidade das CEBs. A dinâmica metodológica organizou as atividades em três plenários, cada um intitulado com o nome de mártires da caminhada, das causas das CEBs: Plenário A – “Willian, Valmir e Barroso” (causa operária); Plenário B – “Índio Marçal” (causa indígena); Plenário C – João Cândido (causa negra). A grande plenária recebeu o nome de Assembleia “Mariazinha” (causa da mulher).

Na manhã de cada dia, em cada plenário, o assessor/a motivava e orientava os trabalhos de grupo. Por outro lado, as mini-plenárias foram realizadas por blocos (107 grupos, 03 plenárias, 4 blocos temáticos a cada dia) e ao final de cada plenária, o assessor/a fazia a “amarração” do encontro. Além disso, um assessor/a atuou como cronista em cada plenária e na grande plenária. À tarde, foram realizadas a grande plenária e a celebração de cada dia. Nas primeiras, assim como nas minis plenárias, um assessor/a introduzia e concluía as discussões, enquanto outro fazia a crônica.

As celebrações foram um dos marcos deste VII Encontro e uma questão de destaque foi a dificuldade de articulação entre as celebrações preparadas para o Intereclesial com as liturgias eucarísticas, enfatizando, assim, o distanciamento entre a missa e a inculturação e as celebrações populares e ecumênicas. Todos os dias, antes da programação oficial do encontro, eram realizadas liturgias eucarísticas com a presença de quase todos os participantes. Destaque também desse Intereclesial foi o Encontro dos delegados latino-americanos. Vale lembrar o resgate do documento final dos encontros anteriores e das cartas e compromissos dos Intereclesiais a partir deste.

VIII

O VIII Encontro, “Culturas Oprimidas e a Evangelização na América Latina”, foi realizado em Santa Maria/RS entre 08 e 12 de setembro de 1992. O número de delegados/as chegou a 2.238 brasileiros/as e 88 participantes de outros países. Foram 1.469 cristãos leigos e leigas, 66 bispos, 50 assessores/as, 138 evangélicos entre bispos, pastores e leigos/as, 44 índios (1 pajé), 2 pais de santo e 1 mãe de santo, sem contar os membros das 40 equipes de serviço. No 1º dia aconteceu a concelebração eucarística de abertura do Encontro, com a leitura da mensagem de apoio ao Encontro de João Paulo II. A partir do 2º dia, a dinâmica envolveu 5 plenários, sendo que cada um deles tratou de um tema específico: índios, negros, migrantes, trabalhadores, mulheres. Cada plenário recebeu um nome simbólico.

Além disso, os momentos de participação conjunta foram: oração inicial no 1º dia, a celebração penitencial, oração da manhã motivada pelos evangélicos, celebração de louvor das culturas, plenária final com a Eucaristia de encerramento. Destaca-se no encontro a dimensão celebrativa e orante que vai crescendo de importância e as tensões e conflitos sobre a participação dos negros e das mulheres nos espaços eclesiais, além da dimensão ecumênica e macro-ecumênica. Como parte do processo preparatório, foi elaborado um texto que serviu de referência para os regionais.

IX

O IX Encontro, “CEBs: Vida e esperança nas massas”, ocorreu em São Luís/MA entre 15 e 19 de julho de 1997. Pela primeira vez houve um intervalo de 5 anos entre um intereclesial e outro, propiciando oportunidade e tempo para outras atividades diferentes serem inseridas nos encontros, como os seminários nacionais sobre as CEBs para estudo. Momento forte da preparação foi a publicação e divulgação do Texto-base que ofereceu “subsídios para vários problemas conexos com o tema central da relação CEBs e massa” (REB nº 57, dez. 1997, p. 792).

A Ampliada nacional, na ocasião, definiu os critérios de participação, metodologia e organização do encontro, de modo que o tema central foi dividido em 6

blocos. O jornal *A Caminho* foi o instrumento de comunicação com as comunidades (17 números foram publicados durante a preparação para o 9º encontro). Organizar um Intereclesial supõe um duro aprendizado, pois realiza-se sempre em lugares diferentes, com uma equipe nova. Para facilitar o processo, os organizadores anteriores repassaram as experiências de maneira discreta, respeitando o jeito do anfitrião e as características da região que acolhe.

O encontro seguiu a metodologia *Ver-Julgar-Agir*: no 1º dia – ver a realidade; 2º dia – julgá-la; 3º dia – agir sobre ela. Têm-se acrescentado o avaliar e o celebrar. O avaliar não fez parte do encontro (contou apenas com um questionário no final do encontro). Já o celebrar envolveu todo o evento. Um destaque desse encontro foi o número de mulheres, pela primeira vez, maior do que os homens.

Os números dos Intereclesiais, de modo geral, levam a uma questão relevante: a estrutura dispendiosa, gigantesca, exigente de um intereclesial não contradiz a natureza das CEBs? Mais uma vez, as perdas e ganhos de um encontro mais celebrativo e menos reflexivo foi colocada em pauta. Como refletir a prática das CEBs num espaço tão amplo como os Intereclesiais? Em São Luiz, por exemplo, foram cerca de 2.800 delegados/as e participantes e aproximadamente 1.350 pessoas inseridas nas equipes de serviço, além de 1.600 famílias responsáveis pela hospedagem, revelando a enorme hospitalidade de famílias muito pobres, um dos pontos mais positivos do encontro, tanto por parte de quem acolheu quanto de quem foi acolhido.

X

O X Encontro, “CEBs, povo de Deus, 2000 anos de caminhada – Memória, caminhada, sonho e compromisso” foi realizado em Ilhéus/BA de 11 a 15 de julho de 2000.

O 10º Intereclesial marcou os 25 anos de caminhada dos encontros. O tempo de preparação entre um encontro e outro começou a ser refletido, porém não aprofundado o suficiente para uma mudança temporal. Este encontro seguiu a tradição de trabalhar em blocos, intitulados como os blocos de “Arraial” e a plenária de “Grande Arraial”, que recebeu o nome de D. Hélder Câmara. Para cada espaço foram escolhidos nomes extremamente simbólicos da caminhada, de preferências das

CEBs e das suas causas: *Ecumenismo* – Pastor Jaime Wright; *da causa do povo negro* – Dandara; *da causa indígena* – Chicão Xucuru; *da comunidade negra da tradição religiosa do Candomblé* – Mãe Menininha do Gantois; *da causa política* – Dorcelina Folador; *da causa da Reforma Agrária* – Eldorado dos Carajás; *da causa das missões e do povo negro* – Heitor Frisotti.

Este Intereclesial trouxe modificações metodológicas em relação aos anteriores. A maior diferença veio do fato de não se atribuírem aos arraiais os temas de sua preferência, tal como ocorreu nos anteriores, mas de todos discutirem o mesmo tema simultaneamente. Ganhou-se, com isso, em consciência coletiva. Mas perdeu-se, talvez, em interesse. Em vez de usar exatamente o esquema *ver-julgar-agir*, falou-se de memória e caminhada, de sonhos e compromissos. A memória corresponde a um tipo de ver, um “ver” diferente, um ver narrativo, não um ver crítico-analítico.

Outro ponto importante foi a forma ascendiva da discussão. Ela começou em grupos de 10 pessoas, em ocasiões em que se deu bastante tempo para esse momento de debate. Depois relatou-se uma síntese nos minis plenários que retomaram o resultado de 10 grupos, portanto, de 100 pessoas. E, finalmente, houve o momento do arraial (contando com 500 pessoas), em que se agruparam os 5 minis plenários. Coube aos assessores a dupla tarefa de dar o pontapé inicial e de fazer a amarração final no arraial. Para que os compromissos fossem mais inculturados e exequíveis, as reuniões foram realizadas por regionais e por categorias de pessoas.

Na dinâmica da preparação, o texto-base foi o primeiro instrumento de referência. Os debates foram interligados pelo jornal *A Caminho*, pois sem uma coordenação nacional, as preparações para os Intereclesiais servem de elo entre as CEBs.

Do 11^o ao 14^o, os encontros seguiram a mesma dinâmica metodológica, sem variação, a não ser os nomes dados aos espaços de realização dos encontros e a peculiaridade das características de cada lugar. A cada dia, as atividades iniciaram na grande plenária, com orações e conferências, seguido de mini plenárias, nas quais foram realizados trabalhos em grupos e uma sistematização para ser apresentada na grande plenária. A “tradicional fila do povo”, ora aconteceu na grande plenária, ora aconteceu na mini plenária, com a conclusão das reflexões feita por um assessor ou assessora. Um elemento comum em todos os encontros é a realização das atividades

culturais, com apresentação dos artistas da caminhada dos diversos regionais (tarde ou noite) e a “Celebração dos Mártires da Caminhada”. O processo preparatório dos encontros foi precedido de atividades nas comunidades, nas paróquias, nas dioceses, nos regionais e nas grandes regiões denominadas de “Oestão, Lestão, Nortão, Nordeste e Sulão”. Também foram realizados alguns seminários temáticos sobre aspectos considerados relevantes para cada momento: comunicação, liturgia e os temas de cada encontro. Para cada encontro foram preparados materiais de estudos, reflexão e divulgação, como cartilhas, texto-base e texto-base em versão popular, além de folders, cartazes, artigos de revistas e livros de cantos.

Como parte da memória dos Intereclesiais, cada encontro produziu a sua mensagem final, uma carta às comunidades, partilhando os desafios, as alegrias e as esperanças vivenciadas no encontro, além dos compromissos assumidos. O mesmo aconteceu com os encontros regionais e os encontros por cada grande região, em que também foram produzidas cartas e mensagens finais.

XI

O XI Encontro, com o tema “CEBs: Espiritualidade Libertadora” e o lema “Seguir Jesus no compromisso com os excluídos”, foi realizado em Ipatinga/MG, de 19 a 23 de julho de 2005. A grande plenária recebeu o nome de *Grande Lotação*, as minis plenárias temáticas de *Locomotivas* e os grupos de *Vagões*.

No quarto dia do Encontro, dedicado ao agir, foi programada a realização de trinta e seis tendas de trocas de saberes. A estrutura das tendas foi pensada a partir de seis eixos temáticos que se subdividiram em seis temas específicos de acordo com cada eixo: *CEBs e a espiritualidade libertadora* (arte e liturgia, bíblia, formação e catequese, ecumenismo, inculturação e diálogo inter-religioso, estruturas eclesiais e ministérios); *CEBs, a dignidade humana e a promoção da cidadania* (portadores de necessidades especiais, negros, migrantes e imigrantes, moradores de rua encarcerados, saúde); *CEBs e a formação de um novo sujeito* (criança, adolescência e juventude, família, relações de gênero e gerações, mulheres, idosos); *CEBs e a construção de um outro mundo possível* (fé e política, 4º semana social brasileira, economia solidária, poder local e controle social, cidade, solidariedade e paz); *CEBs*

e a *via campesina* (ecologia, luta pela terra e reforma agrária, terra e água, barragens, povos indígenas, agronegócio e a economia dos pequenos); *CEBs e a educação libertadora* (escola, família agrícola, escola pública, pré-vestibular, educação popular, educação indígena, comunicação) (Cf. DORNELAS; OLIVEIRA, 2021).

Destaque para a participação expressiva da juventude que realizou durante o encontro o 1º Acampamento da Juventude – Acampamento Igreja Jovem (AIJ) – que almejou ser mais que um simples alojamento alternativo, mas um espaço de prática de novas relações e de vivência de uma espiritualidade libertadora a partir das Tendas do Povo de Deus. Em comunhão com o 11º Intereclesial, notabilizou-se o convite à juventude do Regional Leste II da CNBB – acolhendo a juventude do Brasil – com relação a oportunidade de se reunir e debater a realidade das Comunidades Eclesiais de Base, bem como as práticas e lutas necessárias a partir deste Novo Jeito de Ser Igreja (Cf. SÁVIO, 2021).

XII

O XII Encontro aportou em Porto Velho/RO, de 21 a 25 de julho de 2009, com o tema *CEBs: Ecologia e Missão*, e o lema *Do ventre da Terra, o grito que vem da Amazônia*. A grande plenária foi chamada de “Porto D. Hélder Câmara”, as miniplenárias receberam os nomes dos 12 rios da bacia amazônica: Madeira, Juruá, Purus, Oiapoque, Guamá, Tocantins, Tapajós, Itacaiunas, Guaporé, Gurupi, Araguaia e Jari, e os grupos foram chamados de Canoas.

No 1º dia foram privilegiados o ver e a Caminhada dos Mártires. No 2º dia, notabilizou-se um elemento de destaque na dinâmica metodológica deste encontro, que foram as missões e visitas às realidades locais:

populações indígenas, comunidades afrodescendentes, ribeirinhas, extrativistas, grupos vivendo em assentamentos rurais ou em áreas de ocupação urbana; bairros da periferia; hospitais, prisões, casas de recuperação de pessoas com dependência química e ainda a trabalhos com menores ou pessoas com deficiência (Carta Final do 12º Intereclesial).

No 3º dia, destacou-se a partilha das visitas e os testemunhos de profetas da caminhada. Neste dia ocorreu também o encontro da Pastoral da Juventude de todo o Brasil presente no Intereclesial.

XIII

O XIII Encontro, “Justiça e Profecia a Serviço da Vida” – CEBs, Romeiras do Reino no Campo e na Cidade – aconteceu em Juazeiro do Norte, de 07 a 11 de janeiro de 2014. Pela primeira vez houve um Intereclesial no mês de janeiro. Neste 13º encontro, a grande plenária recebeu o nome de Caldeirão, as minis plenárias temáticas de Ranchos e os grupos de Chapéus.

Um destaque desse encontro foi a romaria à Colina do Horto do Pe. Cícero. Outro momento muito importante foi o dia da missão nas paróquias, além do destaque para a carta do Papa Francisco enviada ao 13º Encontro, na qual o Papa destaca que: como lembrava o *Documento de Aparecida*, as CEBs são um instrumento que permite ao povo “chegar a um conhecimento maior da Palavra de Deus, ao compromisso social em nome do Evangelho, ao surgimento de novos serviços leigos e à educação da fé dos adultos” (n. 178). E recentemente, dirigindo-se à toda a Igreja, escreveu que as Comunidades de Base “trazem um novo ardor evangelizador e uma capacidade de diálogo com o mundo que renovam a Igreja”, mas, para isso, é preciso que elas “não percam o contato com esta realidade muito rica da paróquia local e que se integrem de bom grado na pastoral orgânica da Igreja particular” (EG. 29).

XIV

O XIV Encontro, “CEBs e os desafios no mundo urbano” – “Eu vi e ouvi os clamores do meu povo e desci para libertá-lo” – foi realizado em Londrina/PR, de 23 a 27 de janeiro de 2018. Na perspectiva do cuidado com a Casa Comum, os espaços do encontro foram chamados de *Praças* e cada praça tinha o nome de árvores nativas. Já a grande plenária foi intitulada de *Praça Araucária* (Ginásio Moringão), enquanto as mini plenárias temáticas sediadas nas *Praças* foram: Castanheira, Pequi, Aroeira,

Pau Brasil, Bracatinga, Umbu, Café, Guapuruvu, Mandacaru, Buriti. Houveram ainda outras *Praças* destinadas para as celebrações: Praça do Ipê – Celebração de Abertura; Praça da Seringueira – Celebração dos Mártires de Defensores da Vida; e Praça da Peroba Rosa – Celebração de Encerramento.

Os destaques desse encontro foram as duas noites destinadas para convivência com as famílias hospedeiras e com as comunidades. Também se dirigindo às CEBs, neste 14º Encontro, o Papa Francisco:

[...] unido espiritualmente a essa Assembleia, invoca do Altíssimo a abundância dos seus dons e luzes sobre todos os presentes, de modo que, ouvindo o clamor dos pobres e famintos de Deus, de justiça e de pão, as Comunidades Eclesiais de Base possam ser, na sociedade e Nação brasileira, um instrumento de evangelização e de promoção da pessoa humana — sempre em comunhão com a realidade paroquial e com as diretrizes da Igreja local — capaz de vir ao encontro dos terríveis efeitos da cultura do “descarte”, que leva tantos irmãos e irmãs a viverem excluídos, numa exclusão que fere “na própria raiz, a pertença à sociedade onde se vive, pois quem vive nas favelas, na periferia ou sem poder já não está nela, mas fora. Os excluídos não são “explorados”, mas resíduos, “sobras” (EG. 53).

XV

O XV Encontro – “CEBs, Igreja em Saída, a serviço da vida plena para todos e todas” – “Vejam! Eu vou criar um novo céu e uma nova terra” (Is. 65, 17ss) acontecerá em Rondonópolis/MT, nos dias 18 a 22 de julho de 2023.

O 15º Intereclesial será a continuidade dos catorze encontros intereclesiais anteriores, com seus aprendizados, suas marcas, seu grito histórico por justiça social, mesmo em meio às contestações e críticas. Fiéis a Jesus Cristo, ao Evangelho, à Igreja, e a partir de Jesus Cristo, neste processo de caminhada, tanto a realização do Intereclesial, bem como as ações após 2023 devem ter a marca da partilha, da celebração, da troca de experiência, da avaliação, do respeito às diferenças, da tolerância, da interação com o outro, do exercício do ecumenismo e do diálogo inter-religioso, da vivência da igualdade, da abertura para aprender com o outro, a outra, aprender do atual momento histórico da humanidade (Marco Referencial para o 15º Intereclesial, 2021, p. 28).

Além disso,

[...] O processo de preparação do 15º Intereclesial quer estar atento às marcas de nosso tempo para “conhecer a realidade à sua volta e nela mergulhar com olhar da fé, em atitude de discernimento (...). A comunidade se aviva quando se torna lugar gostoso de participação pela forma de acolhimento, de partilha, de respeito pelo diferente, pela mútua ajuda. Daí a importância de implementar nas nossas comunidades de base, a cultura do encontro” (Marco Referencial para o 15º Intereclesial, 2021, p. 29).

Visando um processo de articulação das comunidades, de reflexões e partilha das experiências, o 15º está sendo pensado para propiciar um caráter mais reflexivo com relação às experiências de CEBs espalhadas pelo Brasil, trazendo os relatos da caminhada, as lutas, as dificuldades, os desafios, as conquistas. “Não dá para fazer de conta que nada mudou e continuar organizando grandes encontros intereclesiais como se as CEBs fossem a base de toda Igreja” (AQUINO JÚNIOR, 2019, p. 122). Alguns encaminhamentos foram tomados, como a diminuição do número de participantes e a escolha antecipada dos representantes das comunidades, para favorecer a dimensão formativa, numa dinâmica mais sinodal. Seja o 15º Intereclesial, então, um lugar de acolhimento, de partilha, de vivência das experiências, de encontro e do caminhar juntos e juntas.

Referências

AQUINO JÚNIOR, F. de. **Renovar toda a Igreja no Evangelho: desafios e perspectivas para a conversão pastoral na Igreja**. Aparecida; São Paulo: Editora Santuário, 2019.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Mensagem ao Povo de Deus sobre as Comunidades Eclesiais de Base**. São Paulo: Paulinas, 2010. (Documentos da CNBB – 92).

DORNELAS, N.; OLIVEIRA, M. L. **XI Encontro Intereclesial de CEBs**. 2021. Disponível em: <https://fbes.org.br/2005/07/21/xi-encontro-intereclesial-de-cebs/>.

FREI BETTO. **CEBs rumo à nova sociedade**. 2ª ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1983.

FREI BETTO. **O fermento na massa**. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

LIBÂNIO, J. B. O IX Encontro Intereclesial das CEBs. **Revista Eclesiástica Brasileira**, Petrópolis, v. 57, n. 228, 1997, p. 787-810.

LIBÂNIO, J. B. O X Encontro Intereclesial de CEBs – Leitura teológica. **Revista Eclesiástica Brasileira**, Petrópolis, v. 60, n. 239, 2000, p. 540-556.

Marco Referencial para o 15º Intereclesial. Disponível em:
<http://cebsdobrasil.com.br/wp-content/uploads/2021/01/MARCO-REFERENCIAL-15-CEBS-OFFICIAL.pdf>.

Revista da Arquidiocese de Goiânia. Ano XXIX, nº 7, 8 e 9, jul./set. 1986. Goiânia: Impressão da PUC/GO.

Revista da Arquidiocese de Goiânia. Ano XXXII, nº 7, 8 e 9, jul./set. 1989. Goiânia: Impressão da PUC/GO.

Revista SEDOC. (Serviço de documentação). Vol. 22, nov./dez. 1989.

SANTOS, C. C.; MOREIRA, G. L. CEBs: memória e utopia. Reflexões a partir do 11º Intereclesial. **Revista Eclesiástica Brasileira**, Petrópolis, v. 65, n. 260, 2005, p. 874-899.

SÁVIO, E. **Juventude, CEBs e a espiritualidade libertadora**. 2021. Disponível em:
<http://vocacionadosdedeusemaria.blogspot.com/2011/07/juventude-cebs-e-espiritualidade.html>.

TEIXEIRA, F. **Os Encontros Intereclesiais das CEBs no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 1996.

Recebido em: 24.10.2022.
Aprovado em: 01.12.2022.



Pedro Olivieri Fonseca*

RESUMO

Tal investigação e atual pesquisa se manifesta a partir de três autores: Friedrich Nietzsche (1844-1900), Eugen Fink (1905-1975) e Gaston Bachelard (1884-1962). Partimos de suas considerações para então elaborarmos uma tentativa de reunir e demonstrar aspectos possivelmente convergentes entre as referidas filosofias. Sobretudo, no que tange à discussão a despeito do que constitui uma escrita que dê conta de abranger a especificidade de determinados problemas filosóficos, os quais estão por detrás daquela escrita, mas que, ao mesmo tempo, é também a própria fundamentação constitutiva da expressão textual, ou então, de como se torna necessária a adequação entre a experiência filosófica, na sua condição ontológica e íntima, e a sua possibilidade de expressão, construção e formulação dentro de uma linguagem literária e de um estilo literário apropriado para tangenciar os problemas e reflexões dentro deste pensamento. Para colocar essas questões, mesmo dada sua complexidade quase infundável, que nos afasta de encontrarmos respostas definitivas para elas, nos distanciamos do vislumbre de encontrar respostas absolutas para, ao invés disso, nos concentrarmos na observação das funções fundamentais que tanto as metáforas e os símbolos quanto as imagens poéticas apresentam respectivamente em cada um dos autores. Neles apresentam-se concepções novas sobre o movimento de leitura e escrita filosófica, provocando uma ampliação da perspectiva sobre a questão e, assim, criam-se aberturas para o enriquecimento deste debate.

Palavras-chave: Imagem-Literária. Linguagem-Filosófica. Ontologia. Pensamento.

Nietzsche, Fink et Bachelard: métaphore, symbole et image poétique

RESUMÉ

Cette recherche se manifeste a partir de trois auteurs: Friedrich Nietzsche (1844-1900), Eugen Fink (1905-1975) et Gaston Bachelard (1884-1962). Partant de ses considérations faites dans ses perspectives philosophiques, pour ensuite élaborer une tentative de rassembler et de montrer des aspects potentiellement convergents entre ces philosophies. Surtout en ce qui concerne la discussion en dépit de ce qu'est une écriture qui se rend compte de couvrir la spécificité de la pensée sur certains problèmes philosophiques, qui sont derrière cette écriture, mais qu'en même temps c'est aussi la base même constitutive de cette expression textuelle, ou alors, de la nécessité de l'attitude de une adéquation entre l'expérience philosophique dans sa condition ontologique et intime avec sa possibilité d'expression. La construction et la formulation dans un langage littéraire et dans un style littéraire approprié pour tangentier les problèmes et les réflexions dans cette pensée. Pour poser ces questions, même compte tenu de leur complexité presque infinie, qui nous éloigne de trouver des réponses définitives pour elles, nous nous éloignons de l'aperçu de trouver des réponses absolues à la place, Nous nous concentrons sur une observation des fonctions fondamentales que les métaphores, les symboles et les images poétiques présentent respectivement dans chacun des auteurs. Des conceptions nouvelles sur le mouvement de lecture et d'écriture philosophique, provoquant un élargissement de la perspective sur la question, et créent ainsi de nouvelles ouvertures pour l'enrichissement de ce débat.

Mots Clefs: Image-Littéraire. Langage-Philosophique. Ontologie. Pensée.

Nietzsche, Fink e Bachelard: metáfora, símbolo e imagem poética

Kairós: Revista Acadêmica
da Prainha

ISSN: 1807-5096

e-ISSN: 2357-9420

Fortaleza,

v. 18, n. 2 2022

*Mestrando em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UEL (PPG-FIL UEL). E-mail: pedro.olivieri@uel.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0179631735632359>.

Introdução

Dentro do presente trabalho, o panorama geral consiste em investigar a confluência entre o âmbito da literatura, enquanto um estilo de escrita, e como o problema do estilo aparece dentro da filosofia a partir de uma escolha intencional dos autores para utilizarem ou criarem uma linguagem adequada para a colocação do seu pensamento dentro de uma escrita filosófica. A partir disso gostaríamos de situar a discussão entre os autores mencionados, colocando como eixo central do trabalho a relevância que estes três deram para o problema da linguagem dentro da filosofia, uma vez que a própria possibilidade de uma filosofia se torna dependente do uso da linguagem não só para a exposição de seus problemas, mas para a sua própria constituição.

Sabemos que não é fácil dar conta de adentrar nas ideias particulares de três pensadores diferentes dentro de um único trabalho, e para não correr o risco de recair em breves generalizações das particularidades encontradas nas reflexões de cada um dos autores, pretendemos trabalhar sobre um panorama amplo que possa dar conta ao menos de expor as similaridades que existem, ao nosso ver, entre os três diferentes sistemas filosóficos respectivamente construídos por cada um deles.

De início poderíamos dizer que o ponto chave que reúne a filosofia de Friedrich Nietzsche (1844-1900), de Eugen Fink (1905-1975) e de Gaston Bachelard (1884-1962) é exatamente a preocupação de assentar a filosofia sobre a base de uma linguagem que dê conta de legitimar os problemas filosóficos mais fundamentais.

Em Nietzsche, temos uma linguagem sublimada pelo prisma artístico e literário que não mais se sustenta por meras abstrações e generalizações conceituais, mas uma linguagem que apresenta novas formas de enxergar o que é constituinte do pensamento filosófico. Seu estilo aforístico, dentro do qual ele consegue transportar para a linguagem verbal a intensidade de seu pensamento, apresenta a valorização dos instantes, numa escrita súbita e fulminante que, sem perder a vivacidade e a potência do instante em que aquele pensamento foi concebido, ainda pode apresentar uma densidade filosófica tal qual, ou até maior, do que os textos escritos de maneira tradicional.¹

¹ Para mais informações sobre essa característica pode-se consultar o movimento de arte do Romantismo Alemão chamado *Sturm und Drang* (Tempestade e Ímpeto).

Em Fink encontramos o problema do esquecimento do mundo como o mais grave de todos os erros da filosofia, pois antes da linguagem, antes da filosofia, antes da existência, pontos-chave tão caros para filosofia, só se sustentam pela sua condição de possibilidade que é a existência do próprio mundo. É o mundo que oferece a possibilidade da existência dos entes.

O ente na sua totalidade, o mundo, nunca é algo desconhecido, mas tampouco é, na maioria das vezes e justamente por isso, apreendido conceitualmente. E ainda assim lidamos com a distinção comum entre ser autêntico e inautêntico, entre realidade e mera ilusão, entre essência e aparência; ou seja, fazemos uso de uma distinção interna no próprio ser, atribuímos a cada ser diferente uma ordem ontológica diferente (FINK, 2020, p. 202).

Não caberia, então, mais uma descrição meramente lógica, formal e conceitualizada sobre o que é o mundo. Pelo contrário, Fink faz uma espécie de descrição do mundo pelo seu caráter simbólico, encontrando o fenômeno do jogo como a figura que mais se aproxima da sua concepção sobre ele, visto que o próprio mundo se coloca como um processo dinâmico de apresentação e fechamento, de claridade e obscuridade, de desvelamento e encobrimento, de manifestação e desaparecimento, de aparecimento e encolhimento até o desaparecer. Aparece aí como ponto chave a questão da realidade e do irreal, dois polos constituintes da complexidade dinâmica que é o mundo.

Tendo em vista essa nova experiência ontológica, colocada por Fink, na qual o problema fundamental da filosofia não é mais o ser, ou o ente, mas sim o mundo, as possibilidades de apresentação dessa nova perspectiva filosófica se assentam sobre uma linguagem não formal, mas simbólica, visto que o símbolo tem o papel de expressar e demonstrar algo, e não de elaborar uma descrição formal, conceitual e rígida como a concepção tradicional de filosofia vinha fazendo até então sobre o estudo do ser em sentido ontológico.

Por isso, Fink pretende realizar a construção de uma nova linguagem para o conhecimento das coisas, não meramente em sentido ôntico e puramente objetivo, mas através de uma linguagem que dê conta de explicitar essa nova experiência ontológica. Assim, a compreensão de mundo é posta de forma aproximativa, e não direta, não entregando de forma fechada e totalitária o que o mundo é, mas colaborando de maneira aberta e simbólica para a formação de um sentido para o

problema do mundo. Com isso, o autor tangencia e dialoga com a arte e a poesia em sentido estético:

O pensamento do mundo, como está em Fink, possui justo essa propriedade: poder existir ao mesmo tempo como teoria estética da obra de arte. Creio que ali está também a resposta à questão colocada neste trabalho: se em Fink não encontramos textos “estéticos”, é só porque toda sua filosofia é uma grandiosa teoria estética, que está além da ciência clássica e da filosofia em sentido tradicional (UZELAC, 2016, p. 135).

Já na filosofia de Bachelard encontramos um tipo de dualidade da atividade intelectual do homem em relação ao mundo, um retorno para o conhecimento objetivo, que trata dos critérios, rigores e métodos científicos, bem como do avanço e da evolução da ciência. Este lado de sua reflexão é denominado *diurno*, pois se relaciona com a atividade da razão e com a clareza na produção de conceitos.

Do outro lado, tem-se uma profunda investigação fenomenológica a respeito dos valores fundamentais do imaginário, da potência criativa que as imagens trazem e suscitam no sujeito sobre aspectos relacionados à estética, à arte e, sobretudo, às imagens poéticas como fontes primárias do ser humano, bem como suas implicações para o próprio ato do pensamento. Este lado é denominado *noturno* porque encontra relações com os sonhos, com o mundo onírico e com os devaneios.

[...] o bachelardismo se instalou num dualismo radical que opõe a epistemologia, inscrito na longa tradição do positivismo francês, e um poético que explora a atmosfera dos sonhos, num estilo próximo dos visionários românticos alemães. Mas sob a superfície desta obra esquizomorfa, que divide por assim dizer o conflito cultural entre França e Alemanha, parecemos, entretanto, revelar configurações sutis que atam juntos dois modos de demonstração do pensamento, que desde já não seriam mais exclusivos um do outro, mas complementares (WUNENBURGER, 2003, p. 16).

Deste modo, podemos dizer que na filosofia bachelardiana existem duas estruturas para o pensamento filosófico, uma que se sustenta pela reflexão crítica e racional, voltada para a atividade de produção de conhecimento científico, que seria a parcela do pensamento responsável pela produção de conceitos, e outra, que é sustentada pela fluidez da atividade imaginária, da entrega e da apreciação das imagens, da potência criativa encontrada nos escritos poéticos. Esta segunda seria, então, a atividade da imaginação, colocada por Bachelard como mais fundamental do

que a primeira, de conceitualização²: “Como dizer melhor que a imagem tem uma dupla realidade: uma realidade psíquica e uma realidade física? É pela imagem que o ser imaginante e o ser imaginado estão mais próximos. *O psiquismo humano formula-se primitivamente em imagens*” (BACHELARD, 2008, p. 4).

Isto quer dizer que nos três autores existe a procura por legitimar seu trabalho através da construção de uma linguagem mais adequada para dar conta de sustentar a sua própria concepção sobre o que se manifesta numa experiência filosófica não mais imbricada sobre o regime da filosofia tradicional, que se preocupava em elaborar esquemas consistentes em termos de rigor lógico e conceitual. O problema não é mais colocado sob a construção de edifícios teóricos sustentados pela lógica argumentativa através de relações estabelecidas meramente por ligações conceituais.

Estes autores deixam o primado da racionalidade enquanto via única para a construção do pensamento filosófico, pois assentam o ato filosófico do pensamento como algo estabelecido pela dinamicidade complexa da atividade da imaginação, como parte constituinte e fundamental da filosofia.

Metáfora e símbolo enquanto potências artísticas para a linguagem filosófica

Podemos observar esse movimento de (des)construção da linguagem no texto *Sobre a Verdade e a Mentira no Sentido Extra-moral* de 1873, quando Nietzsche apresenta a sua crítica à concepção de verdade em sentido tradicional, a verdade absoluta, imutável, fixadora de valores, não dinâmica, pois esta verdade, no fundo, está assentada sob as leis da linguagem que foi criada pelos homens: “a legislação da linguagem fornece também as primeiras leis da verdade” (NIETZSCHE, 2012, p. 29).

Não só isso, como também a linguagem é encarada como uma manifestação metafórica das imagens do mundo: “[...] de antemão, um estímulo nervoso transposto em uma imagem! Primeira metáfora. A imagem, por seu turno, remodelada num som! Segunda metáfora [...]” (NIETZSCHE, 2012, p. 31). E assim podemos ver não só uma crítica elaborada à razão, a qual submete a linguagem a uma utilização meramente conceitual, mas também podemos nos permitir investigar até que ponto as

² “[...] a Imaginação é a força mesma da produção psíquica. Psicicamente, somos criados por nosso devaneio [...]” (BACHELARD, 2012, p. 161).

considerações deste texto nos levam a pensar as relações no âmbito do debate estético, ou seja, sobre uma estética da linguagem, uma linguagem que carregue beleza e não só reflexões racionais, uma vez que a própria linguagem se configura como metáfora e, portanto, como veículo comunicativo de imagens.

[...] permanece tão-somente o resíduo de uma metáfora, sendo que a ilusão da transposição artística de um estímulo nervoso em imagens, se não é a mãe, é ao menos a avó de todo conceito. Mas, no interior desse jogo de dados dos conceitos, denomina-se 'verdade' a utilização de cada dado tal como ele é designado (NIETZSCHE, 2012, p. 38).

Assim, se estabelece uma verdadeira relação não mais entre conceitos, mas uma dinâmica de imagens que não apenas descrevem ou explicam diretamente os fenômenos de maneira objetiva, mas que apresentam ou apresentam³ os problemas filosóficos a partir da criação de uma experiência estética em que o leitor adentra na dinâmica que o autor construiu entre as imagens constituintes dos seus textos.

Abre-se então o jogo infinito das imagens. Parece que o leitor é chamado a continuar as imagens do escritor; ele sente-se em estado de imaginação aberta, recebe do escrito a permissão plena de imaginar. Eis a imagem em sua maior abertura (BACHELARD, 2003, p. 71).

Bachelard, na obra *A Psicanálise do Fogo*, dá início a uma linha de leitura e interpretação que pode ser aplicada aos poemas pela identificação da sua potência criativa e artística a partir de princípios cosmológicos oriundos da força dos quatro elementos (fogo, água, ar e terra), e assim desenvolve uma obra para cada um deles, formando uma verdadeira coletânea de imagens literárias reunidas a partir dos princípios poéticos e das forças de cada um dos elementos.

En effet, majestueux appui pour une philosophie élémentaire de l'imagination cosmologique, les quatre éléments: le feu, l'eau, l'air, la terre, s'offraient comme des têtes de chapitres, comme des titres de livres pour une encyclopédie des images cosmologiques (BACHELARD, 1988, p. 34).⁴

³ Como coloca Fink em sua tese: "Presentificação e Imagem".

⁴ "Com efeito, majestoso apoio para um filósofo elementar da imaginação cosmológica, os quatro elementos: o fogo, a água, o ar e a terra, se ofereciam como cabeçalhos de capítulos, como títulos de livros para uma enciclopédia de imagens cosmológicas" (BACHELARD, 1990, p. 26).

Cada elemento, em sua singularidade, oferece uma potencialidade de imagens e de características das quais o poeta se serve, como se canalizasse a própria força da natureza cósmica dentro de seus poemas, dando abertura para as imagens poéticas a partir das características de cada um dos quatro elementos.

Se nosso presente trabalho pudesse ter uma utilidade, deveria sugerir uma classificação dos temas objetivos que preparassem uma classificação dos temperamentos poéticos. Ainda não chegamos a elaborar em detalhes uma doutrina de conjunto, mas pensamos que há uma relação entre a doutrina dos quatro elementos físicos e a doutrina dos quatro temperamentos (BACHELARD, 2011, p. 132).

Deste modo, Bachelard, investigando as imagens literárias, chega a criar uma forma própria de leitura poética para os poemas, uma leitura literária das imagens, colocando o leitor na condição perceptiva dessa força psíquica da imaginação, inserida dentro da região estética de *metáforas de metáforas* (BACHELARD, 2011, p.161), visto que a primeira metáfora já está oferecida no poema, e o leitor, ao sonhar com aquele poema em sua leitura, ao tornar-se parte dele, pode alcançar um trabalho metafórico justamente sobre as imagens metafóricas já oferecidas pelo poeta.

Bachelard trabalha sobre aquilo que denomina de um *diagrama poético*: “[...] um *diagrama* que indicaria o sentido e a simetria de suas coordenações metafóricas, exatamente como o diagrama de uma flor estabelece o sentido e as simetrias de sua ação floral [...]” (BACHELARD, 2011, p.159). Diagrama a partir do qual poderíamos decompor as forças imaginárias dos poemas e então chegar não só a uma compreensão profunda sobre o poema, mas a uma condição participativa das imagens que o compõem, caminhando através de uma atividade sonhadora dos poemas, aquilo que é defendido como *devaneio poético*⁵.

Podemos então nomear essa leitura como um tipo de hermenêutica vinculada ao seu interesse pela imaginação material, na qual ele elabora a crítica à concepção de imaginação que se vinculava à filosofia tradicional, que colocava a imaginação como uma réplica das imagens da realidade, desconsiderando qualquer possibilidade

⁵ Levando em consideração a profundidade e relevância dessa condição fenomenológica do sujeito, denominada de *devaneio*, optamos por não nos aprofundarmos muito neste tema dentro deste trabalho, mas podemos indicar uma obra na qual o autor concentra sua atenção exatamente neste ponto, um livro mais tardio, publicado em 1961, denominado de *A Poética do Devaneio*.

de produção autógena de imagens ou de sentido para o mundo através da faculdade de imaginação.

Conforme mostra Bachelard há dois tipos de imaginação: a imaginação formal e a imaginação material. A imaginação formal é fundamentada no olhar e, nesse sentido, é uma imaginação ociosa que resulta da contemplação passiva do mundo. Através da imaginação formal o homem se distancia do mundo, contemplando-o como espetáculo. A imaginação material, ao contrário, recupera o mundo como concretude, pois resulta do enfrentamento do homem com a resistência material das coisas que o cercam. Bachelard exalta ao longo de sua obra a imaginação material, uma imaginação que nasce de um convite à profundidade, à penetração, de um convite à ação transformadora do mundo, ao trabalho feliz porque criador (BULCÃO, 2003, p. 13).

Os três autores desta pesquisa colocam de maneira tangente uma nova forma de encarar a questão sobre o ser, pois modificaram a concepção sobre a própria existência, buscando não mais sua garantia por algum sentido de permanência no tempo ou de alguma espécie de imutabilidade de identidade. Mas passaram a refletir sobre a existência inserida na dinâmica das transformações, das metamorfoses e do movimento, que seriam regidos pelo fluxo natural das coisas, visto que elas aparecem como manifestação do vir-a-ser e, posteriormente, desaparecem, deixando de ser. Nesse sentido, os autores acabam reconhecendo como base existencial não o princípio da permanência, mas sim do devir.

Por conseguinte, é um ponto de encontro comum entre essas três filosofias as considerações feitas sobre o tema da *ontologia*⁶. Com isso, nos sentimos legitimados a debater sobre uma espécie de ontologia que perpassa a filosofia dos três autores.

Na filosofia de Nietzsche, ainda que de forma dispersa e não pontuada muito diretamente pelo próprio autor, acreditamos encontrar a construção de uma *ontologia do devir*, conjuntamente ao seu estilo de escrita, um linguajar metafórico que nos permite também considerar sua filosofia a partir de uma escrita poético-filosófica.

O exemplo de Nietzsche é notável porque manifesta uma dupla vida: a vida de um grande poeta e a vida de um grande pensador. As imagens nietzschianas têm a dupla coerência que anima - separadamente - a poesia e o pensamento (BACHELARD, 2001, p. 143).

⁶ Podemos definir brevemente a ontologia como corrente de estudos sobre os entes (“*on*” - entes, “*logia*” estudos).

Também podemos examinar uma *experiência ontológica* na filosofia de Fink, seja na obra *Play as Symbol of The World* (2016), assim como no próprio artigo intitulado “Sobre o Problema da Experiência Ontológica” (2020).

Por último e não menos importante, teremos espaço para debater como se constrói a proposta de uma *ontologia da imagem poética* desenvolvida nas obras bachelardianas, principalmente as que são consideradas inseridas no período noturno da sua filosofia, isto é, aquele momento em que suas obras começam a se desligar das reflexões epistemológicas e científicas para se desdobrar sobre a estética dos poemas, a arte literária, a subjetividade da imaginação e a importância das imagens oníricas, bem como do devaneio. Portanto, o período noturno é o que nos interessa aqui porque é justamente nele em que Bachelard elabora toda a sua *fenomenologia da imaginação poética*.

É importante não omitirmos, mas, na verdade, colocar em destaque, o fato de que tanto Fink quanto Bachelard foram filósofos posteriores a Nietzsche. Entretanto, não obstante, ambos tiveram contato com a filosofia deste pensador e a estudaram, bem como foram influenciados pela sua proposta de uma filosofia tão peculiar.

Como demonstração deste fenômeno de mútua incorporação de questões apresentadas por Nietzsche no pensamento tanto de Bachelard quanto de Fink, utilizaremos os textos: *A Metafísica Nietzscheana do Jogo* (2020) escrito por Fink em 1946, e o capítulo “Nietzsche e o Psiquismo Ascensional” escrito por Bachelard na obra *Ar e Os Sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*, publicada em 1943.

Conseqüentemente, podemos identificar um ponto comum entre os dois autores mais contemporâneos, isto é, Fink e Bachelard: ambos compartilham o interesse e, conseqüentemente, a influência das reflexões sobre a filosofia de Nietzsche. É este um fator muito relevante para a justificativa deste trabalho, para a atividade da pesquisa, embora complexa e de certa dificuldade, e para um trabalho desenvolvido simultaneamente sobre as perspectivas filosóficas de três autores.

Como mencionado, a influência de Nietzsche é reconhecida claramente tanto na filosofia de Bachelard quanto na de Fink. Mais que isso, a interpretação que ambos formulam e desenvolvem a respeito da filosofia de Nietzsche apresentam aspectos que são convergentes e que, ao nosso ver, estabelecem possíveis diálogos entre si.

Acreditamos que essa aproximação interpretativa aconteça através justamente do que foi mencionado acima como uma ontologia do devir que permeia a filosofia

nietzscheana. Tal como enuncia Fink: “A tese introdutória da nossa interpretação é de que esta ontologia do devir corresponde ao núcleo da filosofia de Nietzsche” (FINK, 2020, p.521). Também Bachelard pontua o reconhecimento do devir como ponto central da filosofia de Nietzsche: “O ar nietzscheano é então uma estranha substância: é a substância sem qualidades substanciais. *Pode, portanto, caracterizar o ser como adequado a uma filosofia do devir total*” (BACHELARD, 2001, p. 139, grifo nosso). Portanto,

[...] poetizar a filosofia e filosofar a poesia é a meta mais alta dos pensadores românticos; o belo é a representação simbólica do infinito; a arte e a poesia revelam a riqueza e a profundidade do universo (FURLANETTO, 2014, p. 45).

Na apresentação simbólica, podemos observar o movimento infinito do jogo em sua amplitude cosmológica. A partir da concepção de Fink, poderíamos então considerar que dentro da nossa experiência ontológica com o mundo, somos tomados pelo reconhecimento da condição humana que é o enfrentamento da sua própria finitude. Contudo, na arte e na poesia, o ser humano pode contemplar de maneira simbólica uma espécie de manifestação do irreal (infinito) dentro da realidade (finitude), criando, assim, uma espécie de experiência estética que o permita sonhar com o infinito em meio a finitude.

Aproximações entre as concepções poéticas de Bachelard e Fink

O estatuto ontológico da filosofia, assim como da existência humana, pode ser analisado como dois aspectos muito próximos inseridos no âmago das concepções filosóficas que nos propomos a investigar neste trabalho, sobretudo com os três autores supracitados (Nietzsche, Fink e Bachelard). Com isso, direcionamo-nos a uma reflexão a respeito das semelhanças que existem entre essas filosofias, pois tanto a esfera da filosofia quanto a esfera da existência humana se manifestam para os autores como um enigma misterioso, algo que não pode ser desvelado em sua totalidade.

Essa é a condição existencial de todos os seres humanos, na tentativa de compreender sua própria vida e o mundo (mundo externo e mundo interno). Essa tentativa de compreensão acaba sendo embaraçada e coberta por uma névoa

espessa que insiste em se sobrepor à busca pelas condições fundamentais do ser, uma camada turva que obscurece qualquer definição última que poderíamos almejar alcançar sobre a condição ontológica dos seres, em especial do ser humano.

Para exemplificar e explicitar o ponto que se pretende atingir nesta parte do trabalho, separamos duas citações principais, sendo a primeira retirada do texto *Pobreza de ser. A tradução de Eugen Fink das Elegias de Duíno em reflexão filosófica*⁷, a fim de pensar sobre a relação do pensamento e da filosofia de Fink com uma forma de expressão poética da existência e da vida humana. O autor descreve então:

“Como é possível viver se os elementos da vida nos são inteiramente incompreensíveis?”. Esta pergunta, formulada por Rilke e citada por Fink, poderia ser tomada como fio condutor do próprio pensamento finkiano. [...] Esta questão – o que significa, para o humano, viver? Ou: como é possível viver sobre o fundamento desse paradoxo existencial? Ou: em que medida essa possibilidade já configura uma resposta à pergunta inicial? – marca o tema fundamental da filosofia de Fink. Seria o caso que viver significa justamente que o fundamento dessa mesma vida jamais poderá ser alcançado? E não seria isso, exatamente, a única coisa que podemos conhecer dela? O humano revelar-se-ia então como um ser intermediário [*Zwischenwesen*], absolutamente peculiar; [...] O humano não é nem uma coisa, nem outra. Ele e este “nem isso-nem aquilo” [*Weder-Noch*]. Assim, se o humano se define neste “nem isso-nem aquilo”, então o paradoxo formulado por Rilke não expressa meramente uma limitação, mas testemunha sua determinação ontológica (SEPP, 2020, p. 485).

Mediante essa impossibilidade de definição descritiva do caráter ontológico do ser humano, encontramos exatamente um estreitamento da determinação sobre a condição da vida humana, sendo esta justamente marcada pela impossibilidade de uma definição absoluta, cristalizada e válida de maneira universal. A determinação ontológica que consiste na incapacidade do ser humano definir o que é, ou em que consiste sua existência, faz que com ele seja um ente que se coloca numa posição de limiar, que se situa na fronteira entre as possibilidades do seu ser.

Voltando a mencionar o buraco da existência, o abismo que o homem se depara quando se indaga sobre o “por quê?” do seu estar vivendo, surge, então, o vazio no qual todos os sentidos têm a mesma importância que nenhum deles. Todas as definições atribuídas a essência da humanidade não podem estar nem certas nem erradas, pois não existe uma definição *transcendental* na qual a partir dela poderíamos

⁷ (SEPP, trad. COLI *et. al.*, 2020).

julgar se determinadas inferências são ou não válidas, do que se conclui que as proposições sobre a essência do homem não são completamente corretas e totalizantes, nem completamente errôneas e impossíveis de validação. Por isso, como na citação acima, se constata que o homem se aproxima mais do inclassificável do que está expresso pelo meio termo de não ser “nem isso, nem aquilo”. Por seu estatuto enigmático e indecifrável em sua totalidade, a figura humana se desdobra a margem de qualquer consolidação que o próprio homem possa objetivar pontuar, fugindo de qualquer pretensão de fixar com exatidão o sentido da vida e a sua posição no mundo e no universo.

Por conseguinte, tanto a filosofia quanto a existência humana seriam campos que não podem ser definidos, que não podem se prestar a serviço de uma conceitualização, nem tampouco à investigação rigorosa dos métodos científicos, pois caso cedessem a algum destes meios para afirmar a sua essência, estariam fixando, cristalizando, cimentando e enrijecendo de maneira muito arbitrária e totalitária, todo um conjunto de aspectos singulares, os quais compõem uma vasta gama de horizontes de sentidos que podem vir a ser atribuídos e construídos conforme forem sendo identificados por cada idiosincrasia pessoal, encontrada em casa uso particular destas duas musas obscuras e inspiradoras, isto é, a filosofia e a existência. Com isso queremos dizer que o que enriquece a atividade hermenêutica de interpretar estas duas esferas (a vida e a filosofia) é exatamente a variedade de leituras que cada pessoa fundamenta ao fazer uso subjetivo destes conjuntos de características gerais que são compartilhadas comumente entre todos.

Como movimento de aproximação, partiremos da interpretação de que a metafísica de Fink dialoga com a de Bachelard quando o primeiro define a figura humana a partir de uma diferença do ser com relação ao acontecer, momento em que existe então o rompimento com a concepção ontológica de uma essência transcendente para a existência, de modo que não há mais aquela fusão na concepção antropomórfica do espírito para com o corpo, pois tanto o homem quanto o mundo tornam-se uma unidade, já que não apresentam planos de realidades diferentes, como o imanente e transcendente: o homem não é mais a figura central ambientada entre o divino e a natureza, nem é mais o centro das existências pensado na tríade “Deus, Homem e Animal”.

No mesmo sentido, enxergamos em Bachelard uma ruptura com a herança cultural da dualidade de René Descartes, com a *res cogitans*, “coisa pensante”, aquela instância que pergunta, investiga e indaga (pensamento-racionalidade), o espírito puro, e com a *res extensa*, “coisa extensa”, instância física, material e biológica do corpo, instância dos sentidos e sensações. Bachelard, no capítulo “O *Cogito* do Sonhador”, publicado na obra *Poética do Devaneio* (1961), anuncia através do seu conceito de devaneio, a junção do pensamento e da intuição, do sensível e do inteligível, através da imagem poética, a completude entre a atividade do pensamento e a imaginação sonhadora.

Neste sentido, os dois filósofos mencionados (Bachelard e Fink) apresentam concepções fenomenológicas muito próximas tanto sobre a existência quanto sobre o estatuto da filosofia. Nos dois autores podemos compreender fenomenologicamente a filosofia como um acontecimento existencial, um evento que se presentifica na vida, em que já não mais se encontra o modelo tradicional hierárquico dos valores do conhecimento, no qual existia o privilégio do pensar e da razão em detrimento do sentir e das intuições sensíveis. Não há mais posição privilegiada entre estas duas faculdades humanas e tanto uma quanto a outra são concebidas como parcelas constitutivas da existência humana e, por isso, devem se integrar nesse acontecimento que se desenvolve na existência. A pergunta que guia os autores não é mais a questão sobre o que é a filosofia, o que é a poesia, o que é o homem, pois agora existe o reconhecimento de que a filosofia, a poesia e a existência são demasiadamente fugazes, dinâmicas, múltiplas, variáveis e singulares para se chegar a algum nível conceitual de compreensão sobre elas. Demasiada volátil e mutável, a existência é demasiadamente efêmera para a colocação desta questão, de modo que resta ainda indagar como acontece a filosofia, como acontece a poesia e como acontece a própria existência, fugindo um pouco da questão ontológica do ser, partindo para uma questão fenomenológica de como acontece o evento do ser.

Sobre esta questão filosófica da vida, do seu sentido, do seu significado e do conhecimento que poderíamos obter sobre ela, pretendemos fazer a defesa e a ressalva da perspectiva poética sobre a análise da imagem, elaborando, ao que parece, uma construção teórica e imaginária que possa considerar as imagens poéticas como auxiliadoras dessa atividade de busca não só do conhecimento sobre a vida e sobre as vivências, como também necessárias para encontrar, ou elaborar, o

sentido e o significado da vida para o ser existente. Sob seguimento dessas ideias, a leitura poética das imagens se consolidaria como condição de favorecimento desse desvelamento, dessa atividade de criação de “motivações” de vida, inspirações poéticas da existência.

Referências

- ALMEIDA, F. F. Bachelard e a Filosofia. **Trans/form/ação**, Marília, v. 26, n. 2, p. 85-92, 2003.
- BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BACHELARD, G. **A psicanálise do fogo**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BACHELARD, G. **A Terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BACHELARD, G. **A Terra e os devaneios do repouso**: ensaio sobre as imagens da intimidade. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BACHELARD, G. Instante Poético e Instante Metafísico. *In*: **A intuição do instante**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. Campinas: Ed. Verus, 2010. p. 93-101.
- BACHELARD, G. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. Trad. Antonio de Pádua Danesi, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BACHELARD, G. **O direito de sonhar**. Trad. José Américo M. Pessanha, Jacqueline Raas, Maria Lúcia de Carvalho Monteiro e Maria Isabel Raposo. 4ª ed. São Paulo: Bertrand, 1994.
- BARBOSA, E. Gaston Bachelard e a Fenomenologia da Alma (Seele): a obra de arte como exercício de criatividade para o espectador. *In*: ROCHA, G. K. **Bachelard, Um Livro Vivo**. Homenagem aos 135 anos de nascimento do filósofo. Rio de Janeiro: Editora Phillos, 2019. p. 210-227.
- BULCÃO, M. Bachelard: a noção de imaginação. **Rev. Reflexão**, Campinas, n. 83/84, p. 11-14, 2003.
- BULCÃO, M.; CARVALHO, M.; CÉSAR, C. M.; CAMPELLO, A. **A poética de Gaston Bachelard**: mergulho na imaginação. Rio de Janeiro: Multifoco, 2021.

CESAR, C. M. Bachelard e Desoille: imaginário e promoção de ser. **Rev. Ideação**, Feira de Santana, v. 25, n. 1, p. 101-119, 2011.

DURAN, G. **A imaginação simbólica**. Trad. Liliane Fitipaldi. São Paulo: Ed. Cultrix, 1988.

FINK, E. A metafísica nietzschiana do jogo. Trad. Anna Luiza Coli, Giovanni Jan Giubilato e José Fernandes Weber. **Rev. Phenomenology, Humanities and Sciences**. v. 1, n. 1, p. 200-203, 2020.

FINK, E. **Presentificação e imagem**: contribuições a uma fenomenologia da irrealidade. Trad. Anna Luiza Coli. Londrina: EDUEL, 2019.

FINK, E. Sobre o Problema da Experiência Ontológica. Trad. Anna Luiza Coli, Giovanni Jan Giubilato e José Fernandes Weber. **Rev. Phenomenology, Humanities and Sciences**. v. 1, n. 1, p. 518-524, 2020.

FURLANETTO, H. B. Arte como forma Simbólica. **Rev. FAP**. v. 9. p. 36-50, 2014.

GASPAR, A. **Entre o conceito e a imagem**: o lugar da psicanálise da obra de Bachelard. 157p. Tese (Doutorado em Filosofia). Coleção Thesis: Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa (CFCUL), 2010.

GASPAR, A. O lugar da rêverie na obra de Bachelard. **Rev. Portuguesa de Psicanálise e Psicoterapia Psicanalítica**. v. 7, n. 1, p.131-141, 2016.

NIETZSCHE, F. **Sobre verdade e mentira no sentido extramoral**. Trad. Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Ed. Hedra, 2012.

OLIVEIRA, M. E. A figura do poeta em Friedrich von Hardenberg (Novalis) e Gaston Bachelard: algumas considerações. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 19, p. 47-59, 1996.

RODRIGUES, V. H. G. Gaston Bachelard e a sedução poética: a criação de um filosofar onírico. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient**, Rio Grande, v. 15, p. 49-71, jul./dez. 2005.

ROMERO, L. P. La Fenomenología de la Imagem Poética de Gaston Bachelard. **Rev. de filosofia interdisciplinar**, Málaga, v. 3, p. 335-343, 1988.

SEEP, Hans Rainer. Pobreza do ser: a tradução de Eugen Fink das Elegias de Duíno em reflexão filosófica. Trad. Anna Luiza Coli, José Fernandes Weber, Giovanni Jan Giubilato e Camila Ferreira de Oliveira. **Rev. Phenomenology, Humanities and Sciences**, p. 484-490, 2020.

UZELAC, M. A Fenomenologia do Mundo de Eugen Fink como Esboço de uma Estética Universal Pós-Clássica. **Rev. Filosófica São Boaventura**, Curitiba, v. 10, n. 2. p. 125-137, 2016.

WUNENBURGER, J.-J. O Pensamento Renano de Gaston Bachelard: conflito ou aliança da razão e da imaginação? Trad. Sueli Ratto. **Rev. Cronos**, Natal, v. 4, n. 1/2, p. 15-22, 2003.

Recebido em: 19.09.2022.
Aprovado em: 12.11.2022.



Bruno Fleck da Silva*

RESUMO

O artigo em forma de estudo teórico dedica-se ao exame do tema do estranho nas filosofias de Edmund Husserl e Paul Ricoeur a partir do ponto de vista fenomenológico. A motivação para tal problemática é dada pelo posicionamento de Bernhard Waldenfels, fenomenólogo alemão. O problema do outro ou estranho constitui-se como um apelo característico do mundo-da-vida que exige responsividade. Em Husserl, na V Meditação Cartesiana, a presença do estranho altera a ipseidade, permanecendo na análise perceptiva. Em Paul Ricoeur o fenômeno do estranho ou outro, por sua vez, é elemento constitutivo da ipseidade. A problemática lançada por Bernhard Waldenfels encontra na atestação de si de Paul Ricoeur uma atitude responsiva. Evidencia-se, assim, o enxerto hermenêutico na fenomenologia, mais propriamente a progressiva passagem da epistemologia, perspectiva husserliana, à ética, perspectiva ricoeuriana, na análise fenomenológica do estranho. A atestação é, portanto, o reconhecimento do outro na originalidade de sua estranheza.

Palavras-chave: Fenomenologia. Outro. Ética. Husserl. Ricoeur. Waldenfels.

Strangeness and requests from the world-of-life: the other in the constitution of ipseity

ABSTRACT

The article in the form of a theoretical study is dedicated to examining the topic of the strange in the philosophies of Edmund Husserl and Paul Ricoeur from the phenomenological point of view. The motivation for this problem is given by the position of Bernhard Waldenfels, a German phenomenologist, where the problem of the other or stranger constitutes a characteristic appeal of the world-of-life and that demands responsiveness. In Husserl, in the V Cartesian Meditation, the presence of the stranger alters ipseity and remains in the perceptual analysis. In Paul Ricoeur, the phenomenon of the strange or the other, in turn, is a constituent element of ipseidade. The problem raised by Bernhard Waldenfels finds a responsive attitude in the attestation of Paul Ricoeur's self. Thus, the hermeneutic graft in phenomenology is evidenced, more precisely, the progressive transition from epistemology, Husserlian perspective, to ethics, Ricoeurian perspective, in the phenomenological analysis of the stranger. Attestation is, therefore, the recognition of the other in the originality of his strangeness.

Keywords: Phenomenology. Other. Ethic. Husserl. Ricoeur. Waldenfels.

* Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Dedicou-se à pesquisa nas seguintes áreas: Fenomenologia, Hermenêutica e Ética. Possui graduação em Filosofia, com ênfase em ética, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas (2011). É Especialista em Ontopsicologia pela Antonio Meneghetti Faculdade, AMF. É Especialista em Filosofia e Ensino de Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano, Curitiba-PR. (2014). Professor Adjunto da Faculdade Antonio Meneghetti (AMF). Atua também como editor da Revista "Saber Humano" e "Revista Brasileira de Ontopsicologia" da mesma instituição. É tradutor para a Fundação Antonio Meneghetti de Pesquisa Científica e Humanista Educacional e Cultural e para Associação Brasileira de Ontopsicologia. É coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Antonio Meneghetti Faculdade, CEPESH-AMF. E-mail: bruno.fleck@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0978103806216193>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3846-6618>.

1 Introdução

A estranheza é a solicitação intencional do outro, ou estranho, à consciência. A partir desta premissa, no que concerne ao enlace entre uma fenomenologia transcendental e uma fenomenologia que pense o sujeito ético, evidencia-se a problemática exposta neste estudo, a saber, de que cabe à subjetividade uma forma de responsividade. A resposta ao outro ou estranho, a partir de uma perspectiva fenomenológica, assume aqui duas perspectivas, que são lidas a partir da temática lançada pela primeira delas, isto é, por Edmund Husserl e, posteriormente, pela resposta dada por uma reflexão fenomenológica pós-husserliana, com o filósofo francês Paul Ricoeur. Portanto, as hipóteses são lançadas a nível epistêmico a partir da redução transcendental da esfera do outro à do próprio (HUSSERL, 2019) e à atestação como modo de permanência no tempo por meio da ação ética (RICOEUR, 1991). Esta subjetividade constituída como identidade é *ipseidade*, e o seu constituir-se é dado pelo mundo-da-vida, em que o provar das *coisas mesmas* revela o estranho, configurando o cenário da discussão.

Primeiramente, é importante ater-se à chamada de atenção dada pelo estudioso e fenomenólogo Bernhard Waldenfels (2005)¹, para quem o tema do estranhamento é uma temática fundamental, considerando a amplitude da fenomenologia. Isto é, no lançar-se à “visão” do mundo, a consciência se reconhece no que o estudioso denomina de *fronteira*. A fronteira da identificação, com efeito, é aquela da atividade da significação que passa pelo “reagrupar-se” do estranho de si mesmo e do outro. Acerca disso, ressalta Waldenfels que:

Todo comienza con el hecho de que hay un ser que se aparta de si mismo, se excede a si mismo, se desborda a si mismo y por lo tanto descubre la alteridade (*Andersheit*), también la de los animales, em sí mismo y la extrañeza (*Fremdheit*) (WALDENFELS, 2005, p. 43).

Ao que parece, a fronteira da consciência está no ultrapassee de sua própria *totalidade*. Portanto, as solicitações do mundo-da-vida exigem responsividade e busca de sentido. O movimento da consciência intencional é o de constantemente

¹ Dois textos de Bernhard Waldenfels orientam a problemática propulsora deste estudo: **El hombre como ser fronterizo** (2005) e **La pregunta por lo extraño** (1998).

ultrapassar a fronteira da própria totalidade em direção às coisas mesmas que se mostram.

A ruptura com a ideia de totalidade lança a possibilidade de um modo de constituição de si que está distante do posicionamento cartesiano clássico. É certo que isso tem consequências, num primeiro olhar, a uma posição hermenêutica, mas aqui tem vez o exame fenomenológico desta relação: consciência-estranhamento-ipseidade. À constituição da realidade da totalidade está dado o encontro ou afronto com a experiência do estranhamento. Neste sentido, é possível considerar uma dimensão da fenomenologia que permite situar o fenômeno para além da sua aparência, uma vez que o aparecer está tradicionalmente conectado com a visibilidade que tende a ser objetiva. Outrossim, o visar da fenomenologia direciona-se àquilo que escapa ao pensamento objetivante e que, portanto, pode ser pensado como a *invisibilidade*² essencial a este visar não objetivo (FABRI; GRZIBOWSKI, 2022).

Assim, *contingência radical* e *si-mesmo* misturam-se na relação entre a esfera autorreferencial e a solicitação do estranhamento. Nesse sentido, infere-se que o mundo-da-vida e o fenômeno do outro como estranho agem sobre a ipseidade, entendida aqui na sua expressão de posição constituinte da identidade pela alteridade, como bem ensinou Ricoeur (1991) apontando para a tradição.

A partir da perspectiva exposta se constitui a problemática em questão: como pode a ipseidade, em seu constituir-se, apropriar-se do outro salvaguardando sua diferença essencial? Ou de outro modo, como pode a esfera da constituição do eu como identidade no mundo conceber o outro como equívoco e não como unívoco no próprio mover-se da consciência intencional?

Tal problemática está no cerne da passagem de uma fenomenologia transcendental a uma ética fenomenológica. A perspectiva husserliana, fortemente desenvolvida na *V Meditação Cartesiana* (HUSSERL, 2019), edificou estruturas que permitem o apropriar-se do outro a partir da esfera do próprio, porém, o que é apropriado do outro não é a sua inteireza, mas a sua inteireza com relação “a mim”.

² Acerca do tema da fenomenologia do invisível, três assertivas compõe a posição de um fenômeno que ultrapassa a mais radical objetividade, o amor, o desejo, a vida. Tal dimensão pressupõe a considerando de um fenomenizar não passível de ser visto aos olhos do mundo, mas somente da vida (Michel Henry), configurando-se assim como um fenômeno *saturado* (Marion). São estas outras faces do estranhamento (Cf. FABRI; GRZIBOWSKI, 2022).

Ainda mais, resta a indagação aqui tomada: “Tudo, em certo sentido, me pertence. O que resistiria a esta vinculação, a esta apropriação egológica?” (FABRI, 2015, p. 68). Assim, a constituição do outro em Husserl, servirá de fundamentação da consciência transcendental em possibilidade de apreensão objetiva do mundo-da-vida como sentido. Mais do que permanecer na redução do outro à esfera própria, permanece-se a sua radical alteridade, uma vez que o acesso ao outro nunca é total.

A não-apreensão total do outro permite considerar uma dupla hipótese, que será tomada junto da filosofia de Paul Ricoeur: a) a presença do outro na constituição da identidade constitui a minha ipseidade; b) a presença do outro o mostra em sua singularidade, que deve ser respeitada. Assim, o fenômeno do estranho como uma das solicitações do mundo-da-vida é pensada num contexto de fundo fenomenológico-hermenêutico, onde a apreensão (epistemologia) do outro como constituinte (fenomenologia) da ipseidade (ontologia) exige uma responsividade (ética), isto é, um horizonte complexo.

2 O estranho em Waldenfels

Inicialmente, a acusação de Waldenfels dirige-se ao esquecimento do estranho por parte da tradição filosófica. Naturalmente que os acenos ao estranho podem ser identificados em várias perspectivas, mas todas elas ancoradas na compreensão do outro dentro da ordem, da totalidade. Segundo Toledo (2017), o estranhamento é parte constitutiva do Eu em Waldenfels, e trata-se de uma *Fremderfahrung*. Isto é, a posição do totalmente outro reflete o que é o próprio. Mas o Eu, em sua estrutura semovente, é ação e da ação decorre a responsividade, isto é, o sujeito se constitui neste modo de resposta ao estranho.

Ainda partindo da problemática aberta por Waldenfels, conforme recorda Toledo (2017), o estranho se apresenta nos modos *relacional* e *radical*. No primeiro modo, a experiência do estranhamento é vivenciada no ato de percepção do próprio diante do estranho, assumindo ainda as categorias de *cotidiano*, quando é o diverso habitual à vida do sujeito; e *estrutural*, representada pela diversidade cultural e, portanto, estruturada fora do Eu. Por fim, a estranheza radical, em que a manifestação do inexplicável é solicitada pela urgência de um fenômeno.

Primeiramente é no solo da estranheza *relativa* que a problemática se instaura: “En la medida que la extrañeza en el marco de esta orden global, se trata tan solo de una extrañeza relativa para nosotros, que no aborda la cosa misma” (WALDENFELS, 1998, p. 88). Isto é, num primeiro momento, o estranhamento é natural enquanto posição de uma diferença com a qual convivemos na diversidade e na distinção ontológica dos seres. Mas num segundo momento, um olhar fenomenológico nos direciona a pensar o problema num estranhamento *radical* e que este, conforme se infere, terá consequências para a posição da ipseidade.

Para o estudioso alemão, tal passagem pode ser um dos acenos da chamada pós-modernidade. A não-totalidade e apreensão do estranho pela filosofia podem dar vez à *multiplicidade* em si mesma, sem medi-la ou reduzi-la à esfera própria. Nas palavras de Waldenfels (1998, p. 90), o estranhamento radical só é tomado verdadeiramente quando: “[...] no se capta lo extraño como transformación de lo *próprio* ni como momento de un *universal*”. Desse modo, o estranho em sua radicalidade está intacto em seu *não-lugar* (Levinas), em sua *dissimetria* (Ricoeur).

Para Waldenfels (1998) Husserl permaneceu na esfera do estranhamento relativo, uma vez que a estranheza sempre esteve ancorada na perspectiva do próprio, o que se verificará à frente no exame da problemática na *V Meditação Cartesiana*. Porém, o fenomenólogo ressalta que Husserl delegou à experiência do outro um caráter de vivência originária, o que, em certa medida, parece ser uma vivência que “respeita” a estranheza em si. A nosso ver, em Husserl acena-se uma passagem do mundo do estranho (*Fremdwelt*) ao mundo-da-vida (*Lebenswelt*), quando a intersubjetividade das consciências possibilita a esfera transcendental da consciência, mas que não necessariamente permanece presa ao objetivismo da posição do sujeito, pois não é uma consciência psicológica ou cognoscente, mas pura, transcendental.

A visada da consciência intencional não é passiva, mas no próprio visa a exigência de uma evidência que pode ser pensada como movimento de passagem de uma evidência epistêmica a uma evidência ética, expressa na filosofia de Waldenfels (1998) como responsividade. Isto é, se faz necessária uma resposta ao estranho.

Portanto, cabe à consciência intencional e à própria presença do eu no mundo a não-redução do estranho ao próprio, possibilitando a indagação: como

manter intacta a estranheza? Nesse sentido, verificaremos a análise husserliana do estranho como presença que afeta a ipseidade e, em Ricoeur, o estranho como constituinte desta.

3 Perspectivas do estranhamento em Husserl

Em Husserl a experiência do outro é, inicialmente, um paradoxo, ao passo que é experiência de um outro que coloca o sujeito diante da experiência do próprio. A constituição da ipseidade se dá na presença do outro e tal temática aparece em Husserl em todo o percurso que desenvolve ao longo da *V Meditação Cartesiana*. Justamente, o papel ocupado por Deus na constituição do eu em posse de evidência em Descartes, agora em Husserl é ocupado pela presença do outro. Tal hipótese não significa desconsiderar o fundamento monadológico do eu, ou do próprio em Husserl. De fato, recorda Weidmann (2012) que a partir de uma consideração husserliana, é impossível pensar o outro sem o substrato monadológico que concede à esfera de pertença.

Porém, o que se infere a partir do exame da *V Meditação Cartesiana* é que o desenvolvimento crescente do posicionamento husserliano segue um caminho do *ego* para o *alter-ego*. A experiência do estranho (*Fremderfahrung*) é uma possibilidade à própria constituição da esfera transcendental, “[...] um caminho desde a imanência do Ego até a transcendência do outro” (HUSSERL, 2019, p. 111). Este caminho implica na libertação do solipsismo.

Um primeiro ponto desenvolvido por Husserl é o que o filósofo denominou de *apreensão analogizante* do outro. Certamente que o apropriar-se do estranho de modo análogo é feito sempre em base na medida do próprio. Como foi possível notar em Waldenfels, o desafio será manter o outro em sua equivocidade, isto é, em sua singularidade ou estranheza. Porém, a apreensão analogizante já é um direcionar-se para além do próprio, do unívoco.

O parágrafo 43 da *V Meditação* evidencia os modos noemático-ônticos da ocorrência do outro. Aí se constitui o olhar husserliano para os outros como: “[...] sujeitos para este mundo, como experienciando este mesmo mundo que eu mesmo experiencio e, nisso, experienciando-me também, a mim tal como experiencio o mundo e também os outros” (HUSSERL, 2019, p. 113).

Isto é, a compreensão analógica de Husserl apreende o outro pela via epistemológica: é o perceber que difere o outro de um mero objeto. Enquanto estrutura psíquica em corpo natural, o estranho aparece como aquele que pode perceber o mesmo que é percebido pelo próprio, isto é, a posição do visar tem sempre um respectivo lado oposto que igualmente se posiciona ao próprio de si.

Na presença do outro como estranho é dada para Husserl a objetividade do *mundo-da-experiência*. Isso significa que a própria validação da objetividade do eu transcendental depende do outro na fenomenologia, logo, uma epistemologia fenomenológica implica em si mesma uma atitude ética. Tem vez aqui o que afirma Paul Ricoeur na análise que desenvolveu sobre a *V Meditação* de Husserl, sintetizando que “há estranho porque existe próprio” (RICOEUR, 2009, p. 201). Assim, o processo intencional altera a ipseidade.

Para Husserl, “[...] o Ego constitui a si próprio em sua idiosincrasia” (HUSSERL, 2019, p. 114). Desse modo, o *poder dizer eu* se afirma transcendentalmente diante da presença do *outro*. É interessante notar aqui que na experiência do estranho *eu* e *outro* se transformam, são ressignificados. A apercepção do outro é sempre reduzida nesta etapa da redução fenomenológica à alma, entendida como concretude psíquica. Portanto, a esfera do alheio ou estranho é dada em seu aparecimento sempre na esfera do próprio, que Husserl denomina de “primeira esfera” (HUSSERL, 2019).

Neste grau de análise, a figura do estranho se torna um elemento estruturante daquilo que Husserl chama de “propriedade”. A unidade noético-noemática revela o ente como aquele que percebe e é percebido, implicando, assim, numa transcendência autêntica, que é sempre confirmada como sentido próprio. A constituição do estranho, vale ressaltar, constitui também o mundo objetivo da experiência transcendental.

Um primeiro momento de compreensão do estranho em Husserl é, portanto, coroado com esta objetividade assegurada pela relação entre egos que percebem e que são percebidos. Comunidade objetiva ou “comunalização” (HUSSERL, 2019) constituem a intersubjetividade universal. Em sequência, o caráter do estranho como aquele que percebe é acrescido da radicalidade do próprio *corpo* como presença. Nesta esfera, Husserl (2019) constitui a apercepção analógica.

A estranheza do outro se coloca para o eu, antes de tudo, como presença física, enquanto corpo. Dessa forma, o sentido de constituição do ego não está somente no corpo próprio, mas no corpo percebido. Portanto, passa-se de uma *apreensão analogizante* do outro para uma *transferência aperceptiva* (HUSSERL, 2019), ou seja, o outro também me experimenta e o outro também é corpo, carne. Essa transferência permite compreender, como já mencionamos, que parte-se sempre do ego para o *alter-ego*, isto é, do *próprio* para o *estranho*.

A carne do outro não é somente estranheza, mas, para Husserl, a partir da transferência aperceptiva, da própria experiência do ego, esta carne do outro é uma *presentificação* (HUSSERL, 2019). A partir da presentificação, este estranho que é corpo e que é outro eu tem estabelecido um estatuto ôntico. Esta presentificação do corpo se manifesta a partir de comportamentos e expressões do outro. Além da apreensão analogizante e da presentificação como *transferência aperceptiva*, Husserl (2019) aponta para a imaginação, isto é, poder, potencialmente, colocar-se no lugar do outro para pensar o seu ponto de visão, de percepção.

O corpo (*Körper*) une o próprio e o diverso. Isto é, uma realidade própria no sujeito, percebida no e pelo outro, pensada por uma consideração objetiva é também um fenômeno empírico na natureza objetiva, mas que, por outro lado, a essência intencional da percepção do outro o revela a mim como um ser-aí. É um único corpo a ser o próprio e o visto pelo outro, porquanto a ligação que faz prevalecer a alteridade é a perspectiva do visar (HUSSERL, 2019).

Uma vez estruturados esse modos de apreensão e apercepção por modos de perceber, de presença, de transferência aperceptiva e de corpo, há a possibilidade de constituição de uma intersubjetividade monadológica, isto é, a conferir a esfera transcendental. Para Husserl, se trata de uma “[...] comunhão (*gemeinschaft*) da natureza, unitária com a do corpo e do Eu psicofísico alheio, emparelhada ao Eu psicofísico próprio” (HUSSERL, 2019, p. 138). Isto é, experiência intersubjetiva que envolve presença física e sentido egológico, ou ainda a análise husserliana que está na esfera do realismo empírico da presença corpo e o idealismo transcendental do sentido ôntico do outro no próprio.

É possível encontrar a mesma temática desenvolvida no parágrafo 29 de *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica*, onde se evidencia que toda experiência da consciência é firmada sobre um mundo

intersubjetivo circundante, isto é, uma realidade espaço-temporal objetiva (HUSSERL, 2014). A intersubjetividade só existe se afirmada sobre o fenômeno originário do estranho. Quanto a esse fenômeno, ressalta Husserl que:

[...] há de se atentar para o fato de que no sentido da bem-sucedida apercepção do alheio encontra-se que, precisamente sem mais, o mundo dos outros, o mundo de seus sistemas de aparecimento precisa ser experienciado com o mesmo mundo dos meus sistemas de aparecimento, o que implica em si uma identidade dos sistemas de aparecimento (HUSSERL, 2019, p. 141).

Ainda que neste filósofo o estranho seja sempre medido pelo próprio e sua percepção, não existe comunhão intersubjetiva que valide os saberes, o diálogo, a cultura sem antes a vivência-experiência do fenômeno originário do outro.

Uma vez dado o aceno a algumas passagens sobre a constituição do estranhamento em Husserl, enriquece a perspectiva deste estudo o ponto de vista ricoeuriano sobre o exposto.

Para Ricoeur, a tentativa husserliana de constituição do estranho, do outro, é falha. Dirá o filósofo francês:

Até o fim o gênio da descrição e a exigência da constituição tentam se reunir e fracassam no fundir-se um no outro. Segundo a exigência idealista da constituição, o outro deve ser uma modificação de mim mesmo; segundo o gênio realista da descrição, o outro nunca cessa de se excluir da esfera da “minha mônada” (2009, p. 235).

Com a crítica de Ricoeur e o posicionamento de Husserl, a insuficiência do outro é alargada ao tema da intersubjetividade, que o próprio filósofo alemão desenvolve a partir do parágrafo 55. Para Ricoeur, é evidente que na análise do outro, Husserl estrutura uma relação de assimetria e, portanto, não de reciprocidade (RICOEUR, 2009).

Para Ricoeur, nota-se em Husserl um realismo monadológico inserido num idealismo monadológico, porquanto ele dirá que: “A identidade do mundo, enquanto o mesmo mundo percebido por duas consciências, é no fim das contas reduzido por Husserl ao modelo de síntese de identificação, tal como operada por uma única consciência” (RICOEUR, 2009, p. 240). Para o filósofo francês, Husserl jamais deixa

escapar sua análise do ponto fixo da constituição de sentido do alheio no próprio. Isto é, o outro é constituído no próprio, mas sempre numa intencionalidade.

Na leitura de Ricoeur, a originalidade de Husserl está na progressão do solipsismo à comunidade (RICOEUR, 2009). A análise husserliana é sempre crescente, passando do sujeito para a comunidade, o que, para ele, constitui sempre a tarefa do fenomenólogo, diferente da antropologia e da sociologia, que primeiro verificam o todo, para depois pensar o sujeito.

Para Husserl, a esfera do sujeito é orientada pela *psique*, enquanto que a esfera da comunidade é orientada pelo conjunto de intencionalidades, ou pelo valor da experiência comum objetiva, entendida então como *espírito*, isto é, transposição da esfera da natureza para a da cultura. Nesta comunidade, a *identificação* (HUSSERL, 2019) prevalece como relação entre o eu e o estranho. Para Ricoeur, esse movimento soa reducionista, pois prevalece na tentativa husserliana a identificação do mesmo mundo compartilhado sobre consciências diferentes mais do que a identificação destas. Isto é, é como se o espaço do encontro objetivo dos diversos prevalecesse sobre os diversos.

Para Ricoeur, a progressão da *V Meditação Cartesiana* de Husserl, ao findar com a formalização da objetivação da comunidade intersubjetiva, revela a progressão da problemática do estranhamento de igual maneira. Ou seja, se na esfera pessoal o estranho é sempre um problema à constituição perceptiva do ego, também, em nível de comunidade, a problemática se acentua então como o “mundo estranho das outras culturas” (RICOEUR, 2009, p. 245).

Ego e alter ego são realidades que reciprocamente se envolvem na constituição intencional do sentido. Todavia, a experiência é dada na relação, mas a abstração deixa a “presença” do outro. Com isso, é necessário reconhecer que em certa medida a presença do estranho na constituição transcendental da consciência mantém, de certo modo, a sua estranheza. Paul Ricoeur faz notar que: “Se eu cortasse do conteúdo da minha experiência aquilo que ele deve ao convívio com os outros, não restaria sem dúvida nenhum conteúdo digno de ser chamado meu” (RICOEUR, 2009, p. 222).

A empreitada husserliana tem a serventia de fazer notar o quanto a constituição da ipseidade encontra na figura do outro ou do estranho um constituinte fundamental e, por que não, problemático. O estudo retoma agora a problemática

lançada por Wandenlfs acerca do estranhamento. Seguiremos com Ricoeur, para além de Husserl, no propósito de pensar a posição do si diante do estranhamento num exercício que, por fim, visa apontar que o reconhecimento pelo estranho, ou o não-reconhecimento, possibilita evidenciar a ipseidade em seu constituir-se.

4 **Atestação de si como resposta ao estranho**

Se para Husserl (2019) o outro é a modificação da ipseidade, é certo que ela o recebe. Cabe então a problemática: o que o estranhamento acrescenta à constituição da ipseidade? Ainda mais, de que maneira o modo de ser do si pode responder ao estranho? Assim, o terceiro estágio deste estudo evidencia esta passagem, onde a problemática do estranho poderá ser compreendida como dimensão constituinte da ipseidade que em seu movimento apropria-se do estranho para reconhecê-lo. Para fundamentar tal perspectiva recorreremos a Paul Ricoeur.

Novamente, em Waldenfels encontramos o toque preciso à novidade sempre presente da fenomenologia. O movimento intencional mostra o novo em cada redução e a continuidade desse olhar desinteressado permite compreender estruturas da consciência que vive o mundo em si. Nesse sentido, a estranheza enquanto fenômeno original evidencia que o si se constitui no contato com uma ordem que o ultrapassa, ou então uma não-ordem. Assim sendo:

Todo comienza com el hecho de que hay un ser que se aparta de sí mismo, se excede a sí mismo, se desborda a sí mismo y por lo tanto descubre la alteridade (*Andersheit*), también la de los animales, em sí mismo y la extrañeza (*Fremdheit*) de las demás culturas em la suya propia (WALDENFELS, 2005, p. 43).

O horizonte aberto pelo fenômeno do estranhamento permite acentuar o horizonte do próprio. Nesta perspectiva, o próprio não é compreendido somente como eu, mas como ipseidade, isto é, o si reflexivo, pois toda a esfera de constituição intencional é sempre relação, assim como a ipseidade é o si-mesmo constituído na presença do outro, do estranho.

Em Ricoeur (1991) a contribuição tem espaço na própria constituição da ipseidade, onde o si é dado pela vida do desvio. A ideia de desvio deve ser entendida como alternativa à vida direta, à consciência imediata, mas

diferentemente, ao estatuto indireto da posição do si. Naturalmente, essa postura propõe uma nova posição ontológica. A identidade do si não é um fato absoluto de imediato, mas uma construção da constituição da visão (movimento fenomenológico) e da ação (atestação e alteridade).

O que está em jogo com a fenomenologia francesa é justamente o ultrapassee da dimensão transcendental da fenomenologia husserliana que prioriza o primado do ego, a esfera própria de pertença. Assim, o enfoque não é dado ao problema epistemológico em si, mas de modo mais acentuado à constituição desta, à ontologia (constituída pela ética), o que permite inferir que a novidade francesa soa ainda mais progressista. Entretanto, isso não permite visualizar em totalidade a questão. Ainda que em Husserl o outro, por analogia, se situe na esfera própria da pertença, ele é conteúdo e parte de presença. Assim sendo, a ipseidade é sempre no mundo e, de certo modo, isso já é previsto em Husserl, ainda que a nível do alcance transcendental do ego.

Para o filósofo francês, nesta empreitada de uma hermenêutica da ipseidade, “[...] em nenhuma etapa o si terá sido separado de seu outro” (RICOEUR, 1991, p. 30). Ou seja, a constituição do si é dada, sobretudo, pela sua capacidade de ação para com o outro, possibilitando inferir que a ipseidade é compreendida somente na pergunta pelo *quem* da ação. Responder ao *quem* de uma ação é uma das capacidades essenciais do sujeito em posição da constituição de sua identidade em ato ético. Isso é sustado pelo que Paul Ricoeur denominou de “fenomenologia das capacidades”, tema amplamente desenvolvido em *O Si-mesmo como um outro* (1991). Justamente nessa perspectiva que vai da constituição da identidade no diálogo entre *mesmidade* (promessa) e *ipseidade* (atestação), se constitui o fundo fenomenológico que sustenta a ética hermenêutica de Ricoeur. Ou seja, na atestação o sujeito confirma o quanto prometido, mas a confirmação do que é prometido numa dimensão não mutável da identidade, *mesmidade*, só acontece pela alteridade, que implica como um dos polos da *ipseidade*, e que só se solidifica agindo, portanto, em atestação. O diálogo entre estas duas dimensões sustenta a posição da *identidade narrativa* (RICOEUR, 1991).

Assim, é possível sustentar que, para Ricoeur, ser e fazer não podem ser pensados distintamente, mas se autossustentam na constituição da ipseidade.

Portanto, a ipseidade, que uma vez constituída na ação tem seu tempo na narratividade do agir, é pensada no contexto de uma ontologia da ação.

O si se reconhece no tempo em Ricoeur. Perguntar-se pelo substrato ontológico do si implica situá-lo no tempo, e o tempo é constituído de ação. Assim, a temática da *atestação* é fundamental (RICOEUR, 1991). É a ação no tempo que permite o reconhecimento para a identidade. A esfera da atestação está ligada à do caráter e da *promessa*. Significa que a manutenção do si no tempo, da ipseidade, é sempre compromisso, promessa e caráter. Esse compromisso é para com o próprio si e sua permanência, mas ele se dá através do outro. A promessa é dirigida sempre a um *quem*.

Nesse sentido, se Ricoeur dirá que “[...] a atestação pode definir-se como a segurança de ser si-mesmo agindo e sofrendo” (RICOEUR, 1991, p. 35), o agir e o sofrer se dão na ação histórica no tempo com os outros. A estranheza, nesse sentido, é assumida pelo outro pelo qual sou autor de minhas ações que dizem respeito a ele.

A postura assumida pelo si reflexivo (ipseidade) permite a constituição de uma consciência ativa em sentido fenomenológico, isto é, que busca o sentido de sua ação e suas implicações ao si próprio e aos outros em perspectiva ético-hermenêutica. Ou seja, o reconhecimento e a atestação resultam da prática constante do homem em relação a si mesmo e com o outro que pode ser *próximo* ou *distante* (SILVA, 2020).

Responder ao apelo do estranhamento do outro configura o sujeito enquanto consciência intencional de si no mundo intersubjetivo mediante a ipseidade, porquanto o eu sofre e age a partir do estranhamento. Ainda mais, “A atestação pode definir-se como a segurança de ser si-mesmo agindo e sofrendo” (RICOEUR, 1991, p. 35). Em Ricoeur, a resposta ao outro como modo de constituição da ipseidade não fica restrita à esfera da consciência intencional, mas avança, enquanto promessa firmada na atestação, para a dimensão ética.

Outrossim, a atestação se defronta com o problema do outro enquanto estranho e do “estranhamento do trágico”, poderíamos assim considerar. Isto é, para Paul Ricoeur, outro elo essencial da mesmidade-ipseidade é dado pela sabedoria prática, isto é, a capacidade de responsividade diante do trágico da ação, entendido aqui como toda esfera de conflito (RICOEUR, 1991). A sabedoria prática, radicada

no elo entre deontologia e teleologia, une as perspectivas do obrigatório e do bom com vistas ao melhor a ser feito. Assim, o desvio de si a si-mesmo é confirmado pelas determinações éticas e morais (RICOEUR, 1991).

O reconhecimento do outro na constituição da ipseidade parece reacender a problemática do solipsismo. Também Ricoeur poderia ser acusado do “empréstimo” do alheio para o próprio, uma vez que o outro, através da ipseidade, constitui a identidade. Entretanto, o próprio aqui não é o eu, mas o *si*. Diferentemente da presença do estranho que constitui o si, a atestação vem dizer que a identidade só se constitui respondendo ao outro, ao estranho. O si-mesmo é, portanto, reconhecimento e responsividade.

Ainda mais, Ricoeur (2006) parte da distinção entre *conhecer* e *reconhecer*. O reconhecimento parece sobressair-se ao conhecer diante das significativas experiências vindas do mundo-da-vida, das coisas mesmas. Relacionam-se o reconhecimento e a experiência do desconhecível, que neste caso engloba a figura do estranho. Reconhecimento é responsividade à estranheza, pois no reconhecer está impossibilitada a alteração da estranheza do outro que me apela. O si fica sempre dependente do outro, dirá o filósofo:

Longo é o caminho para o homem que “age e sofre” até o reconhecimento daquilo que ele é em verdade, um homem “capaz” de certas realizações. Esse reconhecimento de si ainda requer, em cada etapa, a ajuda de outrem [...] que fará de cada um dos parceiros um ser-reconhecido (RICOEUR, 2006, p. 85).

A partir desta leitura, o reconhecimento é duplo: o si se reconhece reconhecendo o outro. Essa movimentação evidencia bem o modo filosófico adotado pelo pensador francês. O conflito das interpretações é necessário como acréscimo, ou enxerto, ao modo fenomenológico. Ou seja, as solicitações do mundo-da-vida exigem que a consciência seja flexível em seu modo de acolhimento, seja do estranho, seja do novo, seja do “saturado”.

5 Considerações Finais

Assim como acusou Waldenfels (1998/2005), a tradição filosófica construiu um cosmos ordenado e limitado, onde a fronteira do outro e o apelo do estranho

constituem formas singulares de vivência intencional, que num olhar objetivo se revela como desafiadora. Paul Ricoeur nota igualmente que os grandes sistemas filosóficos que exaltaram a representação, formulados por Descartes e Kant, são exemplos estruturais. Porém, “é a variedade dos modos de ser dos quais dependem as coisas mundo que é importante para uma filosofia do estar-no-mundo” (RICOEUR, 2006, p. 76).

As variadas formas de ser, próprias do dinamismo do mundo-da-vida, são decorrentes da dimensão estética que confirma a experiência dentro do tempo. A categoria temporal que sustenta essa variação ontológica da vida e do mundo é a “mudança”. Para Ricoeur (1991/2004), é essencial notar que a variedade de temporalização, a mudança, é condição tanto para a identificação (conhecer) quanto para o reconhecimento.

Juntamente com a dimensão do tempo relaciona-se, e é importante considerar, a estrutura de horizonte da percepção. Esta possibilita as variações na relação intencional da visada do mundo. Desconhecimento e reconhecimento são marcas próprias da ação do tempo que anunciam aquilo que é estranho, mas uma estranheza antes notada no próprio ato de perceber que é exigido com novos esforços para “reconhecer”.

Por fim, as problemáticas e fragmentações são o próprio do estar no mundo (RICOEUR, 2009), já que o mundo é fronteiro em seu próprio aparecer (WALDENFELS, 2005). Assim permanece a possibilidade de que nem todo reconhecimento se dê pela identificação, mas que talvez sua faceta principal seja a do estranhamento, que, porém, não implica um não conhecimento, mas uma espécie de aceitação. Os modos de aceitação podem ser lidos através da *atestação* de si no tempo que implica ação: ação e reconhecimento para com o outro.

A intencionalidade deve sempre ater-se à “situação do sujeito e ao sujeito em situação” (RICOEUR, 2009, p. 73), afinal, esta passagem, uma vez aberta pelo último Husserl, tornou fato a possibilidade, como anunciou Lévinas, da ruína da representação. Portanto, reconhecimento e identificação estão contemporaneamente unidos e desunidos a partir de um olhar fenomenológico. O não-lugar, o estranhamento e o estrangeiro revelam a dimensão fronteira do mundo-da-vida.

A diferenciação na constituição de um si-mesmo marcado pelo reconhecimento como abertura é um elemento constitutivo deste mundo-da-vida, do aqui e agora. O extraordinário solidifica um próprio que não é absoluto em si mesmo, mas conquista o significado de si e da vida no próprio mundo. O estranho fornece ao si-mesmo uma experiência original. O agir com respeito diante do estranho é reconhecimento e não conhecimento e, assim, a responsividade é respeito e alteridade na permanência da identidade (estranha) do outro.

As problemáticas que nortearam o presente estudo são respondidas com possibilidades sempre abertas à contínua novidade de um olhar atento exigido pela fenomenologia, entendida aqui como método filosófico. Desta constituição do si na presença do estranho abrem-se, para além do recorte deste texto, as temáticas da *convicção*, que em Ricoeur destina-se ao julgamento em situação e do *cuidado*, como esferas do reconhecimento do si-mesmo pelo outro e do outro pelo si-mesmo. Por fim, ressalta-se o papel vivo da fenomenologia, que permite problematizar as vivências mais singulares de nosso tempo, marcadas pela complexidade do viver.

Referências

FABRI, Marcelo. Entre fenomenologia e hermenêutica: a condição responsiva da subjetividade. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**. Brasília, v. 3, n. 2, p. 65-73, 2015.

FABRI, Marcelo; GRZIBOWSKI, Silvestre. **Introdução à fenomenologia do invisível**: o amor, o desejo, a vida. Curitiba: CRV, 2022.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Trad. Márcio Suzuki. 5ª ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2014.

HUSSERL, Edmund. **Meditações Cartesianas**: uma introdução à fenomenologia. Trad. Fabio Mascarenhas Nolasco. São Paulo: EDIPRO, 2019.

RICOEUR, Paul. **Na escola da fenomenologia**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo com um outro**. Trad. Lucy Moreira Cesar. Campinas: Papyrus, 1991.

RICOEUR, Paul. **Percursos do reconhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SILVA, Bruno Fleck. **O conceito de phronesis em Paul Ricoeur**. 2020. 76p. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2020.

TOLEDO, Fernando M. O modelo de graus de estranheza de Bernhard Waldenfels, a exemplo de “Shakespeare no meio do mato”. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**. São Luís, v. 3, n. 2., p. 85-96, 2017.

WALDENFELS, Bernhard. El hombre como ser fronterizo. *In*: Debate sobre las antropologías. **Themáta: Revista de Filosofía**, n. 35, p. 43-54, 2005.

WALDENFELS, Bernhard. La pregunta por lo extraño. *In*: **Logos: Anales del seminário de Metafísica**. Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense. 1998. p. 85-98.

WEIDMANN, Artur Ricardo de Aguiar. Intersubjetividade e ética: um possível diálogo entre Husserl, Levinas e Waldenfels. **Revista Filosofazer**. Passo Fundo, n. 40, pp. 83-100, 2012.

Recebido em: 26.04.2022.

Aprovado em: 02.09.2022.



Mário Correia*

RESUMO

O presente artigo trata da filosofia reflexiva de Paul Ricoeur. Mostra como ele retoma a crítica à filosofia do cogito sem negar sua existência, pois considera que a filosofia é, antes de qualquer coisa, reflexiva, reflexão sobre o si, figura do cogito. Diante disso, nos perguntamos sobre o sentido de reflexão e o significado do si, sobre seu lugar na reflexão, sobre que tipo de sujeito é ele e, por fim, que tipo de ser é o si. Desse modo, mostraremos que Paul Ricoeur é um filósofo reflexivo e, igualmente, filósofo do si, inserido na tradição da filosofia reflexiva.

Palavras-chave: Reflexão. Cogito. Si. Filosofia.

Paul Ricoeur and reflexive philosophy – an introduction

ABSTRACT

This article deals with the reflexive philosophy of Paul Ricoeur. It shows how he resumes the critique of the philosophy of the cogito without denying its existence, as he considers that philosophy is, above all, reflective, a reflection on the self, a figure of the cogito. In view of this, we ask ourselves about the sense of reflection and the meaning of the self, about its place in a reflection, about what kind of subject it is and, finally, what kind of being is the self. In this way, we will show that Paul Ricoeur is a reflective philosopher and, equally, a philosopher of the self, inserted in the tradition of reflective philosophy.

Keywords: Reflection. Cogito. Self. Philosophy.

Introdução

O pensamento filosófico de Jean Paul Gustave Ricoeur (1913-2005) tem por base a tradição da filosofia reflexiva, a fenomenologia e a hermenêutica, como ele mesmo diz: “eu gostaria de caracterizar a tradição filosófica à qual me reporto com três traços: ela está na linhagem da *filosofia reflexiva*; ela permanece na esfera da influência da *fenomenologia husserliana*; ela quer ser uma variante *hermenêutica* desta fenomenologia” (RICOEUR, 1986, p. 25)¹. Essa tríplice ascendência ricoeuriana é fundamental para a compreensão de seu pensamento e de sua trajetória de vida. Para isso, nos propomos nesse artigo a fazer uma breve apresentação sobre a filosofia reflexiva de Paul Ricoeur. É uma apresentação limitada, dada a extensão de sua obra e o fato de que, na totalidade de seu pensamento, os três aspectos destacados estão muito bem intrincados. No entanto, essa apresentação pode auxiliar quem está começando a leitura em Paul Ricoeur por oferecer um panorama geral desse aspecto que tão bem caracteriza sua filosofia.

Em linhas gerais, a tríplice herança corresponde a uma tríplice perspectiva do pensamento de Paul Ricoeur. A hermenêutica que aparece em terceiro lugar aponta para o escopo de suas contribuições, cujas marcas de Hans-Georg Gadamer e Martin Heidegger são inegáveis. A fenomenologia é a grande corrente de pensamento fundada por Edmund Husserl, muito presente na primeira fase do pensamento ricoeuriano e depois inserida na hermenêutica, sendo ainda muito bem utilizada na teoria da ação (filosofia prática). Quanto à filosofia reflexiva, em acepção mais restrita refere-se à história do pensamento francês que tem, entre suas raízes, o pensamento de René Descartes. Em acepção mais ampla, resvala em Immanuel Kant, Agostinho e está enraizada em Sócrates, no clássico “conhece-te a ti mesmo”. É a respeito da relação entre Ricoeur e essa tradição reflexiva, mas, sobretudo, ao modo como ele se torna filósofo reflexivo, que vamos tratar nas linhas que se seguem.

¹ Sobre a vida e a obra de Paul Ricoeur veja: DOSSE (2017). Ou também o que está disponível no site www.fondsricoeur.fr. Outra importante fonte é a autobiografia: *Intellectual autobiography in the Philosophy of Paul Ricoeur*. Tradução em português: *Autobiografia intelectual*. In: *Da metafísica à moral*, publicada pelo Instituto Piaget em 1997.

Uma filosofia reflexiva

No portal do Templo de Delfos está escrito o preceito da filosofia reflexiva: “conhece-te a ti mesmo”. Sócrates, Agostinho, Descartes, Kant e tantos outros pensadores trabalharam, cada um a seu modo, a ideia de que o “conhece-te” se dá a partir da autorreflexão. Mais próximo de Ricoeur, Maine de Biran, Félix Ravaisson, Jules Lagneau, Jules Lachelier e Jean Nabert deram continuidade à difícil tarefa do “conhece-te...”, mas com uma importante diferença: a renúncia ao “imediato” da autorreflexão presente naqueles clássicos modernos. Esses autores mais recentes continuam a ter como referência o *cogito* cartesiano. Porém, numa espécie de reivindicação, eles o criticam e promovem um pensamento reflexivo destituído do imediato e aberto a outras referências para além e aquém do *ego cogito*. Paul Ricoeur segue a linha desses autores, recepcionando, se filiando a tradição reflexiva e assumindo seu próprio estilo. Por isso é importante demonstrar como se dá essa recepção e como seu pensamento pode ser chamado de reflexivo (reflexividade).

Embora o contato com a filosofia reflexiva francesa tenha ocorrido no início de sua carreira filosófica, sua influência permaneceu ao longo da trajetória intelectual de Paul Ricoeur. A recusa à consciência imediata, o profundo sentido do real e a adesão a uma filosofia da ação, por exemplo, estão em suas obras, desde as primeiras, *Philosophie de la voluntad* (1950/1960), fazendo-se presente naquelas consideradas mais importantes, como *Temps et recite* (1983-1985), *Soi-même comme un autre* (1990), bem como nas últimas publicações, *La mémoire, l'histoire, l'oubli* (2000) e *Percours de la reconnaissance* (2004). Levar em conta esse trajeto nos faz entender por que na última década de sua vida, Ricoeur nos diz que permanece sendo um “filósofo reflexivo” (RICOEUR, 2009, p. 245). Um filósofo reflexivo que resiste a abstração idealista, bem como a uma visão puramente materialista do ser humano, pois a existência é concreta e o existente é reflexivo.

O pensamento reflexivo de Paul Ricoeur parte do pressuposto de que o *cogito* é um *cogito ferido, quebrado*. Essa quebra, com sugere Gagnebin, é possibilidade de “apreensão de uma unidade muito maior, mesmo que nunca totalizável pelo sujeito” (GAGNEBIN, 1997, p. 262). A apreensão da unidade do *cogito* não deixa de ser promoção do “conheça-te...” não somente por meio do *cogito* (reflexão/pensamento),

mas também por meio do *volò* (querer/ação). Com efeito, a tradição reflexiva predominante desde a modernidade privilegiou o pensamento em detrimento da ação, supervalorizou o *pensar* e deixou o *agir* em segundo plano, ou, simplesmente tomou a ação como mera consequência do pensar. Para Ricoeur, a filosofia reflexiva precisa assumir a tarefa de conciliar essas duas possibilidades, numa espécie de reivindicação do ato para equipará-lo ao pensar, pois ambos são realidades indissociáveis de um *cogito integral*.

Aproveitando-se da “fratura” do *cogito*, Ricoeur nos convida a uma reflexão articulada por toda a riqueza do campo prático. Nesse sentido, Ricoeur está muito próximo de Jean Nabert, a ponto de acolher muito de sua filosofia reflexiva. Para Nabert, num certo tom fichteano e crítico à filosofia kantiana, a reflexão não é uma intuição, nem um dado, mas um ato, uma tarefa. Uma tarefa que pressupõe um sujeito capaz de produzir e criar atos que definem sua posição filosófica no mundo. Cabe a reflexão, nesse caso, impulsionar a ação, sendo ela própria um ato peculiar do espírito humano (NABERT, 1957). Seguindo Nabert, Ricoeur concebe a reflexão como ato e esforço, como modo de se posicionar e capturar o *ego* no espelho do mundo. Nesse sentido, o *ego* não é dado, precisa ser conquistado; e o acesso a ele não é imediato, pressupõe as mediações. E assim a filosofia reflexiva de nosso autor se diferencia de toda filosofia do imediato, mantendo o objetivo de apreender o *ego*, só que em seu esforço para existir, no seu desejo de ser (RICOEUR, 1970, p. 41; RICOEUR, 1969, p. 442).

A proposta da filosofia reflexiva de Ricoeur se estabelece na medida em que cresce a resistência à imediaticidade do *cogito*. As suspeitas para com a imediaticidade foram fortalecidas no contato que ele teve com o existencialismo de Gabriel Marcel. Os famosos encontros das “sextas-feiras” o despertaram para os problemas da encarnação, da promessa e do mistério, além de fazê-lo desenvolver um pensamento crítico, uma crítica enquanto exercício de “reflexão segunda”, para dizer em termos marcelianos (RICOEUR, 1997, p. 54; MARCEL, 1924). Justamente essa reflexão segunda – também chamada de recuperadora – reforça a resistência ao imediato, ou melhor, à transparência de si mesmo do pensamento, e tende para o concreto. Além disso, o contato com Marcel permitiu Ricoeur se deparar também com o lado trágico da existência ou com as “experiências limites”, a serem reforçadas pelo

contato posterior que teve com Karl Jaspers (RICOEUR, 2009, p. 22). Disso resultou a necessidade de construir um pensamento reflexivo de conciliação de conflitos, em marcha crescente, rumo ao horizonte que vislumbra a “terra prometida” da ontologia.

Para todos, o ponto de partida do pensamento reflexivo é a própria reflexão. No entanto, reflexão, para Ricoeur, precisa ser diferente da direta constatação da “evidência do cogito”, do imediatismo que encontra uma verdade que se impõe a si mesmo, sendo impossível de ser verificada ou deduzida por outrem. Precisa ainda se dissociar do desejo de transparência absoluta, da perfeita coincidência de si consigo mesmo, de uma consciência que induz a um conhecimento irrefutável e, por isso, mais importante do que qualquer outra forma de conhecimento válido. Para Ricoeur, a reflexão “é o esforço de voltar a capturar o ego do *ego cogito* no espelho de seus objetos, suas obras e finalmente de seus atos” (RICOEUR, 2004, p. 41). A reflexão é um ato de voltar sobre si próprio, numa atitude de apreender um princípio unificador para as operações subseqüentes ao movimento de pensamento. Reflexão é modo de apreensão e apropriação reflexiva, em que o *ego* é perdido e reencontrado, se dispersa e se unifica, desprende-se de sua certeza e, então, pode ser reconduzido ao sentido da existência.

Com essa compreensão, Ricoeur está alinhado com a crítica do *cogito* cartesiano sem apoiar sua total aniquilação ou diluição. Pois, segundo ele, a filosofia é, antes de qualquer coisa, reflexiva, mais precisamente uma “reflexão sobre si mesmo” e o si é uma figura do *cogito* (RICOEUR, 1970, p. 40). Enquanto tal, a filosofia é reflexão sobre o *cogito*, podendo inclusive repensar suas formas de manifestação e modos de compreensão. Sendo assim, é importante então se perguntar pelo si da reflexão, sobre esse si mesmo; o si que a filosofia reflexiva moderna transformou em princípio unificador, de natureza fundante, por ser a primeira verdade que define “a posição de uma existência e de uma operação de pensamento: *existo, penso*” (RICOEUR, 1970, p. 41). Desde então, existir passou a ser sinônimo de pensar, de tal modo que se pensa à medida que existe. Chega-se à essa conclusão a partir da reflexão sem verificação, sem constatação de um fato, sem mediação, como atesta Ricoeur na passagem abaixo:

Admito que a posição do si mesmo é a primeira verdade para o filósofo, para a tradição que parte de Descartes, se desenvolve com Kant, Fichte e a

corrente reflexiva da filosofia continental. Para essa tradição, que consideramos como um todo antes de se opor aos representantes principais, a posição do si é uma verdade que se põe por si mesmo. Não pode ser verificada, nem deduzida; é, ao mesmo tempo, a posição de um ser e de um ato, a posição de uma existência e de uma operação de pensamento: eu sou, eu penso. *Existir para mim é pensar. Eu existo enquanto penso.* Uma vez que esta verdade não pode ser verificada como um fato, nem deduzida como uma conclusão, ela deve se colocar na reflexão. A sua autopoisição é reflexão (RICOEUR, 1969, p. 322).

Ricoeur não tem dificuldades em conceber a filosofia como reflexão sobre si (autorreflexão). Porém, ele não concorda em conceber o si somente como *existente pensante*, enquanto princípio epistemológico que se tornou o ponto de partida de toda a filosofia. A bem da verdade, para ele, o *si* é pensante, tanto quanto é agente: o *si* é reflexivo. O si não é ponto de partida, pois precisa ser conquistado, uma vez que está em causa no ato reflexivo. E a reflexão pressupõe um trabalho muito maior do que a direta autopoisição do si e a clara evidência cogitativa. O modo imediato e direto do pensar torna a reflexão uma intuição cega, anula a operação do pensamento que se dá por meio das mediações dos signos, das ações, das obras e monumentos nos quais o “si da reflexão” está envolvido.

Dizer que a filosofia é reflexiva significa dizer, ao mesmo tempo, que é uma reflexão sobre si mesma, uma autorreflexão. E aqui podemos nos remeter ao adágio socrático do “conheça-te a te mesmo” que Ricoeur reforça com outra máxima socrática segundo a qual uma vida não *examinada* não é digna de ser vivida (RICOEUR, 2010, p. 197). No caso em questão, precisamos examinar o si, começando por questionar aquilo que a filosofia reflexiva fez dele, isto é, um princípio fundante, um princípio epistemológico representado pela fórmula *cogito ergo sum*. Para isso, é importante saber que o *cogito* cartesiano é apenas um momento de pensamento, não uma proposição imutável, nem uma verdade eterna a dominar a história.

O *cogito* de Descartes é apenas um dos pontos culminantes – ainda que mais alto – de uma cadeia de *cogito* que constituem a tradição reflexiva. Nessa cadeia, nessa tradição, cada uma das expressões do *cogito* reinterpreta a precedente. Assim, podíamos falar: de um *cogito* socrático (“cuida de tua alma”) – de um *cogito* agostiniano (o homem “interior” “na flexão das coisas” “exteriores” e das verdades “superiores”), – de um *cogito* cartesiano, está claro, – de um *cogito* kantiano, (“o *eu penso* deve poder acompanhar todas as minhas representações). O “Eu” fichteano é, sem dúvida alguma, o mais significativo testemunho da filosofia reflexiva moderna: não há filosofia reflexiva contemporânea, como reconheceu Jean Nabert, que não reinterprete Descartes através de Kant e de Fichte. E a “egologia” que Husserl

tentou enxertar na fenomenologia é um desses gestos (RICOEUR, 1969, p. 233).

Temos uma cadeia cogitativa, uma série de estilos reflexivos, vários caminhos para realizar o “conheça-te”. Entretanto, como já foi dito, o caminho imediato não é o melhor, pois o “conheça-te...” não se reduz ao imediato existir-pensar. Assumindo essa posição, Ricoeur não somente se filia à filosofia reflexiva francesa, como também se coloca numa esfera maior do pensamento filosófico e dos seus desdobramentos ao longo dos séculos. Ele passa a fazer parte da filosofia do sujeito sem que isso signifique se alinhar a tríplice pretensão de autoposição, autofundação e evidencia intuitiva do *cogito* cartesiano. Pelo contrário, ele se torna seu crítico, sem apoiar sua total aniquilação ou diluição, como nos garante Desroches (2002). Numa palavra, Paul Ricoeur faz parte da cadeia reflexiva, endossando a vertente de resistência ao imediato, privilegiando mediações e resistindo às tentativas de diluição do *cogito*.

Pois bem, sendo a filosofia uma reflexão sobre si, as atenções de Ricoeur se voltam para esse si da reflexão e se perguntam sobre seu significado, sobre seu lugar na reflexão, sobre sua capacidade e falibilidade, sobre que tipo de sujeito é ele e, por fim, que tipo de ser é o si. Dizendo assim, atravessamos num raio a obra ricoeurina e já nos damos conta de que ele, sendo filósofo reflexivo é, por conseguinte, “filósofo do si” (RICOEUR, 2009, p. 245). Enquanto filósofo do si, não o concebe somente como *pensante*, pois além de ser insuficiente para caracterizar a reflexão, é também insuficiente para caracterizar *quem* pensa, isto é, o sujeito pensante (existente). Para ele, a reflexão consiste num trabalho de feitura, de análise e crítica, de composição e ordenação em torno de um princípio unificador, sem se confundir com a totalização de um saber. A reflexão, para dizer com Jervolino (2006), é um método que passa pela mediação dos signos, dos símbolos e dos textos e se torna reflexão interpretante. E quem reflete ou quem interpreta é um sujeito concreto e histórico, dotado de capacidades e falibilidades, desejoso de ser e de existir.

Portanto, a reflexão é sobre si mesmo, mas isso ao modo de esforço em vista de capturar, apropriar o *ego* (melhor dizer, o si), pois a posição do si não é dada, é uma tarefa. Apropria-se porque se está perdido entre os objetos e separado do centro de sua existência, tal como está separado dos demais e desconhecido por todos (RICOEUR, 2004, p. 41; 1970, p. 43). A apropriação é um movimento de saída sem

volta e enquanto sai ou vai, o *ego* (o si), tal qual princípio unificador, é perdido e reencontrado, desprendido de certezas e movido por um esforço contínuo de busca pela verdade de si. Para utilizar uma metáfora familiar aos textos ricoeurianos, é um contínuo êxodo em vista de uma terra prometida. Essa é uma imagem comum também a Emanuel Lévinas (1971), cujo pensamento também se aproxima, em muitos pontos, ao de Ricoeur, inclusive nesse aspecto de crítica ao *cogito* cartesiano.

Ora, se para a filosofia reflexiva ricoeuriana não é conveniente a autopoisição, nem a autofundação do *cogito*, tampouco será sua pretensão de transparência absoluta. Nesse sentido, além de Descartes e Kant, outro alvo de críticas é Husserl, legítimo continuador radical da filosofia do *cogito* (RICOEUR, 2009). Em Husserl, na esteira dos anteriores, vemos a tentativa de perfeita coincidência de si consigo mesmo, da consciência dotada de um saber irrefutável, absoluto e autossuficiente. Coisa que não convém, pois, os golpes dos mestres da suspeita, especialmente Freud, são suficientes para constatar a relativização da consciência em relação à realidade. Não cabe a ela o primado, não reside nela a fonte do saber. A consciência não foi e não poderá ser eliminada, pois é constitutiva do ser reflexivo, mas foi deslocada do centro, não está mais na posição de princípio e origem. Doravante, é ela uma tarefa ou meta a despeito das mediações, frente à realidade que a constrange a não mais perceber a si mesma de modo imediato, mas a refletir e conquistar o modo e a condição mais apropriada em cada momento (RICOEUR, 1970, p. 41-42; RICOEUR, 1969, p. 237). Conforme nos diz Ribeiro (2000, p. 100), “a consciência tem que se transformar em tarefa interpretativa de si mesmo, isto é, dos seus conteúdos vividos”. Isso faz com que o si da reflexão não se prenda à uma arqueologia (*origem*) nem a uma teleologia (*fim*) da consciência, pois sua característica é impulsionar, lançar-se, uma vez que a recusa à evidência de si impõe uma tarefa de contínua apropriação, de uma constante busca à afirmação de si.

Se o ego não é dado e se consciência é uma tarefa, a reflexão precisa se tornar interpretação. Assim, refletir é mais que intuir, é um ato existencial que comporta tanto o pensar quanto o agir. Refletir é realizar a mediação entre o interior e o exterior, entre o ego e a consciência face aos objetos, as obras e as ações. Uma reflexão alargada, nos moldes de interpretação, garante que o pensamento permaneça unido à existência concreta, retomando e recolocando questões a partir de cifras existenciais

do si, questões que requerem explicação e compreensão, isto é, explicar fatos ou explicitar fenômenos e compreender experiências apreendendo sentidos (RICOEUR, 1986, p. 162). Assim, podemos dizer que a compreensão se dá na interioridade do si, se dirigindo a uma unidade intencional, ao passo que a explicação se dá em sua exterioridade, visando uma estrutura analítica. Segue-se a isso uma dinâmica que vai da compreensão à explicação e vice-versa, sendo esse o movimento de reflexividade, que cresce, na medida em que é capaz explicar e compreender as realidades do mundo da vida. Explicar para compreender, compreender para explicar, pode ser o mote da filosofia reflexiva ricoeuriana.

Com acenamos, no caminho reflexivo Ricoeur postula que o *cogito* não é somente pensativo, pois é também volitivo. Quer dizer, *ego cogito* e *ego volo* são faces de uma mesma realidade de um *cogito total* que se encontra em cisão, fraturado. A fratura é resultado de sua exaltação e conseqüente humilhação, é resultado da polaridade entre *cogito* cartesiano e anti-*cogito* nietzschiano (RICOEUR, 1990, p. 15; 22). O *cogito* cartesiano é marcado pela ambição de fundamentação verdadeira e última. O anti-*cogito* nietzschiano, pelo uso da linguagem figurada, provoca a fragmentação e redução à pura ilusão do *cogito*. Dessa polaridade temos o *cogito fraturado* (*cogito brisé*) à espera de ser restaurado e, assim, recobrir sua totalidade. Sua restauração pode ser guiada pela linguagem que em suas sugestões e recursos repropõe a questão da subjetividade². Repropondo a questão da subjetividade, é preciso que se evite cair nas armadilhas do substancialismo cartesiano e da ilusão nietzscheana. Por isso, Ricoeur faz dois desvios: o primeiro, a preferência gramatical do “si” ao invés do “eu”; o segundo, a escolha prática em colocar a pergunta *quem* ao invés de perguntar *que*.

A preferência gramatical se deve ao fato de que o *si* é pronome reflexivo da terceira pessoa, podendo ser reflexivo de todos os pronomes pessoais e impessoais. Estas condições favorecem um desvio que não é vão, pois além do valor reflexivo onipessoal, o *si* tem ainda amplitude onitemporal (RICOEUR, 1990, p. 12). Preferindo o *si*, Ricoeur pretende se manter distante das filosofias do sujeito que se baseiam na primeira pessoa, nas quais o “eu” se define como empírico ou transcendental,

² Sugerimos a leitura de nosso artigo: *Repensar a subjetividade com Paul Ricoeur*, publicado na *Illuminare – Revista de Filosofia e Teologia* em 2021.

independente e sem confrontação com um outro, desancorado das condições espaço-temporais. Em suma, a preferência gramatical é uma prevenção “contra a redução a um eu centrado sobre si mesmo” (RICOEUR, 1992 p. 165). É uma preferência referenciada na diferença encontrada em todas as línguas entre o *eu* e o *si* que permite deslocamento de foco: do *eu* que se desliza para a autorreferencialidade ao *si* que alarga os horizontes de significações. Ademais, se o *si* tem primazia em relação ao *eu* no que diz respeito à necessidade reflexiva, o *eu*, na verdade, existe na esteira do *si*.

A escolha prática de colocar a pergunta *quem* ao invés de perguntar *que se deve*, inicialmente, a uma distância do modo cartesiano de tratar a questão do *cogito*. Ricoeur faz perceber que a pergunta *que* nos conduz à substancialidade ao modo grego, pois, diante da pergunta o *que* é isto? (*tode ti?*) a tentação é responder: uma entidade (*ousia*). A bem da verdade, o problema não está nos gregos, e sim na tradição cartesiana que modificou a resposta. Deu a ela um sujeito (*eu, cogito*) a-histórico e desancorado (substancializado), fez o “eu” perder sua determinação singular por tornar-se pensamento, dificultando, assim, pensar em um sujeito com lastros concretos e históricos (RICOEUR, 1990, p. 18). Por outro lado, a questão *quem* é prática, evoca fatos históricos, implica descrição, prescrição e narração que faz emergir uma identidade que possui unidade e flexibilidade, sem cair em ilusões.

Com as preferências gramatical e prática, Ricoeur mostra que o *si* não é o eu cartesiano, nem uma ilusão nietzschiana. Se no primeiro caso temos um sujeito desancorado, no segundo pode-se constatar um sujeito sem lugar assegurado no discurso. O trabalho por mediação entre as preferências gramatical e prática constitui uma reflexão descentralizada que evidencia um *si reflexivo* enquanto sujeito que marcha para a conquista do *cogito integral*. A marcha evoca a ação e isso nos remete às perguntas orquestradas pelo *quem*: quem fala, quem age, quem se narra, quem é o sujeito moral de imputação (RICOEUR, 1990, p. 28). Tais perguntas nos fazem repensar a questão da identidade que, para Ricoeur, é dinâmica e possui duas significações: identidade *idem* (ou *mesmidade*) e identidade *ipse* (*ipseidade*). A primeira tem a ver com permanência e se manifesta sob a forma do caráter, no signo do invariável. A segunda caracteriza-se pela dinamicidade, pela persistência em se manter e se prolongar apesar das mudanças. A dialética da identidade *idem* e *ipse*

está para responder à pergunta *quem sou eu?*, base de toda filosofia reflexiva que ecoa aquele “conheça-te...” socrático (RICOEUR, 1985, p. 443; 1990, p. 28, 140, 168). Desse modo, a filosofia reflexiva está também para a filosofia da identidade, da identificação de *quem é* o sujeito que reflete, ou melhor, que tipo de sujeito é o si reflexivo, que tem nome: *ipseidade*. *Ipseidade*, portanto, é nome do si reflexivo aberto à alteridade e mantido na temporalidade.

Cabe-nos ainda dizer que a preferência gramatical (*si*) e a escolha prática (*quem*), promotores da *reflexividade*, nos instrui em diversos usos da linguagem feitos por Ricoeur, que podemos mencionar sumariamente, deixando o aprofundamento para outro momento. Partindo de seu trajeto, depois de se dedicar ao signo, ao símbolo e ao mito, Ricoeur se interessa pela linguagem enquanto palavra, frase e discurso, em diálogo com várias correntes linguísticas, especialmente de viés estruturalista e analítico. Para a filosofia, isso significa apoiar-se em recursos de mediações, realizando desvios do imediato e ampliando as possibilidades de reflexão. O signo, o símbolo, o mito, a palavra, a frase e o discurso são pavimentos de uma filosofia reflexiva, promotores não somente de seu aspecto linguístico, mas também da hermenêutica, que em Ricoeur ganha seu estatuto máximo com o nome de *hermenêutica do si* (*herméneutique du soi*).

Outro uso da linguagem feito por Ricoeur, digno de nota, está associado a filosofia anglo-saxônica. É a linguagem analítica que, utilizando-se da semântica e da pragmática, é capaz de identificar as coisas no mundo e extrair de uma série de coisas um indivíduo falante (RICOEUR, 1990, p. 39; 55). Com a semântica e com a pragmática, diga-se igualmente, operadores de individualização e atos de discurso, percorre-se o caminho da individualização e identificação do si. Para Paul Ricoeur, esses recursos da linguagem analítica estão em vista de propor um outro tipo de reflexão, uma inclinação realista que contrapõe a tendência idealista, uma vez que aponta para as realidades mundanas, via linguagem. Além disso, a filosofia analítica libera a ação da significação fechada, incapaz de dar conta da ação humana em sua tensão semântica e ontológica. E ainda um outro benefício é o de preparar o terreno para melhor caracterizar o *si* frente a necessidade de confirmação e certeza de sua existência.

Para entender essa confirmação e certeza de existência, é necessário fazer um longo caminho, o percurso da *hermenêutica do si*, que é de caráter epistêmico e ontológico. Andrade nos diz que “a ‘hermenêutica do si’ é um tipo de pensar colocado a igual distância de uma metafísica como a de Descartes e de uma ontologia [...] ao modo de Heidegger” (ANDRADE, 2017, p. 24). É um tipo de pensar reflexivo, portanto, mas diferente do modo cartesiano. Esse tipo de pensar é chamado por Ricoeur de via longa e se ocupa com as dimensões do *si*, esboçando uma ontologia cujas marcas são a *dialética* e a noção de *ser como ato*. Seguindo esse caminho, fica claro que o *si* é uma figura do *cogito* e que a *reflexão* é um *ato de mediação*³. Por isso, a imagem da via longa bem caracteriza o pensamento de Paul Ricoeur, pois é imagem da reflexividade que descentraliza e desafia o leitor a percorrer pacientemente um extenso e sinuoso itinerário, para assim poder compreender mais e melhor a si mesmo e o mundo. Nos desafiando, Ricoeur se mostra como filósofo reflexivo e, igualmente, filósofo do *si*.

Considerações Finais

A influência da filosofia reflexiva e sua presença na obra de Ricoeur é inegável. Como já sabemos, seu pensamento é reflexivo, do ato reflexivo ou *reflexividade*. O que dissemos nesse artigo não fecha a questão. Muito pelo contrário, provoca a continuar investigando para saber outras nuances e desdobramentos dessa reflexividade. Por enquanto, basta dizer que em toda a sua trajetória Ricoeur reconhece sua filiação à filosofia reflexiva, permanece um filósofo do *si* e, no que tange à sua peculiaridade, se afirma como um filósofo do *ipse* – da *ipseidade*. A questão que colocamos nesse momento, mas não convém respondê-la agora, é saber que tipo de ser é esse *si*. Não é conveniente respondê-la porque seria uma resposta apressada, imediata. Por preferir a mediação, é preciso então que se percorra uma via longa para se chegar à ontologia, ao ser do *si*.

Por nossa rápida exposição, fica demonstrado que Paul Ricoeur pertence à *filosofia reflexiva*, sem nos esquecer de sua igual pertença à *fenomenologia* e à

³ Para aprofundar nesse assunto, é digno de recomendação o primeiro capítulo, da primeira parte do livro de Johann Michel *Paul Ricoeur, une philosophie de l’agir humain*.

hermenêutica. Em alguns momentos, um aspecto se sobressai ao outro, mas é possível perceber a presença dos três em todas as discussões, desde as primeiras às últimas de suas obras. Como o pensar de Ricoeur é feito por composição, podemos dizer que a reflexão é enriquecida pela criteriosa fenomenologia que, por sua vez, é socorrida pela hermenêutica naquilo que ela não alcança, sendo que a hermenêutica é submetida à crítica da reflexividade. Então, embora seja importante saber sobre a relação entre Ricoeur e a filosofia reflexiva, isso não é suficiente para compreender a abrangência de seu pensamento. Fica, portanto, o convite para conhecer também sua relação com a fenomenologia e a hermenêutica, numa reunião crescente dessas três perspectivas.

Referências

ANDRADE, Abrahão Costa. Paul Ricoeur: o sujeito na história. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 34, n. 108, 2017, p. 23-32.

CORREIA, Mário. Repensar a subjetividade com Paul Ricoeur. **Iluminare – Revista de Filosofia e Teologia do Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás (IFTEG)**. Goiânia, v. 4, n. 1, jan./jun., 2021, p. 62-76.

CORREIA, Mário. **Sujeito e Tempo em Paul Ricoeur**. Fenomenologia, Poética e Hermenêutica a subjetividade. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020.

DESROCHES, Daniel. Ricouer, crítico do cogito. *In*: CESAR, Constança M. (Org.). **A hermenêutica francesa – Paul Ricouer**. Porto Alegre: EDIPUCRES, 2002.

DOSSE, François. **Paul Ricoeur: les sens d'une vie (1913-2005)**. Paris: La découverte, 2008. Tradução em português: **Paul Ricoeur: o sentido de uma vida (1913-2005)**. São Paulo: LiberArs, 2017.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Uma filosofia do cogito ferido: Paul Ricoeur. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 11, n. 30, 1997, p. 261-272.

JERVOLINO, Domenico. El cogito herido y la ontologia del último Ricoeur. *In*: MALET, Patricio Mena (Org.). **Fenomenologia por decir**. Homenaje a Paul Ricoeur. Santiago: Universidad Alberto Hurtado, 2006.

LAUXEN, Roberto Roque. O significado da hermenêutica do si de Ricoeur: entre a polêmica do cogito e a reflexão. **Controvérsia**, São Leopoldo, v. 9, n. 1, 2013, p. 13-22.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalité et Infini**. Essais sur l'extériorité. La Haye: Martinus Nijhoff, 1971. Em português: *Totalidade e Infinito*. Trad. J. Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

MARCEL, Gabriel. **Jornal metafísico**. Madrid: Gallimard, 1927.

MICHEL, Johann. **Paul Ricoeur, une philosophie de l'agir humain**. Paris: CERF, 2006.

NABERT Jean. Les philosophies reflexives. *In: Encyclopédie Française*, t. XIX, 1957.

RIBEIRO, João Amaral. **A hermenêutica de Paul Ricoeur face à filosofia reflexiva**. Lisboa: Phainomenon, Edições Colibri, 2000.

RICOEUR, Paul. **A crítica e a convicção**. Lisboa: Edições 70, 2009.

RICOEUR, Paul. Autobiografia intelectual. *In: Da metafísica à moral*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

RICOEUR, Paul. **Du texte à l'action**. Essais d'herméneutique II. Paris: Le Seuil, 1986.

RICOEUR, Paul. El hombre falible. *In: Finitude y culpabilidad*. Madrid: Trotta, 2004.

RICOEUR, Paul. **Escritos e conferências 1**: em torno da psicanálise. Tradução de Esaon Bini. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

RICOEUR, Paul. **Escritos e conferências 2**: Hermenêutica. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

RICOEUR, Paul. **Freud: una interpretación de la cultura**. Trad. Armando Suarez. Ciudad de México: Siglo XXI, 1970.

RICOEUR, Paul. **Leituras 2**. A região dos filósofos. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

RICOEUR, Paul. **Na escola da fenomenologia**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Porto: Rés-Editora, s/d.

RICOEUR, Paul. **Percours de la reconnaissance**. Paris: Stock, 2004. Tradução em português: **Percursos do reconhecimento**. Trad. Nicólas Nymi Campanário. São Paulo: Loyola, 2006.

RICOEUR, Paul. **Philosophie de la voluntad**. Le volontaire et l'involontaire. Paris: Éditions Points, 2009.

RICOEUR, Paul. **Soi-même comme un autre**. Paris: Éditions du Seuil, 1990.
Tradução em português: **O si-mesmo como um outro**. Trad. Ivone C. Benedetti.
São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

RICOEUR, Paul. **Temps et récit**. T. 1,2 e 3. Paris: Seuil, 1983, 1984 e 1985.
Tradução em português: **Tempo e Narrativa**. *Tomo I, II e III*. Trad. Constança
Marcondes César. Campinas: Papirus, 2010.

Recebido em: 24.08.2022.
Aprovado em: 25.11.2022.



Denise Dias Martins*

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar um panorama da literatura psicossocial acerca das representações sociais que formam os significados socialmente compartilhados sobre a educação de jovens e adultos. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura nas principais bases de dados, nacionais e internacionais, com o objetivo de levantar o material produzido sobre o tema nos últimos dez anos. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, dezesseis artigos foram selecionados e estes, junto com as obras canônicas sobre o marco teórico adotado, compuseram o aparato necessário para a identificação das representações sociais dos discentes e docentes sobre a EJA. Como resultado, obteve-se que a maioria dos professores representa positivamente a modalidade e sua potencialidade de melhorar a vida dos alunos, mesmo que façam ressalvas no que tange ao descaso governamental com a EJA, enquanto os discentes representam também positivamente a escola e a educação, assim como identificam a importância da atuação docente em seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. EJA. Representações sociais da educação de jovens e adultos.

Representaciones sociales de jóvenes y adultos: una revisión de literatura

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar un panorama de la literatura psicossocial sobre las representaciones sociales que forman los significados socialmente compartidos de la educación de jóvenes y adultos. Por ello, se realizó una revisión bibliográfica en las principales bases de datos nacionales e internacionales, con el objetivo de recopilar el material producido sobre el tema en los últimos diez años. Después de aplicar los criterios de inclusión y exclusión, fueron seleccionados dieciséis artículos y estos, junto con los trabajos canónicos sobre el referencial teórico adoptado, formaron el aparato necesario para la identificación de las representaciones sociales de estudiantes y docentes sobre EJA. Como resultado, se encontró que la mayoría de los docentes representan positivamente la modalidad y su potencial para mejorar la vida de los estudiantes, aunque hacen reservas sobre la desatención del gobierno a la EJA, mientras que los estudiantes también representan positivamente la escuela y la educación, así como también identifican la importancia de las actividades docentes en su proceso de aprendizaje.

Palabras-clave: Educación de jóvenes y adultos. EJA. Representaciones sociales de la educación de jóvenes y adultos.

Representações sociais da educação de jovens e adultos: uma revisão de literatura

Introdução

A educação de jovens e adultos (doravante EJA) é uma modalidade da Educação Básica do Brasil assegurada pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pelo Parecer CEB nº 11/2000¹ e pela Resolução CEB/CNE nº 1/2000, que garantem o direito de jovens e adultos brasileiros a cursar o Ensino Fundamental, enquanto a emenda constitucional nº 59/2009 estendeu tal direito para o Ensino Médio. O seu foco são os adolescentes a partir de 15 anos (para cursar o Ensino Fundamental) e 18 anos (para matrículas no Ensino Médio) que se evadiram do ensino regular².

A nível internacional, a educação de jovens e adultos caminha em coadunância com as recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), que reconhece a aprendizagem como processo biopsicossocial contínuo. Segundo o *Global report on adult learning and education* (GRALE), a educação é um possibilitador da emancipação dos adultos, desempenhando função essencial na redução da pobreza e da desigualdade e, com isso, na promoção de políticas públicas e de práticas sustentáveis (UNESCO, 2009). Nesse viés, de acordo com Brandolt (2013, p. 32):

a intenção principal do processo de ensino-aprendizagem na EJA deve ser recuperar a funcionalidade do saber escolar, para que este sirva como instrumento para o projeto de vida do aluno. Ou seja, as situações de aprendizagem precisam fazer sentido e estar vinculadas ao contexto de vida desses sujeitos.

A existência da EJA aponta para as abissais e persistentes desigualdades do Brasil: segundo Gadotti (2011), o analfabetismo de adultos brasileiros é um dos indicativos do ciclo de pobreza movido, entre outros fatores, por uma organização

¹ Sobre o Parecer nº 11/2000, notabiliza-se sua defesa de que a EJA deve se fundamentar como uma educação reparadora, equalizadora e qualificadora, reparadora e equalizadora. Sobre esses parâmetros e os desafios de consegui-los colocar em prática, Naiff e colaboradores (2005, pp. 21-22) afirmam que: “A escolarização de jovens e adultos ainda é um desafio a ser enfrentado, que envolve diversos aspectos: o currículo, a formação dos professores, a identidade social assumida pelos jovens e adultos a partir do momento em que a geração de renda é uma necessidade imediata em detrimento da educação para o futuro, as agruras do dia a dia que dificultam o acesso a escola para quem trabalha o dia inteiro”.

² De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a partir de seu artigo 21, o Ensino Regular é aquele que se divide em: “I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior” (BRASIL, 1996, art. 21).

social que marginaliza camadas socioeconomicamente mais vulneráveis – inclusive no campo educacional. Ainda segundo o autor, essa exclusão educacional tem como objetivo manter o *status quo* de desigualdade que estabelece as bases da formação da sociedade brasileira, ordenamento que seria alterado se houvesse um crescimento no acesso à educação pública de qualidade de jovens e adultos brasileiros que não concluíram seus estudos no período regular.

A letra legal contida na LDB, em seu artigo 37, afirma que: “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (BRASIL, Lei Nº 9396/96, art. 37). A partir da análise do artigo, depreendem-se importantes indícios sobre a própria natureza da EJA: ela é gratuita (portanto, oferecida nas escolas municipais e estaduais) e possui como objetivo oferecer os conteúdos curriculares aos alunos que se ausentaram das salas de aula, considerando os predicativos da faixa etária a qual a modalidade se destina. Por isso, é importante entender o perfil desses alunos a fim de compreender os limites e as possibilidades da EJA.

Para Arroyo (2005), as características dos alunos da EJA reproduzem o retrato das classes menos favorecidas do país: são predominantemente negros, moradores de periferias urbanas, inseridos no mercado de trabalho exercendo funções mal-remuneradas e que não exigem escolaridade, que começaram a trabalhar cedo – a maioria ainda na adolescência – devido à vulnerabilidade socioeconômica, assim como por questões como gravidez na adolescência e conflitos familiares. Sob a ótica escolar, tais discentes “foram privados dos bens simbólicos pertinentes ao mundo da escola e não tiveram acesso ao ensino na infância e na adolescência, pois deles foram excluídos ou dele evadiram” (ARROYO, 2005, p. 23).

Na tentativa de compreender as interpretações socialmente compartilhadas sobre a EJA, por identificar que tais leituras influenciam tanto no fazer educacional dos professores quanto no desempenho dos alunos – passando pela existência ou não de políticas públicas de auxílio e valorização da EJA – percebe-se que o campo aplainado pela Psicologia Social pode contribuir firmemente para a compreensão da modalidade e dos processos psicológicos e sociais que a envolvem. Partindo deste

solo, compreendemos que a Teoria das Representações Sociais (doravante TRS) pode fornecer o aparato suficiente para tal empreitada.

Fundamentado por Serge Moscovici na obra *A psicanálise, sua imagem e seu público*, a TRS tem sido o marco teórico utilizado por diversas ciências para compreender os processos coletivos – que reverberam incontestavelmente nos individuais – de assimilação de estímulos e de posicionamento sobre eles. Dito de outro modo, as representações sociais se configuram como a rede semântica de significados, imagens e símbolos que os indivíduos compartilham com os seus grupos a fim de compreender os eventos e processos com os quais se defrontam em sociedade. Assim, compreender as representações que perpassam determinadas instituições fornece os indícios para saber não apenas como os atores sociais as representam, como também o que essas perspectivas nos auxiliam a compreender o pensamento social, a nível macro. Esse seria um passo importante para repensar os fenômenos sociais – no caso do presente estudo, a educação de jovens e adultos – e, inclusive, elaborar políticas públicas mais eficazes.

Tendo em vista tal panorama, este artigo possui como objetivo apresentar as representações sociais que envolvem a educação de jovens e adultos, privilegiando os atores diretamente envolvidos na modalidade, a saber, alunos e professores. A hipótese defendida é que identificar o modo como os sujeitos sociais compreendem a EJA é fundamental para identificar seus limites e potencialidades, além de evidenciar como o ensino de alunos desta faixa etária se relaciona com outros fenômenos psicossociais, como o preconceito e o estigma.

Metodologia

O presente artigo foi elaborado a partir de uma revisão de literatura sobre as referências mais significativas e atuais acerca das representações sociais da EJA. Para fazê-lo, foram seguidas as recomendações de Sampieri, Callado e Lucio (2013) acerca dos questionamentos indispensáveis para o pesquisador que utiliza o levantamento bibliográfico como instrumento de coleta de dados: 1) foram consultados ao menos três bancos de dados? 2) foram consultadas pelo menos três revistas científicas especializadas na área de conhecimento na qual a pesquisa se embasa? 3) Autores de referência na discussão do tema foram devidamente citados? 4) As

referências bibliográficas utilizadas colaboram efetivamente para a compreensão das discussões? Com a resposta afirmativa às perguntas propostas, o levantamento bibliográfico pôde ser referendado.

Posterior à consulta de textos canônicos sobre o tema, tais como as obras de Serge Moscovici e Denise Jodelet (devidamente citadas nas Referências deste artigo), foram levantados artigos científicos sobre a temática. Estes foram consultados nos seguintes portais: Periódicos CAPES, Scielo, Portais Eletrônicos em Psicologia (Pepsic) e BVS Psicologia Brasil durante os períodos de 01 de julho a 30 de agosto de 2022.

As expressões utilizadas como busca nesses portais foram: “representações sociais da educação de jovens e adultos”, “representações sociais da EJA”, “perfil dos alunos jovens e adultos”. Os termos foram pesquisados em português, espanhol e inglês em todos os repositórios descritos. Os critérios de inclusão adotados para a seleção do material foram: 1) Artigos publicados no último decênio (2012-2022); 2) textos em formato integral; 3) nos idiomas português, espanhol e inglês; 4) que tratem da educação de jovens e adultos a partir da Teoria das Representações Sociais; 5) no caso de estudos de caso, que apresentem o número da autorização da pesquisa e as resoluções dos Comitês de Ética em Pesquisa (Sistema CEP/CONEP) mais destacadas. Por outro lado, os critérios de exclusão foram: 1) artigos cuja data de publicação é anterior ao decênio estabelecido; 2) textos publicados em formato de resumo e/ou resumo estendido; 3) artigos publicados em idiomas que não o português, espanhol e inglês; 4) que analisem a EJA a partir de outros marcos teóricos, que não a TRS; 5) estudos de casos que não apresentem a numeração do parecer favorável à realização das pesquisas conferidos pelos Comitês de Ética (Nacionais e Regionais).

Com a realização do levantamento bibliográfico inicial, 54 artigos foram obtidos. Estes tiveram seu título, resumo e palavras-chave lidos, a fim de identificar se coadunam com o que foi proposto por este estudo. Após essa segunda etapa do levantamento realizado e levando em consideração os critérios de inclusão adotados, 16 artigos foram selecionados. Estes foram lidos na íntegra e embasam os Resultados e Discussões desenvolvidos e expostos a seguir.

Resultados e Discussões

Contextualização da EJA

O estudo realizado por Moraes, Araújo e Negreiros (2019) apresenta um panorama inicial indispensável para compreender o lugar estratégico da instituição escolar no macrocosmo social, o que a torna um campo privilegiado de observação dos processos coletivos. Nesse sentido, os autores destacam que o início dos direitos de jovens e adultos ao acesso à educação data da década de 1930, mesmo período em que houve uma significativa alteração da organização do trabalho no país, que passou das atividades predominantemente agrícolas para o ramo industrial. Essas mudanças, além de terem caminhado ao lado de alterações sociais e políticas – ocasionadas com o aumento da população urbana, por exemplo – também explicam por que as constituições de 1934 e 1937 passaram a mencionar com mais ênfase a necessidade de ampliação da educação profissionalizante no país. Esta, por sua vez, se voltava apenas para assegurar que os trabalhadores dispusessem da técnica para realizar as funções industriais que emergiam – sem nenhum aprofundamento de um viés educacional mais humanista. A alfabetização de adultos, por exemplo, era realizada em cursos de curta duração, com destaque para a Campanha de Erradicação do Analfabetismo, realizada em 1958, com objetivo principal de reduzir o analfabetismo e de melhorar a imagem internacional do país, representando-o como um país moderno, o que não se coadunava com os altos índices de não-letramento entre os adultos brasileiros – além, é claro, de aumentar a quantidade de pessoas no país aptas a votar (GOMES, 2015).

Apenas em meados da década de 1960 os movimentos educacionais voltados ao público de jovens e adultos passou a apresentar o interesse de aliar educação acadêmica com educação sociopolítica. Destacam-se no período a atuação do pedagogo Paulo Freire, com os Centros de Cultura Popular e, especialmente, com o desenvolvimento de seu programa de alfabetização popular, e da Igreja Católica, a partir do Movimento Eclesial de Base.

Com a ditadura militar, toda a educação no Brasil – e, com ela, a destinada aos jovens e adultos – passou a ser predominantemente marcada por um viés conservador e ideológico, além de se voltar apenas ao desenvolvimento de

habilidades restritas ao mercado de trabalho. Por conta disso, os movimentos voltados para a educação popular foram substituídos pela criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mobral), que visava garantir a alfabetização do público em questão de modo apartado de sua realidade política e social e, com isso, se antagonizando aos avanços dos movimentos anteriores³. Essa alfabetização apartada da realidade certamente é uma das causas do fracasso da erradicação do não-letramento no país e, por outro lado, do persistente índice de reprovação nas escolas brasileiras, independente da modalidade.

Com o fim do regime militar e a promulgação da Constituição de 1988, o direito à educação foi assegurado juridicamente, o que ganhou ainda mais força com a assinatura dos compromissos do Estado Brasileiro com a Unesco, o que foi feito através da Declaração de Jomtien, em 1990. A partir daí, novas políticas educacionais foram criadas, como o Plano Decenal Educação para Todos (1993-2003), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9394/96), que reconheceu a EJA como modalidade da Educação Básica Brasileira⁴.

Mesmo com a assinatura dos compromissos descritos, foi apenas a partir dos anos 2000 que as garantias para o real funcionamento da EJA foram asseguradas. Dentre as medidas criadas, podem ser citadas:

a criação da Secretaria de Alfabetização e Diversidade (Secad), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); apesar disso, a maneira como são articuladas essas ações e políticas revela que a EJA continua assumindo um lugar secundário nas

³ “O MOBREAL foi um programa nacional, normatizado pelo Ministério de Educação, e que deveria ser implementado em todos os municípios de forma descentralizada, com cada localidade sendo responsável pela implementação e contratação de pessoal, mas que acabou esbarrando em inúmeras dificuldades, práticas e ideológicas, que levaram a sua extinção em 1985. Depois do MOBREAL, surgiram iniciativas, geralmente vinculadas a programas de governos, e que foram sofrendo as modificações impostas pelos vieses políticos de quem os implementava. Dentre esses podemos citar: (a) Fundação Educar, extinta no início do Governo Fernando Collor; (b) Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, durante o Governo Fernando Collor; (c) Programa de Alfabetização Solidária do Governo Fernando Henrique Cardoso, extinto ao término de seu mandato e (d) Programa Brasil Alfabetizado do Governo Lula, ainda em vigor” (NAIFF; NAIFF, 2008, p. 403).

⁴ Diversos estudos apontam que, se por um lado a Lei de Diretrizes e Bases assegurou a EJA como modalidade da Educação Básica, por outro lado isto foi feito de modo superficial, notadamente por conta da ausência de garantias de que a modalidade funcionaria a contento. A esse respeito, conferir Di Pierro (2005).

políticas educacionais brasileiras (MORAES; ARAÚJO; MARTINS, 2020, p. 531).

Representações sociais dos professores sobre a EJA

Antes de detalharmos os resultados obtidos pelo presente estudo sobre as representações sociais dos docentes sobre a EJA, é fundamental apresentar o panorama que envolve a Teoria das Representações Sociais (TRS) e seus principais expoentes. Sem esta argumentação inicial, a compreensão da leitura que os professores fazem sobre a modalidade – assim como sua vinculação com a leitura social da mesma – certamente ficaria inviabilizada.

O responsável por sua conceitualização foi Serge Moscovici. Na obra *A psicanálise, sua imagem e seu público*, o psicólogo social analisou inicialmente a difusão dos conceitos da psicanálise na sociedade francesa, que passou a usar correntemente conceitos como ego, superego, consciência, ato falho, entre outros, oriundos das letras freudianas. Ao perceber esse movimento, o autor constatou que: 1) a linguagem científica é fluida e pode ser incorporada, sem muita dificuldade, à linguagem habitual dos indivíduos (mesmo que estes não possuam formação acadêmica); dito de outro modo, ela pode fazer parte – sem enfrentar resistências significativas – do senso comum; 2) este processo aponta para o movimento que os indivíduos fazem não apenas para se comunicar, mas para compreender o mundo e para se posicionar diante dos estímulos que recebem a todo momento no meio social. A este processo e aos seus resultados, Moscovici deu o nome de representações sociais (MOSCOVICI, 1978).

De modo geral, as representações sociais são pensamentos coletivos que possuem, dentre outros objetivos, converter novos conhecimentos e informações em saberes socialmente compartilhados, processo que, de acordo com Moscovici, transforma o *desconhecido*, o *não-familiar* em *familiar*. Parte significativa de nossas reações frente aos estímulos que recebemos do meio social, assim como as nossas próprias relações, percepções e interpretações, são mediadas pelas representações que predominam na sociedade, de modo geral, e nos grupos dos quais fazemos parte, mais especificamente. Na leitura de Naiff e pesquisadores associados (2015, p. 24), “Nossa utilização dessa forma de pensamento social compartilhado passa pela

necessidade de apropriação que nosso grupo de pertença tem sobre um dado fenômeno. Essa relação é estabelecida pela importância que esse entendimento coletivizado proporcionará na justificativa de práticas e identidade do grupo”. Segundo Moscovici (1978, p. 25):

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são ou nos tornam comuns. Encarada de um modo passivo, ela é apreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva de um objeto, de um feixe de ideias que lhe são exteriores. A analogia com uma fotografia captada e alojada no cérebro é fascinante; a delicadeza de uma representação é, por conseguinte, comparada ao grau de definição e nitidez ótica de uma imagem. É nesse sentido que nos referimos, frequentemente, à representação (imagem) do espaço, da cidade, da mulher, da criança, da ciência, do cientista, e assim por diante.

Organizando práticas sociais e comportamentos individuais, as representações se embasam – e buscam justificar-se – em conhecimentos compartilhados socialmente (não apenas frutos de contextos imediatos, mas também oriundos de uma memória coletiva mais temporalmente longínqua); porém, elas não se restringem a uma mera reprodução simbólica da realidade, já que possuem pleno potencial para ressignificá-la. Para Abric, isto apenas seria possível devido à estrutura das representações: ela é composta de um núcleo central, menos suscetível a mudanças e que guarda os elementos que tornam uma representação o que ela é, e de uma região periférica, que é mais sujeita a mudanças e que, por esse motivo, é responsável por adequar uma dada representação às mudanças sociais sem que isso signifique uma alteração da própria representação (ABRIC, 2003)⁵.

⁵ Sobre a localização espacial das representações sociais, Abric (2003 *apud* ALVES-MAZZOTI, 2012, p. 74) esclarecem que: “a representação é vista como um sistema sociocognitivo particular, composto de dois subsistemas: o núcleo central (NC) e o sistema periférico (SP). O primeiro, constituído por um número reduzido de elementos, é responsável pelo significado e pela organização interna da representação, bem como por sua estabilidade, resistindo às mudanças e assegurando, assim, a permanência da representação. Constitui a base comum da representação, aquela que resulta da memória coletiva e do sistema de normas do grupo. Já o SP, constituído pelos demais elementos da representação, é dotado de grande flexibilidade e preenche as seguintes funções: (a) formula a representação em termos concretos e compreensíveis, ancorados na realidade imediata; (b) adapta a representação às mudanças no contexto, integrando elementos novos; (c) permite modulações individuais relacionadas à história de vida de cada um; (d) sendo um esquema, permite o funcionamento da representação como guia instantâneo de leitura de uma dada situação; (e) protege o NC, absorvendo e reinterpretando as mudanças nas situações concretas”.

Tendo estas características em vista, Abric (2003) pondera que as representações sociais possuem quatro funções que referendam seu papel na dinâmica das relações: 1) *saber*, tendo em vista que elas auxiliam os indivíduos a compreender a realidade; 2) *identitária*, já que delineiam a identidade dos grupos; 3) *orientação*, servindo de referência a comportamentos e práticas sociais; 4) *justificatória*, já que permitem justificar a tomada de posicionamentos e comportamentos no meio social.

Outro expoente na Teoria das Representações Sociais foi Denise Jodelet, para quem as representações sociais são saberes práticos oriundos do processo de compreensão do mundo – a nível macro – e dos predicativos dos espaços nos quais os indivíduos fazem parte – a nível micro. Assim como Moscovici, Jodelet concebia as representações como saberes partilhados por determinados grupos, elementos que auxiliam a ditar as relações que seus membros estabelecem entre si (endogrupo) e com os demais (exogrupo). Para ela, as representações sociais podem ser descritas como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22). Sendo assim, uma das características mais importantes das representações sociais seria justamente a comunicação: é a possibilidade de comunicá-las, de partilhá-las que confere seu estatuto de apoio para compreender a realidade.

Frente ao exposto, Moraes Araújo e Negreiros (2020, p. 532) afirmam que:

a compreensão da EJA em uma dimensão psicossocial e as representações partilhadas sobre a modalidade são relevantes, pois contribuem para o conhecimento da realidade social desses alunos, suas expectativas ante o processo de escolarização e para o fomento de políticas educacionais adequadas ao contexto sociocultural desse público.

Tal indicação da importância da consideração das representações sociais de professores, alunos e da sociedade, de modo geral, para compreender os significados socialmente compartilhados sobre a EJA é compartilhada também por Naiff e colaboradores (2015, p. 24-25), para quem “Ao falar da produção de representações sociais por parte de um grupo, pensamos em indivíduos que partilham vivências semelhantes e sentem necessidade de criar um conhecimento que justifiquem seu comportamento, embasem sua identidade grupal, tenham valor comunicacional e de

saber”. Por conta disso, “os alunos são objetos de representação social para seus professores, na medida que estão totalmente incorporados no cotidiano dos mesmos influenciando a identidade social dessa categoria” (NAIFF *et. al.*, 2015, p. 27), o que demonstra que “o interesse essencial da noção de representações sociais para a compreensão dos fatos da educação, consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo” (GILLY, 2001, p. 321).

A fim de compreender como os professores representam os seus alunos – bem como as relações que estabelecem com eles – Naiff e colaboradores (2015) realizaram um estudo com cem docentes da modalidade (a maioria de mulheres, cerca de 63% da amostra⁶), o que foi feito através da aplicação de questionário psicossocial. Para tanto, partiram do pressuposto indiscutível de que o professor é figura importante para a aprendizagem, mas que, mesmo com sua importância reconhecida, é recorrentemente apontado como o responsável por quaisquer insucessos no processo de aprender.

No estudo, com relação à representação *alunos da EJA*, os seguintes termos foram os mais repetidos pelos participantes, demonstrando compor o núcleo central da referida representação: *esforço, trabalhadores, dificuldades e interesse*. A análise dos termos demonstra o predomínio de uma visão positiva sobre os alunos, inclusive justificando possíveis dificuldades e particularidades dos discentes desta faixa etária. Para os autores, esta visão positiva é importante para nortear como os docentes se comportarão diante de seus alunos, demonstrando que sua atuação profissional tende a ser predominantemente marcada por uma valorização do alunato, além de uma compreensão sobre suas particularidades, além da crença no seu potencial.

De uma maneira geral, os professores entendem esses alunos como trabalhadores mais do que estudantes e incluem em suas representações sociais elementos positivos em que os alunos são vistos como dedicados e esforçados e que enfrentam dificuldades para se manter nos bancos escolares (Naiff *et. al.*, 2015, p. 27).

⁶ Essa prevalência de mulheres docentes é apontada em diversos estudos e uma possível explicação para tanto reside justamente no predomínio de mulheres nesse segmento, além das representações sociais que relacionam a figura feminina com a maternidade e o cuidado, o que faz com que profissões ligadas à assistência a outrem – como na docência e nas áreas de saúde – tanto sejam representadas como campo feminino como despertem mais atenção e motivação nas mulheres para atuar nelas (NAIFF *et. al.*, 2013).

Entre tais dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA e elencadas pelos professores se destacam a exclusão social, o estigma e a marginalização, já que os discentes compreendem que a situação de vulnerabilidade social que os alunos enfrentam – macrocosmo social – tende a repercutir no modo como os alunos se comportam na escola – microcosmo social.

Na região periférica da representação, a presença de termos como *atraso*, *oportunidade*, *superação*, *tempo menor* indicam novamente a percepção dos professores acerca das especificidades dos alunos da EJA, elementos que os diferenciam dos alunos do ensino regular. Outras diferenças obtidas pelo estudo giram em torno da faixa etária dos alunos da modalidade: para os professores participantes do estudo, quanto mais jovens os alunos, menor a sua dedicação e frequência. Por outro lado, ao serem indagados sobre a aprendizagem, os participantes indicaram que os alunos inseridos na faixa etária entre 25 a 40 anos são aqueles que apresentam os melhores resultados, de acordo com os instrumentos de avaliação adotados pelas instituições de ensino envolvidas.

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, os resultados mostram que os professores têm uma percepção do seu aluno condizente com a realidade e especificidade do mesmo [...]. As representações sociais apontam para uma visão desses alunos como diferentes dos alunos do ensino regular, necessitando, nesse sentido, de uma abordagem educacional diferenciada que leve em conta o fato de serem trabalhadores, terem menos tempo para se dedicar aos estudos e mais dificuldades a serem enfrentadas [...]. Sua aprendizagem deve de alguma forma de consonância com a realidade que está vivendo e os projetos de futuro que constrói (NAIFF *et. al.*, 2015, p. 29).

Ainda no escopo da compreensão das representações sociais dos professores da EJA sobre seus alunos, especialmente no que tange à afetividade e às relações estabelecidas entre discentes e docentes, Camargo (2017) realizou estudo com 11 professores da modalidade, com os quais foram aplicados questionários, entrevistas e um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Duas representações foram obtidas e analisadas: *formação de professores para a EJA* e *afetividade*. Com relação a primeira, o termo *compromisso* compôs o seu núcleo central, o que, segundo a autora, “Refere-se ao envolvimento que o professor tem ao realizar seu trabalho docente, o que independe de ter recebido algum tipo de informação ou orientação de como trabalhar com jovens, adultos e idosos no contexto da EJA” (CAMARGO, 2017,

p. 1575). Ademais, o termo aponta para uma postura de amor e comprometimento com a prática docente, mais especificamente voltada aos predicativos da EJA.

Outro traço importante do estudo realizado por Camargo (2017, p. 1576) e que intersecciona as duas representações obtidas é o fato de que o “entrelaçamento entre as dimensões afetivas, cognitivas e sociais foi significativo para que os professores permanecessem trabalhando com a EJA”. Porém, os participantes destacaram que não consideram que foram formados para lidar com as especificidades deste público, o que aponta para uma debilidade dos cursos de graduação e licenciaturas em preparar os futuros docentes para lidar também com alunos jovens e adultos.

No tocante mais específico da *afetividade*, os participantes destacaram que na EJA, o respeito, a dedicação, o carinho e a atenção devem ser intensificados (os dois primeiros são os componentes do núcleo central da referida representação, enquanto os demais compõem sua região periférica), de modo que consideram que estabelecer boas relações com os alunos desta modalidade específica pode auxiliar no processo de aprendizagem. Porém, a autora destacou que é importante que essa supervalorização da dimensão afetiva na EJA não diminua a importância das dimensões política e cognitiva, o que já era enunciado por Freire (2013, p. 12), ao ponderar que “a competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas”.

Assim como nos estudos anteriores, pode-se constatar que as representações sociais dos professores da EJA não apresentam termos – e, com eles, significados socialmente compartilhados – negativos, o que corrobora uma tendência dos professores da modalidade de representar a ela e aos seus alunos positivamente. Porém, outras pesquisas apresentam uma leitura diferente: por exemplo, o estudo de Vitorazzi e Silva (2020) com professores de Ciências da Natureza na modalidade EJA apontou para um caminho duplo. Inicialmente, os docentes destacaram que a aproximação dos alunos jovens e adultos com os procedimentos científicos pode resultar na formação de habilidades e competências que auxiliem estes indivíduos a resolver problemas cotidianos. Por outro lado, indica que este potencial somente poderia ser desenvolvido caso as escolas (e a nível macro, as secretarias de educação, os governos) oferecessem as condições necessárias para professores e alunos, o que ainda é bastante distante da realidade das escolas públicas brasileiras.

Representações sociais dos alunos da EJA

Oliveira e Costa (2020) propõe analisar as representações sociais dos discentes da EJA a partir da análise de um processo psicossocial que se notabiliza na modalidade atualmente: o processo de juvenilização de seu alunato, ou seja, a constatação de que cada vez mais jovens e adultos jovens buscam as salas de aula da EJA, processo diferente do que era comum alguns anos atrás, quando predominava a procura de adultos médios, já inseridos a algum tempo no mercado de trabalho, em busca de realizar o sonho de concluir os estudos e de galgar melhores postos laborais e de qualidade de vida. Para os autores, compreender esse processo demanda das instituições de ensino que oferecem a modalidade um esforço ainda maior para se aproximar também deste público, o que implica revisitar currículos, fomentar ações inclusivas e incluir nas rotinas educacionais o uso de mídias e tecnologias. Este último ponto, aliás, possui uma dupla vantagem: por um lado, pode motivar os jovens e adultos jovens para aprender, enquanto, por outro lado, pode auxiliar os alunos de outras faixas etárias a se inserirem no uso dessas novas tecnologias e nas suas linguagens, o que segue em concordância com as competências gerais descritas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como os pilares da Educação Básica brasileira (BRASIL, 2018).

Pereira e Oliveira (2018) apontam que o processo de juvenilização da EJA pode, a médio e longo prazo, modificar as representações sociais que envolvem a modalidade. A justificativa para tanto reside, segundo os autores, na diminuição da idade necessária para a certificação que, de acordo com a LDB, é de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. Também contribuem para este processo a agilidade no processo de escolarização feito na EJA, que pode levar muitos alunos e pais a optar pela modalidade como meio de superar eventos que colaboram para a evasão escolar, como a gravidez na adolescência, conflitos familiares, desmotivação e, inclusive, vulnerabilidade socioeconômica e ausência de suporte para continuar indo à escola no período regular.

Parte deste processo de juvenilização da EJA pode ser explicado pelo crescimento da quantidade de indivíduos entre 15 e 27 anos que nem trabalham, nem estudam. Estes indivíduos que abandonaram a escola precocemente tendem a fazê-lo por motivos como vulnerabilidade socioeconômica, falta de apoio psicossocial para

permanecer na escola, desmotivação, reprovação, problemas de saúde, entre outros. Para este público de adolescentes e adultos jovens, a EJA é a possibilidade de “recuperar o tempo pedido” com a evasão escolar, o que é visto pelos alunos como a possibilidade de conseguir inserir-se melhor no mercado de trabalho (NAIFF *et. al.*, 2015).

Segundo Oliveira (1999), cinco elementos/condições tendem a ser comuns entre os alunos da EJA: 1) condição de não-criança; 2) condição de excluídos da escola; 3) condição de pertencentes a camadas socioeconomicamente vulneráveis; 4) condição de pouca – ou nenhuma – escolaridade; 5) condição de participantes de programas de geração de renda com vista a sua própria sobrevivência. Porém, o autor alerta que estes pontos que caracterizam o discente da EJA não nublam a heterogeneidade que também é a marca deste público.

No estudo realizado por Moraes, Araújo e Negreiros (2020) acerca da representação social de alunos matriculados na EJA sobre a modalidade, foram identificadas as seguintes representações: *escola, educação de jovens e adultos, futuro*. Sobre a primeira, os termos “educação”, “aprendizagem”, “estudos”, “professores”, “amigos” compõem o seu núcleo central, o que demonstra que os alunos da EJA tendem a representar a escola “como um espaço de aquisição de conhecimento” (MORAES; ARAÚJO; NEGREIROS, 2020, p. 535).

Nesse sentido, é importante a argumentação empreendida por Naiff e pesquisadores associados (2015) sobre qual conhecimento está em jogo: nesse ponto, os alunos compartilham a representação vigente na sociedade, de modo geral, de que as informações que esses sujeitos possuem antes de retornar às salas de aula são “saberes das ruas”, naturalmente menores, que devem ser substituídos pelos conhecimentos científicos, já que apenas estes podem lhe garantir melhores condições.

Ademais, a presença de termos como “professores” e “amigos” demonstra que a escola é representada como um espaço de socialização e de afetividade. “embora a escola seja atrelada primeiramente à educação, na medida em que ganha outros significados, sua representação se desloca gradativamente da sua ideia primária, a aquisição de conhecimento, para a compreensão de espaço social” (MORAES; ARAÚJO; NEGREIROS, 2020, p. 536). Vale ressaltar também que representar a escola como espaço de socialização pode também facilitar a formação de sujeitos que

se concebem como homens e mulheres inseridos em uma coletividade, o que torna essencial compreender

[...] as relações sociais historicamente formadas e o lugar de cada jovem e adulto nessas relações. Esse espaço institucional contribui para que os indivíduos transformem sua consciência ingênua em consciência crítica e se constituam enquanto sujeito social e agente de transformação (MORAES; ARAÚJO; NEGREIROS, 2020, p. 536).

Por outro lado, a escola representa para os alunos jovens e adultos a possibilidade de resgatar o que social, política e economicamente lhes foi negado, o que pode fazer também – e com frequência o faz – com que esses alunos se sintam orgulhosos por retornarem às salas de aula. Porém, frequentemente a EJA representa a última tentativa de conclusão de seus estudos básicos, o que aumenta a necessidade de políticas públicas

[...] que valorizem as representações sociais positivadas que relacionam a escola como lugar de produção de saberes e de um futuro melhor, mas que contornem o enorme desafio que faz dessa mesma escola incompatível com a realidade cotidiana de jovens e adultos que precisam de seus serviços [...]. Qual não seria a satisfação de uma escola para jovens e adultos que conseguisse o desafio de reverter a defasagem escolar de seus alunos e oferecer-lhes uma oportunidade de estar na sociedade de um outro modo? (NAIFF; NAIFF, 2008, p. 406).

Na pesquisa feita também com alunos da modalidade, Gomes (2016) identificou que os estudantes consideram a educação indispensável para aquisição de conhecimentos, vinculando-a com uma inserção mais equitativa no mercado de trabalho e com a melhoria de sua qualidade de vida. Porém, mesmo representando a educação tão positivamente, com relativa frequência eles se sentem desmotivados para frequentar as aulas da EJA, seja pelo cansaço (a maioria vai para a escola depois de seu horário de trabalho), seja por uma desconfiança de que conseguirão aprender os conteúdos propostos, além da persistência de alguns professores da modalidade em utilizar metodologias tradicionais, que são ainda menos interessantes para alunos desta faixa etária por difundir “a percepção de que o conhecimento científico é verdadeiro, imune a questionamentos e distante das demandas da população geral, ainda é fortemente presente” (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007, p. 35). Ademais, o

histórico de experiências de fracasso escolar que tende a caracterizar estes alunos possui o potencial para dificultar o seu processo de aprendizado.

Com relação ao termo “educação de jovens e adultos”, Moraes, Negreiros e Araújo (2020) afirmam que os termos que compõem o núcleo central da representação são: “oportunidade”, “educação”, “conhecimento”, “formação” e “amigos”. Esses termos reafirmam o que foi destacado anteriormente: reinserir-se na educação formal, para os alunos da EJA, é uma possibilidade de garantir melhores oportunidades de trabalho, de condições de vida e, por conseguinte, de lograr melhores espaços na sociedade. Porém, por outro lado, os evocativos parecem demonstrar que os alunos representam que o sucesso e o insucesso de sua aprendizagem se relacionam unicamente com seu esforço pessoal, desconsiderando condições e eventos psicossociais que podem influenciar este processo, tais como as desigualdades sociais, a precariedade das condições de trabalho, o que inclui uma remuneração insuficiente, entre outros fatores.

Quanto a representação *futuro*, os termos “família”, “trabalho”, “emprego”, “casamento” e “filhos” compõem o seu núcleo central. Porém, nota-se uma ambivalência nesta representação: se, por um lado, a família (e o desejo de melhorar suas condições de vida) é um dos motivadores para que estes alunos jovens e adultos retornem às salas de aula, por outro os conflitos no grupo familiar tendem a ser importantes motivadores para a evasão destes discentes no período regular. Tal resultado também foi obtido pelo estudo de Naiff e Naiff (2008), para quem o anseio de dar melhores condições de vida à família, contribuindo diretamente com sua renda, influencia tanto o abandono da escola quanto o seu retorno. “Em outras palavras, a dimensão social do trabalho tanto leva os jovens e adultos a largarem a escola quanto a retornarem à mesma” (NAIFF; NAIFF, 2008, p. 404).

Os autores concluem seu estudo afirmando que:

Em nossa sociedade, estudar corresponde, em grande escala, a ascender social e financeiramente, na medida em que geralmente permite melhor colocação no mercado de trabalho. Contudo, para muitas crianças e jovens brasileiros impõe-se uma realidade incompatível com a manutenção na escola, criando um ciclo vicioso de difícil transposição: a necessidade de abandonar a escola para trabalhar e a posterior constatação de que, como ficou com baixa escolaridade, encontrará significativas dificuldades em conseguir melhores posições profissionais, mantendo por vezes gerações aprisionadas ao trabalho informal e aos subempregos. Na medida em que as crianças aprendem que ser sujeito nesse mundo é ser adulto, e ser adulto é

trabalhar, o tempo que antecede sua inserção no mundo adulto do trabalho é reservado apenas para prepará-la para assumir essa condição (NAIFF; NAIFF, 2008, p. 404-405).

Outro ponto de interseção entre os estudos de Moraes, Araújo e Negreiros (2020) com o que foi obtido por Naiff e Naiff (2008) diz respeito exatamente à representação *futuro*, que compõe o significado da EJA: a possibilidade de ascender profissionalmente ou de se inserir em um mercado de trabalho cada vez mais exigente, para aqueles alunos que estão desempregados. Essa relação entre o desejo de aumentar sua escolaridade e obter sucesso profissional faz com que:

[...] o trabalho tem um papel duplo na vida desses escolares, isso porque a saída da escola para buscar trabalho tem por consequência a baixa escolarização do trabalhador e o empobrecimento da qualidade da mão de obra qualificada. Por outro lado, o mercado de trabalho moderno vem exigindo cada vez mais mão de obra qualificada, restando aos que não correspondem às suas exigências os empregos de baixa remuneração [...]. Desse modo, se outrora a dimensão social do trabalho fez com que muitos dos jovens e adultos deixassem a escola, agora os leva a retomar a escolarização (MORAES; ARAÚJO; NEGREIROS, 2020, p. 537).

A fim de identificar, através das representações sociais, como a EJA – a partir do ensino de história – pode reverberar em uma modificação da compreensão dos alunos acerca de seu meio e da importância de sua atuação enquanto sujeitos sócio-históricos inseridos em um determinado contexto, Pedroso e Andrade (2014) alcançaram duas representações a partir do acompanhamento com um grupo de alunos da modalidade: a *história como disciplina* e a *história como vivência pessoal*. Com relação ao primeiro, tem-se um conjunto de acontecimentos do passado, enquanto o segundo aponta para as lembranças individuais; porém, em ambos não foi possível perceber uma compreensão da importância da participação dos alunos nos processos históricos, que, ao serem percebidos como eventos distantes de seu meio, iniciados por heróis, por figuras excepcionais, demonstra que os discentes não se representam como seres históricos.

Adotando um ponto de partida similar, Alves e Santos (2021) realizaram um estudo com o objetivo de compreender as representações que os discentes apresentam sobre a vida adulta, especialmente a partir de seu ingresso na EJA, e acerca da influência que os alunos apontam sobre o letramento em suas vidas. Alguns pontos em comum foram encontrados entre as representações descritas: o primeiro

giraria em torno da figura da escola, que, se em sua infância marcadamente foi caracterizada por ser um espaço de ausência em suas vidas – ou que a sua inserção lhe foi negada, seja pela pobreza, seja pela falta de apoio –, a volta às salas de aula significa a possibilidade real de ressignificar este espaço. Nesse estudo, frases como “a educação é tudo”, tão exaustivamente repetidas, apontam para a equiparação entre a educação e o desenvolvimento humano e profissional, fazendo com que para se inserirem em um mundo letrado, os jovens e adultos que se evadiram das salas de aula do ensino regular tenham introjetado as representações sociais predominantes, que consideram que indivíduos adultos que não dispõem da escolaridade básica não se desenvolveram completamente. O retorno a escola, assim, seria a possibilidade de conseguirem esse desenvolvimento. “Entretanto, ao buscarem essa inserção no mundo letrado, esses estudantes passaram a ressignificar o conhecimento, o aprendizado, a escola [...] construíram-se valores simbólicos e subjetivos para essa nova apropriação” (ALVES; SANTOS, 2021, p. 134).

Nesse sentido, o estudo de Alves e Santos (2021) aponta para uma alteração nas representações dos alunos da EJA: quando estes começaram a se inserir nas rotinas de sala de aula e ao passo em que passaram a se sentir confiantes quanto a sua capacidade de aprender os conteúdos curriculares, representaram ainda mais positivamente a educação e sua capacidade “de melhorar de vida”. Para os alunos desta faixa etária, o aprender precisa ter um caráter prático, de tal modo que quanto mais os discentes identificarem que determinada informação pode ser aplicada em seu cotidiano, mais tenderão a se sentir motivados para aprendê-la.

Todas essas questões contribuem para que os estudantes entrevistados deixem de lado o medo e a insegurança que no passado eram marcantes, e deem abertura ao que ainda pode vir, às novidades e possibilidades que a vida pode lhes oferecer. Este movimento de passagem faz com que o sujeito se reconheça em suas ações, reflita acerca de seu passado e do futuro, sem ficar como mero expectador no tempo (ALVES; SANTOS, 2021, p. 137).

O movimento psicossocial vivido pelos alunos da EJA é de desconstrução-reconstrução de representações, o que acarreta ressignificar o modo como compreendiam o mundo, aos outros e a si mesmo. Esse processo influencia também a autoestima dos indivíduos: porquanto a maioria dos discentes chega na EJA com uma tendência a apresentar uma autoestima baixa, a medida em que a aprendizagem

se desenvolve, a autoestima gradativamente se torna positiva, seja porque passam a confiar mais em si mesmos, seja porque sentem que se aproximam mais do papel socialmente destinado a indivíduos adultos com relação à escolarização.

Igualmente pensando na dinâmica de desconstrução-reconstrução de representações sociais, Pires e Alegro (2016) realizaram estudo com 64 alunos matriculados na rede EJA da região do Velho Norte paranaense. Mesmo com um perfil heterogêneo na amostragem da pesquisa (a faixa etária foi dos 14 aos 67 anos), notou-se a importância de considerar o contexto dos alunos jovens e adultos, de modo que sempre que for pertinente é importante que os docentes levem em consideração durante as atividades escolares elementos familiares aos discentes. Essa relevância se deve ao fato de que o contexto em que os indivíduos se encontram inseridos influencia suas representações⁷.

Além da valorização da relação entre conhecimento prévio e representações sociais, Pires e Alegro (2016) identificaram as significações oriundas da representação social *escola*, tendo alcançado os seguintes significados: *a escola como espaço físico com tecnologia recente* (a representação do espaço físico das instituições escolares, com destaque para a beleza e a disponibilidade de recursos tecnológicos para os estudantes, com o objetivo de facilitar o aprendizado); *a escola como espaço seguro* (a escola é aqui representada como um lugar em que se pode confiar); *a escola como lugar de aceitação das diferenças* (a escola é um espaço heterogêneo formado por indivíduos plurais, o que tende a torna-la uma instituição em que não cabe o preconceito, a exclusão); *a escola enquanto lugar de inclusão* (espaço em que todos são incluídos e podem estudar e desenvolver habilidades com tranquilidade); *a escola enquanto lugar de socialização* (local de fazer amigos, de compartilhar experiências e de dialogar); *a escola com função alfabetizadora* (espaço em que é possível aprender a ler e a escrever); *a escola como formadora de valores*

⁷ “O contexto social pode intervir nessas representações através dos lugares onde se situam os grupos e os indivíduos, pela comunicação que se estabelece entre eles, pelo quadro de apreensão que lhes fornece sua bagagem cultural, códigos, símbolos, valores e ideologias que estão ligados a posições e vinculações sociais específicas. O conhecimento prévio do aluno é influenciado por todo esse contexto e por essas representações, sua visão de mundo e da realidade vai depender do meio em que vive e dos conhecimentos, valores e códigos que recebeu do grupo do qual participa. Seja para aceitá-los ou refutá-los, os conhecimentos prévios e as ideias dos alunos são inseparáveis de seu meio social. Esses conhecimentos ou representações sociais é que dão sentido aos eventos que nos são normais. Ou seja, os conhecimentos prévios dos alunos são construções realizadas na dimensão das relações socioculturais” (PIRES; ALEGRO, 2016, p. 113-114).

(a escola como espaço de preparação para as demandas da rotina da vida adulta); *a escola e o bom emprego* (a escola como entrada para o mercado de trabalho, que cada vez mais exige especialização e escolaridade); *a escola e a merenda escolar* (local de alimentação e de crescimento cognitivo e físico).

Destaca-se que como se trata de alunos com notável grau de vulnerabilidade socioeconômica, a escola acaba participando ativamente tanto do seu acesso às tecnologias (tal como elencado na primeira significação) quanto como parte importante de sua alimentação (assim como exposto no último item).

Assim, analisando as narrativas, os alunos que frequentam o EJA são, em sua maioria, pessoas carentes que veem na escola uma oportunidade de mudança de vida e relacionam a escola a essa mudança e à construção de um futuro melhor. Quanto menos remunerado é seu trabalho, mais valor eles dão à alimentação, visto que, até hoje, os alunos mais carentes, muitas vezes têm na escola uma das únicas refeições de seu dia, chegando até mesmo, em alguns casos, a ser a única a que tem acesso. Além das refeições, aparece também a questão da merenda de qualidade. Não basta somente disponibilizar merenda, mas a merenda deve ter uma boa qualidade. Nas narrativas é visível essa preocupação, visto que alguns alunos narram que saem correndo das salas de aula para irem formar a fila para se alimentar (PIRES; ALEGRO, 2016, p. 127).

Com relação à figura do professor, Alegro e Pereira (2016) identificaram, tal como reiterado por outros estudos, a importância dada aos docentes. Para a amostragem do estudo, os discentes alegaram que deveria haver mais professores dedicados a EJA, por considerarem que a maior demanda de alunos deveria implicar em uma oferta maior de discentes, demonstrando que estes alunos (muitos já inseridos no mercado de trabalho) conseguem compreender as dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano de sua profissão.

Porém, com relação à percepção de que deveria haver mais docentes dedicados à EJA, os participantes ressaltaram que não basta ser qualquer professor: tem que ser um docente paciente, atento às necessidades dos alunos jovens e adultos, que sinta – e demonstre – satisfação em ensinar e em acompanhar o seu processo de aprendizagem. Além disso, é preferível que os professores tenham boas relações com seus alunos, que sejam divertidos (porém sem que isso atrapalhe o bom andamento das rotinas de sala de aula), que construam relações cordiais e baseadas na afetividade.

Vale ressaltar que a importância do trabalho para o retorno destes alunos para as salas de aula – e, conseqüentemente, para a construção das representações sociais que significam a EJA – não se restringe a ambições financeiras. Ao contrário, visa justamente uma melhor inserção na sociedade, reconhecimento tanto social, de modo geral, quanto dos grupos dos quais os indivíduos fazem parte, mais especificamente, além da busca por autonomia e realização. Os autores ressaltam ainda que a própria variedade de funções laborais que estes indivíduos exercem (assim como as atividades que anseiam futuramente realizar) aponta para um traço importante do perfil do aluno da EJA: sua heterogeneidade (PIRES; ALLEGRO, 2016).

De acordo com Guzzo (2016), ao analisar as representações sociais da EJA é essencial compreender que estes alunos possuem, em sua maioria, histórico de discriminação e de estigma, seja por seu próprio perfil (predominantemente pobres, moradores de regiões periféricas e trabalhadores que exercem funções laborais menos especializadas), seja por não possuírem a escolaridade considerada mínima para indivíduos adultos. Essa afirmação se coaduna com as próprias documentações legais da EJA, que destacam que o público da modalidade é constituído por:

[...] sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros [...] emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007a, p. 15).

Tendo isto em vista, a EJA pode ser concebida como a possibilidade de garantir aos discentes formação não apenas em vista de uma inserção – ou melhor alocação – no mercado de trabalho, mas também com relação aos saberes indispensáveis para que eles conheçam os processos produtivos, o que somente é possível caso “a experiência complexa da vida seja o ponto de partida para o processo de aprendizagem, conjugando essa ao saber sistematizado que faz parte da herança da humanidade” (IRELAND, 2004, p. 69). No mesmo diapasão, Kuenzer (2004) assegura que na EJA – talvez de modo mais fulcral do que em outras modalidades – a relação teoria-prática ganha preeminência, posto que, como visto em estudos anteriores, os alunos jovens e adultos tendem a se sentir mais motivados a aprender os conteúdos que consideram ter reverberação direta em suas vidas. Nesse sentido, a experiência dos alunos e seus saberes prévios devem ser levados em consideração no processo

de aprendizagem, em vista de não apenas relacionar o campo conceitual com sua aplicação prática, mas desenvolver seu pensamento crítico.

Considerações Finais

O pesquisador ou pesquisadora do macrocampo da educação que busca compreender como a sociedade, os professores e os alunos representam a EJA e, para tanto, utiliza a Teoria das Representações Sociais, após realizar um levantamento bibliográfico amplo certamente fará duas constatações significativas: 1) A TRS fornece um aparato imprescindível para a identificação dos fenômenos psicossociais que envolvem os significados socialmente compartilhados sobre a EJA; 2) É persistente a ausência de estudos publicados sobre a EJA que analisem as representações sociais seja da sociedade sobre a modalidade, de modo mais amplo, seja dos atores sociais envolvidos diretamente na sua realização. Essa carência de materiais, além de dificultar as pesquisas e os debates sobre o tema – e, com eles, a realização de políticas públicas voltadas para a modalidade – nos parece consequência de representações preconceituosas sobre os alunos jovens e adultos e sobre a própria modalidade, que consideram quaisquer investimentos na EJA um gasto desnecessário.

Segundo Mera (2007), os valores destinados à EJA são socialmente considerados *gastos*, e não *investimentos*, o que se reverbera na insistente disparidade dos valores destinados à modalidade, em comparação com outras, mesmo da Educação Básica. Esta representação possui o potencial de explicar, mesmo parcialmente, a defasagem de verbas e, inclusive, de professores para atender ao público de alunos jovens e adultos: por exemplo, o estado do Rio de Janeiro é responsável pelo terceiro maior contingente de discentes dessa faixa etária no país, ficando atrás apenas de São Paulo e Bahia. Mesmo assim, o Estado é apenas o 12º em quantidade de estabelecimentos de ensino que oferecem a modalidade e em docentes específicos para este público. Esta defasagem certamente é um dos motivos pelos quais o índice de conclusão do Ensino Médio na rede EJA carioca fica em torno de meros 27%.

Esse ciclo de descaso com a EJA – que neste estudo defende-se que possui bases psicossociais ancoradas às representações que socialmente predominam

sobre a modalidade – é também uma das razões para os professores tenderem a se sentirem os únicos responsáveis pelo sucesso ou o insucesso da aprendizagem dos alunos jovens e adultos: na ausência de políticas públicas e do devido suporte das secretarias municipais e estaduais de educação, a eles cabe, muitas vezes, buscar formação continuada, pesquisar (por iniciativa própria) o que está sendo produzido com relação a EJA, trocar experiências com outros docentes. Essa responsabilidade colocada na figura do professor pode fazer com que ele adote uma postura paternalista e que, ao buscar aproximar-se de seus alunos, acabe por não considerar a importância do âmbito político e social que incide sobre seu fazer educacional, sobre o processo de aprendizado e sobre a própria realidade dos alunos.

É verdade que as particularidades que fazem da EJA o que ela é refletem nos marcos legais que a regulamentam, nas especificidades de seus programas de ensino, no material didático e, inclusive, na persistente baixa quantidade de estudos sobre a modalidade, demonstrando cabalmente que a EJA é um “[...] campo carregado de complexidades que carece de definições e posicionamentos claros” (ARROYO, 2011, p. 7). Porém, como se trata de uma modalidade em que os conteúdos curriculares se imbricam com processos formativos de caráter social, político e cultural acentuados, o que ocorre devido às especificidades da própria EJA, a pesquisa psicossocial sobre o campo educacional em questão possui o potencial para interferir diretamente na construção de políticas públicas sobre a EJA, na reestruturação curricular da modalidade – que se faz urgente – e na inclusão de mais fundos visando a formação continuada de professores (e na preparação nas licenciaturas) para que estes sejam interdisciplinarmente mais preparados para lidar com as especificidades deste público.

Como sugestão para futuros estudos, destacamos a priorização de pesquisas longitudinais sobre o tema, especialmente aquelas que considerem amostras maiores e que sejam compostas por participantes de mais de uma instituição de ensino (no caso de estudos de caso realizados por professores e alunos da EJA). Também sugerimos que estudos sobre as representações sociais dos alunos sejam valorizados, mesmo que isso contraste com o predomínio de artigos que levam em conta apenas as percepções dos professores e que acabam deixando de lado o olhar do alunato sobre tais processos.

Referências

- ABRIC, J. C. La recherché du noyau central et la zone muette dès représentations sociales. *In*: ABRIC, J. C. (Ed.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Paris: Érès, 2003. p. 59-80.
- ALVES, R. C.; SANTOS, S. R. História de mudanças, mudanças da História: educação popular e representações sociais de estudantes do Projeto de Educação de Jovens e Adultos (P. E. J. A.) – UNESP/Assis. **Fronteiras**, Dourados, v. 18, n. 31, 2016, p. 123-142.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; MAIA, H. Formação e trabalho docente: representação de professores de curso normal médio. *In*: SOUSA, C. P. de; VILLAS BÓAS, L. P. S.; ENS, R. T. **Representações Sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. (Coleção formação do professor, 7). p. 67-92.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005; 2011.
- BRANDOLT, T.D.D. **(Re) construção de conhecimentos dos alunos da educação de jovens e adultos por meio do educar pela pesquisa**. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica (PUCRS), 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *In*: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. A educação é a base. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Parecer CEB11/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos, 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB1/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos, 2000.
- BRASIL. Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental. Documento-Base. 2ª ed. Brasília: MEC, 2007.

CAMARGO, P. S. A. S. Representações sociais dos docentes da EJA: afetividade e formação docente. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 42, n. 4, out./dez. 2017, p. 1567-1589.

DE OLIVEIRA, M. da C. C. V. B.; COSTA, G. dos S. A juvenilização da Educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades curriculares. **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, 2020, p. 48-77.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005, p. 1115-1139.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. *In*: JODELET, D. (Ed.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 321-342.

GUZZO, R. S. L. As contradições dos bastidores da Educação de Jovens e Adultos: elementos da história de vida e perspectiva de mudança. *In*: GUZZO, R. S. L. **Psicologia Escolar**: desafios e bastidores da educação pública. Campinas: Alínea, 2014.

IRELAND, T. Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. *In*: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (Ed.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.

KUENZER, A. Competência como práxis. **Boletim Técnico do Senac**, v. 30, n. 3, set./dez., 2004.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de ciência e cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2007.

MERA, C. Z. **Reflexiones sobre el movimiento de la educación de adultos y sus desafíos**. 2007. Disponível em: <https://www.iiz-dvv.de>. Acesso em: 25.jul.2022.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. G. M. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, 2008, p. 402-407.

NAIFF, L. A. M.; GIANDORLI-NASCIMENTO, I.; BARROS, S. M. M.; RIBEIRO, L. M. (2013). O lugar do feminino nos anos 50: memórias de duas gerações. *In: SÁ, C. P. de; MENANDRO, P. R. M. (Orgs.). Psicologia social e o estudo da memória histórica: o caso dos anos dourados do Brasil.* Curitiba: Appris, 2013. p. 295-346.

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. G. M.; PEREIRA, J. M. M.; ÁVILA, R. F. O que pensam os professores sobre seus alunos: aspectos psicossociais da Educação de Jovens e Adultos. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia.** Belo Horizonte, v. 8, n. 1, jan./jun. 2015, p. 19-32.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 12, 1999, p. 59-73.

PEDROSO, C. C. C.; ANDRADE, M. S. Representações sociais sobre história por jovens e adultos. **Psicologia & Sociedade,** Belo Horizonte, v. 26, n. 2, 2014, p. 366-375.

PEREIRA, T. V.; OLIVEIRA, R. A. A. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, v. 29, n. 71, maio/ago. 2018, p. 528-53.

PIRES, J. D. A.; ALEGRO, R. C. A escola na visão dos estudantes da educação de jovens e adultos: narrativas e perspectivas. **Educação Em Análise,** Londrina, v. 1, n. 1, jul./2016, p. 111–132.

SAMPIERI, R. H.; CALLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodología de Pesquisa.** Tradução de D. V. Moraes. Barcelona; Buenos Aires: Editora Penso, 2013.

UNESCO. **Conferência Internacional sobre Educação de adultos (VI CONFINTEA).** Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable: Marco de acción de Belém. 2009. Disponível em: http://forumeja.org.br/iles/Belem_Final_es.pdf.

VITTORAZZI, D. L.; SILVA, A. M. T. B. As representações do ensino de ciências de um grupo de professores do Ensino Fundamental: implicações na formação científica para a cidadania. **Revista Ensaio,** Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, 2020, p. 1-22.

Recebido em: 30.09.2022.
Aprovado em: 08.11.2022.



Moisés Bueno Farias Neto*

RESUMO

A singularidade pode ser compreendida, a partir de Kurzweil, como um processo no qual a capacidade cognitiva da inteligência artificial supera demasiadamente a inteligência natural humana, havendo necessidade, em vista da sobrevivência da espécie humana, que ela se integre substancialmente às máquinas superinteligentes. Diante desse rearranjo da vida, o projeto da singularidade conjectura um cenário futuro composto pela presença de entidades não biológicas superinteligentes, seres humanos instanciados em upload e transformações graduais de seres humanos biológicos em seres humanos não biológicos. Diante desse prognóstico, o presente artigo objetivou investigar a proposta singularitariana de transcender a biologia, bem como sua reclamação quanto à necessidade de uma nova configuração na relação entre ser humano, tecnologia e as demais formas de vida. Em conclusão, o artigo postula que é possível e provável que o ser humano, por meio do processo da singularidade, consiga transcender sua biologia, todavia, há nesse processo desafios éticos dos quais não se pode esquivar, como os riscos de submeter corpos humanos a alterações radicais e a necessidade de superação de valores e não somente de barreiras técnicas para se viabilizar a singularidade.

Palavras-chave: Singularidade. Biologia. Transcendência.

Transcending Biology in singularity: scenarios and ethical implications

ABSTRACT

The singularity can be understood, from Kurzweil, as a process in which the cognitive capacity of artificial intelligence far exceeds human natural intelligence, with the necessity, in view of the survival of the human species, for it to integrate substantially with super-intelligent machines. Faced with this rearrangement of life, the singularity project conjectures a future scenario composed of the presence of superintelligent non-biological entities, human beings instantiated in uploads and gradual transformations of biological human beings into non-biological human beings. In view of this prognosis, this article aimed to investigate the singular proposal to transcend biology, as well as its complaint about the need for a new configuration in the relationship between human beings, technology and other forms of life. In conclusion, the article postulates that it is possible and probable that human beings, through the process of singularity, manage to transcend their biology, however, there are ethical challenges in this process that cannot be avoided, such as the risks of subjecting human bodies to radical changes and the need to overcome values and not just technical barriers to make singularity viable.

Keywords: Singularity. Biology. Transcendence.

* Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). E-mail: m.fariasneto1993@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4284243084766006>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0810-9399>.

Introdução

Com o advento da inteligência artificial na segunda metade do século XX, o relacionamento humano com os objetos técnicos adquiriu um novo caráter devido à autonomia cognitiva apresentada por determinadas máquinas. Surgem, então, hipóteses, como a da singularidade, que trata da simbiose progressiva entre seres humanos e máquinas nas sociedades futuras.

Originalmente utilizada como conceito físico e matemático¹, a singularidade foi empregada pela primeira vez por John Von Neumann² para caracterizar a alteração irreduzível da história humana que será provocada pelo acelerado desenvolvimento tecnológico. Good (1965, p. 33) recupera o conceito de singularidade para denominar o processo de surgimento de máquinas ultra-inteligentes capazes de superar cognitivamente qualquer humano, um momento ímpar de “explosão de inteligência” que se configuraria como a última invenção necessária dos seres humanos, momento no qual a própria espécie se tornaria obsoleta. Seguindo a compreensão de Irving Good, porém argumentando que provavelmente não haveria condições viáveis para se controlar as máquinas ultra inteligentes que surgirão, Venor Vinge (1993, p. 12) postula a singularidade como um processo resultante do acelerado progresso tecnológico do século XX, que proporcionará o surgimento de entidades com inteligência superior à humana, dando lugar, assim, a uma era pós-humana. Na busca pelo aprofundamento dessa problemática, Kurzweil (2018) caracteriza a singularidade como o processo em que a capacidade cognitiva da inteligência artificial superará demasiadamente a inteligência natural humana, havendo a necessidade, por questão de sobrevivência da espécie, de que essa última se integre substancialmente às máquinas superinteligentes³ que emergirão.

¹ Em física, a singularidade, ou singularidade gravitacional, postula que há um ponto no interstício entre espaço e tempo onde se torna impossível fixar grandezas físicas concernente aos campos gravitacionais. Nesse ponto, a massa e a densidade de um corpo se torna infinita. Já em conceito matemático, a singularidade é compreendida como um valor que supera qualquer limitação finita, portanto, é um ponto no qual um dado objeto matemático não é definido.

² John Von Neumann (1903-1957) foi um importante matemático do século XX, tendo se notabilizado por suas contribuições nas áreas da matemática, física, ciência da computação e economia. Stanislaw Ulam (1958) descreve que foi em uma conversa com John Von Neumann em que este postulou pela primeira vez a singularidade tecnológica.

³ Kurzweil também utiliza o termo entidades não biológicas para se referir as máquinas em suas obras.

Juntando o crescimento exponencial da tecnologia, lastreada na Lei dos Retornos Acelerados⁴, com a convergência de tecnologias estratégicas (Genética, nanotecnologia e robótica), conhecidas também como GNR (KURZWEIL, 2018, p. 450), o projeto da singularidade aponta para o surgimento, em um futuro próximo, de sociedades híbridas, nas quais haverá modos revolucionários para o instanciamento das formas de vida, sejam elas de origem natural ou artificial. Kurzweil (2018, p. 429) defende que com a efetivação da singularidade haverá o surgimento e a constituição de entidades não biológicas superinteligentes, a viabilização do *upload* humano e as transformações graduais de seres humanos biológicos até que esses se transformem em humanos não biológicos (KURZWEIL, 2018, p. 429). Diante desse prognóstico, fica evidenciada a proposta singularitariana de transcender a biologia, fazendo com que uma nova configuração na relação entre ser humano, tecnologia e as demais formas de vida seja reclamada.

Criação de sistemas não biológicos

Os sistemas não biológicos, ou artificiais, adquiriram notoriedade com o desenvolvimento da computação na segunda metade do século XX, auxiliando os seres humanos em determinadas atividades cognitivas e laborais, e o substituindo em outras.

Um passo importante para o desenvolvimento de sistemas não biológicos será o momento em que as máquinas conseguirem desenvolver a habilidade de criar seus próprios sistemas de decisões e projetos, fato este que se dará quando elas dominarem primeiro o próprio modo humano de construção de conhecimento e de tomada de decisão. Fazendo projeções a partir do próprio conhecimento adquirido, as máquinas conseguirão se aprimorar de modo indefinido e com uma velocidade muito superior à progressão da capacidade cognitiva humana (KURZWEIL, 2018, p. 45-46).

⁴ A Lei dos Retornos Acelerados sustenta que na medida em que a ordem aumenta exponencialmente, o tempo acelera exponencialmente (isto é, o intervalo de tempo entre eventos relevantes fica menor com o passar do tempo). Para Kurzweil (2018, p. 48-49) ordem não significa somente ordenação da aleatoriedade caótica, mas a mobilização efetiva das informações relevantes ali contidas. Destarte, ordem carrega o sentido de informação pertinente para o alcance de um objetivo. Por essa razão, Kurzweil generaliza a Lei dos Retornos Acelerados para sustentar a concretização da singularidade devido ao crescimento exponencial da tecnologia, que ocorre com processos cumulativos e ordenados de informações relevantes, algo que resulta na superação cada vez mais rápida dos paradigmas tecnológicos.

A inteligência não biológica, como a das máquinas, tem demonstrado aptidão para acessar e compartilhar conhecimento adquirido de modo muito superior ao humano. Uma das razões para este desempenho é o fato do cérebro humano operar por reconhecimento de padrões – mais lento – enquanto a inteligência não biológica constrói “árvores lógicas” de movimentos e contra movimentos possíveis (KURZWEIL, 2018, p. 168). A velocidade de processamento é fundamental para um aprimoramento exponencial da inteligência não biológica, porém, insuficiente para equipará-la à inteligência humana. Para um progresso substancial da inteligência não biológica, o domínio da linhagem conotativa, cujo sentido depende do contexto, será imprescindível. Este é um desafio encontrado atualmente por motores de busca (ex: Google), ineficientes na compreensão do contexto das palavras (KURZWEIL, 2018, p. 327).

Precisamente por não estarem presas à biologia, as inteligências não biológicas serão mais diversificadas do que as inteligências presentes no reino animal, portanto, terão características e anseios peculiares e, por essa razão, a inteligência humana pode servir de parâmetro para o desenvolvimento de alguns aspectos das inteligências não biológicas, porém não todos. Diante dessa realidade, a emulação do cérebro humano, por exemplo, caracterizada pela transferência e reprodução da inteligência humana dentro de um supercomputador, não implicaria necessariamente um caminho para o aperfeiçoamento de inteligências não biológicas. A engenharia reversa do cérebro humano de fato forneceria informações preciosas acerca do funcionamento cognitivo biológico. Rodar um cérebro emulado em um *hardware* poderia aumentar as oportunidades de incrementar a inteligência não biológica. No entanto, ter apenas o humano como molde para os *designs* de inteligência não biológica não é algo suficiente para potencializá-la (CHALMERS, 2010, p. 18).

O momento da irrupção da singularidade, por envolver uma fuga intelectual, poderá ocorrer em uma velocidade jamais presenciada em outras revoluções tecnológicas (VINGE, 1993, p. 14). Tal fuga intelectual, presenciada no desvencilhamento progressivo da inteligência não biológica em relação à inteligência biológica, evoca o desafio de transportar consigo a consciência, que apesar de ser superveniente, pode não ser redutível a uma base biológica. Se são aceitas as teorias materialistas cujos pressupostos asseguram as atividades cerebrais (biológicas) como condição *sine qua non* para o surgimento de um estado consciente, apesar de serem

apenas hipóteses científicas, segundo Chalmers (1995, p. 294), não se deve, por questão de coerência, negar a possibilidade de que um sistema computacional de uma máquina (não biológico) venha a adquirir consciência. Como ainda não foram localizadas as condições necessárias para o surgimento da consciência em uma estrutura biológica, a hipótese de máquinas, por exemplo, possuírem consciência precisa ser tratada como uma questão em aberto, e não com um reducionismo materialista.

Também, há de se levar em consideração que sustentar a hipótese de que somente os seres humanos são possuidores de consciência e não estender tal condição até as máquinas é um equívoco, como adverte Kurzweil, pois se observássemos de uma perspectiva cosmológica, o universo tem seu funcionamento mais similar a uma máquina do que a um ser humano consciente (KURZWEIL, 2018, p. 443). A consciência é um fenômeno manifestado *no* biológico, mas não *do* biológico. Com efeito, se funcionalmente equivalentes, inteligência biológica e inteligência não biológica têm condições iguais para a obtenção e expressão do estado consciente.

As futuras entidades não biológicas serão extremamente inteligentes a ponto de não somente projetarem o futuro, mas de convencer-nos de seus estados conscientes. Farão os humanos rirem e chorarem, e poderão até se irritar se não considerarmos suas reivindicações (KURZWEIL, 2018, p. 431-432). Apesar de sua preocupação quanto ao reconhecimento da consciência das máquinas no futuro, Kurzweil se mostra muito confiante de que os seres humanos não resistirão a tal necessidade, pelo contrário, terão muita empatia para com as máquinas superinteligentes, assim como demonstram atualmente com os seres não biológicos presentes na indústria cinematográfica, como por exemplo os super-heróis e outros seres híbridos (KURZWEIL, 2015, p. 256). O prognóstico singularitariano acerca da inteligência e da autonomia que os sistemas não biológicos terão no futuro convida a humanidade atual a ponderar, com antecedência, uma ética capaz de lidar com o novo relacionamento entre humanos e máquinas que emergirá.

A viabilização do *upload* humano

Consciência, inteligência emocional e linguagem conotativa são predicados da cognição humana reivindicados por projetos de construção de máquinas

superinteligentes. Como ressalta Vinge (1993, p. 14), existem suposições teóricas acerca da possibilidade de estados mentais se manifestarem em substratos não biológicos e da imprescindibilidade dos algoritmos para o surgimento e funcionamento da mente. Por favorecer um panorama no qual metal e silício podem replicar funções neuroquímicas de um cérebro, estas suposições teóricas beneficiam a concepção de uma possível emulação da dinâmica cerebral humana. Segundo Chalmers (2010, p. 13-14) a emulação é um esforço de simulação aproximada da atividade mental humana em uma base não biológica. O cérebro humano seria uma máquina e, então, fazer-se-ia necessário emular esta máquina (biológica) e replicá-la de fato em uma máquina não biológica, originando-se, assim, uma inteligência artificial.

Para além de emular, com o avanço exponencial do conhecimento sobre os princípios de operação do cérebro humano promovido pela engenharia reversa do cérebro e, juntamente com o desenvolvimento da nanotecnologia-IA, a inteligência biológica e a inteligência não biológica irão se unificar e ampliarão os horizontes do pensamento, da ação e do sentir (GROSSMAN; KURZWEIL, 2019, p. 49). Nesta conjectura surge a ideia do *upload* da mente, um projeto caracterizado pelo esforço em escanear um cérebro e transferir seus dados (personalidade, memória, habilidades e história) para um substrato computacional de potência adequada (KURZWEIL, 2018, p. 226). Um meio técnico para ensejar o *upload* da mente será o escaneamento feito de dentro do cérebro por nanorobôs capazes de extrair informações provavelmente inacessíveis às máquinas de ressonância magnética craniana (KURZWEIL, 2018, p. 227).

O aprimoramento cognitivo de um cérebro está limitado por sua própria estrutura e por esta razão há um ritmo, ditado pela biologia, do qual ele não pode se desprender. Não sofrendo esta força de arrasto, entidades não baseadas em cérebro, como por exemplo seres humanos instanciados em *upload*, provavelmente serão mais ágeis e inteligentes e, conseqüentemente, se aperfeiçoarão de modo mais veloz. Dessa maneira, há de se inferir que a busca por um aprimoramento mais radical da atividade mental precisaria dispensar totalmente seu núcleo biológico (cérebro) caso anseie potencializar a cognição exponencialmente (CHALMERS, 2010, p. 18).

Com a reconfiguração das mentes e com o surgimento de corpos virtuais, oportunizados pelo *upload* da mente, a comunicação e a interação entre os indivíduos seriam aprofundadas. Uma amostra para se verificar a melhora ou não da

interatividade entre os indivíduos através de uma imersão virtual seria a concretização da *mentenet*, a qual, segundo Kaku (2015, p. 108), constitui-se como um projeto que possibilitaria criar uma *interface* cérebro-cérebro, conectando os indivíduos em uma internet da mente. Para atingir este objetivo:

A criação de uma *mentenet* capaz de transmitir essas informações precisará ser feita em etapas. O primeiro passo é inserir nanossondas em partes importantes do cérebro, como o lobo temporal esquerdo, que controla a linguagem, e o lobo occipital, que controla a visão. Depois os computadores analisam e decodificam os sinais, e a informação é enviada pela internet, por cabos de fibra óptica. Mais difícil seria inserir esses sinais no cérebro de outra pessoa, onde seriam processados por um receptor. Até o momento, o progresso nessa área se concentrou apenas no hipocampo, mas no futuro será possível inserir mensagens diretamente em outras partes do cérebro, correspondentes à sensibilidade ao som, luz, toque e etc. Portanto, os cientistas ainda terão muito o que fazer para mapear os córtices cerebrais envolvidos nesses sentidos. Uma vez mapeados os córtices [...] será possível inserir em outro cérebro palavras, pensamentos, lembranças e experiências (KAKU, 2015, p. 110).

Outro desafio para a viabilização da *mentenet* diz respeito à sensibilidade do cérebro a invasões de corpos estranhos, como dispositivos tecnológicos, em sua estrutura. Por isso, nanossondas feitas de materiais flexíveis e inseridas por nanorobôs, não mais por seres humanos, poderiam superar esta dificuldade, pois evitariam rompimentos de vasos sanguíneos e inflamação do cérebro, diminuindo, assim, riscos de rejeição por parte do corpo (MUSK, 2019, p. 4-5).

O avanço da integração dos indivíduos em rede tornará imprescindíveis meios capazes de expressar, com precisão, suas hecceidades. A engenharia reversa do cérebro abre caminho para recuperar importantes predicados cognitivos humanos, como, por exemplo, o reconhecimento de padrões e inteligência emocional. Todavia, para realizar o *upload* da personalidade completa de uma pessoa é fundamental simular seus processos neurais especificamente (KURZWEIL, 2018, p. 144). Dessa maneira, o *upload* da mente tem de coletar os dados de uma pessoa considerando suas características permanentes e não as temporárias, pois o estado consciente, emocional e cognitivo de uma pessoa está sempre em mutação. Por isso, será necessário escanear características dos indivíduos que permanecem mesmo diante das mudanças, pois, caso contrário, o dado coletado em um determinado momento em que um indivíduo se encontrava pode não refletir suas características reais (KURZWEIL, 2018, p. 228).

Representar fidedignamente a totalidade do indivíduo em um *upload* suscita a problemática da identidade. Na transferência, o “eu” permanece ou surge uma cópia do “eu” (KURZWEIL, 2018, p. 436-437)? Com a preservação criônica do cérebro no futuro, por exemplo, quando (e se) a tecnologia do *upload* estiver disponível, será possível reativá-los, permitindo às pessoas deixarem instruções de como seus cérebros devem ser tratados nos procedimentos técnicos enquanto elas estiverem ausentes, hipoteticamente mortas. Diante dessa possibilidade, uma abordagem otimista sustentaria o *upload* como uma reativação fiel e efetiva da mente. Já uma abordagem cética apontaria o resultado de um *upload* como uma mera imitação da atividade mental de um indivíduo, e não a sua real transferência (CHALMERS, 2010, p. 53).

Diante de todos os desafios e objetivos contidos no projeto do *upload* da mente, segundo Kurzweil é nos processos envolvidos e não em sua concretização que reside a relevância do tema. Estes processos atestam que a transferência progressiva das aptidões e habilidades humanas, já em curso, fará cada vez mais a porção não biológica de nossa existência suplantará a biológica, a ponto de, em um determinado momento, eliminá-la completamente (KURZWEIL, 2018, p. 229). Em vista disso, o *upload* da mente já está desencadeando processos de mutação na constituição do ser humano e do universo da inteligência, mesmo sendo ainda uma hipótese.

Transformação gradual de humanos biológicos em humanos não biológicos

A criação de sistemas não biológicos ou de humanos baseados em *upload* fomenta um afastamento da vida lastreada na biologia. A perspectiva singularitariana também prevê, antes da total superação da biologia, uma hibridização exponencial de seres biológicos (humanos) com seres não biológicos (máquinas), sendo que os últimos, de modo gradual, acabarão por substituir o corpo e a cognição humana biológica, sem retirar a condição de humano dos indivíduos.

O poder criativo humano, quando comparado com o poder criativo da natureza, pode aparentar ser efêmero e ineficiente no intento de reproduzir os *designs* que a natureza pode criar. Apesar de suas proezas, Grossman e Kurzweil acreditam que a natureza pode ser aprimorada pela ação humana (GROSSMAN e KURZWEIL, 2019, p. 30). A adaptação ao meio ou a inventividade dos animais, na maioria das vezes,

não consegue acompanhar a velocidade da seleção natural e, por esta razão, os animais acabam mais expostos à extinção. Contrariamente, o ser humano, capaz de significar o mundo, pode se aprimorar em uma progressão superior à da seleção natural (VINGE, 1993, p. 12). Assim sendo, é plausível postular a própria evolução biológica como criadora de uma espécie – seres humanos – hábil em pensar e alterar o meio ambiente. Esta espécie, agora munida de vasto conhecimento tecnológico, pode aprimorar constantemente seus projetos, afrontando assim alguns “dogmas da biologia” (KURZWEIL, 2018, p. 355).

No ser humano biologia e cultura se encontram e ambas não devem ser tratadas como antagonistas. A biologia é culturalmente mediada tanto quanto a cultura é materialmente estabelecida (FERRANDO, 2014, p. 31). Pinceladas fortuitas em um quadro é somente tinta, entretanto, quando organizadas harmonicamente transcendem a materialidade e se tornam arte (KURZWEIL, 2018, p. 442). Se o ser humano fundir suas competências com a das máquinas – cognição artificial – conseguiria ampliar seu entendimento e, por conseguinte, a mediação da cultura/biologia. A expressão artística, por exemplo, se aperfeiçoaria melhor com a combinação da habilidade gráfica das máquinas e a sensibilidade estética dos seres humanos (VINGE, 1993, p. 17). Então, antes de tentar superar a biologia, ou uma cultura biológica, a singularidade terá de compreendê-la e depois se inserir nela, viabilizando no próprio âmbito biológico a experiência inicial da interação entre entidades biológicas (humanos) e não biológicas (máquinas).

A boa simbiose entre humanos e máquinas, ou a própria transição da vida humana de uma base biológica à uma base não biológica, será de fato alcançada quando a humanidade conseguir passar por “três pontes”. A primeira ponte se daria no aproveitamento dos conhecimentos e técnicas atualmente disponíveis para retardar o envelhecimento e combater as doenças, algo que possibilitará a passagem pela segunda ponte, a revolução biotecnológica, processo pelo qual nosso grau de resiliência à doença e ao envelhecimento será potencializado devido ao aprofundamento do conhecimento do código genético e proteico de nossa biologia, para finalmente se alcançar a terceira ponte, a revolução nanotecnológica-IA, a qual possibilitará a reconstrução do corpo e do cérebro em nível molecular (GROSSMAN; KURZWEIL, 2019, p. 31).

A convergência da GNR ensejará a passagem por estas três pontes e ampliará a cognição humana por meio da combinação de princípios operacionais do cérebro humano com os da IA (KURZWEIL, 2018, p. 225). Conforme avançam os projetos para instanciar seres humanos cada vez mais em uma base não biológica, fica patente a urgência do desenvolvimento de *softwares* de inteligência humana. A potência de computar dos *hardwares* é primordial, no entanto, insuficiente para conseguir “rodar” as sutilezas – emoções, habilidades artísticas etc. – da inteligência humana (KURZWEIL, 2018, p. 167). Por isso, para se alcançar a superação da biologia, antes de se instanciar em uma base não biológica – *upload* humano, por exemplo – o ser humano terá de superar sua programação biológica mediante a tecnologia, delegando às máquinas funções anteriormente executadas por órgãos e células. Isso posto, é urgente melhorar primeiro o *hardware* humano (corpo) para depois aprimorar seu *software* (faculdades cognitivas), e tal esforço pode ser viabilizado pela nanotecnologia. Algumas células e ribossomos cumprem funções semelhantes aos dos nano-robôs e, sendo assim, podem ser substituídos por eles, pois os últimos criam estruturas mais robustas, ágeis e complexas do que a dinâmica biológica (GROSSMAN; KURZWEIL, 2019, p. 43). O projeto *Bio-mens*, por exemplo, corrobora para uma “maquinização genética” na qual nano-robôs são inseridos nas correntes sanguíneas tendo em vista o combate a patógenos e o transporte de fármacos com precisão (GROSSMAN; KURZWEIL, 2019, p. 44). Destarte, a nanotecnologia pode alcançar resultados tão salutares quanto os resultados da biotecnologia no melhoramento da morfologia humana.

A substituição de células é uma possibilidade com a revolução nanotecnológica. Também é viável a reparação celular mediante nanocirurgias, pois nanorobôs são mais eficazes e menos suscetíveis a erros em relação aos humanos nos processos cirúrgicos. Contudo, nanorobôs atuando em enxame necessitam de uma inteligência distribuída e coordenada para bem realizar suas funções (GROSSMAN; KURZWEIL, 2019, p. 47-48). Apesar dos benefícios, nanorobôs cirurgiões apresentam riscos. Uma reprodução biológica defeituosa provoca um câncer e, por conseguinte, a destruição de um organismo biológico. Do mesmo modo, a má autorreplacação dos nanorobôs, denominado como cenário *gray-goo* (gosma cinza), poderia colocar em risco a integridade de seres biológicos (KURZWEIL, 2018, p. 455). Diante desse risco, o uso de nanorobôs deve ser ponderado mais por seus

riscos do que por seus benefícios, pois em caso de fracasso em seu uso, não é só um experimento, mas a vida de um ser humano que fica comprometida. O método ou experimento científico não pode desconsiderar o valor intrínseco das coisas. O risco de projetos científicos e tecnológicos incorrerem em “arbitrariedades subjetivas” aumenta quando, segundo Jonas (2013, p. 55-56), “se abandona o terreno seguro da quantidade mensurável e se tem em conta a qualidade ‘dada’ de uma forma completamente distinta, que só se revela na visão pessoal”. Com essa advertência, o filósofo quer propor cautela diante da incerteza dos resultados dos esforços tecnocientíficos na vida humana.

Em suma, no processo da singularidade poderemos trocar nossa estrutura corpórea paulatinamente por uma não biológica, mais resistente e durável, e que ainda conseguiria fazer algo de difícil realização ao corpo biológico: ser copiado, armazenado e recriado em outra estrutura (KURZWEIL, 2015, p. 296-297). Ora, estarmos baseados cada vez mais em *softwares* ao invés de *hardwares* (estruturas físicas) não implica a perda da corporeidade. Como expõe Kurzweil (2018, p. 370): “continuaremos a ter corpos humanos, mas eles se tornarão projeções morfológicas de nossa inteligência”, ou seja, serão passíveis de qualquer alteração que desejarmos. Sendo assim, a transição da vida humana de sua base biológica para uma não biológica será um processo, pelo menos na perspectiva singularitariana, gradual e seguro, tanto no sentido prático como psicológico.

A transcendência da biologia reclamada pela singularidade

Após a compreensão dos princípios biológicos regentes da vida, a engenharia humana proporcionará conquistas irrealizáveis à evolução biológica (GROSSMAN; KURZWEIL, 2019, p. 30). Frente às promissoras modificações na constituição do ser humano através da convergência GNR, cabe a indagação quanto aos limites da transcendência humana de sua matriz biológica.

A problemática envolvida no surgimento dos novos seres técnicos na conjuntura da singularidade, máquinas extremamente inteligentes, refere-se não apenas ao deslocamento da humanidade do centro, mas ao questionamento de nossas noções de ser mais profundamente enraizadas (VINGE, 1993, p. 19). A singularidade convidará o ser humano a transcender sua biologia e a integrar-se com

inteligências não biológicas. Dessa maneira, como salienta Kurzweil (2018, p. 49), a singularidade não eliminará o ser humano do universo da inteligência, apenas o retirará do topo da “cadeia alimentar intelectual”.

A transcendência se faz presente no mundo da matéria e da energia e é quase sempre reconhecida como espiritualidade. Transcender é ir além, por isso, para Kurzweil, é um equívoco adotar uma abordagem dualista que considera patamares de transcendência da realidade como não pertencentes a este mundo. O autor argumenta que não é na matéria, mas nos padrões onde se alcança transcendência (KURZWEIL, 2018, p. 441-442).

Uma contestação à proposta de transcendência singularitariana diz respeito à crítica do teísmo, segundo a qual as aptidões humanas, sobretudo as intelectivas, não se originam da matéria, ou de seus padrões. Dembski (2001, p. 98-99) argumenta ser um equívoco reduzir a atividade mental à dinâmica da matéria, pois tal abordagem fornece embasamentos teóricos para “materialistas contemporâneos”, como Kurzweil, postularem, de modo errôneo, uma viável replicação das funcionalidades de sistemas neurológicos em dispositivos computacionais. Os seres humanos possuem aspirações. Desejam a liberdade, a imortalidade e a beatitude. Porém, uma perspectiva materialista não consegue acessar estas aspirações pela via da matéria, ignorando toda espiritualidade ali presente. O ser humano precisa transcender para se encontrar, mas os padrões ou dinâmicas da matéria não podem lhe dar a oportunidade de transcender a si mesmo. Refutando a crítica do teísmo, Kurzweil (2018, p. 544) aponta que é na resistência aos padrões da matéria aonde de fato se alcança a transcendência. Segundo o autor, o ser humano ainda não consegue acessar a completude da matéria e da energia, vivenciando apenas os padrões subjacentes às coisas. Com a ampliação da inteligência humana e o desenvolvimento da tecnologia, o ser humano irá captar com mais acuidade os potentes padrões da matéria que regem o mundo e, conseqüentemente, ampliará suas experiências de transcendência.

O deslocamento progressivo do ser humano de uma base biológica rumo a uma não biológica evidencia outro problema correlato a transcendência: a possibilidade do surgimento de uma pós-humanidade. Kurzweil (2018, p. 427) contraria tal perspectiva, pois, na ótica do autor, traçar um limite das modificações que um ser humano pode sofrer para, daquele ponto em diante, ser considerado pós-humano é algo inexequível.

Deste modo, para Kurzweil, um humano melhorado, pelo processo da singularidade, não é um pós-humano, pois o último implica a ideia de uma nova espécie, portanto, um conceito biológico, e a singularidade quer justamente transcender a biologia. Com a singularidade o ser humano irá transcender sua biologia, mas não sua humanidade (KURZWEIL, 2018, p. 157). Sendo assim, a identidade, o “eu consciente” do indivíduo, será preservado, mesmo com a reformulação radical de sua morfologia e cognição.

Alguns órgãos substituídos no processo da singularidade não causarão estranheza aos indivíduos devido à falta de percepção imediata de suas funcionalidades. Todavia, alguns órgãos, como as genitálias, não são tão simples de serem substituídos, pois para além da função biológica que possuem, são responsáveis pelo prazer (KURZWEIL, 2018, p. 352). Aqui se observa como o senso estético e as emoções advindas do corpo humano influenciam demasiadamente a cognição. Destarte, será imprescindível expandirmos nosso entendimento acerca do corpo humano e de seus conceitos de beleza, caso queiramos aprimorar a espécie humana. Kurzweil vislumbra o êxito futuro na ressignificação dos corpos dado que estes são alterados constantemente através de tatuagens, *piercings* e cirurgias plásticas, havendo um aumento progressivo da aceitação social diante de tais alterações (KURZWEIL, 2018, p. 355).

A tentativa singularitariana de transcender o corpo biológico terá de enfrentar mais do que a superação da matéria, pois o corpo também é um conceito, um conjunto de valores historicamente construído, responsável por evidenciar elementos da ontologia dos seres. A relação entre os seres humanos é mediada por seus corpos. Apreciamos uma pessoa por aquilo que é expresso em seu corpo, como seu sorriso, seu modo de caminhar, seus gestos. Se o corpo é importante para o estabelecimento das relações, para a externalização dos sentimentos que as pessoas nutrem umas em relação às outras, então demonstrar afetividade a um ser humano baseado em um programa de *software* seria impossível, mesmo ele estando consciente, pois este já não possuiria um corpo. Destarte, a desvinculação da biologia ou imortalidade prometida pelo projeto de *upload* da mente apenas asseguraria a continuação de um “eu rudimentar e despojado”, diminuindo ou até eliminando a qualidade de vida e das relações dos indivíduos, algo que a maioria dos humanos consideraria como indesejável (HAUSKELLER, 2012, p. 198). O *upload* da mente, uma proposta para basear a vida humana em uma matriz não biológica, se revela como um passo muito

longo para a humanidade dar e carrega em seu projeto um equívoco: o eu é informação, mas não é *somente* informação. Mesmo transferindo, com êxito, o estado mental (consciente) – um padrão informacional segundo os teóricos do *upload* da mente – do ser humano para um novo substrato não orgânico, a perda de uma parcela substancial da identidade humana seria irreversível, porque muito do que o ser humano faz e pensa está relacionado com sua existência corporal (biológica), algo que de modo algum pode ser reduzido a um mero estado mental (HAUSKELLER, 2012, p. 199). Se o corpo é mais do que matéria, a transcendência singularitariana terá de transcender também valores ali contidos, algo que por si só a exponencialidade da tecnologia não poderá realizar. Por isso, para lidar com esse desafio um possível caminho seria discutir a proposta da singularidade em “transcender a vida baseada em um corpo biológico” a partir de uma bioética integrativa, que segundo Čović e Jurić (2018, p. 26), poderia ser compreendida como uma proposta de diálogo entre diferentes ciências e profissões, entre diversas cosmovisões, com vista à articular, discutir e propor soluções à problemas éticos relativos a vida, seja em seu todo ou em cada uma de suas partes; a vida em todas as suas formas, limites, estágios e manifestações.

Considerações Finais

A nova distribuição da vida prometida pela singularidade mesclará os reinos biológicos e não biológicos, levando a máquina para dentro do humano e vice-versa. Entidades não biológicas superinteligentes, humanos instanciados em *upload* e seres humanos biológicos progressivamente transformados em humanos não biológicos irão compor as sociedades futuras. Este cenário postulado pelo projeto da singularidade suscita um questionamento: ele é possível ou provável? Pode-se considerá-lo como possível se for aceito que os padrões de informações regem as dinâmicas biológicas e não biológicas, constituindo assim um meio pelo qual os dois reinos podem se mesclar. Quanto a probabilidade de concretização do cenário conjecturado pela singularidade, ela pode ser considerada baixa haja vista que, apesar do crescimento exponencial da tecnologia e do progresso científico, ainda existem muitos desafios, técnicos e existenciais, a serem superados para máquinas adquirirem

consciência, por exemplo, e para seres humanos migrarem de seus corpos biológicos para estruturas cibernéticas.

Por fim, deixando a possibilidade ou a probabilidade da concretização da singularidade em condição de arrepsia, cabe apenas a certeza quanto a necessidade de uma ponderação acerca das implicações éticas desse projeto. Se por um lado os esforços da singularidade podem oportunizar melhorias na condição humana, como o aumento da resistência a doenças e longevidade, por outro pode colocar em risco o próprio ser humano enquanto espécie e conceito devido a seus procedimentos radicais. Carregando uma ambivalência em seu projeto, a singularidade precisará ser orientada em seu desenvolvimento por uma ética capaz de reconhecer suas benesses, todavia, disposta a apontar os limites existenciais de seus esforços.

Referências

CHALMERS, David. **The conscious mind: in search of a theory of conscious experience**. California: University of California, 1995.

CHALMERS, David. The singularity: a philosophical analysis. **Journal of Consciousness Studies**, v. 17, p. 7-65, 2010.

ČOVIĆ, Ante; JURIC, Hrvoje. Epochal orientation, new ethical culture, and integrative bioethics. **Formosan journal of medical humanities**, Taichung, v. 9, n.1, p. 20-30, 2018.

DEMBSKI, William. Kurzweil's impoverished spirituality. In: RICHARDS, Jay W. **Are we spiritual machines? Ray Kurzweil vs. the critics of strong A.I.** Seattle: Discovery Institute, 2001. p. 98-115.

FERRANDO, Francesca. Posthumanism, transhumanism, antihumanism, metahumanism, and new materialisms: differences and relations. **Existenz**, v. 8, n. 2, p. 26-32, 2014.

GOOD, Irving John. Speculations concerning the first ultraintelligent machine. **Advances in computers**, v. 6, p. 31-88, 1965.

HAUSKELLER, Michel. My brain, my mind, and i: some philosophical assumptions of mind-uploading. **International journal of machine consciousness**, v. 4, n. 1, p. 187-200, 2012.

JONAS, Hans. **Técnica, medicina e ética: sobre a prática do princípio responsabilidade**. Trad. Grupo de Trabalho Hans Jonas da ANPOF. São Paulo: Paulus, 2013.

KAKU, Michio. **O futuro da mente: a busca científica para entender, aprimorar e potencializar a mente.** Trad. Angela Lobo. Rio de Janeiro: Rocco digital, 2015.

KURZWEIL, Ray. **A singularidade está próxima:** quando os humanos transcendem a biologia. Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2018.

KURZWEIL, Ray. **Como criar uma mente:** os segredos do pensamento humano. Trad. Marcello Borges. São Paulo: Aleph, 2015.

KURZWEIL, Ray; GROSSMAN, Terry. **A medicina da imortalidade:** viva o suficiente para viver para sempre. Trad. Cássia Nasser. 3ª ed. São Paulo: Aleph, 2019.

MUSK, Elon. An integrated brain-machine interface platform with thousands of channels. **Journal of Medical Internet Research.** Toronto, v. 21, n. 10, p. 1-12, 2019.

ULAM, Stanislaw. John von Neumann 1903-1957. **Bulletin of the American Mathematical Society**, v. 64, n. 3, p. 1-49, 1958.

VINGE, Venor. The coming technological singularity: how to survive in the post-human era. *In: Symposium Vision-21: Interdisciplinary Science and Engineering in the Era of Cyberspace.* Cleveland, 1993. p. 11-22. Disponível em: <<https://ntrs.nasa.gov/citations/19940022856>>. Acesso em: 10.nov.2020.

Recebido em: 07.05.2022.

Aprovado em: 18.08.2022.



**FACULDADE
CATÓLICA DE FORTALEZA**
Cooperatores Veritatis

