

REVISTA ELETRÔNICA AMBIENTE: GESTÃO E DESENVOLVIMENTO

Volume 9 | Número 1 | Ago. 2016



Edição Especial da Revista Ambiente - II Congresso de
Filosofia da UERR - <http://uerr.edu.br/remgads/>



EDITORIAL

A *Revista Ambiente: Gestão e Desenvolvimento* é uma revista on-line da região amazônica que emerge com o intuito de ampliar a visibilidade de pesquisas acadêmicas nas áreas de Ciências Humanas, Linguagens e Artes, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Agrárias, Ciências Socialmente Aplicadas. Fomentando um espaço reflexivo e democrático, sua publicação on-line permite a difusão do saber de forma facilitada e sem custos ao leitor/pesquisador. Primando por rigoroso processo de seleção de pesquisas, nela são acolhidos textos sob a forma de artigos, artigos de revisão, notas de pesquisa e notas técnicas, traduções e resenhas. Sua finalidade acadêmica e social visa a democratização do saber e permite que acadêmicos, pesquisadores e comunidade em geral possa partilhar saberes fundamentais à produção científica da região amazônica, bem como em âmbito nacional e internacional. A região amazônica carece destes espaços transdisciplinares de promoção de pesquisas sérias e qualitativas, de forma que o esforço por promover esta democratização do conhecimento cumpre uma missão fundamental para o estado de Roraima.

REVISTA ELETRÔNICA AMBIENTE, GESTÃO E DESENVOLVIMENTO. V.9, n.1, ago. 2016, Boa Vista (RR):

UERR, 2016,
Semestral
ISSN 1981-4127

CONSELHO EDITORIAL

Editor – Chefe
Carlos Alberto Borges
remgads@uerr.edu.br

Editor – Associado
Edgard Vinícius Cacho Zanette
Edgardzanette1@gmail.com



PARECERISTAS:

Cláudio Sipert
Edgard Vinícius Cacho Zanette
Elemar Kléber Favreto
Francisco Rafael Leidens
Marcos Alexandre Borges
Rafael Parente Ferreira Dias

Marcos Alexandre Borges
Organização dos textos e apresentação da Edição Especial da Revista
Ambiente - II Congresso de Filosofia da UERR

Régys Odlare Lima de Freitas
Reitor da UERR

Carlos Alberto Borges da Silva
Pró-Reitor de Pesquisa
Editor – Chefe da Revista

André Faria Russo
Pró-Reitor de Extensão

Sérgio Mateus
Pró-Reitor de Ensino

Ênia Maria Ferst
Pró-Reitora de Desenvolvimento Social

Mariano Terço de Melo
Pró-Reitor de Planejamento e Administração



Sumário

II Congresso de Filosofia da UERR

Marcos Alexandre Borges5

Um Professor pode transcriar ao Ensinar Filosofia?

Ester Maria Dreher Heuser10

Reinventar a emancipação social da Amazônia: um olhar sobre a Amazônia a partir da Teoria Crítica

Alexsandro Melo Medeiros35

A experiência de duvidar de tudo: reflexões sobre a dúvida metódica de René Descartes

Edgard Vinícius Cacho Zanette/Cecília Sarmiento49

Descartes e a razão instrumental: As contribuições do pensamento cartesiano para a educação

Marcos Alexandre Borges78

A justiça como restituição: As definições de justiça do *Livro I* como base para a definição atual do conceito

Elemar Kleber Favreto/ Eliza Menezes de Lima87

Identidade e felicidade no epicurismo: Considerações sobre o helenismo e a contemporaneidade

Rafael Parente Ferreira Dias/Pewry Thor Terra Cardoso.....114



Ética deontológica de Kant e sua aplicação no enfrentamento ao Bullying

Adilson Ferreira Horta.....126

Nada, angústia e transcendência na preleção de 1929 de Martin Heidegger – Que é Metafísica?

Marcos Silveira Aranguiz.....161



Apresentação da Edição Especial da Revista Ambiente - II Congresso de Filosofia da UERR

Marcos Alexandre Borges (UERR)

A publicação deste número especial da Revista Ambiente tem por objetivo principal dar acesso à parte dos artigos apresentados no II Congresso de Filosofia da UERR, realizado no *Campus* da UERR de Boa Vista entre os dias 17 a 20 de agosto de 2015. O Congresso de Filosofia da UERR já se consolidou como o principal evento de Filosofia do estado de Roraima, e nesta segunda edição contou com a participação de mais de 250 pessoas, entre ouvintes, apresentadores de comunicações, participantes de mesas redondas, minicursistas e conferencistas. O contraste entre o grande número de participantes e o fato de haver apenas um único curso de Filosofia no estado de Roraima é um forte indício de que as discussões filosóficas são reconhecidamente importantes para além daqueles que são estudantes, professores e pesquisadores em Filosofia, especificamente.

Em 2013, um grupo de professores do Colegiado do Curso de Filosofia da UERR decidiu fazer um pequeno evento para que os alunos da disciplina de Monografia pudessem submeter parte de suas produções a uma avaliação prévia. No entanto, as reuniões para organizar tal evento o transformou em um congresso com, já naquele ano, a participação de estudantes e professores/pesquisadores de 8 diferentes estados do Brasil. O principal legado da primeira edição do Congresso de Filosofia da UERR foram as parcerias estabelecidas entre os professores/pesquisadores desta e de outras importantes universidades do país. E tais parcerias se consolidaram com a criação da revista “A Clareira – Revista de Filosofia da Região Amazônica”, uma revista interinstitucional que conta com a participação de professores/pesquisadores da Universidade Estadual de Roraima (UERR), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Estadual do Amapá (UEAP) e da Universidade Federal de Tocantins (UFT).



A segunda edição do Congresso também contou com a participação de professores/pesquisadores de diferentes estados e de importantes universidades do país, como a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal de Roraima (UFRR), além da participação de professores/pesquisadores da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Esta, como dito, possui o único curso de Filosofia presencial do estado, cujo foco é a formação de professores para atuar no Ensino Básico. Nesse sentido, a realização da segunda edição do Congresso de Filosofia contribuiu significativamente para a formação continuada dos professores do Ensino Básico, bem como para a formação dos acadêmicos do curso de filosofia e de outros cursos, que participaram ativamente do congresso.

Um evento que promova um intercâmbio entre diversas universidades tem o mérito de consolidar um profícuo espaço de discussões que permita um aprimoramento conceitual e docente. Tais eventos são fundamentais, tanto para a formação dos estudantes de graduação e pós-graduação em Filosofia quanto para a formação complementar e aprimoramento dos professores de Filosofia da Educação Básica. Nesse sentido, as várias atividades acadêmicas realizadas no congresso (conferências, minicursos, mesas redondas e comunicações) objetivaram auxiliar no aprofundamento filosófico dos alunos de Filosofia da UERR e dos professores de Filosofia da Educação Básica do estado de Roraima, mostrando que a universidade se preocupa tanto com a qualidade da formação de seus alunos (os futuros professores de Filosofia de Roraima), bem como da qualificação dos atuais professores de Filosofia do estado. O evento teve atividades em três períodos: manhã, com comunicações; tarde, com minicursos; e noite, com conferências e mesas redondas, além das atividades culturais.

Os artigos publicados neste número da “Revista Eletrônica Ambiente: Gestão e Desenvolvimento” foram avaliados pelos membros do Comitê Científico do II Congresso de Filosofia da UERR. Entre os textos submetidos, 8 deles foram aprovados para serem aqui tornados públicos. O primeiro, de Ester Maria Dreher Heuser (UNIOESTE), tem uma provocação àquelas ou àqueles que se propõem ensinar



Filosofia: “Um professor pode transcriar ao ensinar Filosofia?”. O artigo ocupa-se de elementos do desenvolvimento da Filosofia, compondo-os com outros elementos que advêm de vertentes do pensamento criativo, especialmente da teoria da tradução de Haroldo e Augusto de Campos, a qual afirma que traduzir é transcriar. A partir disso, Ester responde afirmativamente a questão-título do artigo, na medida em que toma o professor de filosofia como tradutor, aquele que torna possível a existência do pensamento filosófico e mantém viva a herança que recebemos.

O segundo artigo, de Alessandro Melo Medeiros (UFAM), “Reinventar a Emancipação Social da Amazônia: Um olhar sobre a Amazônia a partir da teoria crítica”, traz uma análise sobre a realidade complexa da Amazônia tomando como referência os aportes teóricos da Teoria Crítica, utilizando-se dos conceitos de emancipação e de razão instrumental, com o intuito de mostrar a necessidade de pensar uma emancipação possível que faça frente às consequências do uso instrumental da razão, tal como entendem Adorno e Horkheimer com a publicação da obra *Dialética do Esclarecimento*.

Já no terceiro artigo, de Edgard Vinícius Cacho Zanette (UERR) e Cecília Sarmiento (UERR), “A Experiência de Duvidar de Tudo: reflexões sobre a dúvida metódica de René Descartes”, os autores apresentam o percurso cético de Descartes, exposto em sua famosa dúvida metódica, tal qual aparece na primeira das *Meditações de Filosofia Primeira*, para responder questões fundamentais sobre a relação deste filósofo, declaradamente não cético, com o procedimento mais usual desses filósofos que “duvidam de tudo”.

O quarto artigo, de nossa autoria, “Descartes e a Razão Instrumental – As contribuições do pensamento cartesiano para a educação”, visa abrir caminho para uma discussão que tem como base a pergunta: seria a razão instrumental um conceito decorrente do pensamento cartesiano? A partir desta discussão introdutória, pautada em uma breve definição do conceito de razão instrumental e da análise de algumas passagens dos textos de Descartes nos quais o filósofo francês fala sobre o que entende por razão, concluímos que o conceito de razão oriundo do cartesianismo não está de acordo com o conceito de razão instrumental. Como consequência das análises dos



textos de Descartes, apresentamos algumas possíveis contribuições do cartesianismo à formação de um sujeito crítico, autônomo e capaz de pensar de modo conjuntural.

No artigo de Elemar Kleber Favreto (UERR) e Eliza Menezes de Lima (UERR), “A Justiça como Restituição – as definições de justiça no Livro I como base para a definição atual do conceito”, os autores apresentam uma reflexão sobre o conceito de justiça do primeiro livro d’*A República*, de Platão, questionando qual seria a importância da justiça para a vida do indivíduo e da cidade. A partir desse problema, o artigo se divide em duas partes, sendo que a primeira apresenta uma discussão importante sobre o autor e a obra *A República*, com o intuito de organizar melhor os conceitos expostos; e a segunda expõe as principais discussões acerca do conceito de justiça contida no *Livro I* da obra de Platão. As considerações finais extrapolam o texto platônico e abordam um pouco do conceito de justiça utilizado na atualidade, onde se pode perceber a ligação com algumas definições expostas no primeiro livro d’*A República*.

O sexto artigo aqui apresentado, de Rafael Parente Ferreira Dias (UERR) e Pewry Thor Terra Cardoso (UERR), traz uma interessante reflexão sobre a “Identidade e Felicidade no Epicurismo: considerações sobre o helenismo e a contemporaneidade”. Neste texto, os autores convidam o leitor a analisar e repensar as proposições acerca da ética na perspectiva de Epicuro, especialmente no que diz respeito à relação entre desejo e felicidade frente aos problemas contemporâneos, onde, segundo eles, existem evidências da relativização da ética e do próprio conceito de felicidade. Os autores pretendem explorar as semelhanças de problemas existentes na Grécia do período helenístico e os problemas do mundo atual.

No artigo “Ética Deontológica de Kant e sua Aplicação no Enfrentamento ao *Bullying* Escolar”, de Adilson Ferreira Horta (UERR), o autor se propõe a identificar os princípios do entendimento teórico do *Bullying* escolar, e analisar como a ética kantiana pode contribuir no seu enfrentamento. Diante dessa necessidade, o texto procura trazer uma contribuição no entendimento da prática do *Bullying* sobre os indivíduos no ambiente escolar, tendo como base as pesquisas realizadas por Cleodelice Aparecida Zonato Fante, educadora e pesquisadora da temática.



O artigo que fecha esse número da revista, “Nada, Angústia e Transcendência na Preleção de 1929 de Martin Heidegger – Que é Metafísica?”, de Marcos Silveira Aranguiz (UERR), pretende suscitar uma reflexão a partir do questionamento do nada como uma interrogação metafísica. Para este fim, o autor faz uma análise do texto *Que é Metafísica?* de Martin Heidegger. Segundo Marcos, ao questionarmos o nada, necessariamente haverá também uma análise da disposição fundamental da angústia como possibilidade de manifestação do nada, e posteriormente, da transcendência gerada pela suspensão do *ser-aí* dentro do nada, assim como algumas possíveis conclusões que decorrem desta abordagem, situando-a na analítica fenomenológica/existencial heideggeriana, que visa em um primeiro momento de sua obra – a partir de *Ser e Tempo*, principalmente – recolocar o sentido do ser em detrimento do esquecimento do mesmo provocado pela metafísica ocidental.

A diversidade de temas e autores abordados nos referidos artigos dão a medida da pluralidade das reflexões e discussões ocorridas no II Congresso de Filosofia da UERR, que a cada edição realizada, se consolida como um espaço amplo e diverso de aprofundamento nas questões mais fundamentais da Filosofia, seja de seu ensino, seja da análise de seus conceitos mais basilares.



UM PROFESSOR PODE TRANSCRIAR AO ENSINAR FILOSOFIA?

A TEACHER CAN TRANSCRIBATE TO TEACH PHILOSOPHY?

Ester Maria Dreher Heuser

Doutora em Educação pela UFRGS

Professora no Curso de Filosofia (Graduação e Pós-graduação) UNIOESTE

esterheu@hotmail.com

Resumo: Ocupa-se de elementos do desenvolvimento da Filosofia compondo-os com outros advindos de vertentes do pensamento criativo, especialmente da teoria da tradução de Haroldo e Augusto de Campos, a qual afirma que traduzir é transcriar. Isto para responder afirmativamente a questão-título do artigo, na medida em que toma o professor de filosofia como tradutor, aquele que torna possível a existência do pensamento filosófico e mantém viva a herança que recebemos. Mostra que tanto do lado do professor, quanto do tradutor há uma imagem moral que se assemelha, a qual faz essas profissões serem concebidas como meras correias de transmissão, quando, do ponto de vista do pensamento criativo e o de uma imagem do pensamento livre da moral e do dogmatismo, ambos têm uma indiscutível importância civilizatória e cultural. Defende que é o professor de filosofia que dá prosseguimento ao vitalismo de ideias, argumentos e temas filosóficos, garantindo sobrevida à História da Filosofia, na medida em que, constantemente, em suas pesquisas, planejamentos e aulas, renova os desdobramentos problemáticos próprios a esse modo de pensar. Os exemplos aos quais recorre têm um tom cartesiano, fazendo jus ao ambiente do evento no qual o texto foi apresentado na UER, especialmente os referidos por Paul Valéry e Gilles Deleuze. Por fim, propõe um “abrasileiramento” da filosofia, a partir da perspectiva antropofágica adotada pelos irmãos Campos, a qual recusa uma ação domesticadora; apresenta algumas consequências de tal proposta, afirmando, com Deleuze, a potência de uma filosofia monstruosa.

Palavras-chave: Professor; Ensino de Filosofia; Transcrição.

Abstract: It is responsible for the development Philosophy of the elements composing them with others arising from aspects of creative thinking, especially the theory of translation of Haroldo and Augusto de Campos, which states that translating is transcribing. This is to answer affirmatively to the question of the title of the article, in that it takes the professor of Philosophy as a translator, the one that makes possible the existence of philosophical thought and keeps alive the legacy we have received. It shows that both the teacher's side, as the translator there is a moral image that resembles, which makes these professions are designed as mere transmission chains, when the creative thinking point of view and an image of free thinking moral and dogmatism, both have an undeniable importance civilizational and cultural. He argues



that it is the teacher of Philosophy that continues the vitalism of ideas, arguments and philosophical themes, ensuring survival in the history of Philosophy, in that it constantly in their research, planning and lessons, renew themselves problematic developments to this module to consider. Examples which uses have a Cartesian tone, living up to the event the environment in which the text was presented at the UERR, especially those by Paul Valéry and Gilles Deleuze. Finally, he proposes a "Brazilianization" Philosophy from the cannibalistic perspective adopted by the Campos brothers, which refuses a domesticating action; It presents some consequences of such a proposal, stating, with Deleuze, the power of a monstrous Philosophy.

Keywords: Teacher; Philosophy of education; Transcreation.

Agradeço e convido

Agradeço o convite aos ex-colegas do Curso de Filosofia da Unioeste, Elemar e Marcos Alexandre, também ao Edgard que passou por lá como estudante e agora já é doutor.... Fiquei muito honrada com a lembrança deles e, desde já, os parabênizos pela garra com que têm feito a Filosofia se desenvolver em Boa Vista; cidade que imaginei ter traços brasilienses e ser, como disse o filósofo alemão Max Bense sobre Brasília: a “expressão visível de um cartesianismo na forma do design e [...] do ponto de vista de uma estética da provocação que desafia a inteligência, trata-se de uma criação mental/espiritual de primeira ordem” (2009, p. 32). Como vocês verão, muito de minha fala estará voltada para um tom cartesiano, em homenagem aos “relações públicas de Descartes” – como disse o Enéias – e a essa cidade que imaginei ser cartesiana, mas, principalmente porque acredito que o tom poderá ajudar para expressar, ilustrar, exemplificar o que elaborei a fim de socializar com vocês.

É acerca de elementos do desenvolvimento da Filosofia que me ocuparei, misturados com alguns outros, advindos de ulteriores vertentes do pensamento criativo, a fim de lidar com a questão que intitula essa palestra: “Um professor pode transcriar ao ensinar filosofia?”. Convido-os para se ocuparem comigo do “fazer Filosofia”, a fim de que consigamos problematizar quem, o que e como a fazemos quando a estudamos, a escrevemos e a ensinamos, em suma, quando podemos dizer que a aprendemos. Estendo o convite aos demais que não são do curso de Filosofia e que aqui estão, pois muito do



que direi também está relacionado com outras áreas que implicam aprender, estudar, escrever e ensinar.

Quem?

Há muito tempo me ocupo de problemas relacionados com o aprender e ensinar filosofia, algo vital para mim e, penso, também para que a filosofia esteja em pé de igualdade com as artes e as ciências, ao menos nas escolas e universidades, em termos de importância, tempo e espaço; portanto, compreendo que ocupar-se com esse tipo de problemática não é algo de segunda ordem no interior mesmo da filosofia. Primeiro, porque é um problema de todo mundo que lida com ela, afinal, ainda que não a ensine, precisa, necessariamente, aprendê-la. Segundo, porque nesse tipo de problema está sempre envolvido o que é mesmo essa tal filosofia? E, ao lado dele, o que significa pensar? Quando chegamos a pensar? Questões que, em algum momento de uma vida que é tomada pela filosofia, é preciso se deparar.

Durante esse tempo me convenci que tanto ensinar quanto aprender precisam ter algo em comum, algo em torno do qual tudo gira: **o texto filosófico** – aquele escrito pelo filósofo, o qual chamo de “texto primário” e não “original”, pois não costuma-se lê-los na língua de origem, afinal, nesse Brasil continental nossa lida com línguas estrangeiras é pouca. Defendi e defendo que **encontrar-se com o texto filosófico, o do próprio filósofo, é um direito de qualquer pessoa**, desde a escola, uma vez que se trata de receber uma herança comum a todos os ocidentais. Nesse ato militante, no entanto, não me dava conta da importância primeira, tão relevante quanto o texto primário, de duas outras figuras. É sobre elas que quero tratar, bem como do seu fazer que, em certa medida, é comum a ambas. A questão “quem?” é disparadora para passar a elas.

Quem torna possível a existência do pensamento filosófico e mantém viva, ainda hoje, a herança que recebemos, isso que costumamos chamar de História da Filosofia? **Quem**, no interior do Brasil, em Roraima ou em qualquer outro lugar, é condição, *sine qua non*, de efetividade para que todos os dias da semana algo da



Filosofia passe? É lógico que muita vontade, disputa de forças, iniciativa e investimento político e econômico foram necessários para que esse curso e sua biblioteca, esse evento e este “hoje”, dia 20 de agosto de 2015, assim como ele se configurou, nessa estrutura, se tornasse existente. Há, no entanto, duas figuras indispensáveis para que tudo isso se efetivasse e continue se efetivando: **o tradutor e o professor.**

Ainda que em meus estudos sempre desse atenção à figura do professor de filosofia, perguntando-me quem ele é, o que faz e o que pode, somente depois de participar de um Projeto interinstitucional entre UNIOESTE, UFRGS, UFPel e UFMT, de 4 anos, intitulado “*Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*”, financiado pelo Observatório da Educação/CAPES, que hoje se transformou em Grupo de Pesquisa inscrito no CNPq, é que me dei conta que ele cumpre função semelhante ao do tradutor, que é tão importante quanto ele e maltratado por igual. Tal percepção só foi possível por meio do encontro com algumas teorias da tradução, especialmente a de Haroldo de Campos, seu irmão Augusto e o amigo Décio Pignatari, a qual afirma que **traduzir é transcriar, transpor criativamente, re-criação**; mas, sobretudo, com a transcrição que a professora Sandra Corazza fez com essas teorias e propôs uma Didática da tradução em meio à escrileitura da diferença (2011; 2013; 2015), à ela, sobretudo, sou devedora disso que apresento a vocês, voltado para pensar nossas questões específicas no interior da filosofia, pois foi dela que recebi essa herança.

Professor e tradutor

Depois dessa mudança de percepção, passei até mesmo a considerar que, o que se diz de um, equivale, com alguma variação, a o que se diz do outro. Entre nós não é raro ouvir coisas do tipo: “esse tradutor não é bom, pois não é fiel ao original”; “esse professor não tem didática, não sabe explicar o conteúdo”; “nossa, que tradução, a leitura flui!”; “que professor, a gente nem vê a aula passar!”; “esse tradutor pode conhecer tudo da língua, mas não conhece o conteúdo que traduz”; “fulano sabe demais, sabe tanto que não consegue se fazer entender nas aulas, não sabe passar o conteúdo de



um jeito que a gente entenda”; “como esse professor fala e escreve bem, eu consigo entender Descartes lendo os artigos dele e indo em suas aulas, parece até que o filósofo está vivo! Ainda que uns especialistas não gostem, dizem que ele inventa muito, que o Descartes dele não é o verdadeiro Descartes”; “a Iliada que o Haroldo de Campos traduziu é incrível, até a sonoridade do poema grego ele manteve, mas os especialistas de Homero não acham isso, dizem que ele inventa coisas que não existem no original”.

Ainda que nessa lista de comentários, tradutor e professor ganhem destaque, o normal é que essas duas figuras sejam esquecidas, pulverizadas em nossas atividades que envolvem o fazer filosofia [vimos ontem, na palestra do professor Deyve que o trabalho de um tradutor pode mudar tudo. Agora sabemos que Hegel é um grande exemplo disso...]. São poucos os professores que lembramos; muitos de nós só somos professores de filosofia porque, não tem jeito, é preciso trabalhar para viver e só sabemos fazer isso; importa mesmo o conteúdo que é trabalhado, não os seus modos e agenciamentos com elementos externos a ele. Assim como raramente se sabe quem é o tradutor, o que ele faz, quais são seus estudos; ao ponto de, nas referências bibliográficas de nossos textos, seguidamente, sequer atribuímos os créditos da tradução; ainda que fiquemos muito felizes com a notícia de que “saiu a tradução de tal livro”, aquele que é a principal condição para nossa alegria é invisível. Em comum ao tradutor e ao professor parece haver aquilo que Haroldo de Campos chamou de uma “caducidade e estatuto inferior” (2013b, p. 91).

Há uma imagem moral que recai sobre essas figuras e a toma como se elas fossem correia de transmissão. Essa imagem idealiza os originais e pressupõe que, inerente a eles, há uma mágica capacidade de mantê-los inalteráveis, apesar das constitutivas e inevitáveis diferenças impostas pelo devir. “Tanto na tradução como na educação vigora uma crença de que possam existir: O Texto, O Sentido, O Signo, A Palavra, A Ideia, A Língua, O Problema, A Figura – como conhecimentos e valores legítimos e verdadeiros; os quais devem, tão somente, ser transmitidos” por tradutores e professores. Deles se espera uma eficiência sobre-humana que neutralize as diferenças



linguísticas, culturais e históricas e que o original se mostre puro. Imagem angelical essa. Atribui-se aos professores e tradutores um mesmo papel: “meros transportadores neutros ou de filtros inócuos de significados, temas, conteúdos, os quais seriam preservados, em qualquer tempo, espaço, língua ou cultura” (CORAZZA, 2015, p. 116). Papel este encoberto por uma névoa de ilusão da tradutibilidade entre as línguas, como se traduzir fosse apenas uma troca de palavras de uma língua para a outra e, a linguagem um instrumento capaz de dizer o mundo tal como ele é, aliás, como se linguagem e mundo não fossem eterno devir e obra aberta (Cf. SELIGMANN-SILVA, 1998). [Qualquer um de nós que tenha feito uma prova de proficiência, na qual se tratava de traduzir um texto, sabe que traduzir é muito mais que isso]. Como pensa Haroldo de Campos (2013), é necessário não abandonar o elemento natural, concreto da língua, seu teor estético, a “essência” da linguagem, o “tom” da língua, isso se as traduções não forem moeda de troca “gasta de sentido”. Para isso, no entanto, é preciso manter em primeiro plano **a dimensão da pesquisa**, pois tanto o ato educativo quanto o tradutório não serão meras “aplicações, ilustrações ou simples transmissões, destinando-se, de saída, à incipiência e à precariedade esperadas, o que leva à repetição do ciclo” (CORAZZA, 2015, p. 117).

Mantidos lado a lado, podemos mostrar correlações entre professor e tradutor também no que se refere às condições subjetivas, sociais e profissionais: sua prática comumente é tratada “como invisível e raramente reconhecida”, afinal, eles “nunca conseguem fazer o mesmo ou ter a mesma importância do que os autores dos originais”; na medida em que suas atividades profissionais são apenas acessórias da filosofia – ainda que cumpram a função como um cinto numa calça larga – seus resultados são inferiores; a história não os conservará como iguais aos escritores e filósofos, talvez não guardará lugar algum a eles [alguns, por outro lado, serão responsabilizados pelo “erro de Hegel”!!! como nos mostrou o Deyve]. Ainda mais, tanto um quanto o outro são “insuficientemente remunerados e sobrecarregados de trabalho” (CORAZZA, 2015, p. 116). Se já não bastasse tudo isso, tradutor e professor também são vítimas de



preconceitos da ordem do saber. Preconceito orientado pelo mito de que textos e discursos podem ser

[...] anteriores e independentes das leituras e escrituras que deles são feitas; ora que possa existir um único original, presente e estável, unanimemente aceito, depositário de significados conservados e imune às interpretações e às valorações que proliferam e o agitam, a partir de seu contato com as escreituras que dele são praticadas, sempre datadas e marcadas por um contexto, perspectiva ou ponto de vista (CORAZZA, 2015, p. 116).

Para levar a sério esse preconceito que beira a ingenuidade, é preciso ignorar, por exemplo, a existência de diversas traduções de um mesmo livro, na mesma língua e de suas variantes. Para manter o “clima cartesiano” desse Congresso, vejamos o caso do *Discurso do método* de Descartes, escrito em 1637: na primeira página do Google, com a busca por tradução brasileira dessa obra, aparecem cinco referências de cinco traduções brasileiras diferentes: pela Martins Fontes, a de Maria Ermantina Galvão; do Grupo de discussão Acrópolis, de Enrico Corvisieri; da L&PM, de Paulo Neves; da Editora Saraiva, de João Cruz Costa e; da Abril, Coleção *Os pensadores*, de Jacó Guinsburg e Bento Prado Jr, tradução essa que já foi alvo de plágio e, por decisão dos detentores dos direitos de tradução, está disponível na internet. Isso para ficar na primeira página do Google! Por que tantas traduções? Unicamente pela vontade de produzir mais capital das editoras, não há de ser.

Há algo de diferencial no trabalho do tradutor. Assim como há no trabalho do professor. Vocês mesmos vivem isso aqui no curso de Filosofia: os cartesianos, professores Alexandre e Edgard, devem ter suas diferenças de interpretação dessa mesma obra de Descartes. [Ontem durante o “GT: Estudos cartesianos” vimos várias nuances de Descartes, ainda que entre os 4 estudiosos apareceu uma complementaridade, durante o momento das questões apareceu a discussão acerca interpretações que evidenciam haver “vários Descartes”]. Imagino que se existisse um único Descartes, nas aulas de Teoria do Conhecimento e de História da Filosofia Moderna baixaria uma teletela com um “Grande Descartes” – tal como em 1984, de



Orson Orwell, há o “Grande irmão”, sempre ele, com o mesmo discurso, em todos os lugares e tempos –, que diria a vocês o verdadeiro e único sentido do *Discurso do método*. Mas isso não acontece. Temos diferentes professores ministrando aulas e fazendo teses acerca de algo que ainda vale ser dito sobre uma obra beirando os 400 anos; assim como temos variadas traduções e revisões delas, às vezes feitas pelos mesmos tradutores, porque aquelas traduções antigas “estão defasadas”, pois, pela impossibilidade de acompanhar, ficaram para trás do devir da língua. Isso talvez seja suficiente para verificarmos que aqueles preconceitos não passam mesmo disso, pré-conceitos a respeito do papel do professor e do tradutor. Papel esse que, se percebermos a sua complexidade, veremos que não é servil nem está fadado a ineficiência.

Transcrição

Se rompermos com aquela imagem moral, se produzirmos uma nova imagem do pensamento acerca da educação e da tradução, do professor e do tradutor, voltando a atenção àquela complexidade e à sua delicadeza, ao ponto de resgatarmos o seu valor que é autoral e criador “reencontraremos a nossa devida importância civilizatória e cultural, bem como as responsabilidades por ela implicadas” (CORAZZA, 2015, p. 117) e poderemos transformar em afirmação a questão que intitula essa palestra: SIM, um professor pode transcriar ao ensinar filosofia. SIM, NÓS PODEMOS! Antes de apresentar as razões para tal afirmação, considero necessário fazer um esclarecimento conceitual, a fim de que tenhamos em comum um conjunto de noções comuns e vocês possam compreender, ainda que minimamente, as bases sobre as quais construo minha perspectiva para pensar o ensino de filosofia.

Transcrição é um conceito cunhado por Haroldo de Campos, um dos expoentes da produção brasileira do século XX no que diz respeito à **criação de poesias** – ele, junto com seu irmão Augusto de Campos e Décio Pignatari, foi criador do movimento poético concretista que criou, nos anos 50, o Grupo Noigandres –, [no que se refere] a **traduções de poesias** advindas de diferentes línguas – aqui destaco a *Ilíada* (HOMERO, 2002a, 2002b) que a editora Mandarim publicou em dois tomos numa



cuidadosa edição bilíngue (Trajano Vieira, no prefácio dessa tradução destaca que o projeto tradutório homérico de Haroldo de Campos foi capaz de mostrar como os personagens de Homero não são uniformes, nem a linguagem de Homero é simples, isso na medida em que ele conseguiu verter o “tom helênico” para o português); há também traduções do russo, do hebraico, do latim, do inglês, do alemão, do francês, do japonês, entre outras línguas –, Haroldo de Campos ainda tem papel de destaque por meio da singularidade da teoria da tradução por ele criada enquanto, vividamente, traduzia – suas traduções são marcadas por artigos, prefácios, posfácios, apresentações e amplas notas de rodapé nos quais ele conta ao leitor o seu processo criador de tradução, o que se constituiu em uma expressiva teoria da tradução feita por um criativo poeta tradutor. Sim, para ele, junto com Augusto e Décio, “tradução de textos criativos será sempre *recriação*, ou criação paralela, autônoma, porém recíproca”, de acordo com eles “quanto mais inçado de dificuldades esse texto, mais recriável, mais sedutor enquanto possibilidade aberta de recriação” (CAMPOS, 2013a, p. 5) – textos inçados são aqueles que dão abertura para a recriação, como os de Guimarães Rosa e James Joyce, o que não se aplica a, por exemplo, Agatha Christie (CAMPOS, 2013b, p. 85). Em suma “só o difícil é estimulante” para esse tipo de tradutor.

A tradução dessa natureza não se ocupa, contudo, de traduzir apenas o significado, o parâmetro semântico que é o conteúdo, como faz a chamada tradução literal presa ao dogma tradutório da fidelidade justalinear que, ao traduzir, alterna linha a linha o texto da língua de partida com o da língua de chegada; essa prática subsidia a concepção de tradução palavra-por-palavra e vem sendo colocada em xeque desde Cícero (cf. VIEIRA, 2006, p. 81) [a associa com aquela que se faz quando se está aprendendo outra língua]. Cabe lembrar que não estou tratando de uma unanimidade, pois, a tradução de ensino de Língua e Literatura Latinas, por exemplo, abomina a ideia do tradutor-criador – imagino que alguns professores de filosofia também terão esse mesmo sentimento em relação a essa proposta de um ensino de filosofia transcriador; mas, assim como Haroldo de Campos dedicou suas traduções para os que se interessam



por um texto de poesia como poesia, sabendo que provocava “os filólogos ensimesmados em suas especialidades como em tumbas de chumbo, indesejosos de comércio com os vivos” (CAMPOS, 1969 apud VIEIRA, 2006, p. 81), me ocupo de pensar e tentar efetivar um ensino de filosofia voltado para a vida, feito com os vivos, para que o pensar continue sendo possível no pensamento.

Para os tradutores-criadores, por sua vez, **o significado, o conteúdo**, é “a baliza demarcatória do lugar da empresa recriadora”, na medida em que ele não é esvaziado, mas, ao contrário, um “horizonte móvel” (CAMPOS, 2013b, p. 86); contudo, a fisicalidade, a materialidade do signo estético também é considerada na tradução. Assim, além do significado, também “o tom do que é dito” é matéria de re-criação (CAMPOS, 2013a, p. 8), ou seja, as propriedades sonoras e a imagética visual são preocupações dessa tradução criadora herdeira de Ezra Pound que desenvolveu “uma teoria da tradução e toda uma reivindicação pela categoria estética da tradução como criação” (CAMPOS, 2013a, p. 5); daí ser nominada por Haroldo de Campos, “transcriação” e outros neologismos que exprimem

uma insatisfação com a ideia “naturalizada” de tradução, ligada aos pressupostos ideológicos de restituição da verdade (fidelidade) e literalidade (subserviência da tradução a um presumido “significado transcendental” do original) – ideia que subjaz a definições usuais, mais “neutras” (tradução “literal”), ou mais pejorativas (tradução “servil”), da operação tradutora (CAMPOS, 2013b, p. 79).

Essa concepção tradutória tem, ainda, em si, uma motivação pedagógica herdada de Ezra Pound que se preocupava com os jovens poetas e amantes da poesia, por isso se dedicava “a dar nova vida ao passado literário válido via tradução” (*make it new*). Além de diversificar as possibilidades de seu idioma poético, Pound também dispunha de variado repertório desconsiderado pela rotina do gosto acadêmico e do ensino da literatura, o qual ele vivificava (Cf. CAMPOS, 2013a, p. 6). Para Haroldo de Campos, o que primeiro move o tradutor são: 1) a configuração de uma tradição ativa, revelada na escolha dos textos que traduz; 2) um exercício de inteligência e, por meio dele, 3) uma operação de crítica ao vivo. Desse movimento é que pode nascer uma



“pedagogia, não morta e obsoleta, em pose de contrição, mas fecunda e estimulante, em ação” (Cf. CAMPOS, 2013a, p. 14).

Além de traduzirem, os irmãos Campos e Décio Pignatari puseram em ato essa pedagogia por meio de uma “didática da tradução” que visava o “nutrimento do impulso criador” (CAMPOS, 2013a, p. 13). Das experiências realizadas com o que chamaram de “*Laboratório de Textos*” se tornaram convictos de que é impossível ensinar literatura, seja em poesia ou prosa, sem apresentar aos estudantes o problema da amostragem e da crítica via tradução. Para os concretistas, na medida em que o patrimônio literário é universal, não é possível pensar nem propor o ensino estanque de uma literatura; na compreensão deles, nenhum trabalho teórico pode ser válido como pedagogia ativa se não exibir “imediatamente os materiais a que se refere, os padrões criativos (textos) que tem em mira”, pois é preciso penetrar “no âmago do texto, em seus mecanismos e engrenagens mais íntimos” (CAMPOS, 2013a, p. 17). Edgard Alan Poe é exemplar em seu ensaio “A filosofia da composição” (1999), no qual ele traçou a gênese do poema “O corvo” e mostrou que “a criação poética pode ser objeto de análise racional, de abordagem metódica” (CAMPOS, 2013a, p. 17). **Seríamos, em filosofia, capazes de gestos pedagógicos inspirados nesses pensadores? Minha aposta é que sim, pois considero que podemos transcriar em filosofia.**

Transcrição da filosofia

Transcriar: eis a atividade de um professor que não é mero transmissor, mas que, ao traduzir, cumpre uma função autoral – sem abrir mão desse direito –, [uma função] interpretativa e valorativa dos problemas e conceitos com os quais lida. Graças a essa função é que a filosofia, com seus problemas e conceitos, não se transforma em letra morta. Desse ponto de vista, é o professor de filosofia que dá prosseguimento ao vitalismo de ideias, argumentos e temas filosóficos; garantindo sobrevivência à História da Filosofia, na medida em que, constantemente, em suas pesquisas, planejamentos e aulas, renova os desdobramentos problemáticos próprios a esse modo de pensar. Isso porque, como o tradutor, o professor é um homem datado e situado, de carne e osso, que vai aos



textos herdados produzidos por homens datados e situados em outros tempos-espacos, também de carne e osso, e os enfoca pela ótica do presente que é o seu, para, então, transcriar.

O que faz o professor de filosofia transcriador em suas atividades? Seleciona heranças que, por seu gosto, considera que dão o que pensar e, por isso, toma-as como tradição viva e se responsabiliza por essa vivacidade, tratando-as como não mortuárias. Tradição compreendida aqui como a definida por Hans Robert Jauss, autor da “teoria da recepção estética” destacada por Haroldo de Campos (2013b, p. 83): para Jauss, a própria constituição da **tradição é vista como um processo de tradução** que opera sobre o passado a partir de uma ótica do presente, na medida em que se deve entender por **tradição** um “movimento do pensar que se constitui na consciência receptora, apropria-se do passado, o traz até ela e ilumina o que ela assim traduziu ou *tra-ditou* em presente, à nova luz de um significado atual” (2013b, p. 83). Trata-se, em breves palavras, de agir como um “traditor” que pensa “na tradução como tradição do passado no presente” (CAMPOS, 2013b, p. 95). Nessa seleção, há a incorporação afirmativa do acaso, o que implica liberdade de escolha, mas, acima de tudo, “liberdade vigiada por uma consciência seletiva e crítica” (CAMPOS, PIGNATARI, & CAMPOS, 2006, p.136).

Com tal seleção, gosto, reponsabilidade e tratamento, o professor transcriador prepara as condições de criação do que ainda não foi criado, pois, como os irmãos Campos e Décio Pignatari compreendem, “o conhecimento efetivo do que-foi-feito é a melhor maneira de nos prepararmos para fazer e entender o-que-não-foi-feito e o-que-se-pode-fazer-de-novo” (CAMPOS, PIGNATARI, & CAMPOS, 1991, p. 29 apud CORAZZA, 2015, p. 113). O que ele faz é desbravar caminhos e, talvez, construir novos repertórios de composição filosófica elaborados com elementos singulares dos textos primários – especialmente transladando o “espírito do original” (CAMPOS, 2013a, p. 18) –, e integrando-os à “cultura de chegada”, à sua contemporaneidade que deve **comportar-se de maneira flexível**, capaz de adaptar-se a formas estranhas a ela.



[Um dos nossos maiores desafios, talvez seja fazer com que o pensamento brasileiro atual seja plástico e aberto ao impacto fecundante da tradição filosófica; tal como Haroldo de Campos considerava o português do Brasil uma língua plástica capaz de se “hebraizar” – (cf. QUENARD, 2011, p. 324, ao comentar as considerações de Haroldo de Campos acerca da tradução do *Eclesiastes*)].

Para ocupar essa posição de uma docência transcriadora, primeiro, trata-se de tomar a tradição herdada, os textos escolhidos, não como monumentos gloriosos, mas como coisas criadas; eis uma forma de manter as assinaturas criadoras conceituais, inerentes aos filósofos (Cf. DELEUZE; GUATTARI, 1992), e de homenagear “o conhecimento e a habilidade que os autores tinham sobre aquilo que criaram” (CORAZZA, 2015, p. 114). Por meio da leitura e da escritura – a escreitura que é tradução –, em um segundo momento, o professor, na condição de ser de linguagem da contemporaneidade, transversaliza a tradição “para transcodificar os elementos originais e mapear as suas condições linguísticas, históricas, intelectuais, em que foram criados, além do espaço que ocuparam na língua e na cultura de partida, na literatura ou no conjunto da obra daquele autor” (CORAZZA, 2015, p. 114). Desse gesto transcriador, o que salta é a própria vitalidade, até então adormecida, do texto e do autor que se faz nosso contemporâneo e nos impele a ocuparmo-nos de nós mesmos. Tal como Paul Valéry, ainda que não tenha sido professor foi transcriador, faz a Descartes em seu *O pensamento vivo de Descartes* (1955). Após tratar da geometria, da metafísica, da física e do método de Descartes e mostrar distâncias existentes entre as duas épocas, Valéry afirma:

É preciso que cheguemos a sentir as exigências e os meios de seu pensamento de tal maneira e com tal perseverança que, finalmente, *pensar nele seja imprescindivelmente pensar em nós*. Seria essa a maior das homenagens. Indago a mim mesmo, pois, *que é que me espanta mais nele*, visto que *será exatamente isso que pode e deve perdurar ainda*. *Aquilo que, em sua obra, nos impele para nós mesmos e para nossos problemas – pois comunica a essa obra nossa própria vida* [...] O que nele encanta e o torna vivo perante nós é a consciência de si mesmo [...] consciência penetrante das operações de seu pensamento; consciência tão voluntária e tão precisa que ele



faz de seu Eu [...] Observai apenas que em qualquer questão em que possa responder por ato de seu Eu, ele triunfa [...] Que leio, pois, no *Discurso do Método?* [...] O que atrai nossa atenção, a partir da encantadora narrativa de sua vida e das circunstâncias iniciais de sua pesquisa, é a presença dele mesmo nesse prelúdio duma filosofia [...] e o som de sua voz humana [...] o Je e o Moi explicitamente evocados devendo nos introduzir em maneiras de pensar duma inteira generalidade – eis o meu Descartes [...] o verdadeiro Método de Descartes devia se denominar o *egotismo*, o desenvolvimento da consciência para os fins do conhecimento [...] o *Cogito* me faz o efeito dum apelo dirigido por Descartes às suas potências egotistas. Ele o repete como o tema do seu Eu, o toque de alvorada para o orgulho e a coragem do espírito. É onde reside o encanto [...] dessa fórmula [...] *O que seria um Descartes nascido em nossa época* [...] Não há resposta [...] o indivíduo se torna um problema do nosso tempo, a hierarquia dos espíritos se torna uma dificuldade do nosso tempo, em que existe como um crepúsculo dos semideuses, isto é, desses homens disseminados na permanência e sobre a terra, aos quais devemos o essencial daquilo que denominamos cultura, conhecimento e civilização [...] (VALÈRY, 1955, p. 55-61 [os itálicos são nossos]).

Nesse movimento não-linear que reedita as potências do texto, o professor, assim como o poeta Valéry, ao desmontar e remontar as máquinas de criação que engendraram o texto, produz um “canto paralelo”, ou, uma “plagiotropia”, como dizia Haroldo de Campos (2008). Não com o sentido negativo de plágio, mas com aquele que une duas palavras gregas (*plágios*, oblíquo; que não é em linha reta, transversal; de lado e; *tropos*, diversas formas de combinação), “para designar o movimento não-linear de transformação dos textos ao longo da história” (SELIGMANN-SILVA, 1998, p. 166). Canto paralelo polifônico, cantado “não apenas com a voz do original, mas com outras vozes textuais” (CAMPOS, 2008, p. 191). O que exige do professor que transcriba, o cultivo de uma empatia com os conceitos, a qual só pode ser alcançada se ele estiver impregnado do filósofo, de seus problemas e conceitos, ao ponto de amar o assunto pesquisado (DELEUZE, 2001, *P de Professor*) e desenvolver habilidades capazes de projetá-lo em suas experiências precursoras, bem como nas experiências que decorreram daquele pensamento¹. Portanto, o professor não só reconhece, compreende e

¹ Algo semelhante ao que Ezra Pound fazia para chegar a traduzir um texto, como destaca Haroldo de Campos: “O trabalho que precede a tradução é [...] crítico [...] uma penetração intensa na mente do autor, em seguida, técnico [...] uma projeção exata do conteúdo psíquico de alguém e, pois, das coisas em que a mente desse alguém se nutriu (...) Suas melhores traduções estão entre a pedagogia de um lado e a expressão pessoal de outro, e participam de ambas” (2013a, p. 8).



refere sistemas de interpretação prontos, mas desenvolve “experimentações de desterritorialização, para dotar os originais de novos contornos, modelos, formas, gostos, vocabulários, sintaxes” (CORAZZA, 2015, p. 115).

Ainda para manter o clima cartesiano dessa semana, mas agora com um tom deleuziano, apresento a vocês parte de uma experimentação feita por Deleuze numa de suas aulas sobre Kant, ministrada em 1978. Nelas, Deleuze mostra que a principal novidade do kantismo gira em torno do problema do tempo; que é Kant quem determina uma “consciência moderna do tempo” (DELEUZE, 1978, p. 2). A partir dessa determinação, Kant libera o tempo da subordinação do espaço – que era, até então, a limitação do pensamento – e adquire a forma pura do sentido interno, como podemos ver na “Estética transcendental” da primeira *Crítica* (1985). Se durante toda a filosofia clássica os limites do pensamento eram determinados pela extensão, por elementos externos a ele, com Kant, o limite do pensamento passa a ser interno. O tempo se torna o “limite que trabalha o pensamento, que atravessa o pensamento de um lado a outro, é o limite inerente [...] como se o pensamento tivesse seu ‘inimigo’ em si” (DELEUZE, 1978, p. 31). A partir de Kant, o problema não será a união de duas substâncias distintas, uma extensa, o corpo, a outra inextensa, a alma ou a substância pensante, como conceituou Descartes, mas a coexistência e a síntese de duas formas irreduzíveis, o espaço e o tempo, em um só e mesmo sujeito que não é, por Kant, determinado como substância.

Para mostrar essa forma moderna do tempo, Deleuze recorre a vários escritores como Borges, Hölderlin e Shakespeare, mas Descartes é, de acordo com o professor Deleuze, um marco na promoção de uma ordem do tempo na escritura filosófica. Não no sentido de que Descartes tenha tratado diretamente do tempo, mas no sentido de que a temporalidade está presente na forma de exposição do próprio discurso filosófico. Deleuze refere-se às *Meditações* (1979): destaca que só depois da quinta meditação é que Descartes chegará ao nível da substância; mesmo que na segunda ele descubra o cogito, o “eu penso”, ainda não pode dizer que corpo e pensamento são duas substâncias



ontologicamente separadas, ou separáveis. Para Deleuze, “há aí algo de formidável. O que é dito na segunda meditação, depois o que é dito na quinta. Há uma temporalidade desenrolada que faz com que não se possa dizer na segunda, o que se dirá na quinta” (1978, p. 39).

Para exemplificar uma “experiência de desterritorialização” feita por um professor transcriador, apresento o recorte da aula do professor Deleuze quando ele mostra o que Kant faz com a herança cartesiana, como ele expõe os limites da filosofia de Descartes e segue adiante com a criação conceitual a partir de um novo problema. Mais do que atenção ao conteúdo, gostaria que vocês atentassem ao modo de exposição de Deleuze que tem, nessa aula, o objetivo de apresentar como Kant introduz o tempo no pensamento; como, com isso, a existência passa a ser determinada sob a forma do tempo e não mais sob a forma do “eu penso”. Para chegar a isso, contudo, Deleuze expõe a experiência precursora de Descartes e mostra como os movimentos conceituais de Kant decorrem dos cartesianos, mas com a postulação de um novo problema:

Kant, o que vem fazer aí? Kant quer ir mais longe. É forçoso, com relação a uma filosofia precedente, querer ir mais longe, entretanto esse longe não preexiste, há que ser feito. Um dos textos mais belos de Kant é “O que significa orientar-se no pensamento?”, nele Kant desenvolve uma concepção geográfica do pensamento; ele tem uma nova orientação que o faz ir mais longe. Descartes não foi tão longe posto que determinou certas substâncias como sujeito. Com a nova orientação, Kant vai mais longe e rompe com o laço entre o sujeito e a substância. Bom, o que isso quer dizer? [...] Diz “eu penso”, de acordo. Quer dizer que é uma determinação ativa, é nesse sentido que “eu penso” será chamado por Kant de forma da espontaneidade [...] o “eu penso” acompanha cada produção de conceitos [...] Em outros termos, o “eu” do “eu penso” é o sujeito de todos os conceitos, ou é a unidade da síntese. Sobre este ponto, Kant muda de vocabulário, porém segue de acordo com Descartes. Por que muda de vocabulário? Terá que esperar, se muda, ainda que permaneça de acordo com Descartes, é porque tem necessidade desse vocabulário para o momento em que não estará de acordo. Este é o primeiro ponto.

Segundo ponto: para pensar há que ser; em outros termos, há uma relação de implicação entre a determinação “eu penso” e a posição de uma existência indeterminada “eu sou” [...] Kant diz todo o tempo: o “eu penso” implica [...] uma pura consciência de uma existência indeterminada. Até aqui está de acordo com Descartes. *Para Descartes não há problemas e quando um filósofo não têm problemas, está por chegar o filósofo seguinte.* Não há problemas porque ele tem uma determinação, a posição de uma existência



indeterminada que algo há de determinar e dirá que a determinação determina o indeterminado. A determinação “eu penso”, o indeterminado “eu sou”, a determinação determina o indeterminado: “eu sou uma coisa que pensa”. Kant diz “não” [...], estou de acordo que “eu penso” seja uma determinação, a qual implica a posição da existência indeterminada “eu sou”, porém isso não me diz sob que forma essa existência indeterminada é determinável. *A Descartes isso não importa porque ele não viu o problema.* “Eu penso, eu sou”, de acordo. Porém, o que sou? Descartes respondia: “sou uma coisa que pensa”, posto que aplicava a determinação ao indeterminado. Torna-se “Homem”, claramente, com o que eu digo: Descartes fazia uma operação por meio da qual aplicava diretamente a determinação à existência a determinar. Aplicava diretamente o “eu penso” para concluir: “eu sou uma coisa que pensa”. Kant diz: “de acordo, eu penso, eu sou. Porém, sou o que? Uma coisa que pensa? Com que direito diz isso?”. Descartes teria ficado furioso... Kant lhe diz: “o senhor está bloqueado, tem uma posição de existência indeterminada e pretende determina-la pela determinação ‘eu penso’. Não tem nenhum direito para fazer isso. O senhor tem uma determinação, tem uma posição de existência indeterminada, no entanto, poderá sempre girar, nunca avançará um passo. O senhor está bloqueado nisso. Por quê? Porque tirar a conclusão ‘eu sou uma coisa que pensa’ supõe – e não tem o direito de supor –, supõe que a existência indeterminada é determinável como a de uma substância ou como a de uma coisa pensante” (DELEUZE, 1978, p. 42-43 [os itálicos são nossos; nossa tradução]).

Essa aula segue em um movimento de distanciamento de Descartes para mostrar que com Kant é o tempo que irá determinar a existência e as consequências disso para o sujeito. Não é, contudo, a interpretação cartesiana e kantiana de Deleuze que interessam em minha exposição, mas os movimentos que esse professor faz ao tratar a filosofia como processo criador que é necessário traduzir. O que pode ser sentido é que a tradução percorre a aula, “como um dispositivo que desencadeia a sua dramaticidade, ou como uma prática que a desdobra, lidando com a própria vida” (CORAZZA, 2015, p. 114). O que faz Deleuze é mostrar o funcionamento de uma pedagogia do conceito (DELEUZE; GUATTARI, 1992) ativa e “dotada de força criadora, que privilegia os construtos que afetaram ou revolucionaram [a filosofia]; bem como os elementos mais obscuramente desafiadores, enquanto possibilidades abertas à recriação” (CORAZZA, 2015, p. 114).

A transcrição no ensino de filosofia, além de exercitar uma dedicação amorosa com os textos herdados a fim de traduzir as experiências de pensamento dos filósofos, considera salutar para a criação, no nosso pensamento, pôr em jogo também



diferentes meios de expressão e propõe uma recriação fantasística e imaginativa. Ainda que a escrita e a leitura tenham primazia na lida com os conceitos, nos procedimentos tradutórios prima-se por uma “transposição criativa” calcada nas potências dos originais (JAKOBSON apud CAMPOS, 2013b, p. 89); translada-se na cena da aula “os próprios signos em linguagem verbal e não verbal; elementos de estrutura e visuais; filmes, músicas e cartazes publicitários; e assim por diante” (CORAZZA, 2015, p. 115). Isso porque, talvez faça sentido prolongar o jogo proposto por Valèry (1955, p. 60) e perguntarmo-nos: “o que seria Descartes em nossa época, o que encontraria ele para arrasar?”; “nessa época em que o próprio sentido do Eu se modificou, que outras coisas os determinam?”. Mesmo que seja apenas o eu empírico, é inegável que não somos mais os mesmos, pois os processos de subjetivação se alteraram expressivamente nesse mundo midiático e mundialmente conectado em rede. Alterações que a filosofia do século XXI não pode passar imune, ainda mais em tempos de *Facebook*.



Talvez essa ideia de um ensino transcriador seja capaz de realizar com a filosofia o que Haroldo de Campos tentou fazer com a tradução do *Eclesiastes*: colocar o leitor frente a uma forma de ler que lhe é completamente alheia – pois também a forma de ler filosofia não é a mesma com que os estudantes estão acostumados cotidianamente –, mas, ao mesmo tempo, “quer que o leitor sinta que lê algo pertencente ao seu universo” (QUENARD, 2011, p. 325), ou seja, Campos leva o autor



até o leitor – será possível levar Descartes aos jovens brasileiros? [Há de haver algum modo, isso se passou com o Alexandre e o Edgard... Seria interessante como um “**exercício de laboratório**”, com fins pedagógicos, nós professores que escolhemos alguns filósofos e textos, ou fomos escolhidos por eles, nunca se sabe..., para nos dedicar durante a vida, retomarmos e objetivarmos como se deu essa escolha, quais foram os signos que nos atraíram a esses filósofos e textos. Penso que esse seria também um gesto de generosidade para com os novos que nos chegam [o que seria genuinamente cartesiano, talvez, ao menos como Max Bense define o que é ter uma posição cartesiana: “é a legitimação de uma coisa por meio de uma indicação do método de sua criação” (2009, p. 20). Outro exercício que, especialmente em Boa Vista e Brasília, poderia ser levado a cabo para lidar com Descartes seria ir adiante do que Max Bense fez: relacionar o pensamento cartesiano com essas duas capitais. Quem daqui não conseguiria compreender aquele moderno francês cartograficamente? Os boa-vistenses andariam pelas ruas a filosofar, isso seria levar o autor até o leitor e à cidade!]. Nesses procedimentos tradutórios, ao reproduzir os originais com marcas distintivas, atuamos como antropófagos, herdeiros de Oswald de Andrade e Haroldo de Campos, para quem a antropofagia transcultural e transcriadora é uma devoração crítica e seletiva, os textos e autores precisam dar provas de suas qualidades, assim como “os índios [que] [...] não devoravam qualquer um, de qualquer modo. Os candidatos à devoração, antes de serem ingeridos, tinham de dar provas de determinadas qualidades, já que os índios acreditavam adquirir qualidades do devorado” (PERRONE-MOISÉS *apud* TÁPIA; NÓBREGA, 2013, p. 222). Assim, o ensino de filosofia transcriador atua como Haroldo de Campos definiu a antropofagia de Oswald de Andrade:

[...] uma espécie de *desconstrucionismo* brutalista: a devoração crítica do legado cultural universal, levada a efeito não a partir da perspectiva submissa e reconciliada do ‘bom selvagem’, mas segundo o ponto de vista desabusado do ‘mau selvagem’, devorador de brancos, antropófago [...] Esse processo de deglutição antropofágica não envolve uma submissão (uma



catequese), mas uma transculturação, melhor ainda, uma ‘transvaloração’: uma visão crítica da História como ‘função negativa’ (no sentido de Nietzsche) [...] É uma atitude não reverencial perante a tradição: implica expropriação, reversão, desierarquização (CAMPOS, 2013, p. 200-201).

O que poderá nascer desse ensino? Uma filosofia monstruosa?

Por fim, faço algumas considerações problematizadoras desse hibridismo que venho gestando para que [espero], com vocês, possa seguir adiante com algumas linhas para pensar. Para iniciar esse fim, eis uma questão geral: **o que poderá nascer desse ensino que quer, em boa medida, “abrasileirar” a filosofia ao se propor antropofagia-la por meio da transcrição?** Se ela recusa a colonização do pensamento ao rejeitar a hierarquização, essa ideia de transcriber não estará inclinada, paradoxalmente, à uma ação domesticadora da filosofia? Mas uma domesticação ao revés, se é que isso é possível, não para amansá-la como se faria com um animal selvagem; mas nós, como maus selvagens desabusados, que consideramos que uma inteligência brasileira relevante foi produzida, como reconhece o alemão Max Bense em seu livro *Inteligência brasileira: uma reflexão cartesiana* (2009), a adequaríamos aos trópicos, mantendo

ligações internas e externas com a Europa, a América e a Ásia e que desenvolve, de modo original e inovador, temas, estilos, descobertas, atitudes e experimentos merecedores de toda a atenção, os quais não revelam nenhuma diminuição em seu interesse pela vida espiritual e se apresentam livres da decadência metafísica e da barbárie [...] constituindo-se muito mais numa permanente atualidade, que o seu núcleo repousa no gesto criador e não no contemplativo e que as relações existenciais são menos dirigidas pela ideia de uma separação (teórica) que pela de absorção (prática) (BENSE, 2009, p. 12).

Variar o repertório filosófico já feito e traduzi-lo, “mestiçando-o” com elementos outros [graças a nossa miscibilidade herdada dos colonizadores portugueses, como disse Gilberto Freyre, em *Casa grande e senzala*], num gesto criativo, a fim de vivifica-lo para que possamos entender a nós mesmos e o nosso presente, **geraria uma versão monstruosa da filosofia?** Parece-me que sim e percebo potência afirmativa



nisso; desde que consideremos determinados sentidos de “monstro”, tais como: o **etimológico** da palavra *monstrum*, como “aquele que se mostra para além da norma”; o da **figura do monstro de Frankenstein** que “se rebela, desobedecendo e quebrando as ligações naturais de obrigação para com os amigos e as relações de sangue, especialmente os pais” – nesse caso nossas “ligações de obrigação” seriam com o pensamento que cria e que vivifica e não exclusiva e fidedignamente com aqueles “amigos” da filosofia d’além mar, nem mesmo, necessariamente, com o “pai” Sócrates; no sentido da **mitologia clássica**, compartilhado pela teratologia (ramo da ciência médica que estuda as causas das anomalias), que define o monstro como aquilo que excede, pois é “composto de partes diferentes ou de criaturas diferentes ou ainda partes multiplicadas em excesso” (MAGALHÃES, s/d, p. 140), como as gárgulas e quimeras que ornamentam a Catedral de Notre Dame – essa filosofia transcrita é evidente e propositalmente híbrida como um centauro, mas não serão todas elas assim depois de Tales de Mileto? Mesmo Kant em sua busca pela pureza da razão precisou recorrer a muitas ciências e, portanto, para a não-filosofia, como chamam Deleuze e Guattari (1992). Resta questionarmos se há algum limite para o hibridismo da filosofia, senão as necessidades do pensamento que se põe a criar, se for outro, quem as impõem? Haverá um juiz para isso? Quem ocupará esse lugar? –; ainda no sentido dos “monstros” descritos pelos **europeus sobre o Novo Mundo**: tudo o que “morfologicamente se distinga das normas estéticas ou éticas vigentes: ‘A monstruosidade não existe a não ser com relação a uma ordem estabelecida, a uma cultura (...). É a identidade do outro’” (MAGALHÃES, s/d, p. 141) – com esses critérios, lindos índios cor de cuia, correndo nus e tomando banho muitas vezes por dia, a flor e a fruta de maracujá, assim como o tatu, eram todos monstruosos para aqueles do lado de lá! Abandonados todos os possíveis moralismos que ainda, talvez, restem nesses sentidos, afirmamos que pode ser interessante, importante e notável – para usar três qualidades consideradas por Deleuze e Guattari para critérios filosóficos, e não mais o verdadeiro/falso e certo/errado (1992) – para o pensamento e, quem sabe, para a



filosofia no Brasil, produzir “monstros” capazes de inventarem novos estilos em filosofia. Há exemplos disso na própria filosofia consagrada. Os “filósofos do maio de 68” operaram desse modo e alteraram a nossa relação com a filosofia – ao menos a relação daqueles que os leem e têm sensibilidade para sentir as potências de seu pensamento – herdadas de Nietzsche [é mesmo, primeiro, de sensibilidade que se trata, não é possível lê-los sem senti-los!]. Para mim, Deleuze é a principal expressão entre eles, pois assumidamente criou “monstros filosóficos”, ele próprio declara isso em “Carta a um crítico severo” quando trata de seus trabalhos monográficos que operam por dentro da história da filosofia. Ele escreve:

Eu me imaginava chegando pelas costas de um autor e lhe fazendo um filho, que seria seu, e no entanto seria monstruoso. Que fosse seu era muito importante, porque o autor precisava efetivamente ter dito tudo aquilo que eu lhe fazia dizer. Mas que o filho fosse monstruoso também representava uma necessidade, porque era preciso passar por toda a espécie de descentramentos, deslizos, quebras, emissões secretas que me deram muito prazer (1992, p. 14)

Esses filhos monstruosos deleuzianos mudaram o modo de uma geração inteira interpretar Spinoza, Proust, Sacher-Masoch, Bergson, Nietzsche, Hume. Depois de seus livros, nunca se leu esses autores com os mesmos óculos. Deleuze, Haroldo de Campos, Oswald de Andrade, Sandra Corazza dão coragem para fazer algo “monstruoso” com a filosofia. Transcriar poderá ampliar os repertórios do pensamento filosófico, seja na universidade ou nas escolas. Além disso, na medida em que lemos e escrevemos de outras maneiras, transladando e reexperimentando os acervos filosóficos, ao lado dos literários, artísticos e científicos, bem como aqueles que foram marginalizados pela História da Filosofia oficial, podemos afirmar a autoria da docência e deixarmos de ser mera correia de transmissão, o que dará maior dignidade à nossa tarefa, assim como os irmãos Campos e Décio Pignatari deram para a do tradutor. Nós mesmos podemos livrar-nos da servidão ao “conteúdo verdadeiro”, ainda que sigamos os currículos e os projetos políticos pedagógicos não inventados por nós, por meio de “lances inventivos, que não deixam os textos e os discursos assumirem um aparato estático e definitivo;



mas os obrigam a permanecer em movimento labiríntico, abertos e cambiantes, carreando novos problemas e enunciações” (CORAZZA, 2015, p. 118). Esse pode ser um modo de fazer a diferença e de produzir um jeito genuinamente brasileiro de fazer filosofia, de pensar e viver nela com alegria e beleza capazes de produzirem anticorpos poderosos para se defender da melancolia europeia, como afirmava Moacyr Scliar em *Saturno nos Trópicos* (2003).

Obrigada!

Referências

- BENSE, Max. *Inteligência brasileira: uma reflexão cartesiana*; tradução Tercio Redondo. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- CAMPOS, H. *Deus e o Diabo no Fausto de Goethe*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. Da tradução como criação e como crítica. In.: TÁPIA, M. & MÉDICI NÓBREGA, T. (orgs.) *Haroldo de Campos – Transcrição*. São Paulo: Perspectiva (2013a).
- _____. Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutora. In.: TÁPIA, M. & MÉDICI NÓBREGA, T. (orgs.) *Haroldo de Campos – Transcrição*. São Paulo: Perspectiva (2013b).
- CAMPOS, A., PIGNATARI, D., & CAMPOS, H. *Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos 1950-1960*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). In.: *Pro-Posições*, v. 26, nº 1, jan./abr. 2015, p. 105-122. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000100105&lng=pt&nrm=iso&tlng=en> acesso em 18 de ag. 2015.
- _____. *O que se transcreve em educação?* Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- _____. *Notas*. In.: HEUSER, Ester Maria Dreher (org.). *Caderno de Notas 1: projeto, notas & ressonâncias*. Cuiabá: EdUFMT, 2011.
- DELEUZE, Gilles. *Cuatro lecciones sobre Kant*. Dictadas entre Marzo y Abril de 1978. Edición electrónica de www.philosophia.cl Escuela de Filosofía, Universidad ARCIS.



_____. *Conversações, 1972 – 1990*; tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, “TV Escola”, 2001.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?*; tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DESCARTES, René. *Meditações*; tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1979, (*Coleção Os Pensadores*).

HOMERO. *Iliada*; tradução de Haroldo de Campos. São Paulo: Mandarim, 2002a, Vol. I (Cantos I a XII).

_____. *Iliada*; tradução de Haroldo de Campos. São Paulo: Arx, 2002b, Vol. II (Cantos XIII a XXIV).

KANT, Immanuel. *Que significa orientar-se no pensamento?*; tradução de Floriano de Sousa Fernandes. In. *Immanuel Kant: textos seletos*. Edição bilíngüe. Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. *Crítica da razão pura*; tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

MAGALHÃES, Célia. Tradução e transculturação: a teoria monstruosa de Haroldo de Campos. In.: *Cadernos de Tradução, 1998*, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5384> (Acesso em 22 mar. 2016).

POE, Edgard. *A filosofia da composição*. In.: *Poemas e ensaios*; tradução de Oscar Mendes e Milton Amado. São Paulo: Globo, 1999.

QUENARD, Augusto Nemitz. A “interlíngua” de Haroldo de Campos. In.: *Cadernos do IL*, nº 43, dez. 2011, p. 318-325.

SCLIAR, Moacyr. *Saturno nos trópicos*. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Haroldo de Campos: tradução como formação e “abandono” da identidade. In.: *Revista USP*, nº 36, dez./fev. (1997-98), São Paulo, p.158-171.



VALÉRY, Paul. *O pensamento vivo de Descartes apresentado por Paul Valéry*; tradução de Maria de Lourdes Teixeira. São Paulo: Martins, 1955.

VIEIRA, Brunno V. G. Contribuições de Haroldo de Campos para um programa Tradutório Latino-Português. In.: *Terra roxa e outras terras: Revista de estudos literários*, vol. 7 (2006), Londrina, p. 80-88.



REINVENTAR A EMANCIPAÇÃO SOCIAL DA AMAZÔNIA: UM OLHAR SOBRE A AMAZÔNIA A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA

REINVENTAR LA EMANCIPACIÓN SOCIAL DE LA AMAZONIA: UNA MIRADA ACERCA DE LA AMAZONIA DESDE LA TEORÍA CRÍTICA

Alexsandro Melo Medeiros
Mestre em Filosofia pela UFPE
Professor da Universidade Federal do Amazonas
Bolsista e Pesquisador FAPEAM (Agência de Fomento)
alexsandromedeiros@ufam.edu.br

RESUMO: Este artigo pretende fazer uma análise sobre a realidade complexa da Amazônia tomando como referência os aportes teóricos da Teoria Crítica e, mais precisamente, utilizando os conceitos de emancipação e razão instrumental e de como é necessário pensar uma emancipação possível que faça frente às consequências do uso instrumental da razão, tal como entendem Adorno e Horkheimer com a publicação da obra *Dialética do Esclarecimento*. Neste artigo pretendo demonstrar como a razão instrumental, aliada ao uso da técnica e da ciência como forma de dominação e exploração também fez sentir os seus efeitos na Amazônia e, por conseguinte, a necessidade de repensar o modo como nos relacionamos com a natureza orientada para uma ideia de emancipação que deve ser simultaneamente social, política, econômica e epistemológica. Uma emancipação que nos ajude a pensar uma forma racional de utilização da natureza e do que nela é produzido mas sem esgotar seu potencial biológico e sua biodiversidade, sem desnudar a Natureza e romper com seu equilíbrio ecológico.

Palavras-chaves: Razão Instrumental; Emancipação; Amazônia; Natureza.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar la compleja realidad de la Amazonía por referencia al marco teórico de la teoría crítica y, más precisamente, el uso de los conceptos de emancipación y la razón instrumental y la forma en que es necesario tener en cuenta una posible emancipación que se enfrenta a las consecuencias de uso razón instrumental como entender Adorno y Horkheimer con la publicación de la *Dialéctica de la Ilustración de trabajo*. En este artículo pretendo mostrar cómo la razón instrumental, junto con el uso de la tecnología y la ciencia como medio de dominación y explotación hizo también sentir sus efectos en la Amazonía y, por tanto, la necesidad de repensar la forma en que nos relacionamos con orientada a la naturaleza una idea de la emancipación que debe ser a la vez social, política, económica y epistemológica. Una



emancipación que nos ayuda a pensar de forma racional para utilizar la naturaleza y que se produce, pero sin agotar su potencial biológico y su biodiversidad sin eliminar la naturaleza y romper con su equilibrio ecológico.

Palabras clave: Razón Instrumental; Emancipación; Amazonia; Naturaleza.

Introdução

Após mais de 30 anos de publicação da obra *O Complexo da Amazônia*, de Djalma Batista² continua extremamente relevante pensar a Amazônia em termos de desenvolvimento social, econômico e político como o faz o autor. Um processo de desenvolvimento que tem sido pensado principalmente a partir da região como um polo de atração econômica, de exploração de suas riquezas (animal, vegetal, mineral) de forma desordenada, com ênfase no esgotamento do seu ecossistema cujo “[...] processo de ocupação tem sido uma aventura a serviço de empreendimentos mercantis” (Batista, 2007, p. 131).

Um processo de exploração que pretendo analisar neste artigo levando em consideração os pressupostos da Teoria Crítica, sobretudo a partir da análise que Adorno e Horkheimer fazem utilizando o conceito de Razão Instrumental e uma crítica social que possa contribuir com o esforço de produzir o melhor diagnóstico possível sobre a realidade complexa da Amazônia e orientar esse diagnóstico em torno de uma emancipação possível.

Não pretendo com este artigo defender a ideia de que a selva amazônica deva permanecer intacta. Afinal nós, seres humanos, precisamos da terra e do que nela é produzido. “É preciso, porém, não esquecer que estamos diante de uma das últimas reservas vegetais do planeta” (Batista, 2007, p. 151). Não podemos ir “contra” a Natureza, desnudando seu solo, quebrando o equilíbrio ecológico, esgotando seu potencial biológico e sua biodiversidade. “O homem não pode impunemente, modificar

² A primeira edição é de 1976. Uma nova edição foi publicada em 2007.



a paisagem de um local, rompendo o equilíbrio ecológico aí existente” (Batista, 2007, p. 155). É preciso pensar um outro modelo de racionalidade que nos ajude a pensar a natureza e o mundo a nossa volta de uma maneira totalizante e globalizante. Que nos ajuda a entender que nós, seres humanos, estamos interligados na teia da vida e da existência e que adote como horizonte de uma emancipação possível o pressuposto de que o ser humano e o planeta fazem parte de uma totalidade inseparável, constituindo uma teia cujo tecido parece admiravelmente permeado de vida auto-organizada nos seus mais diferentes níveis.

Vamos iniciar, portanto, tecendo algumas considerações sobre a Teoria Crítica e de como acreditamos poder se apropriar de seus conceitos para se pensar a realidade complexa da Amazônia.

Teoria Crítica e Razão Instrumental

Na teoria política contemporânea a Teoria Crítica (também conhecida como Escola de Frankfurt) assume um papel fundamental de análise do contexto social, cultural, do surgimento de teorias e valores do mundo da sociedade industrial avançada e do capitalismo administrado (Freitag, 1991; Nobre, 2004; Wiggershaus, 2002). “A Escola de Frankfurt surgiu com o claro propósito de tentar instaurar uma teoria social capaz de interpretar as grandes mudanças que estavam ocorrendo no início do século” (Tanaka, 2001, p. 81). Entre alguns dos principais pensadores que representam a chamada primeira geração da Teoria Crítica estão Max Horkheimer, Theodor Adorno, Felix Weil, Friedrich Pollock, Herbert Marcuse, Eric Fromm e Walter Benjamin. Mas considerando as análises deste artigo vamos dar destaque aos dois primeiros destacando algumas das ideias que ambos compartilhavam ao publicar em conjunto a obra *Dialética do Esclarecimento* (1985).

A Teoria Crítica constitui um projeto que se vincula, inicialmente, à tradição Iluminista que vê na razão uma base possível de emancipação: “A teoria crítica faz jus



ao programa iluminista de ousar pensar por si mesmo, como condição de possibilidade de autonomia do homem” (Souza, 2007, p. 10). Contudo, ao se subordinar à técnica e a um processo de dominação hostil da natureza, essa mesma razão que se erguera como potencial libertador também se instrumentaliza, se afastando desta forma do seu projeto originário, fazendo com que Adorno e Horkheimer questionassem as conquistas da razão iluminista pois, ao instrumentalizar-se, a razão nega o seu fundamento emancipatória e a Teoria Crítica serviria como um esforço para “repensar a própria racionalidade, resgatando o significado de guiar-se pela razão” (Souza, 2007, p. 10). O esclarecimento como projeto iluminista, em que a humanidade saíra de sua menoridade como condição de possibilidade para atingir a maioridade e autonomia – para usar uma expressão kantiana –, cedeu lugar ao obscurantismo da razão instrumental, tomando como base uma *ratio científica* que pretendia se converter em elemento para o aperfeiçoamento e progresso do conhecimento humano e da sociedade.

Mas Adorno e Horkheimer vão reagir a essa ideia de progresso, sobretudo o progresso considerado apenas pelo viés da técnica. “Em contraposição, eles fazem uma apologia do saber e levantam o questionamento acerca da certeza da efetiva consumação da dominação da natureza, em vista de torná-la, na prática, objeto à nossa disposição” (Souza, 2007, p. 50). Adorno e Horkheimer denunciarão a instrumentalização da razão e, por conseguinte, do conhecimento, cujo interesse se volta para a técnica e eficácia em detrimento da busca pelo saber e pela verdade. A transformação da razão instrumental gerou dominação: tanto da natureza, quanto do próprio homem.

Como afirma Franklin Leopoldo e Silva (1997), uma das características do avanço histórico da modernidade se dá a partir do desenvolvimento da ciência e da técnica tendo a razão como fator de progresso. Mas a questão a qual serão levados os teóricos da Teoria Crítica é que tipo de racionalidade se exerceu neste progresso, pois à medida que o progresso da razão instrumental coisificou as relações entre o humano e a natureza, a emancipação se converteu em submissão e regressão, ao contrário do progresso a que se pretende ter alcançado a sociedade contemporânea. O triunfo da



instrumentalidade da razão e da técnica instaurou uma relação de dominação e exploração.

E casos como o Nazismo, Auschwitz e Hiroshima mostraram que isto não é apenas uma conjectura, como afirma Franklin Leopoldo e Silva (1997), ou seja, que a razão tanto pode ser servir de instrumento à crítica quanto à dominação totalitária da liberdade e da servidão voluntária. O Nazismo, Auschwitz e Hiroshima foram possíveis por causa das contradições inerentes ao processo de gênese e desenvolvimento da razão iluminista, que contém em si uma relação dialética tal como o entende Adorno e Horkheimer, de uma realidade que traz em si aquilo que a nega: racionalidade e mitificação, progresso e regressão, civilização e barbárie.

A ideia de um progresso civilizatório sucumbia diante dos acontecimentos que marcaram o século XX e várias atrocidades eram cometidas em nome desta mesma civilização com o avanço dos governos totalitários na Europa – nazismo (1933-1945) e stalinismo (1924-1953), por exemplo. “Ao invés de progredir para degraus cada vez mais elevados de liberdade e igualdade, o mundo estava mergulhado no obscurantismo, na violência, enfim, na barbárie tão presente na obra de Adorno” (Tanaka, 2001, p. 71).

Tendo como horizonte tal perspectiva, o que a Teoria Crítica pretende é apresentar um senso crítico sobre a instrumentalização da técnica e não tirar o seu mérito, uma vez que

[...] a técnica é um aprendizado constituído pela busca do saber que possibilita revolucionar no que se refere à necessidade do ser humano em empreender a instrumentalização de suas próprias limitações naturais, de modo a encontrar nessa instrumentalização um maior grau de eficiência na execução de suas práticas, promovendo a superação da melhoria da própria vida humana (Martins; Fell; Fell, 2013, p. 32).

Um sentido de crítica da razão instrumental que não gere dominação ou uso da razão e da técnica como instrumento de opressão, mas de emancipação e voltada para a dignidade humana.

A Teoria Crítica surge então com o claro propósito de tentar instaurar uma teoria social crítica capaz de interpretar as grandes mudanças que estavam ocorrendo no início



do século XX. Essa Teoria Crítica não tinha a intenção de apenas se limitar a descrever o funcionamento da sociedade, mas pretendia compreendê-la à luz de uma emancipação ao mesmo tempo possível e bloqueada pela lógica própria da organização social vigente. Essa orientação inicial para uma emancipação social possível cedeu lugar a um diagnóstico mais pessimista, a partir da publicação da obra de Adorno e Horkheimer, *Dialética do Esclarecimento* (1985). “O que o livro *Dialética do esclarecimento* diagnostica [...] consiste, grosso modo, no império da *razão instrumental* exercendo seu domínio sobre todas as esferas da sociedade” (Melo, 2011, p. 254 – grifo do autor)³.

Os prognósticos de uma emancipação possível não se realizaram. Muito pelo contrário, a razão instrumental serviu para subjugar os povos e justificar regimes totalitários. O diagnóstico que Horkheimer e Adorno desenvolveram nessa época foi o de um bloqueio estrutural da prática transformadora o que significou, sob muitos aspectos, abandonar alguns elementos decisivos da Teoria Crítica inicial de 1937. O sonho de uma humanidade emancipada e “esclarecida” transformou-se em uma nova barbárie. Mas isso não significou abandonar completamente o projeto da Teoria Crítica de emancipação. É preciso repensar a própria racionalidade que cedeu lugar ao obscurantismo da razão instrumental e pensar uma possibilidade real de emancipação, a qual toma a feição concreta numa prática transformadora que leva à constituição de uma sociedade de homens e mulheres livres e iguais.

A questão que se põe agora é se, diante do atual cenário político, social e econômico da sociedade contemporânea, se ainda é possível diante deste quadro analisar as possibilidades de emancipação. E como neste cenário, com base nos aportes da Teoria Crítica, é possível renovar esse diagnóstico de modo a tornar viável que continuemos formulando em uma perspectiva emancipatória ou de potenciais

³ Rúrion Melo (2011) e M. Postone (1993) analisando o diagnóstico feito por Marx sobre o capitalismo destaca como a lógica deste sistema se impõe sobre os indivíduos e suas consequências patológicas. Uma forma de patologia social que será destacada posteriormente pelos teóricos da Teoria Crítica pois a razão instrumental também produz patologias e que podem se manifestar seja no campo da moral, da política, da ciência ou das artes. Consequência de uma economia capitalista com intervenção do Estado sobre a vida dos indivíduos, criando as condições favoráveis para um capitalismo administrado.



emancipatórios. E como isso se aplica considerando a realidade complexa da Amazônia? É o que vamos tentar esboçar a partir de agora.

Reinventar a Emancipação Social da Amazônia: um olhar sobre a Amazônia a partir da Teoria Crítica

Com base nestes aportes teóricos me proponho fazer uma reflexão neste artigo de uma Teoria Crítica voltada para os povos amazônidas, no sentido a que Boaventura de Sousa Santos (2007) em sua obra *Repensar a teoria crítica e reinventar a emancipação social* propõe a questão. Trata-se de uma emancipação política, social, econômica, cultural e, até mesmo, epistemológica. Mas considerando os limites deste artigo vamos nos concentrar na ideia de como a instrumentalização da razão como forma de dominação e exploração teve seus efeitos também sobre a Amazônia e por isso precisa ser objeto de análise crítica e intensos debates e, a partir de então, repensar um modelo de emancipação como horizonte possível para os povos amazônidas.

Durante vários séculos a Amazônia sofreu o mesmo processo de exploração colonizadora e capitalista que marcou o século XIX e XX. A Amazônia foi palco de um processo de exploração colonial internacional e nacional: principalmente da Coroa Portuguesa, mas também de Estados do próprio Brasil, sobretudo das regiões Sul e Sudeste. A ação predatória na região amazônica partiu tanto dos países estrangeiros que viam nas riquezas escondidas atrás de sua floresta uma fonte abundante de desenvolvimento econômico quanto dos próprios Estados da região Sul e Sudeste que se desenvolveram, em parte, à custa do uso irracional dos recursos naturais dos povos amazônidas a partir do que Djalma Batista (2007) chama de um verdadeiro “duelo com a natureza”. A ação predatória nacional e internacional se deu de várias formas, seja através da exploração da madeira e do quase extermínio de espécies como o pau-rosa, da extração da borracha, a caça e a pesca predatórias na busca por especiarias, a busca pelo ouro dos garimpos, a escravização e colonização dos povos indígenas. Vamos



tomar como exemplo dois destes fatos em defesa do que aqui estamos propondo: a extração da borracha e o processo de colonização indígena.

É certo que a extração da borracha constitui um capítulo à parte na história da exploração dos recursos da Amazônia. Um capítulo que representa um ciclo de grandeza e miséria e que alimentou o sistema colonial de exploração da Amazônia (Batista, 2007; Cunha, 1999; Gondim, 2007). “Acoplado à borracha, o capital mercantil e o capital industrial exerceram seu poder devastador, ajudaram a mudar as mentalidades, destruíram culturas [...] escravizaram-se homens, fortunas cresceram com a mesma rapidez com que desapareceram” (Gondim, 2007, p. 258). O capítulo da borracha é um capítulo de exploração do trabalho, do capitalismo selvagem, que opõe condições de vida sub-humanas e a vida elegante das metrópoles, de sofrimentos e utopias, subordinação e prestígio, “inferno” e “paraíso”.

Além disso, o processo de colonização e exploração dos povos indígenas, antes mesmo do processo de extração da borracha, constitui um dos capítulos mais importantes e menos felizes da História dos povos amazônidas. Um processo de domínio e subordinação que influenciou a formação social brasileira a partir de um ponto de vista que foi imposto de fora para dentro, produzido pelo discurso “civilizador” europeu, da superioridade racial acerca de suas colônias, do que poderíamos chamar de um “eurocentrismo”, ou seja, a associação consciente e inconsciente de traços morais privilegiados à “brancura ocidental” e de traços desvantajosos a pessoas de outras raças, sobretudo índios e negros. Fazendo com que hoje os povos indígenas tenham a necessidade de lutar pelo reconhecimento de sua diversidade étnico-racial para ter garantido seus direitos: direito de viver como índios em suas próprias terras.

E esse processo é o resultado de uma imposição, de uma visão de mundo eurocêntrica e colonialista. De uma racionalidade que domina não apenas as ciências, mas a própria forma de pensar as concepções de vida e de mundo. Um tipo de racionalidade ocidental que, no dizer de Edgar Morin (2005), comporta um certo



número de traços negativos no desenvolvimento científico que vão desde a fragmentação e superespecialização do saber que “contaminam” as ciências “antropossociais”, até a dicotomia criada entre as ciências do homem e da natureza (que excluem o espírito e a cultura que produzem essa mesma ciência). E foi esse modelo de racionalidade e visão de mundo eurocêntrica que levou Neide Gondim (2007) a afirmar que a Amazônia não foi descoberta, mas inventada pelos europeus.

É nesse sentido que defendo a ideia de que a razão instrumental também fez sofrer os seus efeitos sobre os povos amazônidas. Um processo de dominação que se desenrolou sobre a exploração da natureza e do próprio homem como marca da instrumentalização da razão. O resultado disso é o que se vê: dominação, exploração, colonização, notícias de mudanças climáticas, o planeta se exaurindo em sua capacidade de resistência à quantidade enorme de poluentes emitidas diariamente, a tecnologia de produção industrial explorando cada vez mais os recursos naturais, uma maior oferta de produção industrial para atender a necessidade de crescimento econômico, a demanda de consumo de bens e serviços etc.

Com este processo de instrumentalização da razão e de subordinação à técnica há um processo de dominação hostil da natureza e do homem, fazendo com que o sonho de uma humanidade emancipada se transforme, na verdade, em uma nova barbárie. E o grande perigo é a destruição do ecossistema, com atividades predatórias, agrícolas, extrativistas, provocando alterações no *habitat* natural dos seres vivos.

Uma exploração econômica da mata que tem consequências nefastas, pois o solo amazônico é frágil e “pobre”. Uma vez removida a floresta, ele perde sua força. “É muito fácil transformar esta região em um semideserto [...] *O solo está vivo* enquanto a floresta existir. Ele morrerá e desaparecerá com a remoção da mata” (Joly apud Batista, 2007, p. 149). “Quando a vegetação é cortada, para fins de agricultura, os elementos nutritivos se perdem pela queima e pela lavagem, e o equilíbrio se rompe de maneira descontrolada” (Pires apud Batista, 2007, p. 149). Uma exploração que constitui o cerne da sociedade capitalista. A razão instrumentalizada entra no domínio da lógica do



mercado. Está aberto o caminho para a dominação ideológica que sustenta o mundo capitalista e a sociedade administrada, dominação que é a um só tempo: ideológica e econômica.

A teoria que defendo com estas considerações neste artigo é demonstrar, portanto, como as relações que se estabeleceram na Amazônia foram o resultado de uma visão de mundo que tem sido concebido como forma de exploração e dominação do homem sobre a natureza e sobre o próprio homem, e que em vez de conduzir o homem a um estado cada vez mais avançado de civilização e progresso, tem conduzido a um estado de barbárie e esgotamento dos recursos naturais. Dito de outro modo, tomando como base uma ideia que está presente na crítica de Adorno e Horkheimer: “[...] o processo civilizatório foi sempre movido pelo desejo de dominação, com trágicas conseqüências (sic) éticas, políticas e sociais para a humanidade” (Souza, 2007, p. 71). Está posto o princípio da tese de que o esclarecimento, nesse sentido, serve à dominação. E a razão instrumental é o seu horizonte epistêmico. Um tipo de racionalidade que, em vez de servir como instrumento de libertação, serve como forma de dominação. Dominação que é política, social, econômica e epistêmica: quer sobre o homem, quer sobre a sociedade, quer sobre a natureza. Ou como entende Bárbara Freitag (1991) ao fazer uma análise do pensamento de Adorno e Horkheimer: a razão converteu-se em uma razão alienada que se desviou do seu objetivo original de emancipação, transformando-se em seu contrário: uma razão instrumentalizada para o controle da natureza e domínio dos homens. Concluindo que: “a essência da dialética do esclarecimento consiste em mostrar como a razão abrangente e humanística, posta a serviço da liberdade dos homens, se atrofiou na razão instrumental” (id., ibidem, p. 35).

Esse modelo de racionalidade é incapaz de dar conta da realidade complexa da Amazônia. Sobretudo se entendermos que a Amazônia ocupa um lugar de destaque no cenário mundial, entendida como um complexo de ecossistemas interligados que influenciam e mantêm o equilíbrio da vida e do planeta. Algo que Salazar (2006) chama de “o desafio da sustentabilidade amazônica”, quer dizer: enfrentar o grande desafio do



equilíbrio ecológico, do desenvolvimento da região amazônica, sua realidade social e ecologicamente variada e poliforme.

Pensar a realidade complexa da Amazônica implica, portanto, fazer a crítica social das condições atuais de dominação e exploração de seus recursos, além de propor uma nova forma de pensar essa realidade. Um outro modelo de racionalidade que talvez possa ser definida de acordo com o conceito de Henrique Leff (2007): uma *racionalidade ambiental*. Que tenha como horizonte possível uma outra *episteme*, que pensa uma globalização alternativa com implicações políticas, teóricas e que crie “uma nova concepção de dignidade humana e de consciência humana” (Boaventura, 2007, p. 41). Com efeito, a complexidade da Amazônia

[...] implica uma revolução do pensamento, uma mudança de mentalidade, uma transformação do conhecimento e das práticas educativas, para se construir um novo saber, uma nova racionalidade que orientem a construção de um mundo de sustentabilidade, de equidade, de democracia. É um re-conhecimento do mundo que habitamos (Leff, 2007, p. 196).

É preciso, portanto, continuar com a ideia de emancipação social, como afirma Boaventura de Sousa Santos (2007), mas é preciso romper igualmente com a racionalidade instrumental que domina as ciências, o uso da técnica e a nossa forma de pensar e se relacionar com o mundo. Chegamos em um ponto em que, se não há como reverter completamente os efeitos nefastos do uso da técnica e da razão devemos, contudo, aprender com nossos erros para evitar outros efeitos colaterais no futuro. O planeta respondeu às nossas ações inconsequentes, que via na natureza apenas objeto de dominação e poder. Mas há uma outra forma de visualizar a questão. A questão é filosófica: cosmológica, epistemológica, antropológica, ontológica – e se baseia no pressuposto de que o ser humano e o planeta fazem parte de uma totalidade inseparável. Pensar o mundo como uma rede de fenômenos interconectados e interdependentes onde não há uma separação tão nítida entre seres humanos e o meio ambiente natural como



pretende uma racionalidade de tipo mecanicista e instrumental (CAPRA, 1997; LEFF, 2007; PELIZZOLI, 2005).

Considerações Finais

Com este artigo não tive a intenção de questionar a importância e o valor do conhecimento científico ou da *ratio* ocidental e sua produtividade técnica e tecnológica, mas de analisar criticamente como este conhecimento e esta *ratio* se impuseram no contexto da civilização ocidental. E ao fazer esta análise crítica com base nos aportes teóricos da *Dialética do Esclarecimento* de Adorno e Horkheimer entendo como esse modelo de racionalidade teve seus efeitos sobre a Amazônia em torno da qual se faz necessário repensar as relações sociais, políticas, econômicas e epistemológicas aqui estabelecidas. Uma crítica social que não apenas produza o melhor diagnóstico possível, mas que oriente esse mesmo diagnóstico em torno de uma emancipação possível e concreta a partir de uma abordagem comprometida com a Amazônia, considerando sua complexidade. Um pensamento crítico sobre a realidade da região que possa contribuir com o processo de formação e desenvolvimento da região.

Reinventar a emancipação social da Amazônia significa, desta forma, fugir das amarras da razão instrumental. De entender a ideia de progresso não apenas como desenvolvimento técnico-científico, ou no desenvolvimento dos recursos técnicos e tecnológicos tomando a razão apenas como instrumento de dominação da natureza. O progresso, entendido dessa forma a partir da análise de Adorno e Horkheimer, se transmuta em decadência da razão, de opressão e dominação sobre o homem e a natureza. Reinventar a emancipação social da Amazônia significa pensar o seu desenvolvimento como fruto de um processo gradativo, baseado em um processo de reformas políticas, sociais e econômicas, comprometida com a Amazônia considerada em toda sua complexidade, sem abolir os avanços da ciência por meio da tecnologia,



mas acreditando que a ciência e a técnica podem e devem ser utilizadas para a melhoria da realidade amazônica e da vida humana como um todo.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

BATISTA, Djalma. **O Complexo da Amazônia**. 2 ed. Manaus: Editora Valer, 2006.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução de Newton Roberval Eichenberg. 14. ed. São Paulo: CULTRIX, 1997.

CUNHA, Euclides. **À margem da História**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREITAG, Bárbara. **A Teoria Crítica ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

GONDIM, Neide. **Invenção da Amazônia**. Manaus: Ed. Valer, 2007.

LEFF, Henrique. **Epistemologia Ambiental**. Tradução de Sandra Valenzuela. 4. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2007.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Conhecimento e Razão Instrumental. **Psicologia USP**, São Paulo, vol. 8, n. 1, 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100002>>. Acessado em 04/10/2015.

MARTINS, Daniel Felipe Victor; FELL, André Felipe de Albuquerque; FELL, Nilke Pizziolo. Uma leitura crítica da técnica e da tecnologia: da razão instrumental à tecnoética. **Navus - Revista de Gestão e Tecnologia**, Florianópolis, SC, v. 3, n. 1, p. 31-35, jan/jun. 2013.

MELO, Rúrion. Teoria Crítica e os sentidos da emancipação. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 62, p. 249-262, maio/ago., 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792011000200002>>. Acessado em 02/10/2015.

MORIN, Edgard. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.



PELIZZOLI, Marcelo. O ethos da bioética e a existência do outro. **Perspectiva Filosófica**, vol. 1, n. 23, jan-jun/2005, p. 17-33.

POSTONE, M. **Time, labor and social domination**: a reinterpretation of Marx's critical theory. Cambridge, 1993.

SALAZAR, Admilton Pinheiro. **Amazônia**: Globalização e Sustentabilidade. 2. ed. Manaus: Valer Editora, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica. E reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, Vital Ataíde da. **Adorno e Horkheimer**: a Teoria Crítica como objeto de emancipação. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação do Departamento de Filosofia. Universidade Federal da Bahia: Salvador-BA, 2007.

TANAKA, Heiji. A razão redentora: a Escola de Frankfurt. **Akropolis**, 9 (2), p. 69-82, abr/jun, 2001. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/1823/1587>>. Acessado em 02/10/2015.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico, significação política. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.



A EXPERIÊNCIA DE DUVIDAR DE TUDO: reflexões sobre a dúvida metódica de René Descartes

THE EXPERIENCE OF DOUBT EVERYTHING: reflections on the methodical doubt of Descartes

Edgard Vinícius Cacho Zanette
Doutor em Filosofia pela Unicamp
Professor Filosofia da UERR
edgardzanette1@gmail.com

Cecília Sarmiento
Licenciada em Filosofia pela UERR
cecilia_maias@hotmail.com

RESUMO: A filosofia de René Descartes (1596-1650) faz da dúvida cética um instrumento da verdade, mas como? Se Descartes não se considerava um cético, tal como os pirrônicos, porquê tamanha insistência em valer-se do desafio cético para superar um passado irrefletido? O filósofo do método, das ideias claras e distintas, matemático e defensor de uma ciência embasada em princípios sólidos, usou o ceticismo para refutar a dúvida pirrônica? Tendo em vista estas questões fundamentais à compreensão filosófica do pensamento cartesiano, neste artigo propomos apresentar o percurso cético de René Descartes, exposto em sua famosa dúvida metódica, tal qual esta aparece na primeira das *Meditações de Filosofia Primeira* (1641), obra capital do filósofo francês.

Palavras-chave: Descartes; Ceticismo; Metafísica; Ceticismo Pirrônico.

ABSTRACT: The philosophy of René Descartes (1596-1650) is the skeptical doubt an instrument of truth, but how? If Descartes did not consider himself a skeptic, as Pyrrhonians, why such insistence to avail himself of the skeptical challenge to overcome a past thoughtless? The philosopher of the method, the clear and distinct ideas, mathematician and advocate of a science grounded in sound principles, used to refute skepticism doubt Pyrrhonian? In view of these fundamental issues to the philosophical understanding of Cartesian thought, in this article we propose the skeptic path of René Descartes, exposed in his famous methodical doubt, just as it appears in



the first of the First Philosophy Meditations (1641), capital work of the philosopher French.

Keywords: Descartes; Skepticism; Metaphysics; Pyrrhonian Skepticism.

INTRODUÇÃO

Ao longo de sua vida, René Descartes refletiu sobre o que conheceu até então. Neste ínterim, o filósofo percebe que suas ideias e crenças estão cheias de dúvidas, e, portanto, são frágeis. Relata em sua obra *Meditações* (1641) que muitas de suas opiniões haviam sido adquiridas ainda quando criança e sem o menor cuidado com a verdade. Isso é normal para as crianças, pois não há maturidade suficiente para investigar e ou formular critérios de verdade. Mas a continuidade dessa inconstância, desse saber irrefletido, de um saber que não alcança dar conta das novas descobertas científicas e filosóficas emergentes na época, essa é uma limitação a ser superada.

Filósofo do método e da insatisfação. Insatisfação com a doutrina utilizada nos colégios em que estudou. Lembremos que os colégios eram tradicionais, transmitindo, em geral, a doutrina aristotélica-tomista, base do pensamento cristão. Descartes se incomodou com esta forma doutrinária de tratar o conhecimento, e nas *Meditações de Filosofia Primeira* empreende um método de refutação dos saberes irrefletidos, o que permite, em um segundo momento positivo, reconstruir o edifício do saber a partir da descoberta do *ego cogitans*, do *eu pensante*, na *Segunda Meditação*.

Descartes era matemático e um grande admirador desta ciência, pois, segundo o filósofo, a matemática não necessita de nada que a auxilie, ela é puramente um trabalho da razão. Além disso, a metodologia da matemática é rigorosa. E com base nesse conhecimento matemático o filósofo francês organiza a filosofia e a ciência utilizando a metáfora de uma árvore. A Metafísica, ciência dos princípios do ser e do conhecer, que fornece os fundamentos, seria a raiz. A Física, ciência da natureza, tratando dos corpos, da *res extensa*, seria o tronco. E as demais ciências seriam os ramos, entre os principais



teríamos a Medicina, a Mecânica e a Moral (Cf. AT, IX-2, p. 14-15; *Princípios*, 2007, p. 17)⁴.

René Descartes nasceu em La Haye, em Tourenne, em 31 de março de 1596. Era de família nobre, filho do conselheiro do parlamento de Bretanha. Foi um privilegiado quando a questão é formação acadêmica, pois estudou nas melhores escolas da Europa, que tiveram grande valia para sua vida. Se tornou um grande ícone da filosofia, é considerado o pai do pensamento moderno, é um dos mais importantes filósofos franceses e da cultura ocidental.

Segundo Bertrand Russel:

Descartes tem seus méritos para ser considerado o pai do pensamento moderno, em sua concepção é uma nomeação justa, pois foi o primeiro pensador de alta capacidade filosófica, no qual teve grande influência pela nova física e nova astronomia. (RUSSEL, 1977, p. 81)

Descartes era apaixonado pela matemática, pois, segundo ele, esta ciência é precisa e correta, e seus resultados são adquiridos através do trabalho da razão. E, portanto, sua inspiração era esta ciência, para alcançar a clareza e as verdades das coisas.

Seu curso era baseado na filosofia aristotélica, que na época era adotada no colégio que ele frequentou (*La Flèche*). A filosofia aristotélica era utilizada para o ensino, e o resultado, geralmente, era reformar ou comentar a interpretação clássica do teólogo e filósofo São Tomás de Aquino. Assim, diante da eminência desse grande líder da Escolástica, a educação que Descartes recebeu era baseada nessa cultura. Como se sabe, os ensinamentos escolásticos diziam que a ciência era subordinada à teologia, enquanto que Descartes visava pensar segundo a luz natural da razão.

⁴ Seguiremos a seguinte forma de citação das obras de Descartes: quando usarmos o modo standard, “AT”, consideraremos a edição Adam - Tannery, seguido do número do volume e das páginas correspondentes. Ao utilizarmos a edição de obras selecionadas de Descartes, organizada por André Bridoux, 1953, indicaremos com “O.L”, e quando for de uma edição traduzida, seguir-se-á o ano e a página correspondente. Em todas as citações de Descartes não mencionaremos, por economia, o nome do autor.



O marco desse período, isto é, por volta do primeiro quarto do século XVI, considerando a biografia intelectual do filósofo, foi sua nova forma de pensar, em vista desta insatisfação com a filosofia pregada na época. Descartes percebeu que era necessário a construção de um método para conduzir o espírito no caminho da verdade. Havia uma falta de liberdade em relação às novidades científicas, e Descartes, assim como muitos filósofos e cientistas desta época, procurou meios para poder dedicar-se com liberdade às suas pesquisas. Desse modo, Descartes percebeu a distância entre uma cultura a ser superada e as novas ciências e filosofias que surgiam com propostas inovadoras.

Alvo de grandes polêmicas e discussões é determinar se a construção de sua ciência veio da filosofia, ou se sua filosofia seria fruto de suas pesquisas científicas⁵. A filosofia, considerando os séculos XV e XVI, era motivo de muitas interrogações. É neste horizonte que o filósofo abandona os fundamentos da tradição escolástica e toma outro rumo, o de uma nova racionalidade.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO CARTESIANO

Nessa busca de conhecimento preciso e correto o filósofo constrói um método, este que fez com que Descartes duvidasse de tudo, como diz Bertrand Russel:

Afim de ter uma base firme para a sua filosofia, resolve duvidar de tudo o que lhe seja possível duvidar. Como prevê que o processo possa levar algum tempo, decide, entretantes, regular sua conduta segundo as normas comumente admitidas; isto permitirá à sua mente sentir-se embaraçada das possíveis consequências de suas dúvidas em relação com a prática. (RUSSEL,1977, p. 87)

Com a construção do método, Descartes formula algumas regras para que qualquer um que busque um conhecimento verdadeiro possa alcançá-lo a partir de sua própria razão. Na concepção de Reale, o método de Descartes “é um estilo fácil e não pedante, dirigido, mais que a alunos, a todos os homens inteligentes do mundo”

5 Cf. GAUKROGER, 1999; GILSON, 1930; RODIS-LEWIS, 1996.



(REALE, 1990, p. 348). O Filósofo dividiu seu método em quatro regras, eis uma a uma, conforme vemos abaixo:

O primeiro era o de nunca aceitar algo como verdadeiro que eu não conhecesse claramente como tal; isto é, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção; e de compreender em meus julgamentos só o que se apresentasse tão claramente e tão distintamente a meu espírito que eu não tivesse a menor dúvida (O.L.1953, p. 137).

A segunda, de dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse, em tantas parcelas que se poderia fazê-lo e que seria requerido para melhor as resolver (O.L.1953, p. 138).

A terceira, de conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos os mais simples e os mais fáceis a conhecer, para subir, pouco a pouco, como por graus, até o conhecimento dos mais compostos; e supondo ordem mesmo entre aqueles que não se precedem naturalmente uns dos outros (O.L.1953, p. 138).

E a última, de fazer por tudo enumerações tão completas, e revisões tão gerias, que eu estava certo de nada omitir (O.L.1953, p. 138).

Estas regras foram formuladas por Descartes visando o não engano, ou, ao menos, para que se diminuam as possibilidades de equívoco. De acordo com a primeira regra do método, a da evidência, Descartes nos diz que devemos evitar a precipitação e utilizar a prevenção. Sendo assim, devemos adquirir como verdade apenas o que se apresentar clara e distintamente a nossa razão. De acordo com Reale (1990, p. 359) falar de ideias claras e distintas é o mesmo que falar de ideias evidentes, ou seja, estas denominações são dadas por Descartes para as ideias simples, que são na sua concepção as mais importantes, porque estas têm maior possibilidade de verdade que as ideias compostas. Assim como em matemática, quanto mais simples, mais fácil organizar e compreender as cadeias dedutivas.

A segunda regra expõe a necessidade de divisão das dificuldades em quantas partes fossem preciso. Como foi citado acima, é esta regra que vai iluminar a evidência, pois as dificuldades, sendo separadas e dispostas segundo um método preciso, que isole as dificuldades, caso a caso, propicia que a compreensão das partes se mostre mais clara e distinta. Sobre a segunda regra, nos diz Reale que:



É a defesa do método analítico, único que pode levar a evidência, porque desarticulando o complexo do simples, permite a luz do intelecto dissipar as ambiguidades. Esse momento preparatório essencial, já que se a evidência é necessária para a certeza e a intuição é necessária para a evidência, já que para a intuição é necessária a simplicidade, que se alcança através da decomposição do conjunto “em partes elementares até o limite do possível. (REALE, 1990, p. 360).

A terceira regra do método remete à condução dos pensamentos, iniciando do mais simples ao mais complexo. Como podemos observar, o método cartesiano tem o encadeamento organizado, esta terceira regra é o resultado das duas regras acima citadas.

A quarta e última regra é a da enumeração. Descartes aponta a necessidade de enumeração das ideias para que se façam revisões. A enumeração e a revisão são importantes, pois é neste momento que podemos observar se resta alguma dúvida, para poder assim finalizar a conclusão. O método cartesiano é ordenado, e Descartes tenta criar uma cadeia de raciocínios que sejam construídos a partir de ideias simples para alcançar as compostas.

Este método formulado por Descartes parece algo bem prático e óbvio. No entanto, é na aparente simplicidade de sua obra filosófica e científica, inspirada na matemática, o que faz a obra cartesiana ser, em geral, mal compreendida. Segundo César Battisti: “Descartes busca inspiração na matemática, sem a intenção de imitá-la, pois para ele esta é a forma autêntica de conhecer através da racionalidade, o conhecimento matemático é puro e simples, e seu encadeamento é rigoroso”. (BATTISTI, 2015, p. 18). Os passos para seu método são simples, mas que, segundo o filósofo, pode ser o caminho para o conhecimento da verdade. Nas palavras de Gueroult:

O método não é, pois, outra coisa que a recolocação de alguns procedimentos simples, graças aos quais poderá desenvolver-se ordenadamente, diante nossos olhos, conforme a indivisibilidade da verdade, o saber absolutamente certo, originalmente presente na unidade da *sapiência humana* [...] (GUEROULT, 2005, p. 16).



Mas o método de Descartes, se não é matemático, nos diz o filósofo que seria tal qual as regras da aritmética, na elucidação da verdade. Eis o que nos diz a pena do filósofo: “Pois, enfim, o método que ensina a seguir a verdadeira ordem, e de enumerar exatamente todas as circunstâncias disto que se busca, contém tudo isto que dá a certeza às regras da aritmética” (O.L.1953, p. 139). Podemos pensar, conforme o exposto, que a matemática é um horizonte inspirador, enquanto que o método e a ordem, é o núcleo ou o centro das preocupações sistêmicas de Descartes. Neste contexto, o intuito do filósofo é que a razão seja guiada para que os frutos deste trabalho fossem corretos e indubitáveis. Pergunta-se, porém, efetivamente, e como poderia alcançar tal desejo?

DÚVIDA METÓDICA: DESCARTES E O CETICISMO

Em *Meditações*, Descartes diz que não poderia mais confiar em suas opiniões, pois havia percebido que tinha sido enganado muitas vezes ao se fiar em princípios mal feitos. Se desfazer de todas estas opiniões, iniciar novamente a jornada do conhecer, eis a luta contra um passado irrefletido. Em uma conturbada confusão intelectual, tal qual o filósofo nos retrata, sua cuidadosa investigação remete aos princípios, pois: “[...] a destruição dos alicerces provoca inevitavelmente o desmoronamento de todo o edifício” (DESCARTES, 2000, p. 250).

Se é cético ou não, eis um tema controverso. De todo modo, Descartes propõe duvidar de tudo. Como diz o filósofo, as ideias e opiniões adotadas não manifestavam um critério de verdade válido e foram adquiridas de forma espontânea ao longo de uma vida. Estas ideias, em geral, consideradas como hábitos, foram imbuídas em nós, ou as criamos por nós mesmos, sem que nos preocupemos com sua legitimidade.

Então, Descartes quer duvidar de todas suas opiniões, mas sem investigar uma a uma, porque seria um trabalho imenso, sua busca pela verdade dedica-se aos princípios, pois toda ciência deveria ter alicerces fortes para se sustentar. A reconstrução da ciência depende da dúvida, mas a dúvida posta aqui não é a que comumente temos na vida



comum. Metódica, exagerada e hiperbólica, ela cada vez mais aumenta seu raio de ação, se tornando mais radical e universal. A dúvida de Descartes parte do natural ao metafísico, e sempre está em xeque o tão tradicional desafio cético em relação à possibilidade autêntica do conhecimento. Há um momento capital da *Primeira Meditação* em que o sujeito meditador suspende o juízo sobre as ideias que obtivera até o momento. Essa sua desconfiança quanto ao sensível é tamanha que ele chega a admitir que nem o céu e a terra possam ser verdadeiros. Nas palavras do filósofo:

(...) Pensarei que o céu, o ar, a terra, as cores, as figuras, os sons e todas as cores exteriores que vemos não passam de ilusões e fraudes, que ele utiliza para surpreender minha credulidade. Considerarei a mim mesmo totalmente desprovido de mãos, de olhos, de carne, de sangue, desprovido de quaisquer sentidos, mas dotado da falsa crença de possuir todas essas coisas. Permanecerei teimosamente apegado a esse pensamento; e se, por esse meio não está em meu poder chegar ao conhecimento de qualquer verdade, ao menos está ao meu alcance suspender meu juízo. (DESCARTES, 2000, p. 255)

Embora Reale (1990, p. 364) considere que a dúvida metodológica não pode ser considerada uma dúvida como a dos céticos, pois esta dúvida busca a verdade, por outro lado, suas razões de duvidar são sim céticas, ainda que organizadas de forma metódica e tendo como *télos* a descoberta de algo verdadeiro. Na filosofia cartesiana este é um momento necessário, pois é um momento de negação, mas também de reconstrução. Quando Descartes supõe que se exclua todo o conhecimento obtido, sua dúvida é provisória, necessária, mas depois, ao alcançar uma verdade ela, a dúvida, é extinta ou superada. Apesar de ser um pensamento inovador para a época, sua metodologia cética não era novidade. O objetivo de Descartes, segundo Reale, era:

(...) Descartes quer sacudir as águas estagnadas da consciência tradicional, quer que se perceba o peso fecundo da dúvida, para que possa emergir algo de mais autêntico e seguro. E quem não realiza essa experiência não estará em condições de criar e ruminar uma cultura já digerida por outros. Como é possível fugir das tenazes da dúvida se não sabemos qual é a nossa natureza, quais os traços da nossa consciência, quais as exigências da lógica da razão? (REALE, 1990, p. 364).

De acordo com a citação acima, observa-se que o pensamento de Descartes se voltava a acabar com o comodismo intelectual de sua época, já que se tornara



monótono, visto que eram pensamentos feitos e seguidos por uma tradição filosófica dogmática.

ORIGEM DO CETICISMO

Para melhor compreendermos o papel da dúvida metódica de Descartes, voltemos às origens do ceticismo, ainda que de forma sucinta.

A dúvida como ferramenta para o questionamento do conhecimento surge ainda na Grécia Antiga, com os filósofos cétricos. Seus precursores foram Pirro de Elis (364-275 ac.) e Sexto Empírico. Em linhas gerais, seu objetivo é alcançar a felicidade através da *ataraxia*, ou seja, através da *tranquilidade do espírito*. Mas como chegar a essa tranquilidade?

O *ceticismo* ou *sképsis*, que significa *indagação, inquirição*, produziu uma crítica severa a qualquer conhecimento advindo de toda doutrina dogmática que fosse. A sua crítica, na verdade, era voltada contra todo dogmatismo, contra as opiniões com bases frágeis, sem buscar saber se a sua verdadeira condição é verdadeira ou falsa. Para os cétricos é difícil alcançar uma verdade, ou melhor, é impossível. Desta forma torna-se impossível crer e confiar em alguma coisa.

Sobre o ceticismo antigo, ele remete ao olhar cuidadoso, examinando atentamente todas as doutrinas. Desta forma pode-se dizer que o sujeito cético é aquele que tem cautela ao buscar e adotar o conhecimento para si. De acordo com Ferrater Mora “o fundamento da atitude cética é a cautela e a circunspeção” (Ferrater Mora 2004, Apud Moraes, 2013, p. 437).

Segundo o ceticismo, para alcançar a tranquilidade do espírito e, conseqüentemente, a felicidade, é necessário que refute toda ideia que houver, e a única forma de fazer isto é indagando. Segundo Zimmermann (1990, p. 13), para alguns filósofos que usaram o ceticismo, não é possível obter a tranquilidade da alma sem uma certeza, foi o que aconteceu no período medieval com alguns estudiosos, como



Agostinho de Hipona, que relatou em seu diálogo *Contra os acadêmicos*, que seria impossível a um homem ser feliz sem o conhecimento da verdade.

O ceticismo, em sua amplitude, não é uma escola, mas era, sobretudo, uma metodologia utilizada por algumas escolas da época. O ceticismo mais tradicional e mais famoso que se conhece é o da escola pirrônica. O *Ceticismo Pirrônico* utilizava a dúvida para conhecer verdadeiramente as coisas, mas se viam incapazes de tal fenômeno. Para os filósofos céticos a razão não era capaz de alcançar a verdade porque o raciocínio era limitado, por isso continuavam na dúvida.

Pirro de Elis foi o fundador da orientação cética na Grécia Antiga, não deixou nenhum escrito, suas ideias tornaram-se públicas principalmente através de Diógenes Laércio. Pirro inicia sua trajetória no ceticismo modificando a posição sofística que diferenciava o bem por natureza e o bem por convenção. Segundo Abbagnano, Pirro começa sua crítica dizendo que “não há coisas verdadeiras ou falsas, belas ou feias por natureza, tudo o que é julgado é por *convenção ou por costume*” (ABBAGNANO, 1969, p. 55). Como, para Pirro, o conhecimento humano não seria possível, o que o sujeito poderia realizar era a suspensão de qualquer juízo (*epoqué*) sobre sua natureza, ou seja, suspenderia qualquer crença ou ideia que tivesse, e não creia em mais nada, e, por conseguinte, não poderia afirmar nada. Para Abbagnano, a suspensão do juízo é uma forma de alcançar a tranquilidade do espírito, pois, deste modo, não há nenhuma perturbação ou paixão (ABBAGNANO, 1969, p. 53).

Outra escola importante é o *Ceticismo Acadêmico*, que fundamentava seu ceticismo em uma interpretação cética de Sócrates e de Platão. Segundo este olhar, não seria possível haver ciência no mundo sensível, pois quaisquer ideias científicas eram reduzidas apenas a opiniões prováveis. O fundador desta academia foi Arquiselau de Pitane, que também não deixou escritos. Suas ideias são pouco conhecidas.

Carnéades de Cirena foi o fundador da chamada *Nova Academia*, também não deixou escritos, mas sua doutrina foi recolhida pelos seus discípulos. Como nos diz Abbagnano “Carnéades considera que o saber é impossível e que nenhuma afirmação é



verdadeiramente indubitável” (ABBAGNANO, 1969, p. 56). Este filósofo tinha um critério para atingir a *ataraxia*, que é o seguinte:

Tal critério, porém, não é objectivo, isto é, não consiste na relação da representação com o seu objecto, com base na qual a própria representação poderia ser verdadeira ou falsa, mas subjectivo, isto é, inerente à relação da representação com quem a possui. É portanto um critério, não de verdade, mas de credibilidade. Se não se pode dizer qual seja a representação verdadeira, isto é, correspondente ao objecto, pode-se dizer qual é a representação que aparece como verdadeira ao sujeito. (ABBAGNANO, 1969, p. 57)

De acordo com a citação acima, Carnéades havia buscado para ele um critério, mas o seu critério não era o de verdade, pois, seguidor do ceticismo, não acreditava na existência da verdade, porém, havia algumas representações com mais credibilidade que outras. Para Carnéades as representações poderiam ser plausíveis ou persuasivas, de forma a serem um guia para a vida comum, limitando-se ao âmbito da máxima probabilidade.

Com a exclusão do ceticismo das escolas, alguns seguidores de Pirro buscaram retomar seus ensinamentos, formando uma orientação focada no seu mestre, o fundador do ceticismo. Os principais filósofos céticos foram Agrippa, Enesidemo e Sexto Empírico, que ficaram conhecidos como os últimos céticos. Cada um desses filósofos havia criado regras para atingir a suspensão do juízo. Observemos que não é o caso de explanarmos mais detalhadamente acerca deste assunto, pois não está no escopo de nossa pesquisa. De todo modo, muitas das informações que temos sobre o ceticismo antigo são extraídas das obras de Sexto Empírico. Estas obras de Sexto são muito importantes tanto pela parte histórica do ceticismo, como também pela sua doutrina.

Durante o período medieval o ceticismo ficou meio esquecido. Alguns filósofos religiosos utilizaram alguns argumentos céticos em suas obras, como Santo Agostinho, Tomás de Aquino, dentre outros. Mas, como se sabe, no período medieval a filosofia era muitas vezes utilizada para fundamentar racionalmente a religião, e neste período a dúvida cética foi discutida, mas desviada do seu sentido originário.



As obras de Sexto Empírico surgem novamente por volta dos séculos XV e XVI, e tiveram grande importância para os problemas surgidos na filosofia moderna. É o período em que o filósofo Descartes começa suas indagações, e seus projetos para sua ciência correta e indubitável.

INICIAÇÃO DE DESCARTES NO CETICISMO

Apesar de o próprio filósofo não se considerar cético, muitos cogitaram a ideia de que ele fosse sim, pois a semelhança de sua metodologia com a abordagem cética parece nítida. Suas indagações primeiras eram basicamente as mesmas, visto que Descartes parece reformular tal perspectiva sucintamente em uma única pergunta: o que poderia conhecer indubitavelmente? Esta pergunta que foi o princípio de toda a investigação levou Descartes a pôr de lado todo o conhecimento que havia obtido no decorrer de sua vida. Lembremos que durante o século XVI a doutrina aristotélica era aceita, porém já era um conhecimento desgastado, e o filósofo Descartes, assim como outros fizeram na época, questionou as lacunas deixadas pela filosofia aristotélico-escolástica. Na modernidade reaparecem as obras de Sexto Empírico, que acaba por influenciar alguns estudiosos, incluindo Descartes, que foi um dos destaques da época.

O filósofo buscava respostas, mas a tradição não lhe dava respostas satisfatórias, ou melhor, lhe dava mais indagações. E por esse motivo o filósofo começa uma nova investigação, e adota como sua ferramenta de busca para uma ciência indubitável e correta a *epoqué* e a dúvida. Mas quais eram os motivos que Descartes havia encontrado para utilizar este modo de investigação?

Pensamos que o método do ceticismo foi fonte de inspiração para Descartes, por conta da rigorosidade dos argumentos céticos para fundamentar sua própria filosofia, porém a intenção de Descartes era vencer e superar a própria dúvida cética (Cf. ZANETTE, 2012). Como os céticos pirrônicos, Descartes utilizaria a dúvida, mas com uma peculiaridade que faz seu objetivo diferente dos céticos, utilizaria a dúvida para alcançar a verdade. Nas palavras de Descartes:



Afinal, como não é suficiente, antes de dar início à reconstrução da casa onde residimos, demoli-las, ou munir-nos de materiais, e contratar arquitetos, ou habilitar-nos, na arquitetura, nem além disso, termos efetuado com esmero seu projeto, é preciso também havermos providenciado outra onde possamos nos acomodar confortavelmente ao longo do tempo, em que nela se trabalha. Da mesma maneira, para não hesitar em minhas ações, enquanto a razão me obrigasse a fazê-lo, em meus juízos, e afim de continuar a viver desde então de maneira mais feliz possível, concebi para mim mesmo uma moral provisória, que consistia apenas em três ou quatro máximas que eu quero vos anunciar. (DESCARTES, 2000, p. 53)

Conforme a citação acima, podemos dizer que sua filosofia contém traços do ceticismo antigo, em relação à suspensão do juízo, mas o intuito de Descartes era ultrapassar os cétricos. Não se sabe qual era a visão real dos cétricos no que se refere à metodologia cétrica cartesiana. Alguns filósofos o acusavam de ser ultradogmático, outros de ter criado uma nova espécie de ceticismo, mas Descartes não se considerava cétrico no sentido pleno da palavra (Cf. *Idem*). Sua metodologia é motivo de indagações até os dias de hoje, pois teria traços fortes do ceticismo tradicional. Sabe-se, ao que tudo indica, que Descartes teve contato com algumas filosofias cétricas como as de Montaigne e Charron.

Michel de Montaigne foi um grande filósofo que desenvolveu um ceticismo neo-pirrônico. Suas obras traziam um ceticismo original e com uma visão renascentista. Com a sua tese cétrica *que sei eu?* - o filósofo levou ao extremo a máxima socrática *Conhece-se a ti mesmo!*

É possível que Descartes teria buscado na filosofia de Montaigne fundamentos para sua filosofia, mas apenas para a utilização da dúvida no seu método. Porém, para Popkin, Descartes deveria superar a filosofia cétrica montaigniana, pois, para Montaigne “não seria possível alcançar a verdade através da razão, e a única saída seria a fé e a revelação divina para entendermos a nós mesmos” e “tudo o que vemos sem a lâmpada desta graça é apenas vaidade e loucura” (POPKIN 2000, apud ZANETTE, 2012, p. 9). Já na filosofia de Descartes vemos um resultado oposto, pois Descartes consegue distinguir o que é conhecimento e o que não é através da razão, e também não acredita que esse problema possa ser resolvido através da fé. Segundo Gouhier, “para Montaigne



a dúvida é um macio travesseiro, já para Descartes é uma imperfeição, que como tal, é insuportável” (GOUHIER 1999, apud ZANNETE, 2012, p 11).

O filósofo Descartes realizou muitos debates sobre a filosofia cética, logo após publicar as *Meditações*. Os debates eram realizados por meio de correspondência, que tinha como organizador o Padre Mersenne. Esses debates podem ser encontrados nas *Objções e Respostas*, porém, apesar destes, ainda não se sabe, ou melhor, é difícil determinar a posição de Descartes, se é um cético ou um dogmático.

Após estas explanações introdutórias, passaremos a tratar os argumentos céticos que foram produzidos pelo filósofo Descartes como um ato de manter-se na dúvida que se propicia a descoberta de algo certo e indubitável.

OS ARGUMENTOS CÉTICOS DE DESCARTES

Após a conclusão de que tudo deveria ser posto em questão, Descartes formula três argumentos céticos que vão compor sua trajetória de investigação da verdade em *Meditações de Filosofia Primeira*. Estes argumentos o levaram ao extremo da dúvida, ou seja, a uma dúvida hiperbólica. O filósofo busca um conhecimento puro e verdadeiro. Para isso seria necessário descartar qualquer conhecimento que não se sustentasse. Na concepção de Battisti, para Descartes conhecer é:

[...] estabelecer relações fundamentais, de natureza cognitiva, entre coisas dentro de um certo domínio. Conhecer pressupõe relacionar, e relacionar pressupõe ordenar dentro do princípio de que o mais simples é anterior ao composto, e o complexo é composto por elementos simples. (BATTISTI, 2015, p. 121)

Esta colocação de Battisti está relacionada às regras que o filósofo produz para quem procura uma verdade absoluta, que, como já sabemos, é de suma importância na concepção cartesiana. Battisti também descreve a inspiração de Descartes em relação ao conhecimento matemático, que seria seu intuito construir sua ciência espelhada na matemática, nas suas palavras:



[...] ela mostra como se constitui uma ciência como “conhecimento certo e evidente”, como a mente deve se restringir, para conhecer, ao que pode ser “certo e indubitável”, graças ao fato de que toda ciência deve lidar antes de tudo com “objetos puros e simples” e com relações ou deduções estabelecidas entre eles de modo racional, isto é, de forma transparente à razão. (BATTISTI, 2015, p. 121).

A razão, como podemos observar, é a peça chave na filosofia de Descartes, e a matemática é o espelho ideal, pois se utiliza de elementos simples e puros, e desprovida de qualquer outra fonte de conhecimento, apenas a razão é necessária. Para Descartes, sua filosofia deveria seguir esse mesmo caminho, pois, segundo Cesar Battisti, a matemática é a melhor expressão da atuação da razão (2015, p. 121).

Continuando sua investigação, Descartes inicialmente se preocupa com os princípios. Essa investigação utilizaria a dúvida de forma geral e imparcial quanto a todo o conhecimento da razão. Esses conhecimentos eram, para Descartes, de extrema importância, pois seria o alicerce de sua ciência. Portanto, eles deveriam ser seguros e corretos, pois, como já sabemos, o método de Descartes é rigoroso, e convicto de que a verdade é uma só e pode ser alcançada através do intelecto.

A investigação da razão leva o sujeito ao avanço da dúvida exagerada e universal, e conseqüentemente vai isolando o sujeito meditador do mundo externo. Ao longo de sua investigação, o mundo externo é suspenso temporariamente, e, sem o acesso ao mundo externo “o sujeito vivenciará, compreenderá e experimentará tão somente no mundo os aspectos do seu próprio mundo interior” (Cf. ZANETTE, 2011, p. 53), e isto fará com que o filósofo realize uma avaliação da validade e universalidade da razão. Essa investigação é minuciosa e objetiva as ideias evidentes, conforme podemos pensar:

[...] Essa exigência cartesiana de uma investigação em primeira pessoa, de que nessa inquirição de si mesmo não haja outro que senão seus próprios pensamentos, será marcada pelo sistemático isolamento do sujeito, que, ao suspender os juízos acerca de sua própria sensibilidade, consulta tão somente sua inteligência. (ZANETTE, 2011, p. 44).



Podemos observar que Descartes trabalharia apenas a razão em sua reflexão crítica sobre a verdade. A dúvida metódica não tem limites, e o sujeito seguirá as suas regras e deverá superar todos os seus argumentos céticos, isto ao estar de acordo com as observações de cada mandamento dos argumentos. Para o filósofo qualquer pessoa pode alcançar a verdade, pois todos temos o poder de raciocinar, de modo igual, assim nos diz Descartes em um trecho do *Discurso do método*:

Inexiste no mundo coisa mais bem distribuída que o bom senso, visto que cada indivíduo acredita ser tão bem provido dele que mesmo os mais difíceis de satisfazer em qualquer outro aspecto não costumam desejar possuí-lo mais do que já possuem. E é improvável que todos se enganem a esse respeito; mas isso é uma prova antes de poder de julgar de forma correta e discernir entre o verdadeiro e o falso, que *justamente denominado bom senso ou razão, é igual a todos os homens*. (DESCARTES, 2000, p. 35 - grifo nosso).

Estes argumentos céticos são as possíveis fontes que nos levariam ao conhecimento, e, para Descartes, os possíveis fatores que podem nos levar ao engano devem ser superados. São eles: O argumento do erro dos sentidos, o argumento dos sonhos, e o argumento do gênio maligno.

ARGUMENTO DO ERRO DOS SENTIDOS

Este é o primeiro passo da dúvida na filosofia cartesiana. O sujeito meditador relata que durante sua trajetória de vida e busca de conhecimento, tudo o que considerava como certo havia aprendido através dos sentidos, ou por intermédio deles, e estas opiniões que Descartes relata eram a base de seu conhecimento. Segundo Enéias Forlin:

[...] Não se tratava, pois, de opiniões mediadas por outras opiniões, mas daquelas mais primitivas e genéricas, formadas diretamente a partir de nossa observação das coisas dadas a percepção sensível. É por isso que eram consideradas 'princípios'. Elas consistiam, mais especificamente falando, naquelas crenças genéricas que temos na existência de uma realidade sensível de corpos materiais, da qual fazem parte os nossos próprios corpos, com



várias outras formas de corpos; e daí também, na crença de que temos um acesso imediato a essa realidade, da qual fazemos parte, porém de nossos Sentidos; por fim e, em consequência, que conhecemos essa realidade tal qual ela é. (FORLIN, 2005, p. 50).

No comentário acima podemos observar que havia uma credulidade de que o sujeito poderia acessar imediatamente a realidade, mas os conhecimentos adquiridos pelos sentidos eram muito superficiais e por isso não poderiam ser relevados a ponto de lhes confiarem o embasamento de sua ciência. O saber deve provar sua validade, sob o crivo rigoroso dos argumentos céticos.

No início da *Primeira Meditação*, Descartes relata as opiniões que dera crédito e que não eram confiáveis por serem formuladas em princípios mal feitos. Segundo Enéias Forlin, “o ataque do Sujeito Meditador aos sentidos se dá porque seus fundamentos seriam realizados em cima de abstrações sensíveis” (2005, p. 50). Forlin explica também a qual conhecimentos, segundo Descartes, vindos dos sentidos, que não poderíamos confiar, vejamos:

(...) não vamos duvidar das opiniões em si mesmos, mas na sua referência aos sentidos. Não, é claro, aos sentidos em si mesmos, mas aos sentidos na medida em que nos apresentam as coisas sobre as quais formamos nossas opiniões”. (FORLIN, 2005, p. 51).

Talvez, em um primeiro momento, a descrença do sujeito meditador nos sentidos não era total, seria apenas quanto às abstrações sensíveis que levariam o sujeito a crer em uma opinião. Porém, após ter percebido que os sentidos nos enganam às vezes, seria importante que se tivesse um cuidado com o que se conhecesse por meio deles. O filósofo aconselha que o melhor a ser feito fosse acostumar o seu espírito a conhecer sem o uso dos sentidos.

O ataque de Descartes ao conhecimento advindo dos sentidos, além da causa da possibilidade de equívocos, também é uma crítica à filosofia aristotélica, que pregava a experiência dos sentidos como correspondência direta ao objeto. Aristóteles pensava



que não há nada que esteja no intelecto que antes não tenha passado pelos sentidos. Descartes não concorda com essa ideia de Aristóteles, pois como poderia construir seu saber em bases tão frágeis, fáceis de refutações. Vemos que na filosofia cartesiana não há tal forma de pensar a passagem do sensível ao inteligível. Descartes pretende colocar as coisas em ordem, organizando o âmbito do material (*res extensa*) e o distinguindo do âmbito mental (*res cogitans*).

Os sentidos, conforme Descartes nos mostra, podem levar a juízos equivocados, nos conduzindo ao erro. Mas este erro pontual é suficiente para prová-los duvidosos sempre? Segundo a dúvida radical, para Descartes o melhor a se fazer, neste momento, seria acostumar o espírito a não utilizar mais os sentidos.

Quando o filósofo expõe sua posição de desacreditar a validade dos sentidos, alguns outros pensadores discordaram desta ideia. Estes críticos acreditam que não seria possível a razão sozinha ir muito longe, e que era necessário que os sentidos estivessem juntos, pois os sentidos são o primeiro contato, e também o último, ou seja, a confirmação do raciocínio. John Cottingham cita em seu dicionário um trecho das *Sextas Objeções*, onde o argumento do erro dos sentidos é questionado:

Como pode o intelecto gozar de certeza, senão tendo-a anteriormente extraído dos sentidos, quando estes funcionavam bem? Com a refração, uma vareta, que na realidade é reta, afigura-se torta na água. O que corrige o erro? O intelecto? Absolutamente não; é o sentido do tato (SEXTAS OBJEÇÕES, apud COTTINGHAM, 1943, p. 79).

Após esta resposta ao seu argumento cético, Descartes diz na *Sextas Objeções* também que não seria possível apenas o sentido do tato corrigir um erro visual. Apesar desse seu ataque aos conhecimentos vindos dos sentidos, o intuito de Descartes não é precisamente este, o de refutar os conhecimentos vindos dos sentidos. Na concepção de John Cottingham, segundo a teoria cartesiana sobre os sentidos, ele nos diz que os sentidos são necessários para a saúde e a sobrevivência do corpo.



Ao que percebemos em alguns trechos de *Meditações*, podemos nos equivocar em relação ao que Descartes pensa sobre os sentidos. Sua preocupação não é a de excluir por completo as abstrações dos sentidos, mas por eles nos enganarem às vezes o melhor a ser feito é não considerar como verdadeiras as informações que eles nos apresentam.

Descartes pôs de lado todo conhecimento vindo dos sentidos, apesar de saber que apenas algumas vezes não podemos confiar neles, como o próprio filósofo diz:

Porém, se bem que os sentidos as vezes nos enganam, no que diz respeito às coisas pouco sensíveis e muito distantes, encontramos talvez muitas outras, das quais não se pode sensatamente duvidar, apesar de as conhecermos por meio deles: por exemplo, que eu me encontre aqui, sentado perto do fogo, trajando um robe, tendo este papel nas mãos e outras coisas deste tipo. E como eu poderia negar que estas mãos e este corpo sejam meus? (DESCARTES, 2000, p. 250)

Como vimos, Descartes tinha consciência de que nem todo conhecimento vindo dos sentidos eram errôneos. Existem coisas que são óbvias e que são impossíveis de se duvidar. Porém, apesar de seu relato, o filósofo prefere realizar a continuidade da dúvida, pois seu método era muito rigoroso, e não poderia deixar nenhuma lacuna.

Após a exposição de sua ideia sobre o conhecimento vindo dos sentidos, o sujeito meditador diz que só estaria enganado se fosse um insano:

“(...) exceto, talvez, que eu me compare a esses dementes, cujo o cérebro está de tal maneira perturbado e ofuscado pelos negros vapores da bile que amiúde garantem que são reis, enquanto são bastante pobres; que estão trajando ouro e púrpura, enquanto estão totalmente nus; (...)” (DESCARTES, 2000, p. 250)

Sua intenção é mostrar que há coisas que são impossíveis de se duvidar, pois são óbvias, e que apenas se fosse um insano poderia não crer no que estava ao contato dos seus sentidos. Esse argumento é chamado por alguns de “argumento da loucura”, em que Descartes exclui a possibilidade de questionar de forma cética estas teses que



promoveriam a dúvida ao estatuto de colocar a própria razão em xeque. De todo modo, sem polemizarmos sobre esse argumento, sigamos ao argumento dos sonhos.

ARGUMENTO DO SONHO

Dando continuidade à sua reflexão, Descartes relata que como qualquer homem também tem o hábito de sonhar, e por vezes pensou em algumas situações estar acordado enquanto estava no mais profundo sono, e em alguns sonhos as situações pareciam reais da vigília. Nestas constatações, aparece a questão: onde o Sujeito Meditador habitava? Nos sonhos ou no mundo material? A dificuldade do filósofo de distinguir a vigília do sono leva-o a desacreditar o mundo externo, diante desse impasse. E este é o motivo para o Sujeito Meditador produzir seu segundo argumento cético, a incerteza de não saber onde estaria. No caso, ao pensar que poderia estar sonhando e que tudo aquilo que havia pensado existir ou conhecer poderia não ter passado apenas de imaginação, Descartes dá origem ao argumento dos sonhos na sua metodologia.

Este é seu segundo argumento cético, seu principal ataque aqui é o problema da distinção entre realidade e imaginação, e aqui está relatada a dificuldade de se distinguir a vigília do sono. Como o próprio filósofo diz:

(...) Porém, meditando diligentemente sobre isso, recordo-me de haver sido muitas vezes enganado, quando dormia, por ilusões análogas. E, persistindo nesta meditação, percebo tão claramente que não existem quaisquer indícios categóricos, nem sinais bastante seguros por meio dos quais se possa fazer uma nítida distinção entre a vigília e o sono, que me sinto completamente assombrado: e meu assombro é tanto que quase me convence de que estou dormindo. (DESCARTES, 2000, p. 251).

Neste argumento volta um pouco para a questão do conhecimento provindo dos sentidos, pois se o sujeito reconhece algo em seu sonho é porque conheceu na realidade, e como Descartes já havia relatado em seu primeiro argumento cético, suas primeiras considerações haviam sido mal formuladas, pois eram frutos das abstrações sensíveis. Os sentidos eram para o Sujeito Meditador a ferramenta para conhecer a realidade. Neste argumento o problema da incerteza se torna ainda maior do que no primeiro



argumento cético, pois naquele o erro dos sentidos se dá em algumas situações, já neste segundo a incerteza é muito maior, pois nem as coisas mais óbvias experimentadas podem ser consideradas verdadeiras.

A distinção da vigília e do sono é uma questão que já havia sido argumentada por alguns filósofos, antes e depois do segundo argumento cético de Descartes. Segundo Zimmerman:

A possibilidade de alguém estar sonhando numa situação dessas pode parecer muito improvável para alguns filósofos. Aristóteles, por exemplo, afirma que ninguém que se encontre na Líbia e sonhe estar em Atenas se põe a caminho de Odeon. Russel também não leva a sério esta hipótese: “nos sonhos, podemos ser presente um complexo mundo, sem embargos concluímos quando acordamos que foi tudo ilusão, isto é, concluímos que os dados dos sentidos nos sonhos não parece ter correspondência com o objeto físico que inferimos naturalmente (ZIMMERMAN, 2005, p. 29).

No argumento dos sonhos podemos dizer que o sujeito vive em dois mundos: o mundo externo (real) e o mundo dos sonhos (imaginário). Segundo Descartes (2000, p. 251): “[...] as coisas que são representadas durante o sono são como quadros e pinturas, que só podem ser formados à semelhança de alguma coisa real e verdadeira [...]”. Na sequência, ao pensar que os seus membros e seu próprio corpo não são totalmente imaginários, e que mesmo os pintores tentando criar algo inédito, ainda assim é praticamente impossível, pois sempre haverá algo que vai ser parecido com uma alguma coisa real, como composição de elementos mais simples como a cor. Descartes quer nos dizer que a criação de algo totalmente novo sempre vai partir do que já conhecemos, pois para criar o novo seria preciso uma criatividade imensa, mas sempre haverá algo semelhante ao já existente, como o filósofo diz: “com certeza ao menos as cores com que eles executam devem ser verdadeiras.” (DESCARTES, 2000, p. 251).

O grande problema deste argumento, como já foi dito, é a distinção da realidade e da ilusão, pois como poderia o Sujeito saber o que conhecia realmente, e o que era apenas um sonho? A autenticidade do conhecimento, segundo Descartes, só poderia lhe ser acessível se fosse confirmado onde o sujeito estaria de fato, ou seja, acordado,



dentro da realidade, ou dormindo, em um mundo como um sonho. Mas ele não consegue fazer essa distinção. O sujeito meditador, neste argumento, parte para uma dúvida mais intensificada, pois ele cogita a ideia de que qualquer conhecimento do mundo externo possa apenas ser fruto dos sonhos, e conseqüentemente uma falsa opinião. Por conta desta conclusão, Descartes relata as incertezas dos conhecimentos provenientes de ciências compostas, ou seja, das ciências como medicina, astronomia dentre outras, em que estaríamos nos remetendo a ciências compostas. Por sua vez, a matemática, geometria e outras afins, são ciências que envolvem coisas simples e gerais, sem se preocupar se existem na natureza ou não, estas sim podem ser consideradas confiáveis. Nas palavras de Descartes:

Portanto, quer eu esteja acordado, quer eu esteja dormindo, dois mais três formarão sempre o número cinco, e o quadrado jamais terá mais do que quatro lados; e não pode ser que verdades tão evidentes possam ser suspeitas de alguma falsidade ou dúvida. (DESCARTES, 2000, p. 253).

O filósofo acaba pondo, então, todo o conhecimento do mundo externo em suspenso, pois não poderia levar a dúvida ao não saber se estava dormindo ou acordado. Em resumo, no argumento dos sonhos podemos dizer que o sujeito suspendeu a existência do mundo externo, pois nada para ele parecia confiável, e o único conhecimento que parecia para ele certo e indubitável era a matemática. A sua confiança no conhecimento matemático se dava por causa da sua independência diante do mundo, as suas evidências se dariam em qualquer parte, tanto no mundo externo como em qualquer outro lugar, pois é um conhecimento universal. Porém, como foi dito acima, a confiança no conhecimento matemático é provisório, e no seu próximo argumento poderemos ver que seu estado de dúvida alcança níveis muito mais extremos.

ARGUMENTO DO DEUS ENGANADOR /GÊNIO MALIGNO



Após a explanação quanto ao argumento do sonho, o sujeito meditador embarca em outra indagação. Com o desenvolvimento de sua meditação cogita a ideia de um deus, que ele acredita ser seu criador, e também muito poderoso. E por ser tão poderoso, poderia fazer com que pensasse existir muitas coisas, e, no entanto, essas coisas não existam ou suas características reais são diferentes do que se percebe. Conforme o parágrafo 9 de *Meditações* nos diz:

Contudo, faz muito tempo que conservo em meu espírito a opinião de que existe um Deus que tudo pode e por quem fui criado e produzido tal como sou. Mas quem me poderá garantir que esse deus não haja feito com que não exista terra alguma, céu algum, corpo extenso algum, figura alguma, grandeza alguma, lugar algum e que, apesar disso, eu possua os sentimentos de todas essas coisas e que tudo isso não me pareça existir de forma distinta daquela que eu vejo? (DESCARTES, 2000, p. 253).

Como podemos observar o deus poderoso que Descartes supõe existir, poderia pôr todo conhecimento humano a se perder, ou melhor, que a construção da ciência verdadeira poderia não acontecer. O deus tão poderoso quanto enganador afetaria a capacidade do meditador em seus raciocínios, e, como já sabemos, este era o único caminho, segundo Descartes, para se chegar à verdade absoluta. Seria possível que este deus, por ser tão poderoso, fizesse com que ele se enganasse até nas questões matemáticas? Eis a continuação do argumento, nas palavras do filósofo:

E também, como suponho que algumas vezes os outros se enganem, até mesmo nas coisas que eles julgam conhecer com maior certeza, pode suceder que deus tenha desejado que eu me equivoque todas as vezes em que realizo a adição de dois mais três, ou que enumere os lados de um quadrado, ou em que eu julgo alguma coisa ainda mais fácil, se é que se pode imaginar algo mais fácil que isso. (DESCARTES, 2000, p. 253)

Apesar desta suposição, este deus não poderia fazer isto, pois seu deus, como pensara até então, é um ser extremamente bom, e não o decepcionaria com tais questões. E por pensar desta forma, Descartes supõe a existência de um gênio maligno, que seria tão poderoso quanto o deus anterior, mas que não teria virtudes que o caracterizem como um deus, este gênio maligno sim é capaz de lhe induzir ao erro,



levando o sujeito a crer em ideias enganosas e extravagantes. Na concepção de John Cottingham o gênio maligno:

[...] é um elemento artificial introduzido para auxiliar o meditador a persistir na suspensão de suas confortáveis crenças habituais. No que tange a seu escopo, a trama do gênio não vem impugnar qualquer crença que já não tenha sido posta em dúvida por argumento prévios; em vez disso ela reforça meu empenho em concentrar-me nas dúvidas que já foram estabelecidas. (COTTHINGHAM, 1943, p. 72)

O que podemos compreender na interpretação de John Cottingham é que o argumento do gênio maligno vem com o intuito de fortalecer a suspensão do juízo, e mais ainda, este argumento sendo o maior estado de dúvida do meditador, acaba por colocar todo o mundo externo em questão, diferentemente do argumento dos sonhos, que suspende o conhecimento em relação às coisas que estão ao seu redor. Podemos observar que:

Nota-se que nos dois primeiros argumentos céticos realiza-se a passagem de um a outro campo de investigação a ser problematizado, pois a suspensão do juízo de cada argumento era sempre centrada em um conjunto de crenças, mas não era capaz de abarcar todo o conjunto de suas crenças. Com a dúvida hiperbólica valendo-se de razões metafísicas de duvidar, contrárias às antigas crenças naturais do condutor da dúvida, há um impasse epistemológico que apresenta a possibilidade do engano global ou total. (ZANETTE, 2012, p. 2).

A partir da citação acima as diferenças dos argumentos aparece mais claramente. Os primeiros argumentos céticos, tanto o erro dos sentidos como o argumento do sonho, põe a dúvida com certo limite, o primeiro seria acostumar o sujeito a não utilizar mais os sentidos, e o segundo relata a falta de certeza em saber se está sonhando ou acordado, e, por isso, suspende todo o conhecimento das coisas materiais a seu redor. O argumento do gênio maligno chega como um furacão, que avassala todo o conhecimento, pois tudo o que acreditava conhecer, ou nem mesmo conhecer, mas saber da existência, como já foi dito, seus sentidos, céu, terra e outras coisas levam o meditador a utilizar a dúvida de modo universal, fazendo-o crer que enquanto estivesse em poder deste gênio tudo fazer ao sujeito não seria possível conhecer nada. Neste



argumento a dúvida ultrapassa suas razões naturais, de forma que de duvidosas suas opiniões se tornariam falsas. Assim:

A dúvida, nesse nível, não é mais uma ameaça que lida com o provável, com o possível, mas se torna uma ameaça ao evidente e à certeza. Não há mais lugar para a probabilidade, que deixava, de alguma forma, espaço para a possibilidade da verdade. A dúvida metafísica é total, global, porque coloca, como nunca antes, a possibilidade do absoluto engano. (ZANETTE, 2012, p. 8)

O sujeito meditador deve tomar nova decisão em relação à dúvida, e escolhe por negar todo conhecimento que pensara ter obtido. É nesta etapa da dúvida que o sujeito testa e demonstra seu livre arbítrio, na escolha de aceitar a dúvida universal ou abandonar sua investigação, e esquecer da ciência certa e indubitável. Esta escolha faz com que a dúvida salte do plano natural para um plano metafísico.

Este gênio maligno seria o motivo de todo equívoco que acometeu Descartes em sua busca de conhecimento indubitável e imutável. O sujeito pensa não existir nada de verdadeiro no mundo, pois, para ele, tudo isso não passam de astúcias deste gênio maligno para fazer com que se enganasse sempre. Segundo o sujeito meditador, o mais correto a se fazer é suspender seu juízo, como o próprio nos diz:

Considerarei a mim mesmo totalmente desprovido de mãos, de olhos, de carne, de sangue, desprovido de quaisquer sentidos, mas dotado da falsa crença de possuir todas essas coisas. Permanecerei teimosamente apegado a esse pensamento; e se, por esse meio, não está em meu poder chegar ao conhecimento de qualquer verdade, ao menos está ao meu alcance suspender meu juízo. (DESCARTES, 2000, p. 255)

A suspensão do juízo é uma das peças chave de seu método, pois tudo o que não pudesse considerar verdadeiro, mesmo que acreditasse ser, como é o caso da matemática, pode ser colocado enquanto a dúvida pairasse. Após o seu terceiro argumento cético, o sujeito meditador não buscará outro, mas procura ter certa cautela para que o gênio maligno não o enganasse mais, até que encontre um novo alicerce, um novo apoio.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do artigo podemos observar a insatisfação de René Descartes com o que havia aprendido, e também com a falta de certeza com a realidade em que estava vivendo. O filósofo buscou um novo caminho para encontrar o que realmente era seu desejo: a construção de uma ciência verdadeira e indubitável. Para que se chegasse a essa ciência, seria necessário se abster dos prejuízos que lhe levaram a um caminho cheio de lacunas.

Foi assim que Descartes adotou a dúvida como ferramenta de conhecimento, em que todas as suas ideias deveriam passar pelo crivo da dúvida, sendo esta uma dúvida metódica, estabelecendo regras e procedimentos para o alcance do mais puro conhecimento.

Descartes foi chamado de cético por alguns, e dogmático para outros, mas o próprio filósofo não se considerava cético, pois a dúvida em seu método seria utilizada provisoriamente. No momento em que a verdade fosse alcançada o filósofo isolaria a dúvida e a deixaria para trás.

No decorrer de sua investigação, o sujeito meditador foi formulando argumentos que além de identificar supostos erros das fontes de conhecimento, também impulsionam o filósofo a manter-se na dúvida. O argumento do erro dos sentidos demonstra o porquê de tomar esta decisão, de permanecer na dúvida, pois foi é o primeiro e mais comum meio utilizado para conhecermos a realidade, o mundo ao nosso redor. Ao perceber que esse “conhecimento” vindo dos sentidos lhe enganara algumas vezes, percebeu que todos os anos que passou estudando, nas melhores escolas, não haviam lhe servido para o seu principal desejo, que era alcançar o conhecimento verdadeiro.

A base do conhecimento utilizado na sua época era a doutrina aristotélica, que pregava a prevalência do conhecimento obtido através dos sentidos, da experiência dos sentidos com os objetos. Para Descartes, apenas com os sentidos não seria possível chegar a uma verdade absoluta.



O argumento do sonho, que põe em questão o mundo real e também contribui para reforçar o argumento dos sentidos, ao relatar que tudo o que havia considerado como verdade, havia obtido através dos sentidos, e como nos sonhos ou no mundo da vigília, o sujeito meditador teria dificuldade de saber onde habitava, permaneceu em um impasse epistemológico e psicológico. O segundo argumento, sendo mais um passo para a radicalização da dúvida, incentiva o filósofo a manter-se na dúvida, e não mais voltar a seguir a doutrina que foi instruído a seguir.

O terceiro e último argumento, como vimos, é o do deus enganador, que, por sua vez, supõe um ser criador tão poderoso que poderia induzir ao engano. Mas como enganar não é uma virtude, e nem característica de um deus, Descartes supõe que exista não um deus, mas sim um gênio maligno, tão poderoso quanto um deus, e esse sim poderia lhe enganar, lhe fazendo pensar que conhecia muitas coisas e na verdade tudo era apenas uma ilusão. Este é o mais radical de todos os argumentos, dito metafísico, pois, o sujeito meditador não acredita que seja possível conhecer mais nada sem o consentimento do gênio maligno. Este argumento leva Descartes ao mais alto grau da dúvida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **História da filosofia**. Vol. 2. Lisboa. Editorial Presença. 1969.

_____. **Dicionário de filosofia**. Tradução: Alfredo Bosi. 2º edição. - São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BATTISTI, César. **Descartes da unidade originária da razão e seus desdobramentos**. Revista Diaphonía, Toledo- PR- Volume 1, Número 1, P. 116-137. 2015.

_____. **Meditando com Descartes: da dúvida ao fundamento**. Antologia de textos de filosofia. Curitiba- PR, SEED. 2009. 736 p.

COTTINGHAM, John. **Dicionário Descartes**. Tradução: Helena Martins. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.



_____. A filosofia da mente de Descartes. Tradução: Jesus de Paula Assis. São Paulo. Fundação Editora da UNESP, 1997.

DESCARTES, R. **Discurso do método; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas**. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores).

_____. *Œuvres* (AT). Charles Adam et Paul Tannery (Org.). Paris: Vrin, 1973-8. 11 vol.

_____. *Œuvres et lettres* (O.L.). André Bridoux (Org.). Bélgica: Galimard, 1953.

FORLIN, Enéias, **A teoria cartesiana da verdade**. Editora Unijuí / Fapesp, 2005. (Coleção Filosofia; 14).

GAUKROGER, Stephen. *Descartes: uma biografia intelectual*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1999.

GILSON, E. *Études sur le rôle de la pensée médiévale dans la formation du système cartésien*. Paris: Vrin, 1930.

RODIS-LEWIS, Geneviève. *Descartes: uma biografia*. Tradução: Joana d'Ávila Melo. Rio de Janeiro: Record, 1996.

_____. *Descartes e o racionalismo*. Tradução: Jorge de Oliveira Baptista. Porto: Rés Editora, 1979.

GUEROULT, Martial. **Descartes según el orden de las razones**. Venezuela: Editora Monte Ávila editores Latino americana, 2005.

KOYRÉ, Alexandre. **Considerações sobre Descartes**. 4. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

LANDIM, Raul. **Liberdade e / ou Necessidade. A concepção cartesiana da liberdade em questão**. Revista Índice. Rio de Janeiro- RJ, Vol. 03, N° 01- P. 27- 40. Outubro de 2010.

MAIA NETO, José R. *Panorama historiográfico do ceticismo renascentista*. In: *SKÉPSIS*. Ano 1, nº 1, p. 83-97, 2007.



MORAIS, Ricardo M. de Oliveira. **O caráter cético do pensamento cartesiano.** Pensar Revista eletrônica da FAJE, Vol. 5, N° 1, p. 39 a 54, 2014.

POPKIN, Richard H. *História do ceticismo de Erasmo a Spinoza.* Tradução: Danilo Marcondes de Souza Filho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.

REALE, Giovanni. **História da filosofia: Do Humanismo a Kant.** São Paulo: Paulus, 1990. (Coleção Filosofia).

ROCHA, Menezes Ethel. **Observações sobre a dúvida cartesiana.** O que nos faz pensar N° 28. Observações sobre a dúvida cartesiana. Dezembro de 2010. Disponível em: <HTTP://www.anpof.com.br/ouquenosfazpensar>. Acesso em: 04 de abril de 2013.

RUSSEL, Bertrand. **História da filosofia Ocidental.** 3° Ed. São Paulo. Companhia Editora Nacional. 1977.

ZANETTE, Edgard V. C. **A influência do ceticismo na filosofia de Descartes e a dúvida posta em questão.** Revista Reflexões, Fortaleza- Ce- Ano 1, N° 1, P. 71-87, julho a dezembro de 2012.

_____. **Ceticismo e subjetividade em Descartes.** 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2015.

_____. **Revisitando o argumento da loucura: entre o cartesianismo de Descartes e o neopirronismo de Porchat.** Revista do seminário dos alunos do PPGLM/ UFRJ. Rio de Janeiro, N° 02, P. 1- 13, 2011.

_____. **Realidade ou ilusão: A hipótese do grande enganador na Meditação Primeira de Descartes.** Revista do seminário dos alunos do PPGLM/ UFRJ. Rio de janeiro, N° 03, P. 1-13, 2012.

ZIMMERMANN, Flávio. **Ceticismo e certeza em Descartes.** 2005. 128 F. Dissertação para a conclusão de mestrado, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis. 2005.



DESCARTES E A RAZÃO INSTRUMENTAL
As contribuições do pensamento cartesiano para a educação

DESCARTES AND THE INSTRUMENTAL REASON
Some contributions of the Cartesian thought for the education

Marcos Alexandre Borges
Doutorando em Filosofia pela Unicamp
Professor de Filosofia da UERR
marcos.borges@uerr.edu.br

Resumo: No presente artigo será discutido se o conceito de razão instrumental, apontado como o conceito base do modelo de formação técnica é, de fato, uma consequência do pensamento cartesiano, tal como indicam os teóricos que o desenvolvem. Para a referida discussão, abordar-se-á alguns textos de Descartes nos quais ele fala sobre razão, método e conhecimento. Como consequência dessa discussão serão trazidas à luz algumas contribuições do pensamento cartesiano para a educação.

Palavras-chave: Descartes; Razão Instrumental; Método; Educação.

Abstract: In the present article the concept of instrumental reason will be discussed, pointed as the base concept of the model of technical formation it is, in fact, a consequence of the Cartesian thought, just as they indicate the theoretical ones that develop it. For referred the discussion, it will be approached some texts of Descartes in which he talks about reason, method and knowledge. As a consequence of that discussion they will be brought to the light some contributions of the Cartesian thought for the education.

Keywords: Descartes; Instrumental reason; Method; Education.

A “razão instrumental” é um dos principais alvos de crítica na contemporaneidade, inclusive dos pensadores da Educação, que a consideram como a principal das causas do processo de afirmação de um modelo educacional que enfatiza uma formação técnica, por assim dizer. Contra a razão instrumental, se colocam os educadores que trabalham com a concepção de uma educação emancipadora, reflexiva, crítica e autônoma. A “razão instrumental” é um conceito desenvolvido principalmente pelos filósofos da Escola de Frankfurt, e é entendida como



[...] a razão que define os *meios* para realizar um determinado fim. Ela se interessa exclusivamente pelos instrumentos ou utensílios e calcula o procedimento mais eficaz para atingir um determinado objetivo (Hottois, 2008, p. 496).

Um modelo educacional que enfatiza uma formação técnica tem como consequência principal a ênfase no desenvolvimento de competências específicas e determinadas para a realização de atividades específicas e determinadas; e, com isso, tem uma organização fragmentada, isolada, especializada, dos saberes, a serem aprendidos sem que se compreenda a relação entre eles. A isso podemos chamar de uma organização técnica dos saberes, que não deixa de ser um reflexo do modelo de organização da ciência. A pesquisa científica, atualmente, se desenvolve de modo fragmentado, isolado, especializado. Um cientista que estuda uma determinada área do saber, pouco ou nada sabe sobre as outras áreas. Um cientista, hoje, é um especialista nesta ou naquela área de estudos, que pouco ou nada sabe sobre a relação de sua área com as outras, muito menos com a Ciência como um todo.

Como afirmado acima, a organização dos saberes nas escolas é uma espécie de reflexo deste modelo técnico de organização da ciência. Por exemplo: os estudantes têm contato com um tipo de saber em um momento especificamente dedicado a este saber, e não a outro. Os saberes são trabalhados através das disciplinas ministradas de modo separado, e dedicadas, cada uma delas, a um determinado tipo de saber. Resumidamente falando, este é o modelo educacional baseado em uma razão instrumental, que visa fundamentalmente uma formação técnica.

Os teóricos que desenvolvem o conceito de razão instrumental localizam, na história do pensamento, os “responsáveis” pela instauração deste modelo de pensar, que rege a organização da ciência, bem como a organização dos saberes trabalhados nas escolas. Acontece que um dos pensadores considerados responsáveis por este modelo de organização das ciências é René Descartes (1596-1650), filósofo francês do início da Modernidade, instaurador da subjetividade como paradigma do pensamento moderno e defensor da necessidade de método para o saber. Se, como mostrado rapidamente acima, o modelo tecnicista da educação, contrário à concepção de uma educação



emancipadora, reflexiva, crítica e autônoma, é uma espécie de reflexo da organização fragmentada da Ciência, segue-se que o pensamento cartesiano exerce alguma influência e, conseqüentemente, propaga um modelo educacional tecnicista. O propósito do presente artigo é discutir se esta “acusação” faz sentido.

Diferentemente de outros grandes nomes do século XVII, como Comenius (1592-1670) e Locke (1632-1704), Descartes não escreveu uma obra dedicada à educação. No entanto, é possível extrair elementos de uma contribuição cartesiana para esta importante área de alguns dos principais temas trabalhados pelo filósofo, principalmente do que ele escreve sobre o método e sobre o modo como entende o processo (que depende do método) e a organização do conhecimento.

Aos olhos de Descartes, o progresso real do conhecimento não pode vir senão do contato direto do *espírito atento* com o conteúdo mesmo do objeto a conhecer. Este contato acontece através da *intuição*, que é sinônimo de “luz natural”, “percepção”, “concepção” (Laporte, 1945, p. 24). A capacidade de ter experiências, ou se se prefere, de constatar, perceber, é o que Descartes chama de *luz natural*, ou *razão natural*, ou ainda *bom senso*. Mas de que modo o filósofo define o bom senso?

Um dos textos mais conhecidos de Descartes, o *Discurso do Método*, inicia com uma afirmação aparentemente absurda: “O bom senso é a coisa do mundo melhor partilhada” (AT VI, p. 63)⁶, mas em seguida o filósofo esclarece dizendo que o bom senso não é propriamente saber usar a razão, mas “[...] o poder de bem julgar e distinguir o verdadeiro do falso [...]” (AT VI, p. 63). Ou seja, o bom senso é a capacidade de distinguir o verdadeiro do falso, é sinônimo de razão, e se é a coisa do

⁶ Todas as obras de Descartes serão citadas segundo a edição de Charles Adam e Paul Tannery, *Œuvres de Descartes*, indicada pelas iniciais AT, número do volume em numerais romanos e número de páginas em numerais arábicos. Em alguns casos, com a indicação da parte da obra. Todas as traduções desses textos serão nossas.



mundo melhor partilhada, todos os humanos o possuem igualmente. Segundo Descartes, o bom senso, ou razão,

[...] é naturalmente igual em todos os homens; e, destarte, a diversidade de nossas opiniões não provém do fato de serem uns mais racionais do que outros, mas somente de conduzirmos nossos pensamentos por vias diversas e não considerarmos as mesmas coisas (AT VI, p. 63).

Muito bem, mas o que faz com que uns sejam considerados “mais racionais” do que outros, se não é o fato de uns possuírem e outros não possuírem o bom senso? É o uso que se faz dele. Por isso, para Descartes, o método é de fundamental importância.

Melhor dizendo, o método não é somente importante, mas indispensável para a busca do conhecimento: “[...] é preferível não procurar a verdade sobre algo do que fazê-lo sem método” (AT X, p. 371; Regra IV, p. 19). Deste modo, o importante é saber “aplicar” o nosso bom senso corretamente, mediante um método que é entendido pelo filósofo como um conjunto de

[...] regras fáceis e corretas graças às quais todos os que as observam com exatidão nunca suporiam verdade o que é falso, e chegariam, sem se cansar com esforços inúteis, mas aumentando progressivamente sua ciência, ao conhecimento verdadeiro de tudo o que pode alcançar (AT X, p. 371-372).

Muito bem. Se para Descartes a razão (o bom senso) é a capacidade através da qual distinguimos o verdadeiro do falso; e se para que isso seja feito de forma correta é necessário que essa capacidade (a razão) seja submetida a um método, este filósofo parece entender a razão como uma espécie de instrumento, o instrumento pelo qual somos capazes de adquirir conhecimento. Esta primeira análise parece corroborar para que o filósofo francês seja considerado “culpado” pela instauração daquilo que é chamado de razão instrumental e, conseqüentemente, que Descartes tenha contribuído para o referido modelo tecnicista de educação. Será?

Retomando a passagem pela qual definimos a razão instrumental, temos que se trata da “[...] razão que define os *meios* para realizar um **determinado fim**”; que se interessa “[...] exclusivamente pelos instrumentos ou utensílios e calcula o procedimento mais eficaz para atingir um **determinado objetivo**” (HOTTOIS, 2008, p.



496). A razão instrumental é aquela que se preocupa em encontrar meios para realizar uma finalidade determinada, específica, isolada, fragmentada; que se torna instrumento eficaz para atingir objetivos determinados, objetivos particulares.

A razão instrumental, propagadora de um modelo educacional que enfatiza uma formação técnica, e não crítica, emancipadora, reflexiva e autônoma, não suscita o desenvolvimento de uma capacidade de fazer análises conjunturais, mas somente parciais, particulares. Nada mais contrário do que o espírito cartesiano: “[...] nada nos afasta mais do reto caminho na procura da verdade do que orientar nossos estudos não em direção a uma finalidade geral, mas a objetivos particulares” (AT X, p. 360; Regra I, p. 406). Ou seja, Descartes se declara explicitamente contra um método que conduza a razão a buscar objetivos particulares, uma vez que no reto caminho na procura da verdade nossos estudos devem ser orientados na direção de uma finalidade geral, não particular. Diante disso, é impossível admitir que Descartes contribui para o modo fragmentado como a ciência é atualmente organizada. Pelo contrário, segundo o filósofo, esse modo de compreender a ciência nos afasta do “reto caminho na procura da verdade”, portanto, deve ser evitado.

Se um modelo de educação tecnicista é uma espécie de reflexo da compreensão fragmentada da ciência, o reflexo da compreensão de ciência em Descartes é o que há de mais oposto a isto, como indica uma famosa analogia presente na Carta Prefácio aos *Princípios da Filosofia*:

a Filosofia é como uma árvore, cujas raízes são a Metafísica, o tronco a Física, e os ramos que saem do tronco são todas as outras ciências, que se reduzem a três principais: a Medicina, a Mecânica e a Moral (AT IX – 2ª Parte, p. 14; Princípios, Prefácio, p. 22).

Esta passagem, mais que qualquer outra, representa a ideia de unidade da *ciência* presente no pensamento cartesiano, representa a ideia de que a *ciência* não é constituída de partes separadas, desvinculadas e fragmentadas, mas que todas as áreas do saber se relacionam entre si necessariamente. E mais, o estudo de cada área do conhecimento não tem sentido senão se relacionado com as outras partes:



Na verdade, parece-me espantoso que quase todo o mundo estude com maior cuidado os costumes dos homens, as propriedades das plantas, o movimento dos astros, as transformações dos metais e outros objetos de estudos similares, ao mesmo tempo em que quase ninguém pensa no bom senso ou nesta sabedoria universal, quando, entretanto, todas as outras coisas devem ser apreciadas menos por si mesmas do que pelas relações que elas têm (AT X, p. 360; Regra I, p. 406).

Embora distintas, embora se ocupem de objetos distintos, todos os saberes devem ser apreciados na medida em que se relacionam entre si, não de modo fragmentado, particularizado, isolado. Se a organização atual da ciência segue um modelo tecnicista, em que cada área do saber é trabalhada, estudada, desenvolvida, ou “apreciada” isolada e separadamente, esta organização, este modelo tecnicista é o que há de mais contrário à compreensão cartesiana de ciência.

Mas o que se pode inferir desta compreensão cartesiana de ciência, em relação à educação? Se o modelo tecnicista de educação, tão criticado atualmente, é uma espécie de reflexo da compreensão atual (tecnicista) da ciência; se este modelo atual de educação não propaga que os estudantes aprendam os saberes a partir das relações que os saberes possuem entre si; podemos inferir que o pensamento cartesiano propaga que só faz sentido trabalhar os saberes a partir das relações que eles possuem entre si. Apesar do risco de cometer um anacronismo, pode-se afirmar que, segundo Descartes, só faz sentido uma educação que trabalhe os diferentes saberes de modo interdisciplinar.

Tendo clareza sobre a consequência que a compreensão cartesiana de *ciência* traz para a educação, falta melhor esclarecer a contribuição do método. Como vimos anteriormente, é verdade que Descartes possui uma definição de método, segundo a qual este é entendido como um conjunto de regras claras que nos conduzem, com segurança,



na busca pelo conhecimento. É verdade também que Descartes apresenta o seu método, ou seja, as regras que ele criou para suas pesquisas (AT VI, p. 18 - 19). Não citaremos aqui estas regras, pois não é o principal ponto a ser destacado. O que pretendemos destacar é que, ao apresentar seus preceitos, Descartes não pretende que seu método seja definitivo, absoluto, único e seguido por todos, como ele mesmo declara no início do *Discurso*:

Assim, o meu desígnio não é ensinar aqui o método que cada qual deve seguir para bem conduzir sua razão, mas apenas mostrar de que maneira me esforcei por conduzir a minha. Os que se metem a dar preceitos devem considerar-se mais hábeis do que aqueles a quem os dão; e, se falham na menor coisa, são por isso censuráveis (AT VI, p. 4).

O que o filósofo pretende dizer com esta passagem? Descartes não almeja moldar o “bom senso” do leitor a partir do seu método; não deseja estabelecer *O Método*, mas apenas apresentar o método que ele encontrou para a busca da verdade, que o conduziu a resultados positivos. Descartes pretende tornar pública a experiência que ele teve e que lhe trouxe bons frutos e, com isso, fazer com que o leitor perceba a importância de buscar a verdade com ordem, de modo regrado. Descartes pretende muito mais suscitar o leitor a criar um método do que impor o seu método como definitivo, esta é a verdadeira mensagem do pensamento cartesiano.

O método de Descartes nos convida a encontrar, por nossos próprios esforços, a perfeição da inteligência, o que é possível através de uma prática. Eis o verdadeiro significado do método: que “consiste mais em prática que em teoria” (Carta à Mersenne, março de 1637 – AT I, p. 349):

Ele [Descartes] nos recomenda ‘formar’ nosso próprio espírito ao contato das coisas, de ‘nutri-lo de verdades’, de ‘cultivá-lo exercendo-o’. Ele tem em vista não uma ‘chave da arte de inventar’, mas uma educação e, por assim dizer, uma ‘direção’ de nossa faculdade inventiva (Laporte, 1945, p. 34 – tradução nossa).

O método, segundo Descartes, não deve ser somente criado, mas principalmente exercitado, para que possamos preparar nossa capacidade de pensar para lidar com os mais diversos e complexos objetos de conhecimento. Ao apresentar o seu



método - e Descartes não quer fazer outra coisa senão apresentá-lo - o filósofo pretende propor uma educação da nossa capacidade pensante, uma educação que consiste em criar os meios pelos quais conhecemos as coisas. Se ele não pretende impor um método, mas suscitar que criemos os nossos, para formar nossa inteligência, é porque Descartes propaga uma autonomia intelectual, pela qual devemos formar uma *Inteligência* com perspicácia e sagacidade - sendo a perspicácia a habilidade de “ver cada coisa distintamente”, e a sagacidade a de “deduzir umas das outras” (Regra IX). O importante, para Descartes, é que habituemos a nossa inteligência a pensar por ordem, que exercitemos o nosso espírito a pensar corretamente, a “saber perceber as coisas tais como elas são”, sabendo fugir dos prejuízos e enganos. A criação do método não é suficiente para uma formação autônoma, mas o seu exercício é fundamental, e “[...] porque depende bastante do uso, o estudioso deve exercitar-se durante algum tempo a praticar as regras referentes a questões fáceis e simples, como as das Matemáticas” (AT IX – 2ª Parte, p. 14; Princípios, Prefácio, p. 21). Ou seja, a formação de uma inteligência perspicaz e sagaz depende do exercício, que criará o hábito de pensar de forma ordenada, regrada, atenta.

Como leitor de Montaigne (1533-1592), Descartes propaga com seu método, muito mais que a formação de uma cabeça cheia, a formação de uma cabeça bem feita (Montaigne, 1980, p. 77); propaga que a educação deve formar inteligências atentas, sagazes e perspicazes, que tenham a capacidade de entender os saberes a partir da relação que eles possuem entre si.

A partir das passagens analisadas dos textos cartesianos fica difícil atribuir a ele (Descartes) a responsabilidade por aquilo que, contemporaneamente, se chama de razão instrumental, e muito menos do que é consequência desse modelo de racionalidade. Segundo Laporte, Descartes está longe deste intelectualismo intrincado, tão comumente confundido com o cartesianismo, e que lhe é caricatura. O método de Descartes, é verdade, é inspirado nas matemáticas, mas não é seu escravo. A evidência e



a atenção são as duas noções sobre as quais se apoia o pensamento cartesiano (LAPORTE, 1945, p. 40 e 41).

REFERÊNCIAS

DESCARTES, R. **Œuvres**. Paris: Vrin, 1996. 11 vol. Publiées par Charles Adam et Paul Tannery.

_____. **Princípios da Filosofia**. Tradução de João Gama. Lisboa : Edições 70, 1997.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo : Editora Ática, 1994.

GUINSBURG, J. ROMANO, R. CUNHA, N. (Orgs.). **Descartes - Obras Escolhidas**. Tradução de J. Guinsburg, Bento Prado Jr., Newton da Cunha e Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2010.

HOTTOIS, G. **Do Renascimento à Pós-Modernidade** – uma história da filosofia moderna e contemporânea. Tradução de Ivo Storniolo. Aparecida: Idéias & Letras, 2008.

LAPORTE, J. **Le Rationalisme de Descartes**. Paris: PUF, 1945.

MATOS, O. **Filosofia – A polifonia da Razão**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

MONTAIGNE, M. **Ensaio**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Col. Os Pensadores).

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Corgez Editora: Editores Associados, 1985.



A JUSTIÇA COMO RESTITUIÇÃO
As definições de justiça do *Livro I* como base para a definição atual do conceito

THE JUSTICE AS RESTITUTION
The Book I justice settings as a basis for the current definition of the concept

Elemar Kleber Favreto
Mestre em Filosofia pela Unioeste
Professor de Filosofia da UERR
elemar@uerr.edu.br

Eliza Menezes de Lima
Graduada em Filosofia pela UERR.
eliza.lima128@hotmail.com

Resumo: Ao começarmos a ler *A República*, nos deparamos com um primeiro livro cheio de incertezas, onde nos é apresentado, de forma *aporética*, a definição de justiça. E qual seria a importância da justiça para a vida do indivíduo e da cidade, a ponto de fazer Platão retomar sua metodologia da Juventude e buscar tal virtude? Este artigo está alicerçado neste problema, onde, inicialmente, abordaremos o contexto histórico e filosófico de Platão e de sua obra para depois expor as definições de justiça que aparecem no *Livro I*, base de todo o conceito de justiça exposto na obra platônica. Tais noções serão analisadas segundo a importância que possuem para a definição de justiça atualmente. A pesquisa foi essencialmente bibliográfica, e o método utilizado foi o descritivo-interpretativo para a análise dos textos filosóficos. O artigo está dividido em duas partes, sendo que a primeira apresenta uma discussão importante sobre o autor e a obra *A República*, de modo a organizar melhor os conceitos expostos; e a segunda expõe as principais discussões acerca do conceito de justiça contida no *Livro I* da obra de Platão. As considerações finais extrapolam o texto platônico e abordam um pouco do conceito de justiça utilizado na atualidade, onde se pode perceber a ligação com algumas definições expostas no *Livro I* d'*A República*.

Palavras-chave: Justiça; Polemarco; Política; Platão.

Abstract: As we begin to read *The Republic*, we come across a first book full of uncertainty, which is presented to us in aporetic way, the definition of justice. And what is the importance of justice for the life of the individual and the city, about to make Plato resume his Youth methodology and seek such a virtue? This article is grounded in



this problem, which initially will cover the historical and philosophical context of Plato and his work and then exposing justice settings that appear in Book I, based around the concept of justice in Plato's work exposed. Such notions are analyzed according to the importance they have for the definition of justice today. The research was essentially bibliographic, and the method used was descriptive and interpretive for the analysis of philosophical texts. The article is divided into two parts, the first of which presents an important discussion about the author and the work *The Republic*, in order to better organize the exposed concepts; and the second sets out the main discussions about the concept of justice contained in Book I of Plato. The final considerations go beyond the platonic text and address some of the concept of justice used today, where one can see the connection with some definitions exposed in Book I of *The Republic*.

Key words: Justice; Polemarchus; Politic; Plato.

INTRODUÇÃO

O texto que aqui se desenvolve é o resultado de estudos concentrados no *Livro I* da obra *A República*, de Platão, com o intuito inicial de fazer apontamentos das definições de justiça que são apresentados no decorrer da obra. Nota-se que ao discutir sobre justiça, as definições apresentadas no diálogo do *Livro I* são refutadas durante o transcorrer do *Livro*. Porém, a busca pela significação de justiça é retomada no *Livro IV*, onde se encontra a exposição das definições, refutações e a reconstrução da definição de justiça, entretanto, não abordaremos aqui a definição última de Platão na obra *A República*, mas apenas aquelas que foram refutadas pelo ateniense no *Livro I*.

O trabalho se justifica pela importância ética e acadêmica da obra de Platão. Além disso, há uma importância latente da discussão sobre justiça no contexto histórico em que estamos inseridos, já que no século em que vivemos questiona-se quase diariamente o que é justo ou injusto, e, para que se possa debater isso, é necessário entender os primórdios a respeito desta discussão, conhecendo o que tal conceito significou e qual a influência dessa significação para os antigos, ampliando o conceito e o conhecimento sobre o tema.

Durante o desenvolvimento deste estudo, notou-se que a definição que busca conceituar a justiça na obra citada difere do que atualmente é aceito como conceito. É a



partir daí que formula-se o problema desta pesquisa, pois quais são as definições refutadas pelo interlocutor do diálogo e por que a definição que é sustentada hoje é invalidada por ele? É possível identificar alguma validade nas definições refutadas? Será possível aplicar hoje o conceito de justiça que é buscado nesta obra?

Sabemos que a definição que temos hoje para o conceito de justiça está enraizada na definição dada pelo poeta grego Simónides, quando diz que "[...] é justo restituir a cada um o que se lhe deve" (Platão, 1979, 331e). Mas, este trabalho não tem por objetivo dar uma definição indubitável, ou classificar como certa ou errada a definição que se tem hoje. O objetivo aqui é abrir caminhos para uma discussão entre os diversos saberes, o que pode, talvez, desembocar, quiçá, numa reformulação do que entendemos por justiça atualmente.

Uma observação importante para se compreender a discussão que se segue da obra em questão é saber que: quando Platão procurou um conceito que definisse a justiça, estaria visando não apenas uma contemplação da Ideia existente no Mundo Inteligível, mas, a justiça que é entendida e aplicada no Mundo dos Sentidos, aquela que influenciava cotidianamente a concepção e a vida dos cidadãos que viviam na *polis* grega. A mesma concepção de justiça que se aceita para os indivíduos, Platão estendeu ao Estado, principal objeto de *A República*. Visto que os gregos não possuíam a ideia de eremita e que toda a vida era construída dentro das cidades-Estado, sendo esta *polis* o próprio reflexo dos indivíduos, não havendo concordância no conceito de justiça, o Estado, respectivamente, seria injusto, já que não teria uma comunhão no entendimento do conceito de justiça entre seus cidadãos.

A visão política e de Estado de Platão n'*A República*, mostra-nos que sua cidade ideal era aquela em que o Estado apresentava-se como a maximização da alma humana, com todas as inclinações naturais dos indivíduos, hierarquizadas em classes sociais. O Estado, para Platão, teria uma administração centrada e conduzida por homens de almas harmonizadas, isto é, justas, visto que, para ele, somente o justo poderia guiar o Estado de forma justa.



Este estudo, dessa forma, pretende explorar as definições e refutações apresentadas por Platão no *Livros I d'A República*, bem como apontar a importância do conceito de justiça para a fundamentação desse Estado Ideal, já que o próprio Platão o colocava como o conceito-ponte entre o Mundo Sensível e o Mundo Inteligível.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E FILOSÓFICA DA OBRA "A REPÚBLICA"

Ao pensarmos em um texto ou filósofo grego podem surgir alguns questionamentos se suas discussões ainda são válidas nos dias atuais. Partimos do princípio de que a filosofia não perde sua utilidade ao longo do tempo, suas discussões são atemporais, já que buscam certa universalidade. Entretanto, para compreendermos melhor certos aspectos da filosofia é necessário, algumas vezes, compreender o contexto histórico dos autores e textos, já que mesmo buscando a universalidade, os filósofos tentam compreender a realidade que os cercam.

Platão foi um dos filósofos antigos, juntamente com Aristóteles, dos quais mais escritos chegaram até nós, ainda assim muitos textos se perderam ao longo dos séculos. Para se compreender Platão de modo mais exemplar, não basta ler e reler uma obra, é necessário se debruçar sobre seus diálogos de modo a buscar a sua “verdadeira filosofia”. Quando dizemos “verdadeira filosofia” estamos apontando a escola de Tübingen-Milão, da qual Giovanni Reale apresenta algumas das suas principais teses na obra *Para uma nova interpretação de Platão - Releitura da metafísica dos grandes diálogos à luz das "Doutrinas não-escritas"*, que diz que as obras escritas por ele não retratam a totalidade do que era ensinado dentro da Academia, e que haveria, portanto, uma doutrina que não aparece propriamente nos textos que chegaram até nós.

É com esse objetivo, o de tentar compreender algumas das principais teses acerca da justiça em Platão, que se faz necessária essa contextualização histórica.



DO AUTOR

Platão, filósofo grego, viveu em Atenas entre os anos 428-7 e 348-7 a.C. Um dos mais lembrados discípulos de Sócrates e fundador de uma das primeiras instituições de ensino, a Academia; além disso, foi mestre de um dos, junto a ele, maiores filósofos da história, Aristóteles.

Arístocles, como era chamado, era filho de uma família tradicional grega. Seu pai descendia do último rei de Atenas, Crodo, e sua mãe tinha parentesco com Sólon, que foi legislador de grande destaque na Grécia. Além disso, Cármenes e Crítias, respectivamente irmão e primo de sua mãe, foram dois dos Trinta Tiranos. Estes dados biográficos nos ajudam a compreender um pouco mais a inclinação de Platão à vida política, assim como o seu tempo histórico.

O interesse de Platão pela filosofia deu-se devido à necessidade de se preparar para a vida política, iniciando seus estudos com Crátilo, um dos discípulos do filósofo Heráclito. Posteriormente, e provavelmente aos vinte anos, Platão começou a frequentar o círculo de Sócrates. Mediante os acontecimentos que rodeavam sua vida, dos quais podemos citar a profunda e amarga decepção por seus parentes terem participado do governo oligárquico dos Trinta Tiranos, Platão mudou a direção de sua vida e tomou a filosofia como finalidade, e não mais como meio.

Após a morte de Sócrates, Platão viajou à Mégara, cidade-Estado situada próxima a Corinto. Esta viagem é tida, por alguns comentadores, como uma atitude necessária para evitar perseguições, já que Sócrates fora condenado pela Tribuna ateniense e Platão compartilhava de seus ensinamentos. Porém, esta viagem não se estendeu muito em Mégara, pois logo seguiu para: Itália, Egito, Cirene e Siracusa, na Sicília.



Este período foi de suma importância para o desenvolvimento intelectual do autor, pois foi nele que apareceram os seus primeiros diálogos, além de algumas de suas *Cartas*. Ao fim das viagens e com seu retorno à Atenas, Platão fundou a Academia. Com a morte de Platão, a Academia passou a ser conduzida por seu sobrinho, Espeusipo, iniciando-se, a partir daí, a decadência da mesma.

Dos seus escritos, chegaram até nós intactos trinta e seis. Estes foram, por fim, organizados, por assunto, pelo gramático Társilo, em nove tetralogias, porém, destes, apenas vinte e sete diálogos e as *Cartas* foram considerados autênticos, os outros possuem autenticidade duvidosa.

Além da organização de Társilo, temos a organização a qual estamos acostumados a citar Platão, que data de 1578, em Genebra, quando Henri Estienne, se refugiando de perseguições à protestantes organizou e publicou a edição completa das *Obras* de Platão. A peculiaridade desta publicação é que Estienne organizou as obras em três tomos com paginação contínua, contendo em cada página duas colunas: à esquerda o texto em latim, com tradução de Jean de Serres, e à direita o texto em grego. No meio, entre as colunas, há letras (a, b, c, d, e) que aparecem como marcação de cada parágrafo, assim, cada parágrafo que se lê em latim, tem a marcação de seu correspondente em grego. Essa é uma informação valiosa, pois quando alguma obra de Platão é citada, temos por referência a obra de Estienne. A exemplo, se citarmos *Timeu* 35a, estamos nos referindo à edição de Estienne, página "35", parágrafo "a", ou quando citamos *A República* 331e, nos referimos à edição de Estienne, página "331", parágrafo "e".

DA OBRA

Antes de começarmos uma análise mais profunda e detalhada da obra e do tema em questão, uma observação vale a pena ser ressaltada aqui, trata-se da tradução do



título da obra, que (em grego *politeia*) tratava-se de *um estudo sobre a vida pública de um Estado*, e não de um tipo de governo específico⁷.

A obra, *A República*, pertence ao período de Maturidade do autor, tendo sido composta por vários anos e, muito provavelmente, entre suas viagens à Sicília (aproximadamente entre os anos de 392 - 367 a.C.), segundo as referências extraídas da própria obra e da *Carta VII*, como acentua Maria Helena Pereira (cf. Platão, 1949, XIV-XV). Porém, mesmo *A República* pertencendo ao período de Maturidade, há quem defenda que a leitura e o estudo do *Livro I* devem ser feitos aos moldes dos diálogos do primeiro período, da Juventude, pois é nele encontrado a mesma metodologia dos diálogos desse período, o que faz o *Livro I* ser visto como anterior ao restante dos livros da obra.

A importância da problematização acerca do *Livro I* é explorada por Maria Helena na *Introdução* à 9ª edição (Edição Fundação Calouste Gulbenkian, 1949) da obra platônica, em que temos acesso a um estudo sobre a *Estrutura da obra*, que aponta o que poderíamos chamar de provas que confirmariam esta questão. Essas provas são resultados de pesquisas que empenham-se em encontrar, nas obras de Platão e em registros históricos, indícios que apontem a data histórica em que os livros que formam *A República* foram escritos. Entre as provas tidas como mais evidentes, encontramos a passagem 357a do *Livro II*, que se refere ao livro anterior como proêmio, e de acordo com a tradução aproximada do grego, ou seja, como um trabalho introdutório, que fora escrito à parte dos outros livros e depois incorporado à obra. Este é o primeiro ponto que nos faz partir para uma investigação mais detalhada sobre o problema do *Livro I*.

O primeiro apontamento a se fazer é segundo a referência histórica de que houveram duas possíveis edições d'*A República*. Se dermos crédito à anedota de Aulo Gélío (*apud* Platão, 1949, p. XV) de que "[...] aquela obra ilustre de Platão, acerca da melhor constituição e administração da cidade – depois de ler aproximadamente dois

⁷ A palavra "república", no português, deriva do latim *res-publica* (*coisa pública*), sendo que esta possui o mesmo significado do termo grego empregado à obra, mas quando traduzido para o português seu significado passa a ser um tipo determinado de governo.



livros, que primeiro haviam saído a público [...]". A expressão “aproximadamente dois livros” é uma vaga referência, mas suficiente para suscitar questionamentos sobre uma primeira edição. Segundo Hirmer (*apud* Platão, 1949, p. XVIII), a primeira edição d’A *República* teria tido uma divisão de seis livros, e que, posteriormente, teria sido reeditada em dez livros, os quais atualmente temos acesso.

O segundo apontamento que cai sobre a problematização do *Livro I* é o estilo empregado na escrita deste diálogo, que, como citado anteriormente, assemelha-se aos diálogos da Juventude do autor, terminando, por sua vez, todos em *aporia*. Este é um ponto bastante discutido da obra, pois este diálogo encontra-se em uma obra de Maturidade. Isso nos permite levantar questões como a datação em que ele inicia a escrita, o que influencia no conteúdo e na metodologia empregada para alcançar o objetivo, que é escrever *acerca da melhor constituição e administração da cidade*, como notou Aulo Gélío (Platão, 1949, p. XVII), pois, no período da Juventude, Platão escreve seus diálogos finalizando-os em *aporia*, daí esse período ser também conhecido como socrático. Assim, essa característica nos leva a crer que o *Livro I* fora escrito anteriormente aos outros livros, já que essa é a metodologia empregada por Platão nos diálogos do primeiro período, onde o filósofo se propõe à busca de uma determinada virtude, trocando-a, conforme a demonstração de sua insuficiência, por outras, de maneira que a discussão termina com uma conclusão negativa à proposta inicial⁸. Estas virtudes que Platão se lança a buscar, já haviam sido esboçadas pelos poetas gregos, porém, na obra, Platão ressalta as chamadas "Virtudes Cardeais"⁹, por desenharem a

⁸ Esta característica dos diálogos platônicos é chamada de *aporia*, o que nos permite classificar os diálogos do primeiro período como *aporéticos*, que, segundo Abbagnano (1998, p. 74-75), pode ser definido como "[...] o estágio da pesquisa filosófica que consiste em pôr em evidência os problemas", sendo a *aporia*, portanto, "[...] a dúvida objetiva, a dificuldade efetiva de um raciocínio ou da conclusão a que leva um raciocínio". Platão usa a *aporia* como metodologia, influência sofrida, provavelmente, devido ao método empregado por Sócrates de refutação (*elénchos*) e parto de ideias (*maïêutica*), o qual é por ele compartilhado inicialmente.

⁹ Sendo as "Virtudes Cardeais" um grupo formado por quatro virtudes: *sophia* (sabedoria), *andreia* (coragem), *sophrosyne* (temperança), *dikaïosyne* (justiça), a sabedoria, apesar de ser uma das virtudes cardeais, segundo Friedländer (*apud* PLATÃO, 1949, p. XIX), "[...] não poderia servir para um diálogo *aporético* do primeiro período de Platão", sendo encontrada sua discussão no *Teeteto*. N’A *República*, Platão desenvolve as "Virtudes Cardeais" e as correlaciona com a divisão que ele faz da alma humana,



estrutura dos diálogos iniciais e sustentarem os diálogos de Maturidade e, conseqüentemente, de Velhice. Porém, a única virtude que não aparece nos primeiros diálogos é a justiça. Esta é considerada, por Platão¹⁰, a última e também a mais importante das virtudes, sendo discutida no *Livro I*, que, como dito, possui a mesma forma *aporética* dos diálogos da Juventude, estando, no entanto, incorporado aos outros nove livros.

Se analisarmos o conceito de justiça juntamente com a estrutura do diálogo em que ele se encontra, notamos que não é o objetivo de Platão conhecer a *eides*¹¹ de justiça, mas refutar os conceitos que comumente são atribuídos a ela, para somente depois, nos outros nove livros, buscar o verdadeiro significado e sentido de justiça para o indivíduo e para o Estado.

Fora a hipótese de uma primeira edição, Dümmler sugere (*apud* Platão, 1949, p. XIX) que o *Livro I*, se publicado separado do restante da obra, tanto pertenceria ao período da Juventude quanto seria nomeado de "Trasímaco", já que o sofista é o principal interlocutor de Sócrates nesse diálogo. Note-se que não somente o fato de um sofista ser o principal interlocutor de Sócrates, mas o caso de o *Livro I* ser um diálogo *aporético*, que busca definir uma virtude sem conseguir fazê-lo, também possibilitaria a denominação do livro pelo nome do sofista, que é como Platão se comporta em outros diálogos. E somado a este, o fato da perceptível diferença de estilo de escrita do *Livro I*,

que culmina na divisão das classes no Estado. Sendo as três primeiras "Virtudes Cardeais" (*sophia*, *andreia* e *sophrosyne*), e a alma humana estando dividida, respectivamente, conforme tais virtudes, em racional, irascível e concupiscível, as classes do Estado correspondem, para Platão, a estas divisões, estando, na mesma ordem, formado por um governante, pelos guardiões e pelos comerciantes, assim a última das virtudes, *dikaiosyne*, corresponde ao equilíbrio que se deve ter entre as três partes da alma e, conseqüentemente, as três classes do Estado. Sobre este tema cf. PLATÃO, 1949 e REALE; ANTISERI, 1994, Volume I.

¹⁰ Na obra *A República*, Platão mostra que a justiça é que sustenta as demais virtudes, pois ela é o equilíbrio necessário para o indivíduo e, conseqüentemente, para o Estado. Para melhor esclarecimento, aconselha-se a leitura d'*A República*, 1949, juntamente com o estudo que a precede, de Maria Helena da Rocha Pereira.

¹¹ Termo grego já utilizado antes de ser consagrado por Platão, tendo seu primeiro significado em Homero, *aquilo que se vê, aparência*. A filosofia continuou a utilizá-lo com o mesmo significado e foi com Heródoto que recebeu o significado de ideia. Para Platão, as *eides* são a realidade supra-sensível e assim a causa da *episteme* e a condição de todo o discurso filosófico. Para um maior esclarecimento sobre essa questão cf. PETERS, 1974, p. 63.



no que diz respeito ao tratamento das figuras, e a diferença de vocabulário para o restante da obra, além da potencialidade dramática que se reconhece nas três *obras-primas*¹², o *Livro I* pertenceria ao período dos primeiros diálogos, e teria sido posteriormente incorporado aos outros nove livros d'*A República*.

Essa não se apresenta, entretanto, como a posição final entre os pesquisadores de Platão, pois mesmo com muitas “provas” de que o *Livro I* seria anterior ao restante da obra, há também estudiosos que se posicionam em sentido contrário; dentre eles está Victor Goldschmidt, que é citado por Maria Helena Pereira (*apud* Platão, 1949, p. XX), na parte introdutória da obra *A República*. Este autor chama a atenção para o tom em que os diálogos *aporéticos* terminam, o de esperança. Mas neste não há esperança e a *aporia* também não é definitiva, quem nos diz isso é Gláucon, em 357a (Platão, 1949, Livro II). Isso mostra que a discussão anterior se tratou de um *prelúdio*, como é falado pelo próprio Sócrates em 357a. Além desta defesa, Goldschmidt apresenta a questão do silêncio. O silêncio de que se fala é o dos irmãos de Platão, Gláucon e Adimanto, que não deve ser menosprezado, já que ambos dizem muito em todas as obras platônicas, e igualmente n'*A República*, mas se o *Livro I* for considerado um livro à parte, este é um fato que deve ser investigado. Pois que outro motivo teria Platão para os deixar em silêncio durante uma discussão sobre uma das Virtudes Cardeais mais importantes, já que eles tratavam de personagens da “cúpula”¹³ de Platão? Goldschmidt responde: para dar-vos voz nos outros nove livros. Que é o que acontece, com a saída de Trasímaco da conversa, em 357a, Gláucon se torna o interlocutor principal.

DA DATA DRAMÁTICA E DA CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA

¹² São chamadas de *obras-primas*, o *Banquete*, o *Fédon* e o *Fedro*, sendo as três do mesmo período, o que colaboraria para a hipótese de o *Livro I* ser do mesmo período que estas, o socrático.

¹³ Quando escrevemos “cúpula”, nos referimos às personagens recorrentes em todas as obras platônicas e que sempre conduzem os diálogos, que são: Gláucon, Adimanto, Sócrates e um sofista.



A obra possui uma datação dramática que antecede entre trinta e quarenta anos a sua escrita, o que seria aproximadamente o ano de 350 a.C.

O diálogo é narrado no Pireu, que era uma cidade metropolitana de Atenas, onde se encontrava o porto que foi transformado por Temístocles (525 - 460 a.C.) no ponto mais importante da região. Não se pode dar certeza de qual era a intenção de Platão ao localizar o diálogo nesta cidade, mas isso diz muito quanto ao teor e a importância da questão discutida na obra. O que podemos sugerir é que a descrição da cidade dá-se às correntes transações comerciais de importação e exportação da Grécia naquele porto. Platão escreve habilmente um diálogo sobre a justiça, num lugar em que há uma constante entrada e saída de mercadorias, o que nos sugere que o diálogo será feito nessa mesma linha, de entrada e saída de conceitos sobre a definição de justiça.

Outro ponto de vista interessante que se encontra na obra *Comentário ao Primeiro Livro da Politeia de Platão*, de Américo Pereira (2008), é a importância da descida e não da cidade em si, sendo o ato de descer uma referência à *Alegoria da Caverna*, que mais tarde é explorada no *Livro VII*.

Ao descrever a cidade do Pireu, Platão nos revela que dentro de suas muralhas encontra-se a presença de altares a alguns deuses, como o altar à Zeus, que é o homenageado na casa de Céfalos, onde especificamente acontece o diálogo. Segundo as informações dadas pelo autor, identificamos que a narrativa acontece no mês de *Thargelion*¹⁴, que é o mês em que começava a ser feita a procissão em honra à deusa Bêndis, uma deusa trácia que protegia os animais selvagens e que, na Grécia, era comparada à Ártemis e, em alguns casos, à Selene, por estar sempre ligada à lua cheia.

DAS PERSONAGENS

¹⁴ O calendário grego antigo era lunar, e o mês de *Thargelion* é correspondente ao mês de junho no atual calendário gregoriano, que é solar.



Quanto às personagens que fazem parte dessa narrativa e que possuem certa importância no contexto do *Livro I*, supõe-se que já sejam conhecidos pela grande maioria dos leitores contemporâneos à Platão, mas, para ilustrá-los, fazemos aqui uma breve descrição. São eles: Sócrates, a quem Platão empresta a voz e o faz de interlocutor principal; Céfalo, ancião cuja casa acontece o diálogo; Polemarco, filho e herdeiro de Céfalo; e, Trasímaco, um conhecido sofista da época. Outros personagens que aparecem no diálogo, mas que apenas acompanham Sócrates durante a procissão, são Adimanto e Gláucon (sendo este o principal interlocutor de Sócrates nos outros nove livros da obra).

Ao caminhar para a definição de justiça, Platão busca o conhecimento de um ancião, Céfalo, que resumidamente diz que é "*dar a cada um o que lhe é devido*"; à um jovem, seu filho Polemarco, que se vê incumbido de dar à Sócrates uma melhor definição de justiça, e que inicialmente dá uma definição semelhante a de seu pai ("*restituição do que lhe é devido*"), mas acaba reafirmando sua definição como sendo o "*auxílio aos amigos e prejuízo aos inimigos*". A terceira definição é a discussão com o sofista Trasímaco, que se mantém firme dizendo que a justiça é "*o que é conveniente ao mais forte*". Ao fim do diálogo, Sócrates acaba por não escolher nenhuma das três definições como a mais acertada, permanecendo numa *aporia* sobre a *eide* de justiça.

DAS DEFINIÇÕES DE JUSTIÇA NO “LIVRO I”

Antes de nos debruçarmos sobre as definições de justiça, devemos nos lembrar que este é o único diálogo *aporético* d’A *República*. Uma das características desse diálogo, como vimos anteriormente, é a semelhança com os diálogos da Juventude, em que Platão se aprofunda numa discussão sobre as virtudes, mas termina sem conseguir encontrar uma definição concreta.

Este primeiro livro se preocupa mais com esta busca pela definição do conceito de justiça. Sua estrutura, comum a outros diálogos, é uma conversa com Sócrates, onde ele é indagado sobre a definição de um determinado conceito, nesse caso a justiça. O



diálogo começa com as questões sobre a velhice e Sócrates, que inicialmente é questionado, direciona o diálogo até chegar à discussão sobre a justiça. Quando a discussão está estabelecida, lança-a aos que estão presentes (no caso, Céfalo, Polemarco e Trasímaco), que se empenham em responder.

O diálogo começa quando Sócrates, Adimanto e Gláucon estão a caminho de Atenas, após renderem preces e participarem da procissão que ocorria na cidade do Pireu. Sendo avistados por Polemarco, que envia um escravo ao encontro deles, Sócrates é convidado para visitar a casa de Céfalo, ancião e pai de Polemarco, que havia mudado para o Pireu, depois de ter vivido aproximadamente trinta anos em Atenas. Chegando à casa de Céfalo, que é onde todos estão quando o diálogo começa, nota-se a realização de um sacrifício destinado ao protetor do lar, Zeus. Por conta deste sacrifício, Céfalo está sentado em uma cadeira almofadada, onde havia sido coroado, o que indicaria a sua condição de sacerdote do lar. Vale ressaltar que todos estavam dispostos em círculo, até mesmo Céfalo, fato que permite interpretar a condição dele em relação à sua casa e às divindades, porém, mesmo sendo a maior autoridade presente, ainda estava sujeito ao deus, explicando o porquê de não ocupar uma cadeira em destaque durante a realização do sacrifício.

Céfalo, após a cerimônia, cobra que a visita de Sócrates seja mais frequente em sua casa, pois ela, segundo o ancião, faz bem aos jovens. Após essa indicação, inicia-se a conversa entre os dois, onde os outros participantes do diálogo permaneceriam atentos.

CÉFALO E A PRIMEIRA DEFINIÇÃO DE JUSTIÇA

A conversa entre Céfalo e Sócrates se inicia com a própria condição de Céfalo, a sua velhice. Nesse sentido, Sócrates o indaga se a velhice lhe é penosa. Este diz que a causa de a velhice ser ou não penosa é a sensatez. Para quem a tem, a velhice se mostra



mais moderada, e para quem não a tem, a pessoa sofre de modo penoso; não somente na velhice, mas até mesmo na juventude.

Não se dando por satisfeito, Sócrates o questiona se isso não se deve ao fato de ter riquezas, dizendo que quem escuta tais palavras acreditará que envelheceu bem devido ao número de posses. Céfalo concorda que as pessoas pensam assim, mas diz que as riquezas não ajudam ou atrapalham ninguém que não seja dotado de sensatez. Seja rico ou pobre, o homem comedido aguentará bem a velhice.

Desejando continuar a conversa, Sócrates pergunta à Céfalo qual seria o maior benefício advindo de sua riqueza. Este responde que ela auxilia no pagamento de todas as dívidas, bem como ao pagamento de sacrifícios, de modo que não se vá para o *Hades* devendo nada a ninguém¹⁵.

É na passagem 331b que a definição dada por Céfalo aparece de forma mais clara. Ela está embasada no contexto que este se encontra. Deve-se ter em consideração que Céfalo é um ancião que segue os ensinamentos da tradição, de modo que isso o faz refletir sobre os atos de justiça e injustiça feitos durante sua vida, e que, segundo os escritos homéricos, ensinam que é no *Hades* que expiamos nossas faltas, e ele, como ancião, busca analisar seus atos para poder descansar sobre sua expiação. Para isso, refere-se à Píndaro, que diz que o faz ter a *doce esperança* (Platão, 1949, 331a) no *Hades*, de modo que daí decorre o desespero de alguns quando se veem perto da morte. É segundo essa linha de pensamento que Céfalo afirma que justiça é "dizer a verdade e devolver o que se tomou" (Platão, 1949, 331a).

A definição que parece superficial e incompleta é baseada na educação que Céfalo recebe da tradição grega¹⁶, e, por isso, a justiça aparece como restituição, pois

¹⁵ Esta tradição, a de crer que não se devia descer ao *Hades* devendo nada a ninguém, já está presente no *Fédon*, 118a, quando o último pedido de Sócrates é o de que Críton não se esqueça de pagar um galo a Asclépio.

¹⁶ O que se designa como "religião grega antiga" abrange o conjunto de crenças e rituais praticados na Grécia Antiga, de forma pública, embora alguns autores se refiram a ela como "culto grego", admite-se o nome de *tradição* por ser repassada dentro da tradição familiar. Dentre seus precursores temos Homero e Hesíodo, que são os poetas gregos conhecidos por transmitirem os ensinamentos. Os relatos datam a vivência de ambos no séc. VIII a.C., sendo eles rapsodos, ou seja, poetas que cantavam seus poemas ao



sendo ele de idade avançada, e lembrando dos ensinamentos sobre o *Hades*, não quer ficar a dever nada para poder descansar sobre a sua expiação.

Sócrates inicia a sua argumentação mostrando que nem tudo deve ser restituído, ou pelo menos que não se deve generalizar a restituição das coisas. Ele usa como exemplo um amigo que em sã consciência entrega suas armas a outro, e quando ele é tomado de loucura pedir-lhe-ás de volta.

A questão aqui se apresenta de forma clara: é justo devolver as armas a alguém privado da razão?

Com a definição dada por Céfalo, sim. Mas, por sabermos que as consequências deste ato seriam mais injustas do que não entregar-lhe as armas, dizemos que é injusto entregar-lhe. Sendo dessa maneira que o conceito de justiça desta primeira parte é refutado, Céfalo abandona o diálogo, entregando a discussão a seu filho Polemarco.

POLEMARCO E A SEGUNDA DEFINIÇÃO DE JUSTIÇA

Nota-se, a partir dessa primeira definição, que a discussão que se inicia sobre a justiça poderá rodear a definição já estabelecida no mundo grego, dada pelo poeta Simónides, de que "[...] é justo restituir a cada um o que se lhe deve" (Platão, 1949, 331e). Polemarco é o filho mais velho de Céfalo, e é a ele, por ser seu herdeiro, que a discussão é entregue.

Ao tratarmos, nessa pesquisa, da definição que Polemarco aponta sobre justiça, pretendemos mostrar quais as teses que aparecem em seu discurso. Visto que, inicialmente, ao definir justiça, Polemarco a define de maneira muito próxima à

público. Os poemas recitados relacionavam as histórias dos deuses com os mortais, mas nenhum dos dois poetas assinava a autoria dos mesmos, as histórias teriam sido repassadas a eles pelas Musas, que são as divindades gregas responsáveis por cantarem os feitos dos deuses, por isso a referência às Musas está presente no início das obras destes poetas (*Teogonia*, 1995, 1; *Iliada*, 2009, I, 1; *Odisseia*, 2009, I, 1). É atribuída à Homero a composição dos poemas *Iliada* e *Odisseia*, e à Hesíodo, *Os Trabalhos e os dias* e *Teogonia*.



definição de seu pai: como restituição, entretanto, este o faz seguindo as palavras do poeta Simónides.

O diálogo entre Sócrates e Polemarco acontece da seguinte maneira: após Céfalo retirar-se da discussão, seu herdeiro mantém a linha de pensamento de seu pai, de que a justiça é a restituição. Entretanto, como a restituição, do modo como foi apontada, já havia sido refutada claramente por Sócrates, que mostrara que a restituição não deveria ser aplicada em todas as situações, e, por isso, não poderia ser considerada como uma boa definição de justiça, Polemarco vê a necessidade de modificar a interpretação da mesma. Estando ele no trânsito entre o que pensa a tradição grega e seus estudos recentes de retórica, Polemarco, mesmo permanecendo na linha de pensamento de seu pai, permite uma modulação na sua definição. Aceitando que Simónides tenha sido homem sábio e divino, Sócrates questiona essa definição dada por Polemarco, mostrando que, com certeza, o poeta não queria dizer que, ao se restituir o que é devido a cada um, tal restituição também se desse no caso de devolver algo perigoso a alguém privado de razão. Concordando que, em casos como este, não se deve restituir, Polemarco reformula sua tese, acrescentando que a interpretação deste caso refere-se a um amigo, que deve fazer bem ao outro, de modo que aquilo que o poeta quis dizer com o restituir era algo como "fazer bem aos amigos", e, conseqüentemente, "mal aos inimigos", portanto, a justiça seria a ajuda aos amigos e prejuízo aos inimigos (Platão, 1949, 332d). Nasce assim a definição final de Polemarco, que vê a justiça como a restituição a cada um daquilo que lhe convém. Sendo que ao amigo convém o que é bom, e ao inimigo o que é mau.

Para refutar a definição de Polemarco, Sócrates lhe pergunta: a qual serviço se presta o justo? Prontamente, a seguinte resposta é dada por Polemarco: "[...] No combate contra uns e a favor de outros" (Platão, 1949, 332e). Isso permite que Sócrates entenda que quando não há guerra o justo torna-se inútil. Polemarco, entretanto, discorda disso, mostrando que a justiça é útil nos tempos de paz, pois com ela faz-se a composição de contratos. E, observando-a como parceria para realização das coisas, é



dados como serviço da justiça a sua inutilização, pois sua utilidade resume-se "[...] em guardar as coisas que não estão sendo usadas por seus especialistas, pois quando as coisas passam a ser usadas, a justiça torna-se inútil" (Platão, 1949, 333a).

Com esse jogo de perguntas e respostas, Sócrates mostra à Polemarco que assim como todas as outras artes, a justiça deve ser, e é, ambígua, de modo que se o justo é hábil para guardar algo, também o é para roubar, por ser conhecedor do objeto e de tudo que o envolve. Citando a *Odisséia*, onde Homero afirma que Autólico era hábil em roubar, Sócrates redefine o dito de Simónides dizendo que justiça é a “arte do furto”, para benefício dos amigos e malefício dos inimigos. O que Polemarco resume como “[...] auxílio aos amigos e prejuízo aos inimigos” (Platão, 1949, 334b).

Com essa definição de justiça aparece uma contradição, pois sendo o justo um homem bom, e sendo justo fazer bem aos amigos e mal aos inimigos, é igualmente justo que este homem (o homem justo) cometa atos de injustiça, pois pode ele fazer mal aos seus inimigos.

Ao definir este conceito como auxílio e prejuízo é que Sócrates começa a mostrar a invalidez da definição apresentada. Encontramos, portanto, no decorrer do *Livro I*, uma discussão sobre as aparências, o que é fundamental para se entender quem são os amigos e os inimigos a que Polemarco se refere. Ao explorar a tese, Sócrates inicia com os seguintes questionamentos: quem são os amigos? São aqueles que são bons ou aqueles que parecem bons? Quem são os inimigos, eles o são verdadeiramente ou apenas parecem ser? O que nos aparece como uma pequena confusão, na verdade são argumentos construídos para derrubar a tese de Polemarco.

Relendo a definição do filho de Céfalo, poderíamos dizer que: é justo, correto e bom ajudar aos amigos, quanto aos inimigos, devemos fazer exatamente o contrário. Mas, lembrando das perguntas de Sócrates, “quem são estes ou aqueles?”, como podemos saber se estamos ajudando um amigo e prejudicando um inimigo? Para compreender a discussão que circunda o conceito de justiça, precisamos ter em mente as diferenças entre aparência e realidade. Sendo a aparência aquilo que está visível a todos



e a realidade aquilo que as coisas realmente são, as diferenças que envolvem essa discussão giram entorno do ser e parecer. Enquanto Polemarco baseia seu discurso nas aparências, Sócrates refuta o discurso utilizando-se do "Ser", entendido como um conceito verdadeiro¹⁷. Sócrates mostra muito claramente no texto que as aparências podem enganar, de forma que podemos estar beneficiando ou prejudicando a pessoa errada. Com base nessa discussão sobre ser e parecer é que surge o discurso sobre a "Perfeição das coisas". Para sabermos quem são os amigos e quem são os inimigos, devemos saber que os inimigos são maus, enquanto os amigos são bons. A noção de bondade e verdade está relacionada à justiça, então, os maus são injustos. Aqueles que são justos estão buscando o aperfeiçoamento de caráter permitido pela justiça, que é a "perfeição dos homens".

Estaria aí exposta, de uma maneira bem simples e clara, que a justiça e a injustiça possuiriam características tão distintas que não se aceitariam uma a outra no mesmo indivíduo, pois a injustiça é exatamente o contrário de tudo o que a justiça é. Quando Polemarco afirma que justiça é auxiliar os amigos e prejudicar os inimigos, ele afirmaria, porém, que aquele indivíduo justo seria capaz de cometer atos de injustiça, ao ser capaz de prejudicar seu inimigo. Mas a justiça, que está ligada à ideia (*eide*) de bem e de verdade, também relaciona-se com o aperfeiçoamento do caráter do indivíduo, portanto, fazer mal ao injusto é contra a ideia de perfeição, própria da justiça. Não é possível que haja aperfeiçoamento com maldade de nenhuma espécie, pois a maldade difere da ideia em que o aperfeiçoamento está vinculado.

Entendamos que a definição socrática de ser, enquanto verdade conceitual de justiça, está apoiada na ideia de bom e verdadeiro, de forma que aquele que é justo é também bom e amante da verdade. Isso, por si só, já seria um grande erro, mas a

¹⁷ O que aqui é posto como *conceito verdadeiro*, onde percebemos a conceituação platônica propriamente dita, é *eide*, as ideias presentes do Mundo Inteligível, a realidade suprassensível. Apesar de no *Livro I* Platão não buscar a *eide* de Justiça, não podemos desassociar este conceito de sua obra, mesmo que neste momento o trabalho se dedique em analisar o *Livro I*, este conceito está incorporado à obra, na qual o sentido ontológico de Justiça será abordado posteriormente.



refutação de Sócrates vai além, pois ele mostra à Polemarco que a justiça e a injustiça são diferentes por que aquela ser a própria perfeição dos homens, enquanto esta não é.

Sócrates diz à Polemarco que todas as artes são ambíguas, assim, se alguém é conhecedor de um objeto para o guardar, ele também é capaz de o roubar. A justiça também é uma arte ambígua, e se interpretarmos o justo como alguém que faz mal ao seu inimigo, forçosamente devemos aceitar que o justo é também capaz de fazer mal ao seu amigo, pois ele é capaz de fazer mal a qualquer tipo de homem. O questionamento de Sócrates passeia pela capacidade do homem justo fazer mal a outros homens, visto que a justiça está vinculada ao bem e à verdade.

Sócrates começa a destrinchar a tese de Polemarco, utilizando para isso alguns exemplos que facilitam o entendimento da questão. Assim, para dizer sobre a capacidade de fazer o mal ao inimigo, começa-se a delinear sobre a perfeição. Sabendo que a perfeição dos homens é a justiça, e a forma que ela está alicerçada, como podemos aceitar que o homem justo, bom e verdadeiro cometa atos que são contrários à sua perfeição enquanto homem? Sócrates faz alusão aos maus-tratos com cavalos, que, acontecendo, fazem com que os cavalos se tornem piores em relação à sua perfeição, de cavalo, e não, por exemplo, a perfeição dos cães. Da mesma forma acontece com os homens, que, fazendo ou recebendo o mal, tornam-se piores em relação à sua perfeição, de justos. Assim, um homem justo não pode tornar qualquer outro homem injusto através da sua justiça, ou seja, como poderia um homem justo fazer mal, se isso seria contrário à sua natureza?

Se o justo é, por natureza, bom, ele não pode cometer atos injustos e maus, porque seriam contrários à sua natureza, de justo e bom. Dessa maneira, o justo não pode prejudicar seus inimigos porque o ato do prejuízo é contrário à sua essência. Contrariando o que fora exposto anteriormente, e abrindo margem para uma nova definição, Polemarco muda a sua perspectiva de “*parecer*” para “*ser*”.

Deste modo, se o homem justo fosse capaz de fazer mal ao inimigo, bem como de fazer bem ao amigo, o fez porque o inimigo é mal e o amigo é bom. Porém, se ele é



capaz de cometer atos de maldade a qualquer tipo de homem, justificando-se na bondade ou na maldade do amigo e/ou do inimigo, ele não pode ser um homem justo, porque fazendo o mal aos homens, o homem justo torna-se pior em relação à sua perfeição. Sendo a perfeição dos homens a própria justiça. Assim, o homem justo jamais poderia tornar outro homem injusto, porque ele só é capaz de fazer aquilo que sua natureza permite (a justiça). E, portanto, o homem justo é incapaz de fazer o mal a qualquer que seja. O mal cabe ao injusto?

Lembramos também que o conceito de justiça, relacionado ao homem e empregado nessa parte do texto, refere-se aos homens totalmente justos ou totalmente injustos. Não há meio-termo para Platão, pois a justiça e a injustiça são opostos, sendo impossível visualizar um homem meio justo ou meio injusto.

TRASÍMACO E A TERCEIRA DEFINIÇÃO DE JUSTIÇA

Sendo Platão um grande crítico da prática sofista, no *Livro I* (Platão, 1949, 337d) d'*A República*, ele direciona sua crítica à Trasímaco, sofista bastante conhecido no mundo grego¹⁸. Platão apresenta Trasímaco como uma figura prepotente e que se mostra indignado com Sócrates. Sua indignação é justificada porque o sofista acusa Sócrates de não ser um ignorante, como ele diz ser. A ignorância de Sócrates é, na verdade, autoconsciência, como já mostrado anteriormente, mas o que Trasímaco tenta fazer é colocar Sócrates numa posição de falsário, insinuando que ele não é o ignorante que se mostra ser, e sim um simulador, que se disfarça na ignorância para não responder aos questionamentos. É nesse momento que se vê a prepotência do sofista, que se auto-intitula sábio e capaz de definir o que é a justiça.

¹⁸ Na introdução à *A República* (PLATÃO, 1949, p. X), Maria Helena Pereira traça a figura de Trasímaco de Calcedônia dizendo se tratar de um "[...] sofista que partilha com Górgias a honra de ter sido o criador da prosa artística em Ático. [...] o Livro I mostra-o como um opositor truculento, [...] alheio a qualquer preocupação de conciliar a eloquência com a ética e inclinado a tirar proveito material do seu ensino."



O que Trasímaco faz é definido por Manfredo de Oliveira (2006, p. 26) como "[...] fazer parecer o falso por verdadeiro ou pelo menos por provável". Baseando, portanto, seu discurso numa distorção do que é a justiça, de modo a interpretá-la de maneira pessoal, o que aparentemente seria impossível de refutar.

Platão mostra, em 337d, que Trasímaco só explicaria qualquer coisa que fosse mediante a pagamento. O que aponta mais uma vez a crítica tecida aos sofistas.

Quando Trasímaco, por sua vez, concorda em responder a pergunta que lhe foi feita, é objetivo na sua definição: "[...] justiça não é outra coisa senão conveniência do mais forte" (Platão, 1949, 338c).

Sócrates não abre mão de questionar quem é o mais forte para o sofista, chegando a perguntar se seria um lutador. Trasímaco, entretanto, que há pouco olhara com olhos raivosos, responde incisivamente que o mais forte se trata do Estado, seja ele uma aristocracia, uma democracia ou uma monarquia. O Estado é quem estabeleceria as leis, e estas seriam constituídas de acordo com a sua própria conveniência. Se é certo cumprir as leis, quem as cumpre é justo, entretanto, aqueles que as descumprem são injustos, assim, obedecer aos governantes é um ato de justiça, então, justiça é o que convém ao mais forte.

Sócrates começa sua argumentação com o intuito de mostrar que a definição dada por Trasímaco é falha. Para isso, ele começa por um ponto simples: os governantes são homens e aos homens não cabe a perfeição das coisas, e sim uma proximidade com elas. Assim, de uma forma incontestável, os homens são passíveis de falhas. E se os homens são falhos, as leis estabelecidas por eles também são passíveis de falhas. Portanto, por mais que a justiça seja o que é conveniente ao mais forte, o mais forte também pode estabelecer leis que sejam prejudiciais a ele próprio.

Trasímaco defende-se dizendo que o governante que erra ao estabelecer uma lei o faz porque foi abandonado por seu saber, pois, o sábio não erra. Desse modo, Trasímaco reafirma que a justiça é a conveniência do mais forte, sabendo que o mais forte é sábio, e, portanto, não estabelecerá leis que prejudiquem a si mesmo.



Para ampliar a discussão, Sócrates cita exemplos de artífices e suas artes, e pergunta quais seriam as conveniências delas. Citando uma, a medicina, sabendo que sua arte é a da cura dos doentes. A medicina não necessita de cura para si mesma, quem necessita é o corpo, que, apesar de ser feito com certa perfeição, é passível de defeitos. Assim, a conveniência da medicina é a cura do corpo, e não de si mesma. Interpretando esse exemplo no contexto do governante e o que lhe convém, a arte de governar é perfeita e incorruptível, e não necessita de sabedoria para si, mas apenas para seu “objeto de trabalho”, o ato de governar os mais fracos. Portanto, o governante busca o que é conveniente ao mais fraco, porque esse é o objetivo da sua arte: o melhor para os mais fracos.

De uma maneira sutil, Sócrates desarticula toda a argumentação de Trasímaco. Não se conformando com a situação, o sofista diz que tal qual é a função do pastor de cuidar das ovelhas para o abatimento, é a do governante de cuidar dos súditos, apenas para o seu próprio benefício. Essa argumentação é invalidada por Sócrates, pois independente do que irá acontecer com as ovelhas, a arte do pastor é a de cuidar delas. Esse exemplo não pode ser remetido aos governantes, pois é provado ao saber que nenhum governante governa de forma espontânea e por vontade própria, porque não é vantajoso a si próprio e por isso o cargo é remunerado.

Vemos, com isso, que o ato de governar é e sempre será em benefício do outro, pois todo bom sábio deseja afastar-se do poder, confirmando que a justiça é a conveniência do mais fraco.

Neste ponto do diálogo, Sócrates concorda com Trasímaco que diz ser, aparentemente, mais vantajoso ser injusto do que justo. Pois, o homem injusto busca o governo e governa em seu próprio benefício, prejudicando os seus súditos. Mas isso não é justiça, é o ato de um homem injusto no poder.

Sócrates rememora tudo o que foi discutido e qualifica a justiça como sendo uma virtude e a injustiça um vício. Mas a justiça é dita, por Trasímaco, como aquilo que não possui utilidade, enquanto que a injustiça é proveitosa, sendo, respectivamente,



ingenuidade e prudência. Dessa maneira, ele coloca a justiça num campo contraditório, pois, de modo inconsciente ou não, permite uma refutação a esta definição do conceito.

Trasímaco classifica, então, os homens injustos como sendo sábios e sensatos. Para refutar essa afirmação, Sócrates pergunta: o homem justo seria capaz de exceder outro homem justo? A resposta parece clara: não. E o injusto, se julgaria digno de exceder alguém e acharia esse ato justo? Trasímaco não pensa duas vezes, para ele, o injusto se acha digno de tal ato e o considera justo. Esta resposta permite afirmar que, se o injusto julga-se capaz de exceder o justo, o justo, por sua vez, também é digno de exceder o injusto, ou seja, o justo é aquele que se considera digno de exceder aquilo que é oposto a ele, sendo, por isso, sábio, mas o injusto é tido por ignorante, pois se acha digno de exceder seu oposto tal qual seu semelhante.

Vê-se aqui que o justo é bom e inteligente, enquanto o injusto não pode ter nenhuma das duas qualidades. Para confirmar isso bastaria lembrar do jogo das aparências exposto durante a discussão de Sócrates com Polemarco, pois se confunde os injustos com os justos porque estes se parecem com aqueles, mas, ao final, ao injusto só cabe a aparência, pois aquele que possui inteligência e bondade não parece, é, ou seja, quem possui tais características é justo.

Com tantas exemplificações das características do homem justo, fica cada vez mais claro que o injusto é ignorante por não ser inteligente e bom quando tenta exceder seus semelhantes. E, então, torna-se óbvio que o governante de um Estado deva ser justo, pois ao governar com todas as características da justiça, ele será capaz de fazer acordos que beneficiem seus súditos e a si próprio, enquanto aquele que é injusto dirige a cidade cegado pela injustiça, acarretando prejuízos a si e aos seus súditos.

O conveniente à injustiça é o ódio, as maldades, as revoltas; enquanto a justiça traz consigo a concórdia e a amizade. Aquele Estado governado por um homem injusto desfalecerá em contendas. Portanto, quem governa um Estado deve ser justo, reafirmando-se que a justiça é a conveniência do mais fraco, pois ao governante cabe prevenir as contendas para o bem de seus súditos.



Cada coisa existe com uma função, e para existir necessita de uma virtude. A função da alma é governar o corpo. A justiça é uma virtude da alma e, por isso, a injustiça é nada mais que um defeito dela. Deste modo, a injustiça nunca será mais vantajosa que a justiça, porque ela não é a perfeição da alma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos atuais dicionários de língua portuguesa encontramos uma definição muito semelhante à definição de justiça de Simónides, dada por Polemarco, que consiste em "[...] restituir a cada um o que se lhe deve" (Platão, 1949, 331e). No dicionário Houaiss (2004, p. 439), por exemplo, temos a seguinte definição: "princípio e atitude que consiste no respeito aos direitos de cada um e na atribuição daquilo que é devido a cada pessoa [...]", já no Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, de Francisco da Silveira Bueno (1995, p. 632), encontramos a seguinte definição: "virtude de dar a cada um o que é seu". Se a primeira definição dada por Polemarco é utilizada atualmente como uma das definições de justiça, precisamos compreender um pouco melhor a filosofia do direito que a sustenta.

Segundo Gonçalves Jr. e Maciel (2011, p. 188), "[...] a justiça consiste essencialmente no reconhecimento prático que a pessoa faz do sentimento de respeito da dignidade das demais pessoas do mundo", ou seja, a justiça está em respeitar o próximo independente das diferenças. E isso só acontece porque a justiça deve existir em uma relação, no mínimo, entre duas pessoas¹⁹.

Para que haja justiça também devemos entender que essa relação acontece em três tópicos, segundo a Filosofia do Direito: a) a alteridade, que consiste em respeito à pessoa do próximo; b) o devido, que é a obrigatoriedade, ou, em outras palavras, o dever de se cumprir as leis estabelecidas; e c) a igualdade, que é o elemento essencial e

¹⁹ Sendo que pessoa é entendida como um animal racional, e, por isso, explica-se que entre os animais irracionais não há o entendimento dos atos como justos ou injustos, pois tais animais são movidos unicamente pelo instinto.



mais básico do conceito de justiça. Esses três pontos se entrelaçam, mas é a igualdade que rege tudo, pois é através dela que se tem o respeito pelo próximo, além de ser a base para medir o que é devido. E é por isso que Diniz, ao explicar o que é justiça, coloca o conceito como restituição, pois "[...] o que é devido a cada um, o é segundo o entendimento de igualdade" (Gonçalves Jr.; Maciel, 2011, p. 205). A partir do momento que se compreende o conceito de igualdade, a alteridade e o devido são automáticos, pois só se pode respeitar o outro e cumprir com as leis estabelecidas quando o conceito de igualdade é natural, portanto, a restituição a ser feita sempre terá como base a medida de igualdade, alteridade e devido para com o outro, o que exige, naturalmente, a relação dos três tópicos mencionados.

Esses tópicos estão relacionados ao valor universal de dever, independente da cultura em que estão inseridos. É sobre esse valor de justiça que se discute, por exemplo, sobre a maldade. Quando tratamos o conceito de justiça vinculado ao Direito, esse valor acaba submetendo-se às características culturais, de modo que todo valor se estrutura na realização de uma comunidade, região e/ou país. O respeito e a liberdade são os principais fatores para que haja justiça ou mesmo injustiça nas comunidades, e as ações são determinadas de acordo com leis que regem o Estado. É por isso que encontramos, em alguns Estados, ações que podem ser entendidas como injustas e/ou más, mas que são respaldadas por lei, pois o que as instituições do Estado vêem como justas, ou aceitáveis, estão baseadas na cultura em que o Estado está inserido. Assim, a definição entendida hoje por justiça em muito se assemelha, como dito, a dada por Polemarco, não apenas por utilizar palavras semelhantes, mas porque a justiça pode ser entendida como dar a cada um o que é seu, obedecendo a ordem social superior vigente, permitindo que, de acordo com a legislação, os direitos de todos sejam garantidos.

As questões levantadas no início deste trabalho, sobre se haveria validade em alguma das definições apresentadas no *Livro I d'A República*, estão aqui respondidas, pois mostra-se que, de acordo com a constituição de leis a que estamos submetidos no séc. XXI, justiça é dar a cada um o que lhe pertence, mas a grande diferença dessa



definição com a discussão que aparece no diálogo entre Sócrates e Polemarco é que, quando essa definição aparece no diálogo, trata-se inicialmente de restituir tudo o que se deve a quem dever, que é quando Sócrates mostra que não se deve generalizar, pois seria uma insanidade devolver as armas, por exemplo, a uma pessoa privada da razão. Depois dessa primeira refutação, Polemarco reformula sua definição, e a questão se mostra em devolver às pessoas aquilo de acordo com o que ela parece, sendo justo devolver o bem aos amigos e o mal aos inimigos. Isso também é refutado, tendo sido explicado anteriormente que não se pode ir contra a perfeição do homem, que é a justiça, além de correr o risco de cair no engano das aparências e acabar por fazer bem ao inimigo ou mal ao amigo. Mas hoje, quando falamos de devolução, ou melhor, de restituição, não nos referimos à restituição de bens ou de atitudes isoladas, pensadas pelo indivíduo, estando ele livre para decidir se vai e o que vai restituir a quem. Hoje, o conceito de justiça está enraizado na legislação que governa cada país, região e, portanto, cada pessoa.

Não é a questão de dizer que, sendo indivíduo, estamos obrigados a seguir regras, ficando presos a elas, mas sim que, como animais racionais que somos e vivendo em sociedade, necessitamos de regras, leis, que sejam instituídas para manter a ordem e, assim, estabelecer limites da liberdade, apontando onde termina a liberdade de um e onde começa a liberdade de outro indivíduo. O que faz com que eles sejam tratados de maneira igualitária, identificando para cada um qual o seu dever e o que deve ser restituído.

De acordo com as informações e discussões levantadas nesse estudo, podemos concluir, portanto, a validade da tese de Polemarco, e compreender o porquê de ela permanecer viva até hoje.

REFERÊNCIAS

:

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução Alfredo Bosi. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



BOBBIO, Norberto. *Teoria geral da política - A filosofia e as lições dos clássicos*. Tradução Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BRISSON, Luc; PRADEAU, Jean-François. *Vocabulário de Platão*. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção vocabulários dos filósofos)

BUENO, Francisco da Silveira. *Dicionário escolar de língua portuguesa*. 11ª ed. Brasília: Fundação de Assistência ao Estudante – FAE e Ministério da Educação e Desporto, 1995.

CORNELLI, Gabriele; XAVIER, Dennys Garcia Xavier. *A República de Platão: outros olhares*. São Paulo: Edições Loyola, 2011. (Coleção estudos platônicos)

GOLDSCHIMIDT, Victor. *Os diálogos de Platão: estrutura e método dialético*. Tradução Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2008.

GONÇALVES JR., Jerson Carneiro; MACIEL, José Fabio Rodrigues. *Concurso da magistratura: noções gerais de direito e formação humanística*. São Paulo: Saraiva, 2011.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução Artur M. Parreira. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 (Clássicos WMF)

PEREIRA, Américo. *Comentário ao primeiro livro da Politeia de Platão*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008. Disponível em: <www.lusosofia.net>. Acesso em: 01 agosto 2012.

PETERS, F. E. *Termos filosóficos gregos: um léxico histórico*. Tradução Beatriz Rodrigues Barbosa. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: 1974.

PLATÃO. *A República*. Tradução do grego de John Burnet. Tradução do inglês de Maria Helena da Rocha Pereira. 9ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.

_____. *Carta VII*. Tradução do grego John Burnet. Tradução do inglês José Trindade Santos e Juvino Maia Jr. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2013. (Biblioteca antiqua)

_____. *Diálogos: O Banquete, Fédon, Sofista, Político*. Tradução José Cavalcante de Souza, Jorge Peleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Coleção os pensadores).



_____. *Diálogos de Platão: Fedro, Cartas, O Primeiro Alcibíades*. Vol. V. Tradução Carlos Alberto Nunes. Pará: Universidade Federal do Pará, 1975. (Coleção amazônica – série Farias Brito)

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia: Filosofia pagã antiga*. Vol. I. Tradução Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2003. (Coleção história da filosofia)

_____. *Platão: história da filosofia grega e romana*. Vol. III. Tradução Henrique Cláudio de Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SOARES, Márcio. *A ontologia de Platão – um estudo das formas no Parmênides*. Passo Fundo: UPF, 2001. (Série filosofia).

WILLIAMS, Bernard Arthur Owen. *Platão: a invenção da filosofia*. Tradução Irley Fernandes Franco. São Paulo: Editora Unesp, 2000.



IDENTIDADE E FELICIDADE NO EPICURISMO: Considerações sobre o helenismo e a contemporaneidade

IDENTITY AND HAPPINESS IN EPICUREANISM: Considerations about hellenism and contemporary

Rafael Parente Ferreira Dias
Mestre em Filosofia pela UGF-RJ
Professor de Filosofia da UERR
rafael.dias@uerr.edu.br

Pewry Thor Terra Cardoso
Acadêmico do Curso de Filosofia da UERR
pewrythor@hotmail.com

RESUMO: Nesta pesquisa, convidamos a analisar e repensar as proposições acerca da ética na perspectiva de Epicuro. Em especial, uma análise no que diz respeito à relação entre desejo e felicidade, frente aos problemas da atualidade, onde existem evidências da relativização da ética e do próprio conceito de felicidade. Atualmente, percebemos dúvidas e pré-juízos (ou pré-conceitos) sobre o significado destes termos: “felicidade” e “desejo”. Frente à necessidade de repensar o real sentido da felicidade e os meios que podem levar a este fim, é interessante compreendermos a função dos desejos e sua relação com a felicidade. A metodologia deste trabalho parte da avaliação do contexto atual e repensa a filosofia de Epicuro em relação à felicidade e desejo frente ao consumismo. Toda a pesquisa é de cunho bibliográfico. Também temos o intuito de perceber semelhanças entre os problemas da Grécia no período helenístico e os problemas do cenário mundial atual. São estas semelhanças de problemas que motivaram nossa pesquisa a respeito deste tema que vem despertando interesse da atividade filosófica.

Palavras-chave: Consumismo, Desejo, Felicidade, Identidade.

ABSTRACT: This research, invites to review and rethink the propositions about the ethics of Epicurus perspective. In particular, an analysis with respect to the relation between desire and happiness, faced with today's problems, where there is evidence of the relativity of ethics and happiness concept itself. Currently, we see doubts and pre-judgments (or prejudices) about the meaning of these terms, "happiness" and "desire." Faced with the need to rethink the real meaning of happiness and the means that can



lead to this end, it is interesting to understand the function of desire and its relationship to happiness. The methodology of this work part of the assessment of the current context and rethink the philosophy of Epicurus in relation to happiness and desire against consumerism. All research is bibliographic nature. We also have the intention to perceive similarities between Greece's problems in the Hellenistic period and the problems of the current world scenario. It is these similarities problems that motivated our research regarding this topic that has aroused the interest of philosophical activity.

Keywords: Consumerism, Desire, Happiness, Identity.

INTRODUÇÃO

Para compreendermos a ética de Epicuro, em especial, o conceito de felicidade, é importante analisarmos certas questões cruciais, tais como: o que é Filosofia e sua função? Qual o sentido da existência humana? O que é felicidade, prazer e desejo? E, por fim, o que é a vida? Tais questionamentos são os mesmos desde a Grécia Antiga aos dias atuais. Trata-se de uma perda da identidade, incertezas morais e fluidez dos valores. Percebe-se isto na instabilidade, ou relativização, do conceito de felicidade, que se confunde com alegria e costuma ser pré-determinada como sensação espontânea e instável. A felicidade deixou de ser considerada uma forma plena de satisfação estável. Hodiernamente tudo é volátil, a fluidez descontrolada dos valores, dos conceitos e dos costumes, obscurece a razão, transformando o indivíduo em um ser superficial, exageradamente técnico, pouco filosófico. A humanidade atual desconhece a autêntica busca filosófica pela verdade, pela felicidade ou pelo Ser, seu único interesse são as volumosas contas bancárias. O exagerado consumismo materialista está invertendo os conceitos e valores sociais. Portanto, pretendemos analisar os problemas relativos à ética de Epicuro e seus possíveis efeitos nos dias atuais.

A FILOSOFIA DE EPICURO

Em meados de 306 a.C., Epicuro instalou-se em Atenas, onde fundou sua própria escola em uma propriedade na periferia da cidade. Tratava-se de um jardim com uma horta. Isto era, de certa forma, uma expressão de sua filosofia, pois iniciava um



novo modelo de filosofia. Diferente do Liceu e da acadêmica de Platão, a filosofia de Epicuro é terapêutica, isto é, trata dos males da mente e do corpo. Esta filosofia surge no período helenístico, de forma um tanto singular e distinta, dos filósofos da academia de Platão, assim como dos Aristotélicos.

Epicuro, e também os estoícos, perceberam três disciplinas fundamentais para a filosofia: a lógica (ou teoria do conhecimento; *kanón*), a física e a Ética. Pretendemos analisar os problemas relativos à ética de Epicuro. O objetivo aqui é repensar os conceitos de desejo, felicidade, identidade e ética. Este objetivo parte da percepção de semelhanças entre os problemas referentes à identidade, felicidade e do consumismo entre o período helenístico e o período atual.

CONDIÇÕES HISTÓRICAS: INSTABILIDADE, DESCRENÇA NA POLÍTICA E NA ECONOMIA

Depois da batalha de Queroneia (338 a.C.), que marca a derrota dos gregos frente à Macedônia, a situação muda completamente. O desaparecimento da autonomia da cidade-estado torna sem sentido qualquer sentimento isolacionista. Mas, pelo fato mesmo de inserir-se no grande organismo político dos macedônios, a cultura grega se difunde, tornando-se patrimônio comum a todos os países mediterrâneos (EPICURO, 1985, p. 8).

Quais aspectos da Grécia Antiga corroboraram para estas consequências e de onde emergiu a filosofia de Epicuro? A Grécia do período clássico, de pensadores como Sócrates e Platão, decorreu num breve período de paz e estabilidade econômica, política e social. Anthony Kenny relata como “Atenas era uma democracia, o primeiro exemplo fidedigno dessa forma de organização política” (KENNY, 1998, p.45). Período este que sucedeu diversas guerras. Esta Grécia áurea gradativamente entrou em decadência política e arrastou com ela a democracia, os complexos sistemas político-metafísicos destes dois últimos pensadores e, principalmente, a identidade e a estabilidade do povo. Após a morte de Alexandre, seu vasto império é subdividido entre seus generais, de modo que surgem diversos reinos independentes, uns maiores e outros menores que, pouco a pouco, uns após os outros, posteriormente, caíram diante do poder de Roma:



A perda da liberdade política – primeiro dominada pelos macedônios depois pelos romanos – alterou profundamente os quadros dentro dos quais a Grécia Antiga vinha desenvolvendo sua experiência cultural e, em particular, sua criação mais arrojada: a especulação filosófica (EPICURO, 1985, p.7).

Ao analisarmos o helenismo, época marcada por guerras, instabilidade política, social e econômica, percebemos que houve uma frustração com a democracia e descontentamento com a política e com a economia. Com o declínio da *Pólis*, não floresceram organismos políticos com a capacidade de estabelecer força moral “por toda uma série de mudanças concomitantes de antigas convicções, que determinaram reviravolta radical no espírito do mundo grego [...] marcou o fim da época clássica e o início de nova era” (REALE; ANTISERI, 2003, p. 249). Essas transformações condicionaram problemas em relação à identidade, à moral e ao consumo.

RELATIVIZAÇÃO DA ÉTICA, CONSUMISMO E INDIVIDUALISMO

Houve um processo de individualização. As derrotas nas guerras, a invasão, corroboraram para o fenômeno da perda da estabilidade cultural. As instabilidades políticas e econômicas refletiram na identidade e na felicidade do povo. É evidente que no período helenístico houveram relativizações éticas, crescente consumismo e um processo de individualização, isto é, perda de sentido e ausência de coletividade. Estas premissas fizeram a necessidade do surgimento de um novo pensamento, que tentasse resolver estes problemas. É importante percebermos que a democracia tal como era no período clássico desintegra-se e, desde então, o modelo político impede a maioria dos indivíduos de participarem efetivamente dos processos políticos:

O historiador Heródoto (c.480-c.425 a.C.) mostrara que a raiz dessas distinções estava no senso de liberdade política que um grego possuía por pertencer a uma cidade-estado, consciência de sua autonomia e de suas tradições, e onde, ao usufruir os direitos de cidadania, ele não estava submetido a nenhum senhor. O abismo entre os gregos do período helênico e os “bárbaros” orientais provinha, [...] da consciência de liberdade que os gregos desenvolveram a partir da peculiaridade de sua organização social e política (EPICURO, 1975, p. 07).

Não temos aqui interesse em indicar um juízo de valor à democracia grega. Percebemos que as mudanças políticas e sociais afetaram o povo grego com um



fenômeno que se assemelha ao que vivemos hoje. Frente a estas circunstâncias, novos problemas e novas necessidades surgiram na Grécia: “As novas condições impostas ao mundo grego tornam impossível a participação do indivíduo no governo da *Pólis*” (EPICURO, 1975, p. 8). Da desconfiança política, da perda de identidade e da ausência de participação coletiva surgiram problemas como a relativização da ética, a ausência de significado da felicidade, o medo da morte e o individualismo.

A genialidade de Epicuro foi perceber estes problemas e necessidades de sua época. Assim, pôde utilizar a Filosofia de forma medicinal; para tratar os males, anseios e necessidades que atormentavam o povo e impediam o caminho para a felicidade plena em seu tempo. A filosofia de Epicuro era determinista neste sentido, o sentido da vida, e por consequência da filosofia, é o prazer. Diferente do que pensava à respeito da cosmologia, que não tinha sentido, era anti-teleológica (FORRSCHNER, 2000, p. 42).

SEMELHANÇAS DO PERÍODO HELENÍSTICO COM O PERÍODO ATUAL

Para a compreensão correta deste trabalho é trivial percebermos que essas características políticas e sociais se assemelham, em parte, aos problemas e necessidades do presente. Pelo menos, quanto aos seguintes problemas: a ausência de estabilidade econômica, social e política; o individualismo crescente; a descrença pública na política; a relativização da ética e incompreensão, ou dúvidas, do significado de felicidade. Nos tempos atuais nota-se claramente a ausência de princípios firmes que regulem o conceito de felicidade. Percebemos que o único parâmetro que conceitua a felicidade atualmente é o comércio:

os mercados vendem a felicidade ou mais precisamente, vendem outros bens que podem substituir àqueles intangíveis e não negociáveis [...] Um dos efeitos de manter a busca da felicidade atrelada ao consumo de mercadorias é tornar essa busca interminável e a felicidade nunca alcançada. Se não se pode chegar a um estado de felicidade duradouro, então a solução é continuar comprando, com a esperança de que a próxima linha de produtos superfáceis de usar ou a nova tendência outono-inverno redima os incansáveis buscadores de felicidade. A grande cartada dos mercados foi transformar o sonho da felicidade de uma vida plena e satisfatória em uma busca incessante de “meios” para se chegar a isso (FRAGOSO, 2011 p. 112).



Feitas estas considerações sobre as características históricas e sociais do período helenístico, podemos perceber como são semelhantes as circunstâncias, os anseios e as necessidades do presente em relação ao helenismo. Daí, percebemos a atual importância de analisar a relação de desejo e felicidade na moral do epicurismo, pois compartilhamos de semelhantes problemas, anseios e necessidades. Assim, é interessante repensar tais soluções para problemas semelhantes.

O QUE É A FILOSOFIA?

A Filosofia deve tratar os males da alma e do corpo, pois, seu único sentido é levar a felicidade à humanidade. A filosofia de Epicuro, neste sentido, apresenta uma ética eudemonística: fundada na meta do viver bem (*eu zên*). Deste modo, percebemos que a filosofia e a ética epicurista são teleológicas, ou seja, são finalistas. A Filosofia de Epicuro tem como fim a felicidade. Os objetivos da filosofia de Epicuro são: possibilitar a felicidade através da eliminação dos anseios, males e perturbações da alma e do corpo, por meio da compreensão correta da relação desejo e felicidade, da morte e da vida (FORRSCHNER, 2000, p. 39).

QUAL O SENTIDO DA EXISTÊNCIA HUMANA?

Na perspectiva de Epicuro, assim como a finalidade da Filosofia, o fim último do homem é a felicidade. Mas, de que felicidade se trata? Trata-se, não simplesmente da felicidade como uma mera sensação subjetiva instável ou passageira, de uma “alegria”. A felicidade ganha com o epicurismo um significado mais profundo, pois, trata-se de uma felicidade estável, relacionada ao viver bem, tal como o êxito na vida. No entanto, algumas peculiaridades devem ser compreendidas. A vida agradável, que Epicuro se refere, somente pode ser proporcionada pela ausência de males. Por isso, é necessário buscar ponderação que investiga as razões corretas e evita espantar-se com as opiniões falsas. A tarefa da Ética é evidenciar e compreender o conceito de prazer, verificar os meios para atingir o alvo corretamente compreendido (o prazer). O propósito da vida é



um vivenciar da vida. Vivenciar em relação ao ser humano, em última análise, na percepção e sensação.

FELICIDADE E DESEJO

No epicurismo há uma clara distinção entre felicidade e alegria. A felicidade é como uma forma serena, estável e responsável de viver. Ao contrário da alegria, que é como uma simples sensação subjetiva proveniente dos prazeres dos sentidos ou necessidades corporais. Por isso, a tarefa da filosofia é compreender as relações causais, isto é, a investigação prudente das causas e seus efeitos, para que, uma vez detectadas e eliminadas as causas dos males, eliminem-se seus efeitos.

Não é possível compreender a felicidade epicurista sem uma clara conceituação do que é o desejo. Epicuro distingue três formas diferentes de desejo. Existem desejos naturais e necessários para a existência humana. Este tipo de desejo, tal como alimentar-se, descansar, etc., é visto como natural e necessário ao homem. Mas, também existem desejos que são naturais e que não são necessários. Entre estes, por exemplo, poderíamos citar: comer alimentos refinados, ou vestir-se com elegância, assim como o desejo sexual. Estes desejos, apesar de naturais, não são necessários e o prazer relativo ao saciar estes desejos não leva à felicidade plena. Existem também desejos que não são naturais, tampouco necessários. Estes desejos são irrealizáveis, pois não podem ser saciados. Trata-se de desejos como: riqueza, honra, glória ou poder.

QUE É A VIDA?

A vida, no epicurismo, é a única existência possível. A única possibilidade de ser feliz é na vida, além dela nada existe. Assim, o sentido da vida é a felicidade. Que é a morte? A morte é impossibilidade de todas as possibilidades. Na morte nada existe, a morte nada é. Sendo assim, só na vida se pode sentir dor ou felicidade. Somente na vida



podemos: sentir, perceber, pensar etc. Na morte, no entanto, nada existe. Epicuro deseja, com estas afirmações, excluir os medos e temores da morte.

Esta compreensão da morte é de extrema importância para Epicuro. A vida era seu foco e a filosofia tinha como meta unicamente a vida. Percebemos que a vida é o primeiro fundamento para a existência da felicidade, sem ela não há felicidade, por isso o objetivo da filosofia é a felicidade mais a felicidade na vida:

Epicuro se insurge, sobretudo contra o sentido de certas crenças que projetam para o além da vida o sentido de viver [...] O motivo de tais reflexões é que os homens em geral têm com a morte uma relação de temor; este temor é fonte de tormentos que adoecem a alma e impedem-na de obter o equilíbrio necessário a uma vida feliz (SILVA, 1995, p. 140).

REPENSAR

Sobre que pré-conceitos e pré-juízos nós deveríamos pensar e analisar frente às necessidades atuais? Percebemos muitas evidências semelhantes entre o período helenístico e a atualidade. Podemos citar: perda da identidade, desconfianças políticas, sociais e econômicas, relativização da ética, além do individualismo. Deveríamos repensar o sentido da felicidade; repensar o sentido de realização da vida e dos fatores que podem proporcioná-la. Como vimos, há certa fluidez no sentido de felicidade. Tudo é instável, inclusive o sentido destes termos. Isto decorre da relativização da ética e da perda de identidade notável nos tempos presentes, referente ao pós-guerra, a partir da segunda metade do século XX para o século XXI. Autores como Zygmunt Bauman percebem estes fenômenos como frutos característicos do processo da globalização: “Bauman começou a se concentrar na globalização, analisando-a do ponto e vista não apenas econômico, mas também [...] de seus efeitos sobre a vida cotidiana” (VECCHI, In: BAUMAN, 2003, p. 10).

Atualmente, temos problemas quanto à ideia de felicidade, o termo confunde-se facilmente com ‘alegria’, tornando-se uma mera sensação espontânea e instável, em geral, proporcionada pela realização de um desejo. Este desejo geralmente relaciona-se ao consumismo. Nos tempos atuais, o consumo dita a moda. Nos tempos atuais não são apenas os filósofos que produzem conceitos, “o marketing, o design, a publicidade,



todas as disciplinas da comunicação apoderaram-se da própria palavra conceito e disseram: [...] nós somos os conceituadores!” (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 19). O conceito de felicidade deixou de ser objeto próprio dos filósofos e passou a ser produto dos publicitários. Os publicitários criam os conceitos de felicidade a todo o momento.

Estes conceitos nem sequer tem a intenção de perdurar, geralmente estão relacionados à compra de algum produto ou à prestação de algum serviço. Percebemos claramente que há interesses comerciais e políticos por traz destes conceitos publicitários de felicidade. Desse modo, a felicidade acaba por se tornar um instrumento de coerção dos indivíduos e de imposição de valores. Trata-se do período de crescente relativização ética, individualismo e fluidez da identidade. Bauman chama o período em que vivemos de modernidade líquida, por ser uma transformação da modernidade. Este período tem este nome pela ausência de fundamentos firmes para a identidade. Tem como característica básica o fato de que é fruto da globalização, fenômeno proveniente de duas revoluções: a das comunicações e a dos transportes. Estas revoluções são o que propiciaram o rompimento de barreiras culturais, econômicas e políticas. Estes fatos propiciam, por sua vez, este fenômeno que reconhecemos como a instabilidade de fundamentos e da identidade, a relativização da ética e o processo de individualização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos nesta pesquisa que, com a ausência de valores firmes, o consumo torna-se o parâmetro e o sentido da felicidade. Frente à ausência de valores surge a relativização ética, esta, por sua vez, promove o fenômeno do individualismo e a perda de valores coletivos. Talvez as exigências do mercado neste período de globalização e de interesses comerciais internacionais tenham condicionado estes eventos. Mas, percebemos claramente que as transformações decorrentes da globalização no mínimo colaboraram para o surgimento destes problemas, assim como sua permanência. Pelo menos no que diz respeito ao fenômeno da individualização, podemos perceber a relação com as transformações do atual sistema político e econômico:



A modernidade líquida pode ser entendida como um processo de individualização e privatização do espaço público, relacionado com a nova dominação econômica extraterritorial [...] A tão sonhada liberdade, na modernidade líquida, assume a forma de uma liberdade compulsiva e obrigatória [...] Aos indivíduos é dada a tarefa de autoconstrução de sua vida sem qualquer apelação, visto que são culpados pelo que se tornam [...] não existem mais parâmetros, condições e códigos que pudessem regular essa autoconstrução. A volatilidade identitária, a fluidez dos relacionamentos construídos no decorrer da vida, a dificuldade de vislumbrar um futuro seguro e estável (seja no trabalho ou em outros aspectos da vida), tornam a liberdade “líquida”, na verdade, uma sutil e artilosa prisão (FRAGOSO, 2011, p. 122).

Podemos perceber claras semelhanças entre a atualidade e o período helenístico em relação a essa referência. Mas, percebemos também que existem drásticas diferenças, o que não suprime a importância de repensar a relação de desejo e felicidade no epicurismo. A importância e o objetivo deste trabalho foi fazer repensar os valores que norteiam o caminho da felicidade. Tivemos o intuito de, no mínimo, convidar a pensar sobre quais valores estamos construindo em nossos alicerces da vida.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **“Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi”**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Edição de Jorge Zahar, 2003.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **“O que é a filosofia?”**. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: editora 34 Ltda, 1992.
- EPICURO. **“Antologia de textos de Epicuro. In: Epicuro, Lucrécio, Cícero e Sêneca”**. Tradução de Agostinho da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- FORRSCHNER, M. **“Esclarecimento e serenidade”**. In: ERLER, M; GRAESER, A. **“Filósofos da antiguidade: Do helenismo à antiguidade tardia”**, 2000, p. 33-59.
- FRAGOSO, T. O. **“Modernidade líquida e liberdade consumidora: o pensamento crítico de Zygmunt Bauman”**. Revista Perspectivas Sociais. Pelotas, 2011, p.109-126.
- KENNY, A. **“História Concisa da Filosofia Ocidental”**. Título original: “A Brief History of Western Philosophy”. Revisão científica: Desidério Murcho. Lisboa: 1998.
- MONTE, S. S. **“A identidade do sujeito na pós-modernidade: algumas reflexões.”** Revista GEPIADDE; Itabaiana, 2012.
- REALE, G; ANTISERI, D. **“História da Filosofia: Filosofia pagã antiga”** Título original: Storia della filosofia. Tradução Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2003.



SILVA, M. **“Epicuro e a morte como perda da subjetividade”**. Princípios, Natal. Departamento de Filosofia da UFRN, 1995, p. 146-159.



ÉTICA DEONTOLÓGICA DE KANT E SUA APLICAÇÃO NO ENFRENTAMENTO AO BULLYING ESCOLAR

DEONTOLOGICAL ETHICS OF KANT AND ITS APPLICATION IN THE CONFRONTATION TO SCHOOL BULLYING

Adilson Ferreira Horta
Graduado em Filosofia pela UERR
hortapqdt2@hotmail.com

RESUMO: Na atualidade com a universalização dos problemas que vem causando o fenômeno *Bullying*, tem-se uma grande necessidade de instrumentos que venham contribuir para o enfrentamento da prática do *Bullying* na sociedade escolar. A partir de observações e experiências adquiridas em unidades escolar, visualizou-se uma frequente prática deste fenômeno. A proposta é identificar os aspectos históricos dos fundamentos da Ética Kantiana e investigar as principais características. Assim como, identificar os princípios do entendimento teórico do *Bullying* escolar e analisar como a ética kantiana pode contribuir no seu enfrentamento. Partindo destes objetivos, tenta-se mostrar como a ética kantiana contempla aspectos de enfrentamento a prática do *Bullying* escolar que podem ser utilizados na educação. Diante dessa necessidade, a pesquisa procura trazer uma contribuição no entendimento da prática do *Bullying* sobre os indivíduos no ambiente escolar, tendo como base nas pesquisas executadas por Cleodelice Aparecida Zonato Fante, (Cleo Fante), pesquisadora e educadora. Tendo em vista que, a ética kantiana nos permite contribuir na prevenção contra esta prática que ocorre no âmbito escolar, e que percebam o quão importante é fazer uso da ética no cotidiano, pois pensar e repensar suas ações faz parte do exercício humano.

Palavras-chave: Ética; Dever; *Bullying* escolar; Dignidade e Educação.

ABSTRACT: At present with the universalization of the problems that is causing the bullying phenomenon, there is a great need for instruments that contribute to combat the practice bullying in school society. From observations and experiences in school units, envisioned to be a frequent practice of this phenomenon. The proposal is to identify the historical aspects of the foundations of Kantian ethics and investigate the main features. As well, as identify the principles of theoretical understanding of school bullying. Based on these objectives tries to show how the Kantian ethics includes coping aspects the practice of school bullying. Given this need, the research seeks to bring a contribution to the understanding of bullying practice on individual in the school, based on research carried out by Cleodelice Aparecida Zonato Fante,(Cleo Fante), researcher and educator. Considering that Kantian ethics allows us to contribute in preventing this



practice occurring in schools and to realize how important is to make use of ethics in everyday life for thinking and rethinking their actions is part of the human exercise.

Keywords: Ethics, Duty, School Bullying, Dignity and Education.

A ÉTICA DEONTOLOGICA DE KANT

Concepção dos aspectos históricos presentes na filosofia antiga que precederam os fundamentos da ética kantiana

A pesquisa se dá a partir das concepções da ética na Grécia antiga por se ter o entendimento conforme a história da filosofia, de que, toda ética é fundamentada a partir das concepções filosóficas da Grécia antiga, sendo ela o berço da fundamentação de toda ética, por conseguinte a ética Deontológica de Kant tem seu enraizamento nas concepções provenientes da ética fundamentada pelos filósofos da Grécia antiga.

A Ética é uma palavra que deriva do grego “*Ethos*” que significa caráter, costume e hábito, está relacionada a uma teoria do agir, ou seja, ação como práxis (transformar). Essa ação é moral, dado que a palavra moral vem do latim “*mores*” no qual tem relação com o costume (*Ethos*), podendo ser boa ou ruim.

O filósofo Sócrates (469 a. C – 399 a. C) possui uma ética com os seguintes elementos: Intelectualismo socrático: diz respeito à carência do homem de conhecimento, segundo Sócrates, (1987p.157), em (*Xenofonte, Ditos e Feitos Memoráveis*), “ quando se conhece bem o que seja cada coisa em particular, pode-se explica-la aos outros; mas que se se ignora, não admira que se engane a si mesmo e consigo aos outros”, neste sentido, primeiro devo ter o conhecimento para depois praticá-lo. O homem para Sócrates não é mal, apenas possui ignorância e só alcança a virtude quando sai desse estado de ignorância, ou seja, quando se alcança o conhecimento, por isso ninguém erra voluntariamente, porque o erro e a culpa são uma ignorância, porém, a virtude (*areté*) é alcançada pelo conhecimento.

O segundo elemento é a *Eudaimonia* (felicidade): Sócrates (1987, p. 62), diz, pois, “ quanto menos necessidades se tenha, mais nos aproximamos dela. E como a divindade é a própria perfeição, quem mais se avizinhar da divindade, mais próximo estará da perfeição”, para Sócrates o caráter divino do bem é ser virtuoso, ou seja, você só é feliz quando alcança a virtude, mas não há diferença entre conhecimento e virtude, pois tendo conhecimento pratica-se a virtude, e se é virtuoso, portanto você é feliz. O



terceiro elemento é a *Enkrateia* (autodomínio), liberdade interior, autonomia. O homem que possui *Enkrateia* tem temperança, ou seja, aprendeu a conhecer o belo e o bem, a governar o próprio corpo, a bem dirigir a sua casa, a vencer os inimigos, não sendo dominado por prazeres, sendo considerado virtuoso. Enfim para Sócrates conhecimento, virtude e felicidade podem ser consideradas como a mesma coisa, porque você alcançando conhecimento é virtuoso e feliz.

Já o filósofo Aristóteles (384 a. C – 322 a. C), com relação ao tema felicidade, segue a mesma linha de raciocínio socrática, acrescentando a esta ideia o conceito de “*To Eu Zên*” (vida boa), ou seja, sem *Eudaimonia* não se chega ao bem viver. Alguns homens confundem o bem ou a felicidade com o prazer, tendo uma vida de prazeres desmedidos. Por isso Aristóteles nos apresenta três aspectos relacionados ao “*Méson*” (medida), são eles: o prazer, a honra e a riqueza, dado que precisamos deles, mas não são o bem que procuramos apenas nos fazem adquirir outras coisas e se dirigem a felicidade.

Segundo Aristóteles há duas espécies de virtude: primeiro a virtude moral que é adquirida em resultado do hábito e segundo a virtude intelectual que é gerada e cresce graças ao ensino. De acordo com as virtudes morais, elas não surgem em nós por natureza, ou seja, a natureza não faz modificação no homem. Aristóteles (1991, p.273), na *Ética a Nicômaco*, define a virtude como um meio termo:

Ora, a virtude diz respeito às paixões e ações em que o excesso é uma forma de erro, assim como a carência, ao passo que o meio-termo é uma forma de acerto digna de louvor; e acertar e ser louvada são características da virtude.

Portanto, a virtude moral é um meio termo que se procura atingir para dizer o que é certo, ou seja, é a própria virtude, que se encontra entre dois vícios, um dos quais envolve o excesso e o outro a falta, isso porque a sua natureza visa à mediania. Aristóteles (1991, p. 273), conclui que “a virtude é uma espécie de mediania, já que como vimos, ela põe a sua mira no meio-termo”, a virtude é uma disposição de caráter e se põe no meio, entre o excesso e a falta, pois estes podemos configurar como sendo eles os vícios e a mediania a mais pura virtude. “A virtude do homem também será a disposição de caráter que o torna bom e que o faz desempenhar bem a sua função” (ARISTÓTELES, 1991, p. 272), o homem virtuoso sabe deliberar sua vida e desempenhar bem o seu papel na sociedade, sendo justo, moderado, mantendo-se com o caráter elevado.



Immanuel Kant²⁰ instituiu um conjunto filosófico de elementos intelectualmente organizados, o qual atuou na resolução entre o racionalismo e o empirismo. Com a sua obra, *Crítica da Razão Pura*, Kant tinha como objetivo colocar todos os temas sob estudos pormenorizados de uma forma racional, de modo que obtivesse uma conclusão bem elaborada e criteriosa sem as confusões que os sentidos poderiam causar em suas conclusões. Se empenhou na resolução do problema do conhecimento racional e empírico, pelo fato de não concordar que a experiência sensível tinha sua limitação, defendia que as verdades seriam universais e que se encontrariam de forma a priori, ou seja, sem a necessidade de uma experiência humana.

Para Kant as impressões dos sentidos externos são resumidas em apenas matéria prima para a formação do conhecimento, o entendimento organiza as sensações, enquanto que as ideais da razão, por sua vez superam o entendimento dando a ideia de liberdade, o que pode ser caracterizado como essencial para a ética. Kant negava a existência da natureza íntima das coisas ou de uma verdade última, por esse motivo surgiu a ideia da obra *A crítica da razão prática* que tinha a finalidade de funcionar como leis éticas, denominada de “Imperativo Categórico” a qual teria como ponto fundamental dar direcionamento e reger os seres humanos.

Dessa forma, no que concerne à ética *Eudaimônica* socrática e aristotélica por terem seus princípios de fundamentação voltados para um fim último que visam a felicidade, não serão utilizadas na fundamentação desta pesquisa por contrariar a ética do dever e da obrigação. Enquanto a ética kantiana defende um dever para com os outros, a ética *Eudaimônica* socrática e aristotélica defende uma busca pela felicidade individual.

Por conseguinte, abordaremos a ética deontológica em Kant, que ao contrário da ética *Eudaimônica* socrática e aristotélica, apresenta um significado muito forte, devido ao dever ser anterior a toda experiência, ou seja, a *priori*, sendo este dever a razão que determina a vontade.

²⁰ Immanuel Kant (1724 – 1804) filósofo alemão, nasceu no dia 22 de abril de 1724, em uma cidade chamada Königsberg, na Prússia Oriental, Kant era filho de uma família humilde que seguia os preceitos da religião protestante, seu pai era um comerciante de origem escocesa. Como filósofo Kant era considerado como o pai da filosofia crítica um dos maiores da história e mais influentes em todo o ocidente. Fonte de consulta: “KANT – vida e obra”, In: Immanuel Kant. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Nova Cultural, 1996, Coleção Os Pensadores. <http://filsofos-vidaeobra.blogspot.com/2009/08/kant.html>

Onde se lê MC entende-se Metafísica dos Costumes.



A boa vontade

Na *fundamentação da metafísica dos costumes*, Kant defende sua teoria ética pautada sobre uma lei moral, comum a todos os seres humanos, sendo também denominada como ciência do dever e da obrigação, em que “toda a gente tem de confessar que numa lei que tenha de valer moralmente, isto é, como fundamento duma obrigação, tem de ter em si uma necessidade absoluta.” [...] (KANT, 1964, p. 15).

De acordo com a fundamentação de Kant, a razão exerce influência sobre a vontade, é ela que estabelece os princípios do dever e vem dar liberdade de escolha ao indivíduo, na medida em que segue os princípios da moralidade que vem por si mesmo de forma a priori, ou seja, sem recursos dos objetos da vontade, sem nenhum conhecimento humano (empírico). Ela é completamente assentada em cima dos princípios a priori, vindo assim a determinar à vontade como boa nela mesma. Desse modo, segundo as palavras de Kant (1964 p. 23):

A boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão-somente pelo querer, isto é, em si mesma, e considerada em si mesma... ela ficaria brilhando por si mesma como uma joia, como alguma coisa que em si mesma tem o seu pleno valor.

Kant ao fazer comparações relacionando a vontade a uma joia, nos deixa clara a apresentação do significado de valoração do absoluto da vontade que se concatena com a razão. A vontade pura determinada por princípios a priori da razão é a faculdade que não deixa o indivíduo escolher nada além da razão, ela é quem dá ao sujeito a liberdade de agir dentro dos princípios da moralidade, vindo assim a se tornar o bem supremo, cujo valor moral está em si mesmo no valor intrínseco. Segue-se que, “esta vontade não será na verdade o único bem nem o bem total, mas terá de ser, contudo o bem supremo e a condição de tudo o mais, mesmo de toda aspiração de felicidade”. (KANT, 1964, p. 26).

Esta constatação do dever, pela qual a vontade nos coloca inteiramente frente a afirmação do conceito de estar sempre na parte superior das considerações valorativas, a respeito do grau de perfectibilidade de nossas ações, vindo a se tornar o conceito de “dever” que contém em si o conceito de “boa vontade”, livre de toda inclinação e que obedece a lei da razão, pura e simplesmente por dever.

O dever



O dever a que se refere Kant; é uma lei que está presente na consciência de todos os seres racionais, na qual devemos cumprir o dever apenas pelo dever, de modo que devo agir com atitudes honradas e dignas.

Dessa forma, Kant (1964, p.30) a fundamenta como sendo ela possuidora de um valor moral, em que:

Uma ação praticada por dever tem o seu valor moral, não no propósito que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina; não depende, portanto, da realidade do objeto da ação, mas somente do princípio do querer segundo o qual a ação, abstraindo de todos os objetos da faculdade de desejar, foi praticada.

Diante do que foi supracitado, a ação do dever é uma ação nobre que tem um valor de dignidade configurado na moralidade.

Utilizaremos uma situação hipotética para exemplificar uma ação que privilegie o dever, como segue: “Um indivíduo se depara com um pequeno acidente, em que uma senhora ao caminhar na rua tropeça em um buraco e cai ao chão. E em uma ação espontânea, tomado pelo dever por dever, sem segundas intenções, o indivíduo de imediato toma a iniciativa de ajudar a senhora”. Observa-se que esta ação é livre de qualquer tipo de inclinação, no entanto, ela tem um autêntico valor moral. Logo, esta é uma ação digna e honrada, em que o indivíduo age espontaneamente desprezando todo e qualquer desejo que possa vir a lhe trazer prazer ou mesmo benefícios futuro, deste modo, o valor do dever “consiste em fazer o bem, não por inclinação, mas por dever” (KANT, 1964, p. 29).

O dever é uma ação que não tem um fim, ou seja, é uma ação completamente desprovida de interesse e que não almeja um fim prático desejável, ou que venha proporcionar prazer, trata-se puramente de um “dever por dever”. O “dever é a necessidade de uma ação por respeito à lei” (KANT, 1964, p. 31).

É uma ação sublime completamente proveniente da razão e inteiramente impulsionada pelo respeito à lei universal, tendo como máxima todo seu enraizamento fundado no valor incondicionado da moral.

O valor moral da ação não reside, portanto, no efeito que dela se espera; também não reside em qualquer princípio da ação que precise de pedir o seu móbil a este efeito esperado. Pois todos estes efeitos (a amenidade na nossa situação, e mesmo o fomento da felicidade alheia) podiam também ser alcançados por outras causas, e não se precisava para tal da vontade de um ser humano racional, na qual vontade – e só nela – se pode encontrar o bem supremo e incondicionado. Por conseguinte, nada senão a representação da lei em si mesma, que em verdade só no, ser racional se realiza, enquanto é ela, e não o esperado efeito, que determina a vontade, pode constituir o bem excelente a que chamamos moral, o qual se encontra já presente na própria pessoa que age segundo esta lei, [...].(KANT, 1964, p. 31,32).



O fato é que, só o ser humano é possuidor de uma racionalidade prática que o impede de cair nas inclinações sensíveis. Pois essa racionalidade tem como base, o respeito, que se resume em um sentimento que é unicamente produzido por intermédio da razão, diferenciando-se desta forma de todos os outros sentimentos relacionados às inclinações, que são os desejos, as vontades.

O valor que determina o caráter de uma pessoa se pauta completamente no fato de suas ações serem voltadas para fazer o bem sem objetivar fins que propiciem satisfazer os desejos das inclinações e sim por dever. Por conseguinte, “Todo o chamado interesse moral consiste simplesmente no respeito pela lei. (Nota de KANT, 1964, p. 32).

O agir moralmente; consiste no agir por dever, seguindo como único sentido a sua própria máxima, como diz Kant (1964, p. 33), “devo proceder sempre de maneira que eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal”. Neste sentido Kant coloca que as ações que condizem com a lei universal, serão boas em si, somente se tiver um valor moral, cabendo ao indivíduo identificar indagando a si próprio se, o que é bom ou mau para si, também o será para o outro. Caberá ao indivíduo ter sempre em mente o sentido de se preocupar em universalizar sua máxima, a fim de torná-la compatível com a razão e a moralidade.

Todos os conceitos, então, que se assentam na moral, tem por vez a sua fundamentação e origem a *priori* na razão pura, e é universal e necessário, ou seja, é completamente distinta do conhecimento empírico.

Com efeito, o ser humano tem consciência para discernir uma lei universal, como por exemplo: O triângulo possui três lados. Esta frase nos faz entender que em qualquer lugar do universo e em quaisquer circunstâncias, o triângulo possui três lados, assim como: todo solteiro é não casado; todo corpo possui massa, por fim, são casos universais e necessários, sendo eles o que são em qualquer lugar. Por conseguinte, o conhecimento a *priori* é originado na experiência, mas não depende dela.

Kant desmistifica e determina a relação entre as leis objetivas do querer e as inclinações sensíveis da vontade humana, como sendo leis “imperativos” que se diferenciam por possuírem suas próprias características.

Os imperativos

O que determina “ a representação de um princípio objetivo, enquanto obrigante para uma vontade, chama-se um mandamento (da razão), e a fórmula do mandamento chama-se (imperativo) ”, (KANT, 1964, p. 48). São leis (regras práticas), um mandamento da razão que mostra ao sujeito o dever de seguir uma máxima que se



exprime em um dever racional, “age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal”. (KANT, 1964, p. 59).

Desse modo, a razão dá ao sujeito a regra prática de como ele deve agir.

Tudo na natureza age segundo leis. Só um ser racional tem a capacidade de agir segundo a representação de leis, isto é, segundo princípios, ou: só ele tem uma vontade. Como para derivar as ações das leis é necessária a razão, a vontade não é outra coisa senão a razão prática. Se a razão determina infalivelmente a vontade, as ações de um tal ser, que são conhecidas como objetivamente necessária, são também subjetivamente necessárias, isto é, a vontade é a faculdade de escolher só aquilo que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer bom. (KANT, 1964, p.47).

Uma vez que a vontade do ser humano não é puramente racional as regras da razão são; imperativos, ou seja, exprimem-se pela forma “deves”.

Os imperativos, são leis e estão catalogados em duas principais categorias: são eles, os imperativos categóricos e os imperativos hipotéticos, os quais determinam a vontade.

Os imperativos categóricos, são caracterizados por Kant como sendo os imperativos da moralidade, na qual uma ação é determinada unicamente pela razão. Que nas palavras de Kant (1964. p.50) “O imperativo categórico, seria aquele que nos representa uma ação como objetivamente necessária por si mesma, sem a relação com qualquer outra finalidade”.

Essa ação necessária em si, se funda completamente sem qualquer relação com um fim prático, pura e simplesmente por ser uma ação objetiva, sendo assim uma lei universal que é a própria lei moral, obtida a priori. “[...] só a lei traz consigo o conceito de uma necessidade incondicionada, objetiva e, em consequência, universalmente válida, e mandamentos são leis a que se deve obediência, isto é, a que se deve cumprir mesmo contra a inclinação”. (KANT, 1964, p. 53).

De acordo com o entendimento da teoria Kantiana, só o ser humano é possuidor da razão e tem o discernimento de identificar o que é certo ou errado, o que é bom ou ruim, escolher o caminho mais seguro a seguir e agir objetivamente seguindo os princípios universais, desprezando as inclinações sensíveis que para Kant é a dependência da faculdade de desejar e está ligada à experiência. É uma vontade variável, ou seja, os desejos, as sensações de necessidades, sendo elas ações subjetivas, nos levam ao oposto da razão e acaba caindo no que Kant classifica como o erro, que são as inclinações.



Segundo o entendimento de Kant, portanto, a lei moral é quem determina as ações boas tendo a razão como fundamento do princípio supremo da moralidade que Kant denomina como a “autonomia da vontade”. Esse princípio é dado à lei moral de forma a priori que é determinada como lei inteligível. Sendo ela própria uma lei em si mesma

Dentro desta linha de raciocínio, esta lei acaba sendo ela mesma uma lei completamente independente dos objetos do querer, dos desejos, e das vantagens pessoais, sendo ela a moralidade.

Assim a lei determina a necessidade objetiva da obrigação, que Kant define como “dever”, sendo assim, só o respeito à lei é que vai determinar um valor moral universal, ou seja, é uma vontade que é determinada a priori e que age de acordo com uma legislação universal que se define por sua máxima, sendo ela completamente um objeto de respeito. De acordo com essa universalidade que determina a ação moral, deste modo, ela é o que vem dar liberdade e se concatenar com a autonomia da vontade que é o princípio supremo da moralidade, sendo ela a lei em si mesma.

A autonomia da vontade é o que dá liberdade ao ser humano e determina a vontade universal, sendo ela um imperativo, ou seja, é uma vontade geral para todos os seres humanos, e tem como princípio: “[...]. Não escolher senão de modo que as máximas da escolha no próprio querer sejam simultaneamente incluídas como lei universal” (KANT, 1964, p. 85). Deste modo, o que é bom para um cidadão americano ou alemão, tende a ser bom para todos os cidadãos do mundo.

A necessidade de agir segundo este princípio, Kant (1964, p. 77) esclarece que: “No reino dos fins tudo tem um preço ou uma dignidade” neste sentido a dignidade é aquilo que não se determina em relação a nada, pois quando uma coisa tem um preço venal ou pode ser trocada por outra como equivalente, se caracteriza uma inclinação, uma necessidade do homem. Por outro lado, quando essa coisa não tem um preço, não permite um equivalente, está acima de tudo, e possui um valor íntimo, então ela tem dignidade.

Uma vez que o homem tem a necessidade de agir obedecendo o princípio do dever, então ele é dotado de dignidade, a qual possui um valor incondicional e absoluto a todo ser humano, seguindo o imperativo prático conforme descreve a máxima, que “age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simplesmente como fim e nunca simplesmente como meio” (KANT, 1964, p. 69,).

Seguindo as prerrogativas do que determina o Imperativo Categórico, um indivíduo não pode usar um outro indivíduo como meio para almejar um fim desejável, ou seja, um sujeito que age de acordo com um dever moral, jamais vai querer algo que



implique na anulação da sua dignidade e a de outrem, caso contrário, sua própria dignidade seria posta em evidência.

Ora a moralidade é a única condição que pode fazer de um ser racional um fim em si mesmo, pois só por ela lhe é possível ser membro legislador no reino dos fins. Portanto a moralidade, e a humildade enquanto capaz de moralidade, são as únicas coisas que tem dignidade. (KANT, 1964, p. 77,78)

Por conseguinte, Kant tem em sua ética deontológica a revelação de que o ser humano tem o dever para com si mesmo em respeito à lei, e em contrapartida para com próximo, ou seja, agir sempre dentro da moralidade, respeitando seus princípios morais e tratando seu semelhante de maneira digna, honrada e humanitária. Posicionando-se sempre focado no bem comum, exercendo ações com atitudes que prevaleça a moralidade e que ele próprio gostaria que os outros as fizessem com ele, este indivíduo estaria em conformidade com o imperativo categórico.

Pois ações que se revelam moralmente, são ações universais e aceitas por todos os seres humanos e que resume-se na palavra “respeito”, que é o que fundamenta a dignidade da vida humana. Sendo a dignidade representada por um valor de interesse geral, ou seja, pelo respeito mútuo. Conforme explicita Kant (1964, p. 85) que: “[...] Toda a dignidade da humanidade consiste precisamente nessa capacidade de ser legislador universal [...]”. Segundo esta máxima kantiana, a dignidade é a supremacia universal da moralidade humana e que sempre se prevalece acima de todas as inclinações sensíveis.

Dado que, por outro lado se essa vontade gera ações que visam um objetivo intencionado pelo desejo de almejar um benefício que venha proporcionar prazer, ou até mesmo que esse prazer venha trazer um malefício para outrem, é considerada por Kant um imperativo hipotético.

Kant define os imperativos hipotéticos como sendo eles ações completamente distintas aos imperativos categóricos, pois: “Quando penso um imperativo hipotético em geral, não sei de antemão o que ele poderá conter. Só o saberei quando a condição me seja dada”. (KANT, 1964, p. 58).

Segundo Kant, os imperativos hipotéticos vão depender sempre de objetos empíricos, para serem dados, ou seja, são a posteriori, em que o sujeito só poderá conhecê-los mediante a experiência. O conhecimento empírico é aquele que nos faz saber que uma determinada ação provoca uma reação mediante uma experiência, por exemplo: só saberá o que é o amor, amando.



Os hipotéticos representam a necessidade prática de uma ação possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer (ou que é possível que se queira). [...] O imperativo hipotético diz pois apenas que ação é boa em vista de qualquer intenção possível ou real. (KANT, 1964, p.50).

Conforme é explicitado por Kant, os imperativos hipotéticos baseiam-se nas necessidades práticas e tem um objetivo a atingir, sendo este um fim desejável, uma ação boa como meio para alcançar outra coisa. Os hipotéticos são fundamentados na experiência e assim não tem um valor moral. Por ser proveniente da experiência, é adquirido a posteriori, sendo ele uma lei natural que caracteriza a heteronomia da vontade, sendo que “O imperativo hipotético diz pois apenas que a ação é boa em vista de qualquer intenção possível ou real” (KANT, 1964, p.50).

No hipotético, o indivíduo age de acordo com suas necessidades, seus vícios e desejos, contudo ele pode exercer uma ação boa desejável que serve para satisfazer as necessidades, do prazer, e exercer o bem, como também pode ser uma ação desejada para se fazer o mau ao próximo, sendo que neste último caso, o indivíduo que age completamente fora da moralidade e exerce ações indignas, poderá vir a satisfazer seus desejos e vontades, fazendo o seu semelhante sofrer. Configurando uma ação agressora consciente e desejável, que poderá gerar um malefício para outrem, vindo assim, acarretar uma agressão moral ou física, reduzindo e ferindo a dignidade humana.

Como por exemplo: podemos imaginar uma situação em que um indivíduo se encontre em uma situação de plena riqueza, com boas posses financeiras, e se depara com um sujeito completamente necessitado, com fome, implorando por um prato de comida. O que o indivíduo de boas posses deveria fazer? Kant responderia assim: se o indivíduo estivesse pensando dentro do que rege o imperativo hipotético, diria: “Eu não tenho nada a ver com a vida de ninguém! Ele, que se vire para conseguir seu alimento, não foi eu quem o colocou nessa situação, não lhe darei nenhuma migalha ou nada que possa lhe trazer um bem-estar”.

Ou podemos usar também como exemplo: outra situação hipotética em que um indivíduo mediante o uso do poder, em prol de satisfazer seus desejos de prazer, age de forma agressiva contra seu semelhante, com o intuito de ofender moralmente ou fisicamente, visando abater sua moral e a autoestima só pelo simples fato de ver seu oponente sofrer, essa ação agressiva objetivada por um desejo de satisfação, vai ocasionar um malefício na integridade física e na dignidade humana do outro.

Como entende-se nestas duas situações exemplificadas, o imperativo hipotético não rege uma lei moral, e essa máxima apresentada não pode se tornar uma lei universal, pois o indivíduo bem-sucedido poderá um dia perder toda a sua riqueza e



ficar na miséria, na mesma situação do outro que ele ignorou. E também pelo fato de que essa ação não pode ser tida como boa universalmente.

E no segundo exemplo, o indivíduo agredido poderá um dia se tornar um agressor e vir a causar danos aos seus oponentes, revidar as agressões. Essa máxima não é condigna com o que defende os categóricos, pois se todos os indivíduos agissem ou pegassem essa máxima para si, certamente o mundo se tornaria um verdadeiro caos absoluto.

Dentro desta linha de raciocínio Kant nos revela que através de um alarme consciente (sensibilidade moral) que existe em cada indivíduo, o qual tem a função de fazer com que o indivíduo atenda ao sinal da razão a priori, é o que vai determinar a vontade para agir moralmente, não deixando as inclinações contrariar o que determina o imperativo categórico.

Sendo então o imperativo hipotético completamente contrário ao categórico e da autonomia da vontade, que é o único princípio da moral. Partindo deste princípio, o imperativo hipotético então vem pautar-se justamente no que Kant (1964, p. 86) chama de: “(Heteronomia da vontade) como fonte de todos os princípios ilegítimos da moralidade. Não é a vontade que então se dá a lei a si mesma, mas é sim o objeto que dá a lei à vontade pela sua relação com ela”.

De acordo com a heteronomia da vontade, o indivíduo age com o intuito de adquirir ou até mesmo de se beneficiar de outra coisa, ou seja, seus desejos e inclinações é que irão determinar à vontade e não ela mesma.

Partindo então do pressuposto de que o imperativo hipotético é completamente proveniente da visão de mundo a posteriori, e que visa satisfazer as inclinações, entende-se que toda ação praticada por um indivíduo, que se funda no conhecimento empírico, ou seja, o indivíduo mesmo antes de agir, já tem noção de todas as consequências que sua ação poderá gerar. Os benefícios que lhe poderá trazer, pelo simples fato de já ter vivenciado ou visto situação idêntica, tendo por base o conhecimento proveniente da experiência.

Dado que, pode-se então afirmar que, toda ação praticada que tenha sua origem no imperativo hipotético é uma ação inteiramente consciente, desejável e que tem um fim prático, ou seja, um objetivo a atingir, podendo este objetivo ser uma ação boa que possa trazer prazer mútuo. O imperativo hipotético sendo utilizado como meio que proporcione o prazer e que atenda os desejos do indivíduo ou de uma coletividade é considerado como uma ação boa, desde que não tenha o cunho de vir prejudicar, ferir, denegrir ou anular a dignidade do outro. Ou no sentido oposto pode esta ação ter seu objetivo direcionado para proporcionar uma agressão física ou moral a uma outra



pessoa, beneficiando e proporcionando prazer apenas para um único indivíduo e desta forma anulando a autonomia do outro.

Esta prática que tem o cunho de vir proporcionar uma agressão física, moral e que fere o que prevalece ao imperativo categórico, podemos ter o entendimento na atualidade de que se trata do fenômeno *Bullying*.

OS PRINCÍPIOS DO ENTENDIMENTO TEÓRICO DO BULLYING ESCOLAR

Definição do termo *Bullying*

Bullying é caracterizado nos dias atuais como um problema mundial que está presente em todas as unidades escolares, públicas e privadas. A palavra *Bullying* é derivada da língua inglesa, que foi adotada em diversos países, igualmente pelo Brasil. De acordo com a autora Cleo Fante²¹, ela tem uma significação que pode ser traduzida como:

Valentão, tirano, brigão. Como verbo, *bully*, significa tiranizar, amedrontar, brutalizar, oprimir, e o substantivo *Bullying* descreve o conjunto de atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticado por um indivíduo (*bully*) ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapazes de se defender. (FANTE; PEDRA, 2008, p. 34).

Sendo esta palavra de cunho que significa violência e que desta forma foi adotada por vários países, é definida pela maioria deles como “o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão” (TATUM; HERBERT, 1999 apud FANTE; PEDRA, 2008, p. 33), ou seja, é uma palavra que vem caracterizar uma ação completamente proveniente de uma vontade consciente. Essa vontade consciente ocorre nas relações interpessoais, em que o indivíduo se vale de uma relação desigual de força e poder, e que tem como fundamental objetivo exercer ações de intimidação, humilhação, que ensejam em atitudes violentas e agressivas sobre outras pessoas, ou mesmo sobre um grupo mais fraco, tal atitude tem o objetivo de ocasionar dor física ou até mesmo danos psicológicos a outros indivíduos.

²¹Cleo Fante, (Cleodilice Aparecida Zonato Fante), é uma pesquisadora, educadora, conferencista e escritora. É graduada em História e Pedagogia, pós-graduada em Didática do Ensino Superior e Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Ilhas Baleares, Espanha. No Brasil é considerada a pioneira nos estudos de pesquisas e publicações sobre o fenômeno *bullying* e o *bullying* escolar. É autora do programa antibullying “Educar para a paz”. Vice presidente do Centro Multidisciplinar de Escolar e Orientação sobre o *bullying* escolar – Cemeobes, Brasília/DF. Fante é consultora educacional, docente e coordenadora de cursos de capacitação e pós-graduação em *bullying* escolar. Fonte de consulta: http://www.mpba.mp.br/eventos/2009/abril/dia_23/cleo_fante.pdf



Os estudos sobre este fenômeno tiveram início na Suécia e na Dinamarca, por volta da década de 1970. Nos anos 80 houve um grande desenvolvimento nas pesquisas sobre este tema, que teve seu início exercido a partir da Noruega, a qual disseminou os estudos para outros países da Europa.

De acordo com as pesquisas de Cleo Fante, o Brasil iniciou suas pesquisas sobre o tema, no fim dos anos 90 e início de 2000.

Este movimento de pesquisa, se deu mediante a necessidade de se compreender o real motivo do aumento de suicídios entre crianças e adolescentes ocorridos na Europa. Em primeira linha, os pesquisadores buscaram identificar suas principais causas, constatando que uma delas seria os maus tratos exercidos por companheiros de classe nas escolas, fato que a partir de então os profissionais passaram a observar e estudarão as formas de relacionamentos entre os alunos.

Os pesquisadores que se propuseram a estudar este fenômeno “constataram em seus estudos a existência de um fenômeno antigo, mas que requeria atenção e tratamento, por comprometer o desenvolvimento psicológico, especialmente daqueles que são vitimizados” (FANTE; PEDRA, 2008, p. 36); Nessa pesquisa foi constatado que as vítimas sofrem graves complicações psicológicas. Dado que a ação agressiva exercida contra outro aluno, vai atingir diretamente a parte psicológica do indivíduo agredido, gerando um trauma.

O *Bullying* vem se desenvolvendo e vitimizando ao longo de décadas, transformando suas vítimas em novos agressores. (FANTE; PEDRA, 2008, p. 33).

Esta vitimização vem acarretar nas vítimas, uma forma de autodefesa que faz com que as agressões sofridas sejam internalizadas e agendadas dentro da consciência, e ficam alojadas na malha intelectual do sujeito, esta ação coloca-o em uma situação de revide.

O *Bullying* por intermédio de suas ações agressivas, vem externalizar os sentimentos da vítima pela agressão sofrida, e mediante manifestações de atos agressivos que estão internalizados, ela vai agredir outra pessoa impotente. Sendo assim, pode-se concretizar que o indivíduo se transforma em um novo agressor, e age valendo-se das experiências adquiridas por intermédio das agressões sofridas.

Assim, essa conduta tem gerado um aumento significativo dessa modalidade de agressão e vem propagando os níveis de violência entre alunos das redes de ensino.

A ação do *Bullying*

O *Bullying* é um ato que tem sua origem nas interações relacionais e que tem como base fundamental a intolerância e o desrespeito ao outro, trata-se de uma ação que é desenvolvida e que compreende:



Todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro (s), causando dor e angústia, e executado dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003 apud. FANTE E PEDRO, 2008, p. 33).

Trata-se de uma atividade de caráter psicossocial que engloba um grande número de crianças e adolescentes de ambos os sexos. Seu poder de transformação age de modo que cada vítima agredida se tornará um agressor no futuro, pelo fato de que a vítima poderá reproduzir a vitimização contra outros indivíduos, ou seja, a vítima vai tentar de todas as formas revidar e agredir outras pessoas com o intuito de se vingar da agressão sofrida, e vai reproduzir os maus tratos sofrido contra outros indivíduos. [...] “a medida que muitas vítimas reproduzem a vitimização contra outros”. (FANTE; PEDRO, 2008, p. 33) tem-se o índice de violências elevados e um significativo crescimento de indivíduos agressores.

Por conseguinte, este ato tem ocasionado uma ação transformadora que está se tornando um grande problema epidêmico, com sua ação destruidora do caráter e da dignidade humana.

É um problema mundial, ocorre em ambientes em que há uma interação de relacionamento pessoal em locais que tem uma quantidade significativa de pessoas, tais como Escola, Universidade, família, local de trabalho e até mesmo entre vizinhos, e geralmente ocorre em determinados momentos onde a presença de supervisão de pessoas que tem o poder de fiscalizar é mínima ou inexistente.

A ação do *Bullying* pode ser caracterizada como maus tratos e classificada em duas categorias: A primeira é o *Bullying* direto, que é a forma mais comum entre os agressores masculinos, que desenvolvem os maus tratos físicos e verbais; a segunda categoria é a forma indireta, sendo esta a mais comum entre as meninas e crianças, pelo fato da agressão ser velada, pois se valem das difamações, fofocas e geralmente tem como característica o isolamento social da vítima.

Em geral a vítima teme o (a) agressor (a) em razão das ameaças ou mesmo pela concretização da violência física, que podem ser vistas como maus tratos físicos, verbais, sexuais, morais, psicológicos, materiais, virtuais ou mesmo pode vir ocasionar a perda dos meios de subsistências.

É um ato que muitas vezes é entendido como uma brincadeira inocente, mas que na realidade é uma brincadeira que machuca e, “Todos nós, certamente, já fomos vítimas de um *Bully* em algum momento de nossas vidas”. (FANTE; PEDRO, 2008, p. 34). Com facilidade podemos dizer que sim, por ser uma ação travestida de uma



inocente brincadeira ou pelo simples fato de muitas vezes ser uma ação velada, encoberta por uma fina camada de uma falsa aparência enganadora. Em outros momentos, vem intitulada como um abuso de poder, em que o indivíduo sofre uma intimidação ou é submetido a uma prepotência, valendo-se assim os *Bullyes* (agressor) dessa estratégia para manter suas vítimas sob domínio e impor sua autoridade.

No ambiente familiar é notório a identificação do *Bullyes* (agressor) na figura dos genitores, irmãos, primos, tios cônjuges, que muitas vezes agem de forma autoritária e cruel, abalando e atormentando a estrutura de suas vítimas, sugando as intensificações das forças físicas, intelectuais ou morais, reduzindo todo e qualquer esforço e auto estima da vítima.

No ambiente escolar em que a maioria são crianças e adolescentes, Fante (2008, p. 36) considera que as ações, “Ocorrem quando um ou mais aluno elegem uma vítima para “bode expiatório” do grupo e contra ela exercem força coerciva, com atitudes agressivas, contra as quais a vítima não consegue se defender”.

Eles agem visando atormentar os mais fracos, procurando sempre provocar, manipular, constranger, zombar, hostilizar e aterrorizar suas vítimas. Fante (2008, p. 36) enfatiza que os autores: “mobilizam a opinião dos colegas contra a vítima, através de boatos difamatórios ou apelidos que acentuam alguma característica física, psicológica ou trejeito considerado negativo, diferente ou esquisito”. Suas ações se voltam de maneira geral para os indivíduos considerados diferentes, estranhos, ou seja, os que têm sotaques, os “nerds”, os efeminados, ou as meninas com os trejeitos masculinizados, os que têm algum tipo de deficiência física, classe social, dentre outros.

As vítimas geralmente prostram-se em uma condição de isolamento, sentem-se excluída do convívio da sociedade escolar, dado que, mediante tal agressão, a vítima coloca-se em uma situação de rebaixamento moral pelos maus tratos e rejeição do grupo.

No ambiente profissional, suas ações são completamente voltadas para atitudes perversas, dissimuladas e com total arrogância e prepotência, dado que os funcionários sentem-se obrigados a suportar as agressões devido as necessidades financeiras e de subsistência.

Os *Bullyes* (agressor) estão inseridos em todas as atividades e classes da sociedade, como por exemplo nas forças armadas, na política, nos hospitais, filas de banco, igrejas, dentre outros. Eles atuam em todos os ambientes e situações em que se sintam superiores e em situação de vantagem, agem conscientes e pelo simples desejo de proporcionar uma agressão em suas vítimas, sendo ela física ou moral.

Os indivíduos agredidos sejam, eles crianças ou adolescentes, tendem a se tornar adultos com sentimentos negativos e baixa autoestima, podendo ele vir a adquirir sérios



problemas de relacionamento e inclusive se transformar em uma pessoa agressiva ou tendenciosa ao suicídio.

Crítérios para a identificação do *Bullying*

O pesquisador Dan Olweus, (Apud FANTE; PEDRA, 2008, p. 39, da Universidade de Bergen, Noruega (1978 a 1993), desenvolveu alguns critérios básicos para facilitar a identificação e diferenciar o ato do *Bullying* das demais formas de violência e das brincadeiras naturais, o qual dispõe como critérios estabelecidos: “ações repetitivas contra a mesma vítima num período prolongado de tempo; desequilíbrio de poder, o que dificulta a defesa da vítima; ausência de motivos que justifiquem os ataques”. Observa-se que são critérios de fácil identificação em atos relacionados ao *Bullying*, e que é caracterizado como atos repetitivos.

Ainda, de acordo com Olweus (apud FANTE; PEDRA, 2008, p.39) “o *Bullying* é compreendido como um subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder. (p. 39, 2008). As agressões são atribuídas de forma constante e repetitiva contra uma mesma pessoa ou aluno, durante um longo período de tempo com possibilidades de variação durante o ano letivo.

O medo é um fator muitíssimo relevante para essa identificação, Fante e Pedra (2008, p. 40) destacam que devemos ter uma total consideração no fator medo:

[...] que se torna constante, principalmente de que o ataque volte a acontecer, por isso a vítima, mobiliza, inconscientemente, sentimentos como ansiedade, medo, insegurança, angústia, raiva, além de tensão, constrangimento, receio de fazer uma pergunta ao professor e ser alvo de “zoação” (Chacota), etc.

Em situação de desigualdade, e abatido pelos atos sofridos, o aluno se coloca em uma situação de retraimento e isolamento, na tentativa de amenizar o constrangimento e o sofrimento produzido por seu agressor. Fante e Pedra (2008, p. 40) nos fazem fortes relatos ao expor que, “mesmo fora do ambiente escolar a vítima continua lembrando-se dos episódios e somatizando-os, como se de fato estivessem na presença de seus agressores”.

Podemos tirar como exemplo, uma situação em que um indivíduo passa por um ato de agressão e constrangimento, sendo ele adolescente ou mesmo criança, e que de imediato põe em funcionamento a ação de medo, angústia, raiva, ou deixa aflorar um desejo de vingança, mas mesmo assim permanece retraído no seu íntimo. Subentende-se que em pouco tempo esse indivíduo provavelmente vai se encontrar desestruturado no



patamar supremo de suas forças e vindo a colocar sua sanidade em uma situação de descontrole.

O que diferencia o *Bullying* de outros tipos de violências e brincadeiras

As atividades de relacionamento desenvolvidas nas escolas entre alunos e professores, são fundamentais para o desenvolvimento do aluno na esfera sócio educacional, é comum, alguns tipos de brincadeiras que elevam o ambiente escolar em uma situação mais descontraída, prazerosa e atrativa, segundo os alunos, é:

O que há de melhor na escola. Porém muitas vezes, essas brincadeiras são travestidas de crueldade, prepotência e insensatez, ultrapassando e muito os limites suportáveis, que variam de acordo com o grau de tolerância de cada indivíduo, e se convertendo em atos de violência. (FANTE ; PEDRA, 2008, p. 09.).

Essas brincadeiras inocentes que se desenvolvem de forma natural e que servem apenas para elevar o humor dos alunos e coloca-los no êxtase de boas risadas e divertimentos e que não têm a intenção de ferir outros, são consideradas brincadeiras saudáveis, é uma atividade em que todos se divertem. Porém, segundo o entendimento de Fante e Pedra (2008, p. 38), “quando apenas uns poucos se divertem às custas de outros, que sofrem, não se trata mais de uma simples brincadeira, e sim de um ato de violência”, ou seja, no momento em que tornam-se brincadeira com cunho de violências é caracterizado como *Bullying*, e se pautam completamente fora das brincadeiras puras, natural e saudável. É a partir desse momento que deixam de ser uma brincadeira prazerosa e tornam-se um ato intencional, repetitivo e deliberado, com objetivos definidos para intimidar ou vir a causar sofrimento a outros indivíduos.

Sobre estas ações relacionadas às agressões intencionais, Fante e Pedra (2008, p. 9) dizem que, “[...] não se trata de um ato de violência pontual, de troca de ofensas no calor de uma discussão, mas sim de atitudes hostis, que violam o direito à integridade física e psicológica e a dignidade humana”. Atitudes que podem resultar em sérios prejuízos não só para o aluno que foi vitimado, mas também para o ambiente escolar e para toda a sociedade.

Agressões tidas como pontuais, diferenciam-se completamente da prática do *Bullying* conforme enfatiza Fante, e Pedra (2008, p. 9) que o *Bullying*, “[...] não se trata de um ato de violência pontual, de troca de ofensas no calor de uma discussão, mas sim de atitudes hostis, que violam o direito à integridade física e psicológica e a dignidade



humana”. (2008, p.9), são agressões que tenham em si uma ação de repetição sobre um mesmo indivíduo, deste modo pode-se configurar esta ação como sendo um *Bullying*.

Em consequência o *Bullying* também tem sua influência nas relações interpessoais, em que “As relações desestruturadas por meio de condutas abusivas e intimatórias incidem na formação dos valores e do caráter, o que refletirá na vida do indivíduo, no campo pessoal, profissional, familiar e social”. (FANTE, 2008, p. 37). Ou seja, o ato desenvolvido na prática do *Bullying* vem abalar toda a estrutura física e psíquica de um aluno em desenvolvimento, ficando assim seu futuro comprometido nas diversas áreas tanto pessoal como de relacionamento e convivência na sociedade. Este reflexo:

[...] Está diretamente relacionado à formação de gangues, ao uso de drogas e armas, a violência doméstica e sexual, aos crimes contra o patrimônio e, conseqüentemente, à necessidade de altos investimentos governamentais para atender à demanda da justiça, dos presídios, dos programas sociais e da saúde. (FANTE; PEDRA, 2008 . p. 37)

Logo, o *Bullying* pode ser considerado causador e responsável por diversos tipos de distúrbio comportamental que, muitas vezes de uma forma velada, escondida no anonimato dos grupos relacionais, não só vai acarretar um prejuízo pessoal como também mediante suas ações vem atingir direta ou indiretamente toda uma sociedade, por isso, os atos de *Bullying* ferem os princípios morais e constitucionais, no que tange ao respeito à dignidade da pessoa humana.

Causas do *Bullying*

Os elementos que proporcionam o aumento da violência e da agressividade entre os jovens estão relacionados a inúmeros fatores predominantes, pode-se classificar como fundamental nessa incidência, as mudanças sociais, que geralmente contribuem no modo de ser e de viver de um indivíduo que é influenciado pelas:

Mudanças na globalização, no apelo ao consumismo, nos padrões de beleza ditados pela mídia, nos fenômenos ligados à emigração, no mal-estar econômico, na crescente desigualdade social, na falta de oportunidades de ascensão social por vias legais éticas, na integração étnica, religiosa e cultural, dentre outros. (FANTE; PEDRA, 2008, p. 97)

Estas mudanças globalizadas, são fatores que fazem parte do cotidiano dos indivíduos que se relacionam socialmente, estes fatos de mudanças não só resultam na proliferação da agressividade como também vem proporcionar influencias nos modelos



de educação familiar, portanto, são fatores consideradamente relevantes no desenvolvimento das ações agressivas.

O ser humano tem em sua própria natureza um instinto de sobrevivência o qual considera Fante e Pedra (2008, p. 98) que:

A agressividade é uma faculdade inerente ao ser humano, que mobiliza a ações de sobrevivência, de enfrentamento e de auto superação na vida, e, com o auxílio dos limites morais e sociais, pode ser canalizada e orientada para ações auto realizadoras de manutenção e desenvolvimento da vida.

Esta agressividade quando não está controlada, orientada e organizada pela educação familiar, por intermédio da disciplina estabelecida no âmbito do lar, vai gerar uma agressividade desenfreada e sem limite. É extremamente fundamental e necessário uma relação familiar, pautada dentro de uma ética moral, e que nas relações familiares predomine:

O estabelecimento de regras que norteiam o comportamento e as formas adequadas de realização dos desejos; de limites que ajudem a delimitar seu espaço de auto-afirmação e a lidar com a frustração; de diálogo como forma adequada de auto-expressão; de hábitos saudáveis na resolução de conflitos e de ocupação do tempo livre ; de exemplo de expressões afetivas e solidárias, para que posse desenvolver o senso de empatia; e de participação ativa na vida comum do lar, a fim que desenvolva habilidades de integração, de responsabilidade, de sobrevivência e a noção de utilidade na construção de ideias. [...], (CONSTANTINI, 2006 apud. fante, 2008, p. 99)

Portanto, com a atuação constante da família, as incidências de agressividades tendem a diminuir progressivamente, pois os hábitos saudáveis exercidos no âmbito familiar dos quais privilegiam o desenvolvimento de uma construção moral e ética, que impõe regras e que propicie ao indivíduo uma formação num ambiente em que perdure a essência de um sentimento fraterno e de amor, voltado para perpetuidade humana.

CONTRIBUIÇÕES DA ÉTICA KANTIANA NO ENFRENTAMENTO AO BULLING ESCOLAR.

Bullying e moralidade

Identificamos na prática do *Bullying*; uma ação consciente e desejável que tem a finalidade de proporcionar uma agressão moral ou física a outra pessoa, a qual Fante e



Pedra (2008, p. 33) destacam como sendo “o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e coloca-la sob tensão”.

Entende-se, por conseguinte, que esta prática é uma ação completamente consciente, objetiva e desejável. Pode-se então dizer que o indivíduo que pratica o *Bullying* exerce uma ação má, age intencionalmente visando almejar um objetivo de satisfação que se destina a atingir um outro indivíduo, isto é, causar dano físico, moral, diminuir ou ferir a dignidade humana de outrem, sendo estas atitudes definidas conforme o que Kant defende como sendo uma “inclinação”, desejos de satisfazer suas necessidades práticas, objetivando um fim.

A inclinação faz com que o indivíduo perca sua autonomia, sua liberdade de escolha, são objetos externos que afetam o sujeito fazendo com que perca sua autonomia e a partir de então passa a praticar ações que podem ser consideradas como indignas por anular sua liberdade e contrariar a autonomia da vontade.

Esta prática pode ser representada, de acordo com a fundamentação dos conceitos da ética kantiana, como sendo uma ação, elevada ao meio necessário que objetiva as inclinações sensíveis, a qual pode ser enquadrada de acordo com a fundamentação dos princípios dos Imperativos Hipotéticos que:

[...] representam a necessidade prática de uma ação possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer (ou que é possível que se queira).
[...] O imperativo hipotético diz pois apenas que ação é boa em vista de qualquer intenção possível ou real. (KANT, 1964, p.50).

Assim, pode-se afirmar que, o indivíduo que age de acordo com a prática do *Bullying*, está agindo em conformidade com a representação de um Imperativo Hipotético.

Os *bullies* (agressores), estão tomando como sua máxima os “maus tratos”, tornando-as assim uma lei, que eles se veem obrigados a cumprir, para saciar os desejos deliberados de suas vontades, almejando uma autossatisfação, auto realização de sobrepor-se aos outros, se tornando o maior, valentão da turma, o detentor do poder. Como diz Kant (1964, p. 50), os imperativos hipotéticos [...] “representam a necessidade prática de uma ação possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer (ou que é possível que se queira[...])”. Assim, o agressor age sempre intencionalmente, seguindo uma regra, isto é, conforme a meta que ele visa realizar, a saber, sobrepor-se a outro homem, tendo como objetivo se tornar superior, mediante a utilização da força bruta, das agressões psicológicas e ser reconhecido como o maior pelos demais.



A questão que se coloca no que representa esta ação é de ordem moral. Em outras palavras, é errado fazer uso do *Bullying*? Para refletir sobre uma questão, é preciso coloca-la à prova da lei suprema da liberdade.

Uma vez que o indivíduo que pratica o *Bullying* não pode universalizar a máxima de sua ação, ele age completamente fora dos preceitos da moralidade, anulando a dignidade do outro, ou seja, enquanto um ser racional, eu só posso agir de acordo com a minha razão porque é ela que me dá liberdade, e se eu agir contra a liberdade do outro eu estou anulando a minha própria liberdade.

Ao deixar de agir moralmente, exercendo ações que acarretam uma contrariedade ao que determina a razão, vai proporcionar ao sujeito um total rebaixamento de sua dignidade, pois se não contemplo minhas máximas conforme a razão, estarei sendo indigno de ser considerado um ser racional, e indigno aos olhos da razão, isto é, aos meus próprios olhos.

Um indivíduo que possui vontade e tem um total entendimento do seu caráter prático, possui nele uma dignidade que se impõe como valor absoluto a todo homem, ou seja, o homem que tem dignidade e age de acordo com a moralidade, tem em si um valor inestimável e absoluto. Esta dignidade que se configura no respeito, é o que vai fazer com que o indivíduo não possa querer praticar ações que venham anular essa liberdade e, em contrapartida, a dignidade tanto em sua pessoa quanto na pessoa de outrem.

A capacidade de determinar-se pela representação de seus próprios fins é o que vai possibilitar ao homem uma vontade, sendo que os fins da vontade não podem entrar em contradição com a possibilidade dessa vontade, a vontade não pode querer algo que anule a sua possibilidade ela mesma. A vontade está acima de todo e qualquer fim e, por conseguinte, possui uma dignidade.

De acordo com o que Kant (1964, p.77) exemplifica na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* que “no reino dos fins tudo tem ou um preço ou uma dignidade”, assim sendo, a dignidade é o que não se determina em relação a nada, é o que não tem preço e está acima de tudo o que tem um preço de troca. O homem por ser dotado de vontade, há nele uma dignidade, a qual institui-se como um valor absoluto a todo homem, sendo assim, um sujeito não pode tomar um outro como um simples meio para a realização de algum determinado fim. Pois agindo assim estaria anulando a dignidade do outro e em contrapartida a sua própria dignidade.

Ao agir anulando a dignidade do outro, o indivíduo está se posicionando como um ser indigno que utiliza o outro como um simples meio para a realização de seus fins. “O homem não é uma coisa; não é portanto um objeto que possa ser utilizado simplesmente como um meio, mas pelo contrário deve ser considerado sempre em todas



as suas ações como fim em si mesmo” (KANT. 1964. p. 70). A razão é que faz o homem ser diferente de todos os seres na natureza, é ela que lhe dá o valor absoluto e permite uma vontade e a liberdade de escolha, tornando o homem um fim em si mesmo. Por conseguinte, não posso utilizar-me de uma outra pessoa agredindo-a, mutilando-a, ofendendo-a como meio para realizar meus desejos e satisfazer meus vícios.

A prática do *Bullying* exercida como fim para almejar os desejos das inclinações, é uma ação em que podemos denominar o *Bullying* como sendo uma ação que Kant caracteriza na *Metafísica dos Costumes* como sendo os “vícios de ódio aos seres humanos” (2003, p. 302) por não compreender o próprio dever para consigo mesmo e agredir a integridade física e moral de outrem. São vícios que, [...] “muitas vezes não é aberto e violento, mas secreto e velado, somando mesquinhez à nossa negligencia relativamente ao dever com o próximo, de modo que se transgrida também um dever para consigo mesmo” (2003, p. 302). Pois o ser racional tem o direito legítimo ao respeito próprio e alheio e também a obrigação ao respeito a toda humanidade.

Kant (2003, p. 308) identifica na Doutrina dos Elementos da Ética, os vícios que violam o dever de respeito por outros seres humanos, e que pode ser relacionado ao fenômeno *Bullying*, a saber:

A soberba (supervia-como exprime a palavra a inclinação para estar sempre no alto) é um tipo de ambição (âmbito) no qual exigimos que os outros pensem pouco de si mesmos na comparação conosco. É, portanto, um vício que se opõe ao respeito que todo ser humano pode legalmente reivindicar.

Os *Bullyes* agem de acordo com o que Kant descreve sobre a soberba, dentro de um comportamento excessivamente orgulhoso das agressões exercidas por si, com arrogância e presunção, objetivando sempre se posicionar como superior em relação as outras pessoas, diminuindo-as, dominando-as, transformando-as em alguns momentos em seguidores que são tratados com desprezo, e se posicionam submissamente as agressões, anulando sua própria liberdade.

O escárnio, é outro vício que denigre a dignidade humana e que nas palavras de Kant, (2003, p. 310) resume-se na:

Censura leviana e a zombaria, a propensão para expor os outros ao riso, transformar suas falhas em objeto imediato de divertimento, é uma espécie de malignidade, [...]. Expor ao ridículo as falhas reais de uma pessoa, ou suas supostas falhas, como se fossem reais, com o fito de despoja-la do respeito que merece, e o pendor para fazer isso, uma obsessão para a zombaria cáustica (*spiritus cáusticus*) encerra em si um jubilo diabólico, o que o torna uma violação ainda mais séria de nosso dever de respeito pelos outros seres humanos.



Os maus tratos geralmente se iniciam a partir do entendimento de uma brincadeira inocente, como um apelido por exemplo, mas que na realidade é uma forma velada de agressão, e segundo Fante, e Pedra (2008, p. 48) nos maus tratos “raramente a vítima recebe apenas um tipo de ataque. Normalmente os ataques são conjugados, utilizando-se para isso várias formas de maus tratos”, dentre eles podemos destacar a zombaria, a exposição ao ridículo, as difamações verbais as quais facilitam a propagação do fenômeno. São ofensas intencionais que de alguma forma prejudica a honra alheia, expondo as vítimas ao riso, violando o respeito e o dever ao próximo e para com si mesmo como agressor.

O indivíduo que possui uma dignidade e tem a plena consciência do dever e respeito, primeiramente para consigo em relação a lei, e em contrapartida com o próximo, está agindo de acordo com as conformidades de imperativo categórico, o qual representa a lei moral. A lei é entendida como sendo o juiz íntimo que se encontra sempre vigilante, “pois a consciência é o juiz interior de todas as ações livres” (KANT, 2008, p. 280), nesse sentido, um ser moral, tem o poder sobre suas ações com o intuito de prevalecer e dar sentido as suas leis e controlar suas ações.

Podemos então, ter o entendimento de que o *Bullying*, é uma prática social consciente, agressiva que tem o cunho de vir de forma violenta ferir e anular a dignidade humana.

Uma vez que esta prática está inteiramente relacionada às agressões intencionais, repetitivas, ela está inserida nos ambientes em que há uma interação relacional que vem ferir a dignidade humana, Kant (1964, p. 69,) propõe que aquele que tem dignidade, deve adotar a seguinte máxima: “age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simplesmente como fim e nunca simplesmente como meio”

Segundo essa máxima kantiana, o indivíduo que age em conformidade com a moralidade, não deve agir objetivando utilizar-se de outro indivíduo como meio para alcançar seus objetivos e saciar seus desejos e vícios. Por conseguinte, os *Bullyes* agem de forma arbitrária utilizando-se do desequilíbrio de poder, onde impera a lei do mais forte, convertendo o mais fraco em objeto de prazer e diversão, ou seja, usa um ser humano como meio para atingir seus objetivos, violando e ferindo a dignidade do outro.

As atitudes derivadas do *Bullying*, que violam a dignidade humana, podem acarretar sérios prejuízos para o ambiente escolar e para toda a sociedade, pois segundo o entendimento da ética kantiana, o homem tem a obrigação de agir respeitando ao próximo, obedecendo o princípio do dever, a boa vontade que determina a dignidade e a liberdade enquanto vontade atribuída a todos os seres humanos.



Por outro lado, os espectadores não sofrem e nem praticam o *Bullying*, mas também sofrem consequências por conta destas agressões, por serem obrigados a vivenciá-las no seu dia a dia.

Pois em suas atividades do cotidiano, nos ambientes que propiciem essa prática agressiva, os espectadores são submetidos a presenciar todas as agressões e situações de constrangimentos que as vítimas sofrem.

Os espectadores convivem cotidianamente com essas agressões, muitos acabam posicionando-se com neutralidade frente ao problema. Conforme Fante e Pedra (2008, p. 61), podemos enfatizar que, “Muitos espectadores repudiam as ações dos agressores, mas nada fazem para intervir [...]. Esse comportamento é adotado como forma de proteção, pois temem tornar-se a próxima vítima”.

Agindo deste modo, os espectadores se posicionam em uma situação inerte e indiferente ao sofrimento do outro, tornam-se apáticos e engessados contra o problema, agem apenas para defender seu próprio bem-estar, e com isso vem ferir sua liberdade de escolha e sua própria dignidade, tornando-se também responsável por conveniência ou omissão ao sofrimento alheio.

Esta ação do espectador vai resultar indiretamente em proporcionar um sofrimento as vítimas, de acordo com Fante e Pedra (2008, p.96), que:

[...] Os alunos chamados espectadores nada fazem para ajudar seus colegas. Muitos, dão risadas, incentivam, valorizam e reforçam a ação dos agressores tornando-os cada vez mais populares por suas ações, promovendo, com isso, alienação e banalização do sofrimento alheio.

As atitudes do espectador que age por medo de ser a próxima vítima, contribui para a efetivação das agressões alheias e esta posição de submissão, estaria favorecendo ao surgimento de pessoas insensíveis, incapacitadas, com dificuldades de se colocar no lugar do outro valendo-se da empatia.

O aluno que encontra-se na condição de vítima ou de espectador, que tem sua dignidade tolhida, sua moral rebaixada, pelas agressões sofridas geralmente apresentam-se com atitudes de isolamento, internalizando as agressões.

Estas vítimas que se colocam em condições de submissão, e aceitam as agressões sem se posicionarem com atitudes que venham proporcionar uma reação, que tenha o objetivo de repelir ou impedir os atos por se acharem sem condições de um enfrentamento, pelo fato de não possuírem força moral e psicológica para reagir às agressões no ímpeto do ato. Este aluno:



Deve entender que o silêncio é a pior solução. Por isso deve buscar ajuda, conversar com os pais, professores, coordenação escolar ou um colega sobre as vivências desagradáveis que tem sofrido na escola ou em qualquer outro ambiente, [...] (FANTE; PEDRA 2008, p. 122).

Tanto o aluno agredido quanto o indivíduo espectador, que são vítimas dos *Bullyinges* e que deixam de utilizar um meio como forma defensiva para impedir as agressões, como por exemplo: denunciar para as autoridades responsáveis pela unidade escolar, pais, professores, dentre outros, deixando de impedir que a dignidade destas vítimas seja ferida e sua liberdade anulada. Está contribuindo para o crescimento das práticas agressivas dentro da coletividade.

Ao se posicionar com atitudes que contrariam o bem-estar da coletividade, visando um benefício próprio, o indivíduo está deixando de exercer uma ação ética dentro da moralidade, ferindo sua própria dignidade, e em consequência a do outro, pois o que deve prevalecer é um agir em prol da coletividade e não apenas pelo interesse próprio do bem-estar.

O indivíduo deve usar da empatia, buscando sempre pensar antes de agir, posicionando-se no lugar do outro para estabelecer sua máxima, objetivando examinar se sua máxima pode ou não ser universalizada como um bem coletivo.

Por conseguinte, o aluno que deixa de exercer uma ação com atitudes éticas, por não tomar decisões que venham se caracterizar de acordo com o dever moral, tem tendência a se posicionar muitas vezes de forma agressiva, vindo revidar as agressões sofridas a outros indivíduos. Segundo Kant (MC, 2003, p. 304), nos relata na *Doutrina dos Elementos da Ética*, “a mais doce forma de malícia é a sede de vingança”

Pois o revide por sua vez tem ocasionado um aumento significativo nos índices de vitimização, conforme Fante e Pedra (2008, p. 51) enfatiza que, [...] “o aumento dos índices está relacionado à tendência da vítima de reproduzir os maus tratos sofridos. Por isso, o fenômeno se expande e envolve um número cada vez maior de alunos”.

Mediante a situação de revide e de sede de vingança, o aluno que sofre as agressões, às internaliza na malha intelectual, e tão logo tenha a oportunidade de se colocar em uma situação de vantagem física ou moral, e que estiver em condições de vantagens, vai externalizar essas agressões. Utilizando-se de ações agressivas com a mesma intensidade ou em grau superior a um outro indivíduo. Em alguns casos podendo até mesmo vir a cometer crimes bárbaros (assassinatos, suicídios), mediante experiências adquiridas no decorrer das agressões sofridas.



Este indivíduo vai se tornar um novo *bullye*, pois vai agir de forma consciente e desejável buscando atingir um objetivo prático que venha proporcionar uma satisfação de revidar ao ferir a dignidade do outro. Nestas condições para Kant (1964, p. 86),

Não é a vontade que então se dá a lei a si mesma, mas é sim o objeto que dá a lei a lei a vontade pela sua relação com ela. Esta relação, que assente na relação quer em representações da razão, só pode tornar possíveis imperativos hipotéticos.

O revidar gera uma vontade em conformidades com as inclinações sensíveis, objetivamente nos vícios, em que “devo fazer alguma coisa porque quero qualquer outra coisa” (KANT, 1964, p.86). Com esta intencionalidade de se beneficiar com a prática desta ação, o indivíduo contraria o que designa o imperativo da moral que diz: “devo agir desta ou daquela maneira, mesmo que não quisesse outra coisa” (KANT, 1964, p. 86).

O indivíduo, segundo Kant deve agir em conformidade com o que determina a lei da moralidade, em que “[...] uma ação praticada por dever tem o seu valor moral, não no propósito que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina” [...] (KANT, 1964, p. 30). E esse valor moral se dá pela virtude que representa a forma digna com que o indivíduo deve tratar seu semelhante, visando sempre manter em sua máxima o respeito ao próximo. “ Todo ser humano tem um direito legítimo ao respeito de seus semelhantes e está, por sua vez, obrigado a respeitar todos os demais. A humanidade ela mesma é uma dignidade” (KANT, 2003, p. 306).

O dever, a dignidade e o respeito à humanidade, se realiza na medida em que os seres exerçam o direito inato, que realizem seus fins para com outrem. E de acordo com o livre arbítrio, esses fins se tornem necessários na medida em que o indivíduo contribua para que se realize a felicidade dos homens. Kant destaca na *Doutrina da Virtude* que esses fins, “a própria perfeição e a felicidade dos outros, são um dever possuir” (cf. 2003, p. 229).

Esses deveres realizados como fins é o que vai caracterizar a moralidade e proporcionar reciprocamente a liberdade e a felicidade dos indivíduos, obedecendo uma máxima dos fins que possa ser considerada como uma lei universal, de modo “que a virtude seja o seu próprio fim, (KANT, 2003, p. 240).

De acordo com o imperativo da moralidade “o ser humano se acha em obrigação com a virtude (como força moral)”, sendo este um dever que tem força como uma lei. [...] “Essa força é algo que ele precisa adquirir; e a forma de adquiri-la é ampliar o incentivo moral, tanto contemplando a dignidade na pura lei racional em nós, quanto praticando a virtude”. (KANT, 2003, p. 241)



Sendo este o próprio fim, a própria perfeição que é o dever que contempla a virtude interior (a lei), que incentiva o fim dos outros, que é um dever do indivíduo, no sentido de também promover a felicidade dos outros, sendo este “o valor da virtude ela mesma, como seu próprio fim” (KANT, 2003, p. 240). A virtude tem a força de superar os obstáculos naturais, que são as inclinações que direcionam o indivíduo a agir contrariando e conflitando com o próprio conceito da lei moral.

É uma doutrina que requer um ensinamento efetivo, nesse sentido a ética kantiana sendo trabalhada em conformidade com os preceitos da educação, pode proporcionar ao indivíduo, ações que privilegiem o incentivo a prática de condutas atinentes a moralidade como meio para atingir a felicidade mútua favorecendo o sentimento ético do indivíduo.

Meios de enfrentamento no ambiente escolar

O *Bullying* está se multiplicando e vem de uma forma silenciosa se universalizando como um problema epidêmico. Por se tratar de um fenômeno novo, poucas ferramentas existem que venham proporcionar um auxílio no enfrentamento ao fenômeno de maneira que se possa reduzir ou amenizar esta epidemia.

Um dos meios mais importantes de enfrentamento ao *Bullying* que a Escola pode e deve usar como ferramenta contra este fenômeno, consiste simplesmente no que se refere a sua própria função principal, que é a formação educacional, a formação sócio educacional, a transmissão do conhecimento. Segundo Fante e Pedra (2008, p.106). E um pouco antes apontavam: “acredita-se que a prevenção começa pelo conhecimento [...]. Nesse sentido, a escola tem papel fundamental na sua redução, por meios de ações e programas preventivos [...]” (FANTE; PEDRA, 2008, p. 105).

Observa-se que, de acordo com os princípios do entendimento teórico do *Bullying*, a escola tem papel fundamental no enfrentamento ao *Bullying*, pois, frente a este fenômeno, é extremamente necessário que se trace estratégias preventivas que possibilite um enfrentamento. A educação deve se utilizar de estratégias que privilegiem a transmissão do conhecimento com a utilização de mecanismos de ensino, tais como: palestras, oficinas, minicursos, debates, dentre outros.

Os Instrumentos que proporcionam a transmissão do conhecimento tornam-se primordiais nesse enfrentamento, pois por meio destes, pode-se proporcionar uma sensibilização e auxiliar na conscientização, buscando facilitar o entendimento deste fenômeno e os malefícios que ele proporciona a sociedade. Para tanto, é fundamental e necessário que se tenha o conhecimento do dever para com o próximo e o respeito à dignidade valendo-se do conhecimento da ética kantiana.



Fante e Pedra (2008, p. 110) nos colocam que também “É muito importante que os jovens tenham conhecimento e entendimento da nossa legislação. Somente assim poderão refletir sobre as consequências dos seus atos”. O conhecimento por intermédio da educação é a forma mais perfeita de formar o homem e colocá-lo em condições de enfrentar as adversidades de desvio de conduta provocadas pelo *Bullying*.

De acordo com Fante e Pedra, o conhecimento é fundamental para o enfrentamento deste fenômeno. No que tange ao conhecimento e a formação do ser humano, Kant (2012, p. 9) explicita na sua obra “*Sobre a Pedagogia*”, que o “homem é a única criatura que tem de ser educado. Por educação compreendemos os cuidados (alimentação, subsistência), disciplina e instrução juntamente com a formação”.

Todos os animais irracionais possuem instinto, e os utilizam para se defender e se alimentar, todas ações exercidas pelos animais se fundam no instinto, por este motivo eles não necessitam de cuidados. Por outro lado, “o homem, porém, tem precisão de uma razão própria. Não tem instinto e tem de se dotar do plano de seu comportamento” (KANT. 2012. p. 9-10). Por isso necessita de cuidados e de instrução para poder desenvolver-se, e nesse sentido, para Kant (2012. p. 12), “O homem só se pode tornar homem através da educação. Nada mais é do que aquilo que a educação o torna” e, por conseguinte, o ser humano não nasce humano, mas que pela educação ele se torna humano.

Na obra, “*Kant e a Educação (Cap. V)*, Dalbosco, (2011. p. 84). Nos deixa claro da importância de se formar o homem pelo conhecimento, a saber:

De que as disposições naturais voltadas para o uso da razão precisam ser formadas (educadas). Como o homem é a única criatura racional sobre a terra, suas disposições naturais possuem uma base racional, e, o mais importante, para que tal base possa ser adequadamente desenvolvida e alcance progressivo melhoramento, ela precisa de ensinamentos.

Por ser fundamentalmente racional e não submisso ao instinto, “o homem necessita de cuidados e formação, Kant (2012 p. 11) em sua obra: “*Sobre a Pedagogia*”, cita que “a formação compreende sob si disciplina e instrução”. Neste sentido o homem por ser inacabado, necessita de disciplina que é o que “preserva o homem de se desviar, mediante os seus impulsos animais, da sua destinação – a humanidade [...]. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazer-lhe sentir a coação das leis” (KANT. 2012. p. 10).

Esta disciplina resume-se na doma do homem e da sua condição selvagem, é o que vai impedir que sua animalidade possa prejudicar a humanidade e fazer com que tenha respeito às regras e normas estabelecidas pela sociedade, fixando-o em uma situação de disciplina consciente. “Quem não é cultivado é rude, quem não é



disciplinado é selvagem” (KANT, 2012, p. 12). A disciplina transforma, tirando o homem da animalidade, colocando-o em uma condição de respeito às normas estabelecidas pela humanidade de acordo com a moralidade. A sensibilidade moral humana juntamente com a disciplina é que vai dar ao indivíduo uma disciplina consciente.

Segundo Kant, (2012, p. 19), “O homem tem de ser cultivado. Por cultura entende-se o ensino e a instrução”. A instrução é considerada como a parte positiva da educação do homem, é a base fundamental para desenvolver a habilidade cultural para que possa fazer uso de sua liberdade, garantir o convívio social harmônico, voltando-se para o respeito à dignidade de outrem, tornam-se prudente e moralmente bom.

A proposta de Kant, no que tange a educação, é a de que habilite o indivíduo a se tornar esclarecido para fazer uso de sua liberdade, proporcione um refinamento de seus sentidos com vistas a garantir o convívio social harmonioso, dando prioridade ao respeito pela dignidade humana.

Segundo Kant, (2012, p. 68), no entendimento “*sobre a pedagogia*”, para alicerçar o caráter do indivíduo é necessário apresentar-lhes os deveres, sejam eles para consigo mesmo, que se resume no “facto de o homem ter no seu íntimo uma certa dignidade que o enobreça perante todos, e o seu dever é não negar essa dignidade da humanidade na sua própria pessoa”. Deste modo o dever individual consiste em manter-se sempre com uma conduta digna de modo que impere o respeito àquelas máximas fundamentadas e reconhecidas pela própria razão como sendo boas. Isso porque o ser humano não nasce bom nem mau por natureza. De acordo com Kant (2012, p. 102) o homem se torna um sujeito moral “apenas quando eleva a sua razão até os conceitos de dever e da lei”.

Por conseguinte, os deveres para com os outros, consistem na “Veneração e respeito pelo direito dos homens” (KANT, 2012, p. 69), respeitar o próximo é também fundamental para se constituir o caráter, esse respeito é que vai dar o valor interno da ação no ímpeto do ato. Os instintos levam o homem a ser atraído pelas inclinações que o impulsionam para os vícios, que são provenientes do estado natural que muitas vezes eleva o indivíduo a uma condição de agressividade e barbárie, que são classificados por Kant (2012, p. 72) como sendo características:

Da maldade ou da vileza ou da índole. Aos primeiros pertencem: a inveja, a ingratidão e a alegria maligna. Aos da segunda espécie: a injustiça, a perfídia (falsidade), a leviandade, tanto nas disposições dos bens como na da saúde (intemperança) e da honra. São vícios da terceira espécie: a insensibilidade, a cupidez, a indolência (moleza).



Seguindo esta classificação de que trata Kant, observa-se que se trata de ações que privilegiam agressões que tem o cunho de ferir a dignidade, das quais podemos dizer que se fazem presentes nos atos de *Bullying*. “Mas é o homem, por natureza bom ou mau ?. Nem uma coisa nem outra, pois não é um ser moral por natureza; só se torna um ser moral, se a sua razão se elevar aos conceitos de dever e de lei” (KANT,2012. p. 72).

Embora o homem tem em sua natureza, estímulos para todos os vícios, pelo fato de ser instigado pelas inclinações e instintos, mediante a razão compreendo que, “uma ação tem de ter valor para mim não porque concorde com a minha inclinação, mas sim porque cumpro o meu dever”, (KANT, 2012. p. 80). Mas as inclinações colocam a razão no sentido contrário. “Desse modo, o homem, só se pode tornar moralmente bom através da virtude, ou seja, coagindo-se a si mesmo” (KANT, 2012. p.73).

Mantendo-se de acordo com o que prevalecem o respeito pelo direito inato à liberdade de outrem e cultivando a razão, haverá um impulso do indivíduo para a moralidade, tornando-o virtuoso e bom. Kant (, 2003, p. 319) relata na *Doutrina dos Métodos da Ética* que “o próprio conceito de virtude já tem como implícito que a virtude precisa ser adquirida (que não é inata) [...] Que a virtude pode e precisa ser ensinada é consequência já de não ser ela inata”. Para que seja adquirida pela prática, é uma doutrina ensinável com um conjunto de conhecimentos e ideias fundamentados nos princípios morais.

Utilizando-se de diálogos com perguntas voltadas para o problema em questão, e que neste diálogo, mestre e alunos se questionem entre si. “O mestre, através de suas perguntas, norteia o curso de pensamento de seu jovem aluno, meramente lhe apresentando casos em que sua predisposição para certos conceitos se desenvolverá”. (KANT, 2003, p. 320). O educador então tem como função primordial se colocar como a “parteira das ideias do aluno” (KANT, 2003, p. 320). De acordo com a utilização deste procedimento, o aluno perceberá que ele próprio é capaz de pensar e de se colocar no lugar do outro, valendo-se dos ensinamentos da ética do dever.

Para tanto, necessário se faz ao aluno, que aja uma doutrinação moral, de modo que o educador venha trabalhar a sensibilidade moral do aluno valendo-se da utilização da ética kantiana, pois é a partir de uma consciência moral que se estabelece uma lei interna. Trabalhar a sensibilidade moral do indivíduo é fundamental, pois é ela quem conduz o sujeito quando este é afetado pelos objetos externos que se fundam nas inclinações e vícios, que no caso do *Bullying* os eleva a uma condição de barbárie.

Nesse sentido, o homem necessita sair deste estado de animalidade por intermédio da ética em conjunto com a educação, que são os meios que tem capacidades



de direcionar e guiar a formação humana pela razão, para que o indivíduo possa se formar livre dando-lhe uma completa autonomia e respeito à lei da moralidade.

Reconhecendo a prática do *Bullying* como um estado de barbárie e animalidade, a filosofia kantiana nos impele a necessidade de saída do ser humano dessa situação, nos orientando que a educação seja objetivada de acordo com a razão prática, tendo em vista que somente um ser racional pode ter a devida consciência de atrair para si a lei universal do dever.

CONCLUSÃO

A ética kantiana, ao contemplar aspectos que enquadram o *Bullying* como sendo uma ação que contraria o que é caracterizado nos preceitos que são estabelecidos na ética do dever, nos deixa claro que sua utilização se torna necessária no enfrentamento a este fenômeno. Além de contemplar aspectos que direcionam o indivíduo a agir dentro de um dever, em que prevalece a moralidade e o respeito ao próximo, pode também ser utilizada como um instrumento que proporciona transmissão do conhecimento por intermédio da educação, que tem em sua essência atuar em favor do melhoramento do ser humano.

Partindo de toda a fundamentação teórica que foi evidenciado na relação entre a ética deontológica de Kant e o *Bullying* escolar, conclui-se que a ética deontológica nos traz à luz; o entendimento de uma fundamentação teórica que propicia ao ser humano um conhecimento a respeito de como o indivíduo deve se portar dentro de uma convivência social em que envolve uma relação interpessoal. No sentido de que o indivíduo tem que privilegiar o respeito à dignidade da vida humana e as adversidades que envolvem os grupos sociais para que se enquadrem dentro de um princípio supremo da moralidade que é o dever que constitui a moral.

Neste caso, o respeito à lei universal da moralidade é o que faz com que o indivíduo tenha caráter, boa vontade, dever para com o próximo, em suma respeito à dignidade da vida humana. Evidencia-se o imperativo categórico porque ele ordena todas ações boas em si mesmas e, portanto, os categóricos podem nos ordenar para um enfrentamento a prática do *Bullying*.

Dessa maneira, o intuito desse trabalho é colaborar com a inclusão de novos instrumentos que possibilitem o enfrentamento a este problema que afeta boa parte das unidades escolares, colocando a ética como uma prática fundamental para as relações interpessoais, que proporciona uma boa convivência social de acordo com a moralidade.

Por meio desta pesquisa sugiro que; também se faça uso da Ética Deontológica de Kant, relacionada a prática do *Bullying* como um instrumento de informação e aprendizagem na formação ética e do valor moral dos alunos, tendo em vista que a



educação é sem margem de dúvida o caminho efetivo para o enfrentamento e superação da barbárie.

Conseqüentemente, a ética kantiana sendo utilizada como um instrumento educativo, pode ser empregada como ferramenta fundamental na contribuição do enfrentamento a prática do *Bullying*, a partir de sua utilização no desenvolvimento do conhecimento que propicie um entendimento, das ações morais do dever para com o próximo. Pois, é a partir da informação, por intermédio da educação, que se irá priorizar o conhecimento do indivíduo a respeito da ética deontológica, visando um dever moral para com o próximo.

Pela razão de que, uma ética que tem sua fundamentação completamente fixada em ações que visam proporcionar uma valorização da dignidade da vida humana, e que tem um dever por dever, ela é essencial na formação moral da sociedade escolar. Pois, pensar e repensar é o que nos leva a agir dentro da moralidade, tendo em vista que as vezes nos deparamos com algumas situações que exigem uma análise entre o que é certo ou errado, deste modo, devemos pensar e nos colocar no lugar do outro, ao invés de só pensarmos em nós mesmos. Esquecemos que as ações que exercemos, quando não condizem com uma ética, prejudicam não só a nós mesmos, mas a todos aqueles que estão em nossa volta.

Pode-se concluir que; esta pesquisa pode nos levar a propor a utilização da relação explicitada da ética kantiana com a prática do *Bullying*, no sentido de colaborar como um instrumento de informação e transmissão de conhecimento, que possa, através dos diversos métodos de ensino, buscar sensibilizar os alunos. Direcionado exclusivamente em mostrar a ação negativa que o *Bullying* exerce na sociedade escolar, ações essas que não possuem um valor ético moral, e que tem como objetivo primordial ferir ou denegrir a dignidade humana. Assim, é evidenciado a importância que tem a ética deontológica de Kant na convivência relacional entre as pessoas, e sua aplicabilidade na formação educacional do homem, visando, portanto, tirá-lo da situação de animalidade e barbárie para manter a manutenção da dignidade humana em sua totalidade.

Portanto, de acordo com o entendimento que foi explicitado sobre a teoria kantiana, conclui-se que a educação concatena a “ética do dever” é sem margem de dúvida o caminho efetivo para o enfrentamento e superação da barbárie.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES, *Ética a Nicomaco*; Poética, São Paulo: Nova Cultural, 1991.



CARVALHO, Alonso Bezerra. "A **Filosofia da Educação Kantiana**: Educar para a Liberdade". **Filosofia da Educação**. UNESP, 2011.

CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DALBOSCO, Claudio A. **Kant e a Educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

DEBORAH, Christina Antunes; ANTÔNIO, Álvaro Soares Zuin. **Do Bullying ao Preconceito**: Os desafios da barbárie à educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil, 2008.

DREYER, Diogo, Prof. **A brincadeira que não tem graça**, fonte de consulta: Fonte de consulta, <http://www.educacional.com.br/reportagens/bullying/> acesso em 07 Fev, 2015 às 17:00 h.

_____. "Educação e Autoridade: Questão da disciplina da perspectiva kantiana e psicanalítica". **V Congresso Internacional de Filosofia e Educação**. Caxias do Sul. RS. Brasil. Maio 2010.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. **Bullying Escolar**: Perguntas e respostas, Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Fenômeno Bullying**: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2ª Ed. Campinas: Verus, 2005.

FREITAG, Barbara. "A Questão da Moralidade: A razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas". **Tempo social, Revista social**, USP. São Paulo, V 1, 1989.

GALEFFI, Romano. **A Filosofia de Immanuel Kant**. Brasília: Editora UNB, 1986.

GROSSI, Patrícia Krieger; ANDRÉIA, Mendes dos Santos. "**Desvendando o fenômeno bullying**: a situação das escolas de Porto Alegre/Brazil". Paperback – August 9, 2012.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

_____. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Edições 70, 1997.

_____. "KANT - Vida e Obra", In: KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1996, p. 05-19. (Coleção os Pensadores).

_____. **Crítica da Razão Prática**, Lisboa, Edições 70, 1997.

_____. **A metafísica dos costumes**. Bauru/SP: Edipro, 2003.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. "Educação e Autoridade: Atualidade da Pedagogia Kantiana". **Revista da educação ciências e cultura**, 2009.



LEÃO, Letícia Gabriela Ramos. "O fenômeno Bullying no ambiente escolar." *Revista FACEVV, Vila Velha* 4 (2010): 119-135.

MONIQUE, Canto-Esperber. **Dicionário de ética e filosofia moral**, V. 1, Editora Unisinos

PASCAL, Georges. **O pensamento de Kant**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

PEDRINHO, A. Guaresci; SILVA, Michele Reis (Coord.). **BULLYING: mais sério do que se imagina**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

QUINTELLA, Paulo. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Rio de Janeiro: Edição 70, 2005.

SIPERT, Cláudio. **A modificação de sentido do sumo bem na filosofia tardia de Kant**. Tese de doutorado defendida no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH, da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2013.

SIPERT, Cláudio. **Kant e o dilema entre moralidade e felicidade na vontade humana**. Tese de doutorado defendida no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH, da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2013.

_____. Sobre a Pedagogia, Edições 70.LTDA. Março, 2012.

SOUZA, Cristiane, Pantoja; ALMEIDA, Léo César Parente. **Bullying em ambiente escolar**, Universidade Federal do Pará, 2011.

SÓCRATES. **Xenofonte, Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates**, Os Pensadores 1987, V 2, Editora Nova Cultural.

WALKER, Ralph. **Kant**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.



NADA, ANGÚSTIA E TRANSCENDÊNCIA NA PRELEÇÃO DE 1929 DE MARTIN HEIDEGGER – QUE É METAFÍSICA?

NOTHING AND ANXIETY IN THE LECTURE 1929 OF MARTIN HEIDEGGER - WHAT IS METAPHYSICS?

Marcos Silveira Aranguiz
Aluno do Curso de Filosofia da UERR
marcosaranguiz@outlook.com

RESUMO: Neste trabalho pretende-se realizar um questionamento do nada como uma interrogação metafísica. Isto será feito por meio de uma análise da preleção de verão *was ist Metaphysik? (Que é Metafísica)* de 24 de julho 1929 proferida (e publicada no mesmo ano) por Martin Heidegger em sua aula inaugural pública ao assumir o lugar de seu mestre (Edmund Husserl) na cátedra de Filosofia em Freiburg. Ao questionarmos o nada, necessariamente haverá também uma análise da disposição fundamental da angústia – tema que esteve entre aqueles que provocaram mal-entendidos – como possibilidade de manifestação do nada, e posteriormente, da transcendência gerada pela suspensão do ser-aí dentro do nada, assim como algumas possíveis conclusões que decorrem desta abordagem, situando-a na analítica fenomenológica/existencial Heideggeriana, que visa em um primeiro momento de sua obra – a partir de Ser e Tempo principalmente – recolocar o sentido do ser em detrimento do esquecimento do mesmo provocado pela metafísica ocidental.

Palavras Chave: Ontologia; Nada; Metafísica; Angústia.

ABSTRACT: In this work we intend to conduct an inquiry of nowhere as a metaphysical question. This will be done through an analysis of the summer lecture *was ist Metaphysik? (What is Metaphysics)* of 24 July 1929 issued (and published in the same year) by Martin Heidegger in his public inaugural class to take the place of his master (Edmund Husserl) the chair of Philosophy in Freiburg. When questioning nothing, there will necessarily be also a 1) of the basic provision of trouble - a theme that was among those who caused misunderstandings - as a possible manifestation of nothing, and then, of transcendence generated by the suspension of the being-there is nothing within the as well as some possible conclusions based on this approach, relating it to the phenomenological / existential analytic Heideggerian, aimed at first of his work - from being and Time mainly - Replacing the sense of being at the expense of that of oblivion caused by Western metaphysics.



Keywords: ontology; nothing; metaphysics; anxiety.

INTRODUÇÃO

A filosofia faz perguntas buscando o ser. Neste ato necessita perguntar tendo um ponto de partida – um caminho inicialmente traçado -, ou seja, o homem parte por meio de sua própria existência²² para questionar o ser. Nesta perspectiva ontológica e ao mesmo tempo existencial, uma das principais questões presentes na filosofia de Martin Heidegger – estando ela inclusa também na pergunta considerada por muitos como fundamental (*Grundfrage*²³) da filosofia – é: “o que é o nada?”.

Sobre o nada a metafísica se expressa desde a Antiguidade numa enunciação, sem dúvida, multívoca: *ex nihilo nihil fit*, do nada nada vem. Ainda que, na discussão do enunciado, o nada, em si mesmo, nunca se torne problema, expressa ele, contudo, a partir do respectivo ponto de vista sobre o nada, a concepção fundamental do ente que aqui é condutora. [...] A dogmática cristã, pelo contrário, nega a verdade do enunciado: *ex nihilo nihil fit* e dá, com isto, uma significação modificada ao nada, que então passa a significar a absoluta ausência de ente fora de Deus: *ex nihilo fit – ens creatum*. (Heidegger, 1999, p. 61)

Neste trecho da preleção, vemos uma rápida análise histórica do conceito do Nada, onde este conceito é mostrado na mesma perspectiva que é apontado na elaboração da questão: "Podemos até, sem hesitar, ordenar numa 'definição este nada vulgar [...] O nada é a plena negação da totalidade do ente. (Heidegger, 1999, p. 55)". Porém, a conclusão para que o texto está apontando é outra: "A questão do nada põe a nós mesmos que perguntamos – em questão. Ela é uma questão metafísica (Heidegger, 1999, p. 62)". De que forma podemos relacionar esta dúvida relacionada ao nada com a própria metafísica e a transcendência?

22 Da-sein, ser-aí, modo de ser do ente humano.

23 *Grundfrage* - a questão dita fundamental por muitos pensadores – entre eles Leibniz e Schelling por exemplo – “Por que existe afinal o ente e não antes o nada?”



DESENVOLVIMENTO, ELABORAÇÃO E RESPOSTA À QUESTÃO METAFÍSICA²⁴

Heidegger busca por meio da Fenomenologia e de uma análise existencial desvelar aquilo que está oculto a nós pela existência inautêntica - a transcendência. Ele tem como ponto de partida concreto para este empreendimento, a existência científica, dos pesquisadores, professores e alunos, que estão imersos nessa diluição da busca da totalidade do ente em um estudo fracionado: "Nossa existência – na comunidade de pesquisadores, professores e estudantes – é determinada pela ciência. O que acontece de essencial nas raízes da nossa existência na medida em que a ciência se tornou nossa paixão?"(Heidegger, 1999).

A busca pela compreensão do ser, deve partir daquele tipo de ente diferenciado – que é por si, capaz de irromper a totalidade do ente – o ser humano (Da-sein²⁵) ser-aí-no-mundo, é o único capaz de questionar o ser e pelo menos imaginar e tocar de certa forma sua omnitude.

Iniciamos o estudo do texto, tendo em mente que a pergunta proposta pelo título – que é metafísica? – será respondida de forma habitual, ou seja, "metafísica é isto...", ou "metafísica não é aquilo ...", porém, Heidegger utiliza um caminho sinuoso como de costume e através de um processo filosófico pedagógico que podemos comparar a dialética socrática, que encaminha o leitor para a elaboração de um questionamento metafísico, para através dele, vislumbrarmos os horizontes da transcendência.

24 O texto da preleção *was ist Metaphysik? (Que é Metafísica)* está dividido desta forma, portanto, a utilização deste título para o desenvolvimento, pressupõe uma rápida análise de certas partes próprias obra no decorrer do desenvolvimento deste trabalho.

25 Segundo SCHALOW (1956): In Being and Time, being-there is the formal indication of the entity that is ontologically distinguished from all other entities by the fact that, in its very existence, the challenge and meaning of existing is an issue for it. Being-there is a way of being of human beings, which harbors the possibility of raising the question of being. Being-there is determined in its existence as care and as the structure of being-in-the-world. From Contributions to Philosophy onward, Heidegger understands being-there as the “there” (Da) or place for the unconcealment of being (p. 71).



Para Heidegger, perguntar "o que é metafísica?" seria colocar-se em um âmbito externo à própria metafísica, coisa que aniquilaria o conceito de questão metafísica:

"Que é Metafísica?" - A pergunta nos dá esperanças de que falará sobre a metafísica. Não o faremos. Em vez disso, discutiremos uma determinada questão metafísica. Parece-nos que, desta maneira, nos situaremos imediatamente dentro da metafísica. Somente assim lhe damos a melhor possibilidade de se apresentar a nós em si mesma." (HEIDEGGER, 1999, p. 51)

Portanto, qualquer questionamento metafísico deve partir de duas premissas a) abarcar sempre a totalidade da problemática metafísica e b) obviamente, abarcar e problematizar no próprio questionamento aquele que interroga, que neste caso só pode ser o ente humano (e somente ele). Assim, questionar – que é metafísica – é algo que não está de acordo com essas condições básicas para uma problemática metafísica. A solução para este impasse é ao invés de fazer este questionamento, iniciar o caminho por uma pergunta propriamente metafísica, para através da discussão deste novo questionamento, situar-nos dentro da metafísica. E isto é feito no texto, partindo da existência científica.

Na existência científica, podemos dividir em três dimensões a unidade do ser-aí: A 1) referência ao mundo é a escolha e o ato de buscar entender o ente, estudá-lo em todos os ângulos ônticos. 2) O comportamento é justamente a submissão do ser-aí que parte da existência científica ao ente em suas particularidades. E a 3) irrupção é o que em primeiro lugar colabora para que o ser-aí, um ente entre os outros, chegue a si mesmo, e isto por meio do ato de "fazer" ciência. Nas três dimensões citadas, aquilo para onde se dirige é o ente, e além dele... nada. "A ciência admite o nada, mas trata-o com rejeição como um inexistente. Esta rejeição acontece porque dizer que o nada "é", é, a saber, contraditório. Como o nada pode "ser", se o nada é não ser?" (Santos Lima, 2008).



A preleção inicia sua elaboração da questão metafísica – que acontece com este nada? - porém, perguntar pelo nada é algo problemático, e dentro deste problema (que viola o princípio da não-contradição), Heidegger inicia uma análise que de certo modo deixa de lado a lógica universal: "Mas é por acaso possível tocar no império da lógica? Não é o entendimento realmente o senhor nesta pergunta pelo nada?" (Heidegger, 1999)

Queremos saber o que acontece com este nada, ao mesmo tempo que não sabemos onde procurá-lo para prosseguir com a análise. Se para encontrarmos algo é necessário que saibamos pelo menos onde procurar, em dado momento, sem hesitar, Heidegger ordena uma definição de nada "vulgar", similar ao nada como usualmente é considerado: "O nada é a plena negação da totalidade do ente. Não nos dará por acaso, esta característica do nada uma indicação da direção na qual unicamente teremos possibilidade de encontrá-lo?" (Heidegger, 1999)

Já sabendo de antemão que o nada é mais originário que o não e a negação, heidegger avança deste modo, na busca por algo que gere uma experiência relacionada da totalidade do ente, não de um tipo de ente ou de outro, mas da totalidade. A totalidade do ente em si, em sua omnitude, é algo inimaginável para o homem em sua própria finitude. Mas ao mesmo tempo em que não temos acesso à compreensão da totalidade do ente em si, estamos inseridos nestas totalidade constantemente em nossa existência, e um exemplo claro deste "em totalidade", é no "profundo tédio, que como névoa silenciosa desliza para cá e para lá nos abismos da existência, nivela todas as coisas, os homense a gente mesmo com elas, numa estranha indiferença. Esse tédio manifesta o ente em sua totalidade" (Heidegger, 1999).

De forma semelhante ao Tédio, existem outros tipos de disposição de humor que tornam possível essa situação em meio ao ente em sua totalidade. Um outro exemplo é a disposição de humor oriunda da noção de existência de um ser querido e a alegria decorrente disso. Existem sentimentos de disposição de humor que possuem a capacidade de revelar o homem em meio ao ente em sua totalidade. A dúvida exposta a partir daqui é: "Acontece no ser-aí do homem semelhante disposição de humor na qual



ele seja levado à presença do próprio nada?" (Heidegger, 1999) E ao propôr a pergunta já temos a resposta: sim, através da disposição de humor fundamental da angústia²⁶:

Na angústia, enquanto disposição fundamental, não sabemos diante *de que* nos angustiamos; ela começa a se apresentar quando, em meio a nossas ocupações do dia-a-dia, nos sobrevém um certo tédio. Começamos a ficar fartos dos entes que estão ao nosso redor e não encontramos em nenhum ente um apoio para nos tirar deste tédio. Pelo contrário, acreditamos mesmo que temos de procurar sempre mais o contato com os entes e as coisas do mundo, para assim nos ocupar [*besorgen*], em vez de nos preocupar [*fürsorgen*], e sair desta estranha indiferença na qual nos joga o mundo. (WERLE, 2003, p. 106)

A angústia como disposição fundamental de humor que revela o nada, não é semelhante ao simples temor, que por si é sempre direcionado a um tipo de ente específico. Quando estamos atemorizados, estamos atemorizados por algo definido, ou que pelo menos, possa ser definido. Já angústia se dá diante "de...", ou se dá "por...", e justamente nesta conceituação falta-nos a dicção. A confirmação de que a angústia é a disposição de humor que revela o nada se dá quando o homem dela se afasta, pois quando isto ocorre, a única coisa que pode ser lembrada é que justamente aquilo que nos angustiava era propriamente... nada.

Até aqui, a questão do nada foi posta. Por intermédio da angústia que atinge o ser-aí, o nada é manifesto. Na terceira e última parte da obra, Heidegger tenta criar uma resposta para o questionamento proposto: que acontece com este nada? É importante sabermos que: a revelação do nada através da angústia não é um tipo de destruição, tampouco negação da totalidade do ente, o nada nos visita ao passo que há a fuga do ente em sua totalidade, e justamente isto é a essência do nada – o nadificar.

26 ANXIETY (Angst). The fundamental disposedness of anxiety is an outstanding disclosedness of being-there in its being. That in the face of which being-there has anxiety is not an entity within the world, but being-in-the-world, as such. In the disposedness of anxiety, being-there finds itself face-to-face with the nothing of the possible impossibility of its existence, that is, its death. Being-toward-death is essentially anxiety. Anxiety is anxious about the self's uniquely singular or ownmost potential to be or exist. It takes away from being-there the possibility of understanding itself in terms of the world and the way things have been publicly interpreted. Anxiety throws being-there back upon itself and discloses itself as its "there." In anxiety being-there finds itself amid the indefiniteness of the nothing and nowhere, and is no longer at home in the world. In disclosing the "there," anxiety makes manifest the self's being-toward its most unique can-be. (SCHALOW, 1956, p. 53)



O nada leva o ser-aí do homem a encontrar o ente, mas e quando o homem olha para si mesmo enquanto ente, o que ele encontra? O nada. O ser-aí do homem, forçado pela angústia de nada ao buscar o ente, quando olha para si como sendo um ente, percebe o nada revelado antecedendo o próprio ser-aí do homem. (Santos Lima, 2003, p. 143)

A essência do nada, aquilo que lhe é de mais *sui generis*, o nadificar. Ela não pode ser reduzida a um tipo de destruição nem de negação, ao passo que, pode ser considerado como uma remissão que rejeita o ente em sua totalidade que acaba desaparecendo e sendo retomado logo a seguir. Portanto, o nadificar do nada é aquilo que revela o ente que entra em estranheza com o absolutamente outro – o nada. Portanto, nesta linha de pensamento: “Ser-aí quer dizer: estar suspenso dentro do nada” (Heidegger, 1991)

Podemos então considerar esta essência nadificadora do nada, uma originária revelação imposta através da angústia em um tipo específico de ente. Portanto, por meio deste processo que ocorre no seio do ser-aí surge a própria existência através do nada revelado. Ser-aí é e só é possível por haver esta suspensão no nada, e desta forma, a própria existência já está além da totalidade do ente. Isto é o que Heidegger denomina "transcendência", pois se não houvesse essa relação anteriormente proposta, não haveria relação com o ente nem consigo mesmo: "Sem a originária revelação do nada não há ser-si-mesmo, nem liberdade" (Heidegger, 1999):

From his Summer Semester 1927 lecture course The Basic Problems of Phenomenology, transcendence becomes the formal indication of the condition of the possibility of intentionality. In On the Essence of Ground, Heidegger defines transcendence as the primordial act by which being-there projects forth the horizon of world. Being-there's transcendence is its surpassing beyond itself in the midst of entities in the clearing of being. (Schalow, 1956, p. 276)

Que é metafísica? Metafísica não pode ser fechada em uma disciplina acadêmica ou um modo de questionar o ente enquanto tal (isto é, da forma que foi feito através da história da filosofia e do esquecimento do Ser e é amplamente abordado no posfácio), Através do próprio nome originado na língua grega "*tà metà physiká*", segundo vemos no texto, foi compreendida como um questionamento que é capaz de ir além do ente,



transcender o ente, e, é justamente isso que vemos através desta interrogação pelo nada. Por ser algo que encontra-se além do ente em sua omnitude (o nada), questionar pelo nada é um questionamento puramente metafísico, Metafísica é o perguntar além do ente para recuperá-lo, enquanto tal e em sua totalidade, para a compreensão. (Heidegger, 1999). Ao mesmo tempo, qualquer questionamento metafísico deve também abarcar e estar envolvido com aquele que interroga.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modo de ser do ente humano pode ser entendido como existência (Da-sein, Ser-aí). Na existência, através do "estar suspenso dentro do nada", nós podemos entrar em relação com o ente, ultrapassando-o – este evento é fundamental em nossa essência. Justamente neste ultrapassar reside a metafísica. Portanto, metafísica não pode ser compreendida sob este aspecto, como disciplina da academia ou método de formular questões. A metafísica é um âmbito totalmente irrenunciável, afinal de contas, o problema do ser está dado para todo e qualquer homem existente, quer ele queira ou não.

Segundo SCHALOW, o conceito de nada extraído da obra *was ist Metaphysik?* basicamente é:

[...] In his inaugural lecture, *What Is Metaphysics?*, Heidegger develops a phenomenology of the nothing. In anxiety, being-there is suspended in the nothing as entities slip away into absence. The nothing negates entities in a whole, and thus frees being-there from its absorption and fallenness in the surrounding entities. Since being-there always already exists in the nothing, entities, as such, can become manifest in their being. In the being of entities, the nihilation of entities happens. (Schalow, 1956, p.)



Como podemos perceber, Heidegger desenvolve um aparato fenomenológico no tratamento do nada, que é originado pela disposição fundamental da angústia. Através do nadificar todas as entidades são negadas, e justamente isto liberta o ser-aí das cadeias utilitárias do ente, que pode então, retomá-lo de forma diversa. Inegavelmente, o questionamento do nada ultrapassa a totalidade do ente (primeiro requisito para ser um questionamento metafísico) e ao mesmo tempo, está totalmente relacionado à essência daquele que interroga, o próprio ser-aí:

Antes não há apenas, unicamente, somente o ente, também não apenas, unicamente, somente o nada, os dois, nada e ente, coexistem numa relação de mútua rejeição e participação de um no outro. Esse escrito, portanto, apesar de sua brevidade instaura um novo pensamento sobre o homem e sua postura diante do mundo e da ciência. (Santos Lima, 2008, p. 144)

Questionar o nada é uma questão metafísica, e esta metafísica que estamos tratando pertence à “existência humana”. A filosofia consiste em possibilitar o direcionamento deste “salto” da própria existência. O nada como questionamento metafísico e o salto que é originado da transcendência de estarmos suspensos dentro do nada, propicia o desenvolvimento da questão fundamental da própria metafísica: *Por que existe afinal o ente e não antes o nada?*

REFERÊNCIAS

HEIDEGGER, M. **A preleção (1929): que é Metafísica?** In: _____. Conferências e escritos filosóficos. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1999. p. 51-63 (Os Pensadores).

SANTOS LIMA, Jorge dos. **A preleção (1929): que é Metafísica?**. SABERES, Natal – RN, v. 1, n.1, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/saberes>>.

Schalow, Frank. **Historical dictionary of Heidegger’s philosophy** (1956). — 2nd ed. / Alfred Denker. p. cm. — (Historical dictionaries of religions, philosophies, and movements ; 101)



INWOOD, M. J. **A Heidegger dictionary**. p. cm. (The Blackwell philosopher dictionaries) Includes bibliographical references (p. 283) and index. 1999.

GIVONE, Sergio. **História de la nada**. Trad. Alejo Gonzáles y Demian Orosz. Argentina: Adriana Hidalgo editora, 2001.

WERLE, M. A. **Anguish, nothingness and death in Heidegger**. *Trans/Form/Ação*, (São Paulo), v.26, p.97-113, 2003.