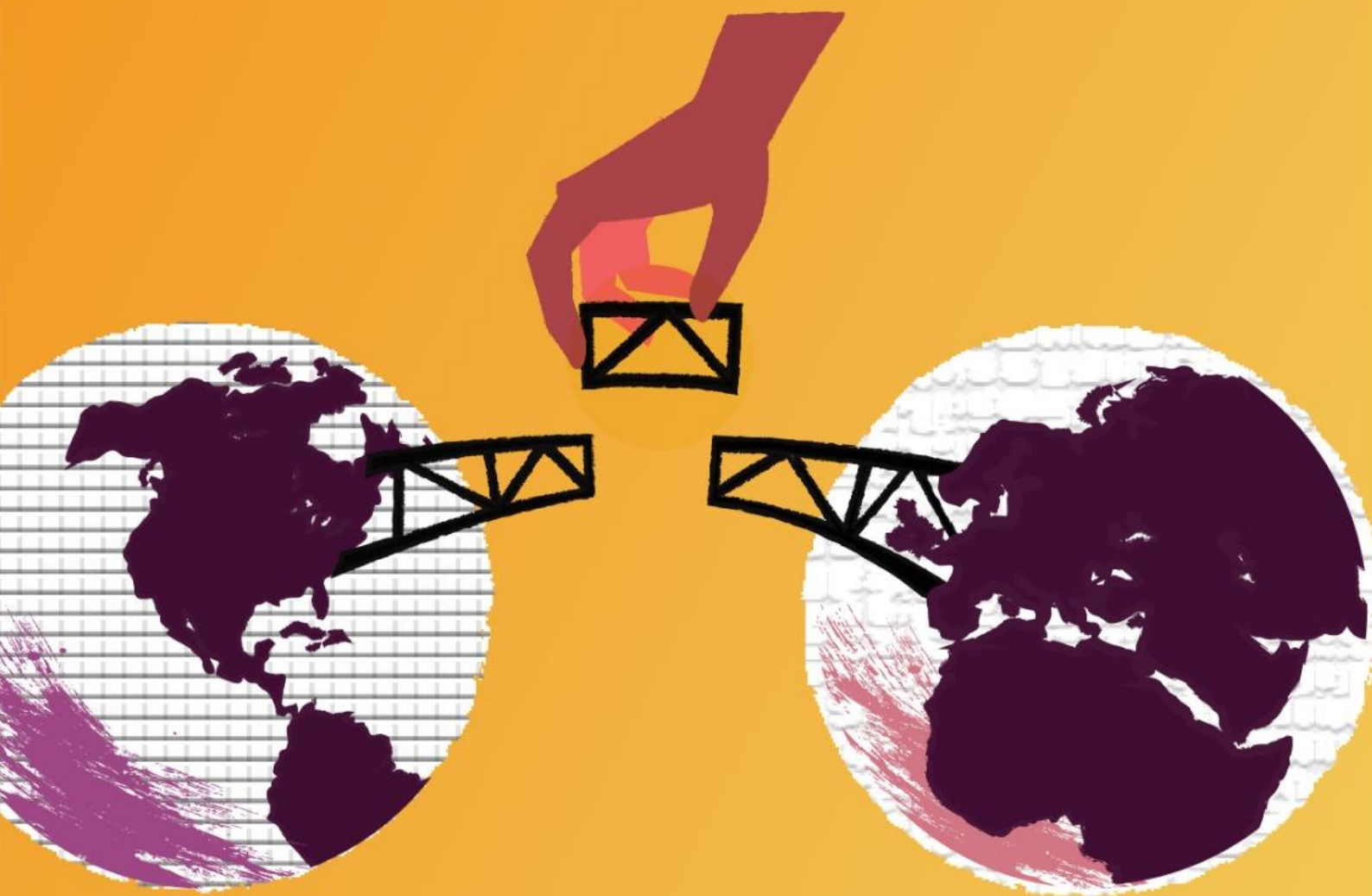


# AS PONTES DO UNIVERSO:

Reflexões sobre a Experiência de  
Ensinar e de Curar



Inácio Valentim  
Maria Regina Cândido  
Alair Figueiredo  
Orgs.



Editora Fundação Fênix

Será que o ensino pode ser visto como uma espécie de cura? Faz sentido, se levarmos em conta que a sociedade contemporânea atravessa uma crise sanitária, ambiental e cultural que em certa medida se aproxima da doença. Nada mais que uma hipótese inicial: teremos que ler os capítulos até o final para verificar até que ponto essa interpretação é correta. De modo mais geral, então, a educação pode ser vista como um antídoto para recuperar a saúde do corpo social, uma vez que vivemos intoxicados pela desigualdade. Mais uma vez, as especulações generalizantes *a priori* são pouco convincentes, daí a necessidade de confrontar os capítulos internos da obra para avaliar se as pontes que eu balizei se sustentam na experiência concreta dos textos basilares. A publicação deste livro revela outras conexões possíveis: para além da materialidade das pontes, com suas idas e vindas assentadas em pilares de concreto, há novas redes virtuais em processo de atualização. Saúdo por fim aos autores e às autoras que assinam os capítulos desta obra coletiva, na esperança de ter cumprido a missão que me fora encomendada. Aos leitores e às leitoras, boa viagem!

*Pablo Enrique Abraham Zunino (UFRB)*



Editora Fundação Fênix



**As pontes do universo:  
reflexões sobre a experiência de ensinar e de curar**



## ***Série Humanidades e interdisciplinaridade***

### **Conselho Editorial**

---

#### **Editor**

Agemir Bavaresco

#### **Conselho Científico**

Agemir Bavaresco – Evandro Pontel

Jair Inácio Tauchen – Nuno Pereira Castanheira

### **Conselho Editorial**

Augusto Jobim do Amaral

Cleide Calgaro

Draiton Gonzaga de Souza

Evandro Pontel

Everton Miguel Maciel

Fabián Ludueña Romandini

Fabio Caprio Leite de Castro

Fábio Caires Coreia

Gabriela Lafetá

Ingo Wolfgang Sarlet

Isis Hochmann de Freitas

Jardel de Carvalho Costa

Jair Inácio Tauchen

Jozivan Guedes

Leno Francisco Danner

Lucio Alvaro Marques

Nelson Costa Fossatti

Norman Roland Madarasz

Nuno Pereira Castanheira

Nythamar de Oliveira

Orci Paulino Bretanha Teixeira

Oneide Perius

Raimundo Rajobac

Renata Guadagnin

Ricardo Timm de Souza

Rosana Pizzatto

Rosalvo Schütz

Rosemary Sadami Arai Shinkai

Sandro Chignola

Thadeu Webber



Inácio Valentim  
Maria Regina Cândido  
Alair Figueiredo  
**Organizadores**

**As pontes do universo:  
reflexões sobre a experiência de ensinar e de curar**



Porto Alegre, 2023

Direção editorial: Agemir Bavaresco  
Diagramação: Editora Fundação Fênix  
Concepção da Capa: Editora Fundação Fênix

O padrão ortográfico, o sistema de citações, as referências bibliográficas, o conteúdo e a revisão de cada capítulo são de inteira responsabilidade de seu respectivo autor.

Todas as obras publicadas pela Editora Fundação Fênix estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 –  
[http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



*Série Humanidades e Interdisciplinaridade – 14*

#### Catálogo na Fonte

P814 As pontes do universo [recurso eletrônico] : reflexões sobre a experiência de ensinar e de curar / Inácio Valentim, Maria Regina Cândido, Alair Figueiredo Organizadores. – Porto Alegre : Editora Fundação Fênix, 2023.  
340 p. (Série Humanidades e Interdisciplinaridade ; 14)

Disponível em: <<http://www.fundarfenix.com.br>>

ISBN 978-65-5460-035-4

DOI <https://doi.org/10.36592/9786554600354>

1. Processos de ensino. 2. Bioética. 3. Ética. 4. Filosofia. 5. Ensino – Aprendizagem. I. Valentim, Inácio (org.). II. Cândido, Maria Regina (org.). III. Figueiredo, Alair (org.).

CDD: 370

Responsável pela catalogação: Lidiane Corrêa Souza Morschel CRB10/1721



## Sumário

### **Apresentação**

#### ***Pelos Andaimos pingenges***

*Pablo Enrique Abraham Zuniño* 13

### **Capítulo 1**

#### **Experiência e motivação na construção dos processos de ensinar e aprender**

*Ana Cristina Gonçalves Abreu Souza*

*Bettina Steren dos Santos* 25

### **Capítulo 2**

#### **O mal-estar das nossas instituições educativas**

*Inácio Valentim* 39

### **Capítulo 3**

#### **Bioética e ação humana: da ética prática à atitude do cuidar para curar**

*Ermano Rodrigues do Nascimento* 53

### **Capítulo 4**

#### **Um Olhar Filosófico-crítico sobre o acto de curar: a busca de um neohumanismo na Saúde Pública Angolana**

*Feliciano Moreira Bastos* 71

### **Capítulo 5**

#### **Diálogo entre saberes: três perspectivas entre o caminho da formação Jung, Dogen e Hadot**

*Maddi Damião Junior* 83

## Capítulo 6

### **Violência e agressividade à serviço da necropolítica ou até quando a ganância capitalista nos roubará nossas crianças?**

*Lucia Maria de Freitas Perez*

*Rita Maria Manso de Barros*

105

## Capítulo 7

### **Do consumismo económico ao consumo de valores, o caso angolano: o papel do professor nesta encruzilhada**

*Celestino Piedade Chikela*

*Alfredo José Chimbinda*

127

## Capítulo 8

### **Las claves antropológicas para devenir persona: Salud y educación**

*Maria Cecília Colombani*

145

## Capítulo 9

### **O itinerário formativo de Porchat: "Prefácio" ao ensino de filosofia**

*Ricardo Henrique Resende de Andrade*

165

## Capítulo 10

### **Desafíos de la enseñanza del Derecho en Chile: algunas experiencias a partir de una trayectoria académica a contra corriente y de la "primera infancia" de la carrera de Derecho en la Universidad de Playa Ancha**

*Pablo Gómez Manzano*

187

## Capítulo 11

### **A prática do cuidado de si no diálogo Laques de Platão: perspectivas foucaultianas**

*Priscila Céspedes Cupello*

209

## **Capítulo 12**

### **Palavra e Prática Filosófica: profilaxia Asclepiade na era Clássica**

*Maria Regina Candido*

*Alair Figueiredo Duarte*

229

## **Capítulo 13**

### **A importância do SUS e as lições aprendidas com a pandemia do SARS-CoV-2: um estudo de caso sobre a vacinação no Complexo da Maré**

*Márcia de C. Cassimiro*

*Pedro Henrique Maximo de Souza*

247

## **Capítulo 14**

### **A doença como manifestação da finitude humana**

### **Uma breve reflexão filosófico-existencial**

*Feliciano Nanga Jololo Moço*

267

## **Capítulo 15**

### **Contribuições para uma mantanologia do filosofar**

*Sérgio A. Sardi*

295

## **Capítulo 16**

### **Do Diálogo com Platão n' A República, IV 424a – 425c, à Construção da Cidadania: a função da Educação na Atualidade**

*Abel José da Silva*

307



## **Apresentação**

### ***Pelos andaimes pingentes***

El paso que dimos  
es causa y es efecto  
Cruza el amor  
Yo cruzaré los dedos  
y gracias por venir  
Adorable puente  
Cruza el amor por el puente  
Usa el amor como un puente  
(Gustavo Cerati)

Quando o organizador desta obra me convidou para escrever o texto da apresentação, o que chamou imediatamente minha atenção foi a primeira parte do título: "As pontes do universo". Sabendo apenas que se tratava de um livro colaborativo, isto é, um conjunto de textos produzidos por pesquisadores(as) de diversas partes do mundo em torno de um tema em comum – o subtítulo, do qual falarei em seguida –, aceitei logo o desafio. Entendi que era uma oportunidade irrecusável de adentrar nesse universo desconhecido para ajudar a construir suas pontes. Afinal, por algum motivo fortuito, eu tinha o privilégio de ser o primeiro a fazer a passagem por essa dinâmica singular que constitui o acontecimento de atravessar uma ponte, com as diversas perspectivas derivadas dessa experiência. Sob o risco de me afogar em águas turbulentas ou de cair no vácuo desde o mais alto patamar, não me deixei amedrontar e prestei atenção ao subtítulo: "reflexão sobre a experiência de ensinar e de curar". Isso me deixou mais curioso ainda, pois da experiência de ensinar eu sabia um pouco, ao menos sobre o ensino de filosofia, que me absorvia cada vez mais na prática docente. Mas a experiência da cura era uma novidade para mim. Assim, despontava a primeira ponte no horizonte: será que o ensino pode ser visto como uma espécie de cura? Faz sentido, se levarmos em conta que a sociedade contemporânea atravessa uma crise sanitária, ambiental e cultural que em certa medida se aproxima da doença. Nada mais que uma hipótese inicial:

teremos que ler os capítulos até o final para verificar até que ponto essa interpretação é correta. De modo mais geral, então, a educação pode ser vista como um antídoto para recuperar a saúde do corpo social, uma vez que vivemos intoxicados pela desigualdade. Mais uma vez, as especulações generalizantes *a priori* são pouco convincentes, daí a necessidade de confrontar os capítulos internos da obra para avaliar se as pontes que eu balizei se sustentam na experiência concreta dos textos basilares.

Escritos em português ou em espanhol, duas línguas que nos habitam como povos colonizados e já por isso simpatizamos com as páginas multiculturais de um livro cuja leitura nos força a pensar por vetores espaciais – relações entre países ou regiões geográficas –, temporais – afinidades e discrepâncias no contexto histórico – ou críticos – analogias de cunho social e filosófico, pulando como no jogo da amarelinha. Prefiro deixar o ato criativo a cargo do leitor e assumir a tarefa de apresentar os capítulos segundo a disposição do índice. Espero que esta breve introdução inspire a leitura daqueles que, como eu, se levantam quando a defesa da educação e da saúde está em jogo, sem dúvida, as duas instituições mais valiosas em quaisquer dos mundos possíveis, às quais não devemos renunciar nem de direito, nem de fato.

Ana Cristina Gonçalves Abreu Souza e Bettina Steren dos Santos assinam o capítulo 1 – “Experiência e motivação na construção dos processos de ensinar e aprender”. Ao considerar a experiência da pandemia, marcada por sentimentos de angústia, medo e solidão acoplados a processos de ensino-aprendizagem adaptados à modalidade remota, as autoras apontam para um agravamento dos sintomas de adoecimento socioemocional, que abalaram a saúde física e emocional de docentes e discentes. A necessidade da cura passa então pela articulação proposta entre os conceitos de experiência e motivação, uma vez que, segundo elas, as condições de pertencimento e engajamento favorecem a cura em termos de uma educação socioemocional.

No Capítulo 2 – “O mal-estar das nossas instalações educativas”, Inácio Valentim parte da comparação dos países que figuram no ranking africano das melhores universidades do continente para constatar a importância da educação. O autor propõe repensar a organização administrativa das instituições a partir dela, no

intuito de assessorar as atividades de gestão. O problema apontado se relaciona com a falta de independência, liberdade e dignidade dos(as) gestores(as), visto que essa carência restringe o campo de atuação. Daí a pergunta: o que pode gerir alguém que não tem autonomia? O mesmo se aplica a dignidade das pessoas, pois ela também define uma boa ou má gestão. O compromisso ético com a qualidade do ensino e com a imparcialidade da avaliação muitas vezes é ameaçado pela corrupção. Em Angola, segundo Valentim, há uma crise de valores. Diante disso, a defesa ou a restauração desses valores por meio do posicionamento político se apresenta por sua vez como um "risco cultural". Assim, a crise da cultura impacta na crise da educação e para enfrentá-la; o autor sugere uma "viagem educativa" entendida como renovação e reavivamento, que passa pelo conhecimento científico e poético. Nesse sentido, a educação não é somente uma viagem, mas um "acontecimento" capaz de lidar com a incerteza e aberto para o imprevisível.

No Capítulo 3 – "Bioética e ação humana: da ética prática à atitude do cuidar para curar", Ermano Rodriguez do Nascimento destaca o agir ético nas relações interpessoais, ou seja, o modo com a relação bioética interfere nas ações humanas com a consequente valorização do cuidado e da cura. Para o autor, a bioética se fundamenta nos princípios de autonomia e de justiça, que promovem uma prática humanística na qual a ação curativa advém do ato de cuidar. Por isso, quando uma consciência realiza este ato de doação e de intercâmbio que chamamos "cuidado", ergue-se em simultâneo o caminho para o processo da cura; como uma ponte entre seres humanos, por onde cruza o amor.

Pelo mesmo trilha, Feliciano Moreira Bastos atenta para o caráter bio-social do ser humano. No Capítulo 4 – "Um Olhar Filosófico-crítico sobre o acto de curar: a busca de um neohumanismo na Saúde Pública Angolana", o autor refere as experiências de cura e a humanização dos serviços de saúde pública em Angola a um "novo humanismo", sob o qual o conceito de "saúde" se define como um "acontecimento" propriamente humano. De tal modo; reivindica um atendimento hospitalar e uma assistência médica humanizada, destacando o papel socialmente relevante do hospital na busca pelo "neohumanismo". Isso estabelece uma diferenciação entre os médicos, que cuidam diretamente do paciente, e os enfermeiros, auxiliares de diagnóstico e terapia que lhes dão suporte. No entanto,

adverte Feliciano, todos partilham a responsabilidade e devem zelar pela ética nos serviços hospitalares, inclusive o pessoal de apoio administrativo e de infraestrutura, na medida em que têm a saúde do ser humano em suas mãos.

No Capítulo 5 – “Diálogo entre saberes: três perspectivas entre o caminho da formação. Jung, Dogen e Hadot”, Maddi Damião Junior indaga as diferenças na construção do pensamento filosófico no Oriente e no Ocidente, que influenciaram as ideias de Carl Gustav Jung, sobretudo em relação aos processos de leitura e do saber. O pensamento, defende o autor, não pertence à civilização greco-romana ou europeia. Por isso, decide atravessar a ponte que conecta a Europa com o Japão, com a China e com a Índia. Sem ir mais longe; descobre, na filosofia prática de Pierre Hadot, noções do pensamento indiano, do budismo chinês e japonês, que aplica na compreensão da textualidade de Jung. Na esteira de Jorge Luís Borges, que vê na literatura uma brecha para o enigma do mundo, Maddi reconhece que a leitura é uma atividade formativa e de transformação, na qual os “exercícios espirituais” configuram uma prática, uma atividade de “cultivo” constante sobre si mesmo. Nesse sentido, os exercícios espirituais podem ser considerados “experiências transcendentais”, que também se relacionam com os problemas do cuidado e da atenção.

No capítulo 6 – “Violência e agressividade à serviço da necropolítica ou até quando a ganância capitalista nos roubará nossas crianças?”, Lucia Maria de Freitas Perez e Rita Maria Manso de Barros especificam a diferença entre esses dois conceitos (violência e agressividade) do ponto de vista da psicanálise, pensando como se dispõem na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Com base em programas e projetos de extensão desenvolvidos junto ao público jovem, as autoras destacam a “dimensão pulsional e cultural” que distingue a agressividade da violência, esta última caracterizada pelo uso deliberado da agressividade, isto é, com intenção de destruir algo, ferir ou danificar alguém. Longe disso, a agressividade é um comportamento inerente ao “processo de construção da subjetividade” considerada, portanto, “necessária e criativa”. Ao observar a violência praticada nas favelas e periferias das metrópoles brasileiras, Lucia e Rita percebem que os jovens são “vítimas de um genocídio”, produto da exploração de crianças envolvidas com o tráfico de drogas. Diante disso, as autoras denunciam o regime de



“exclusão social” e a violência decorrente que marca a vida desses adolescentes. Ao mesmo tempo; apostam na “formação cultural” desses jovens, capaz de restaurar sua dignidade por via de uma valorização do “lugar de fala” e da “potência da escuta” que traça a linha de fuga como um “furo” na dinâmica social que os condenou prematuramente.

No capítulo 7 – “Do consumismo económico ao consumo de valores, o caso angolano: o papel do professor nesta encruzilhada”, Celestino Piedade Chikela e Alfredo José Chimbinda analisam a “dicotomia paradoxal” entre o consumismo económico do homem moderno e o consumo de valores no contexto angolano. Os autores notam que a cultura do consumismo, aliada à globalização, relativiza os valores e nela se rende “culto ao ter”. Entretanto, eles destacam o papel do professor enquanto “formador das novas gerações e dos novos cidadãos”. À cultura do *homo brutalis*, expressa pelos sentimentos de egoísmo, inveja, violência, ódio e terror corresponde uma educação débil, análoga à sociedade e a educadores débeis, que estão em crise. Porém, o vínculo entre cultura e valores determina “deveres cívicos” que constituem – ou deveriam constituir – um “valor comum”. Assim se compreende a responsabilidade do professor perante seus alunos e a sociedade em geral, uma vez que ele pode contribuir para a formação de “homens de carácter”, tornando a sociedade mais humana através da superação das “crises ressacantes” da sociedade globalizada.

Construir uma ponte, como foi dito no início desta apresentação, implica assumir desafios. Tal é o caso dos capítulos escritos em espanhol que compõem esta obra. De comum acordo com o organizador, farei os meus comentários em português, fazendo uma tradução livre das passagens escolhidas.

Assim, no capítulo 8 deparamos com o belo trabalho de Maria Cecília Colombani, que escreve, no original: “Las claves antropológicas para devenir persona: Salud y educación”. Em língua portuguesa; “As chaves antropológicas para devir pessoa: saúde e educação” aludem aos dois eixos antropológicos que segundo a autora definem o ser humano como “pessoa”. Saúde e educação são “direitos inalienáveis”, talvez por isso nos assentamos neles para erguer a ponte bilingue e multicultural que propõe este livro.

O direito de viver em um “mundo mais habitável” exige uma transformação que passa pela reconsideração da formação docente, afinal: o que significa educar para a saúde? Com essa pergunta, a autora introduz a relação entre o cuidar e o ensinar a cuidar-se como via de reconstrução do “espaço social”. Trata-se de uma “ação política” capaz de gerar transformações na escola, na universidade, no hospital e na sala de atenção primária, que passam a ser vistos como “espaços políticos de construção de um *ethos*”. Nesse contexto, a prática docente implica um “exercício de poder” que a autora retoma de Foucault, fazendo um contraponto com outros pensadores como Max Scheller e Karl Jaspers, para pensar a educação à luz da antropologia. A filosofia emerge então como uma “ferramenta de ação” adequada para a transferência dos conceitos teóricos às tarefas concretas em sala de aula.

No capítulo 9 – “O itinerário formativo de Porchat: “Prefácio” ao ensino de filosofia”, Ricardo Henrique Resende de Andrade compõe um ensaio sobre o filósofo brasileiro Oswaldo Porchat Pereira a partir do seu artigo autobiográfico – “Prefácio a uma filosofia”, que visa ensinar filosofia para jovens e adolescentes. Em vista da “compreensão ética e metodológica” que envolve o estudo e o ensino de filosofia, o ensaio pretende evidenciar uma didática condizente com a “dimensão ético-política” que caracteriza a postura do pensador paulista. Considerado “conservador”, dada a sua lealdade ao método exegético da “leitura estrutural”, Porchat se aproxima do “ceticismo”, guinada filosófica que possibilitará ao autor do ensaio pensar o ensino como “tarefa social e pedagógica”. Se a filosofia, de modo geral, se arroga um pensamento “universal”, o ensino de filosofia poderá prescindir dessa colossal pretensão, na medida em que se concentra nas “circunstâncias factuais” vivenciadas pelos sujeitos empíricos de cada experiência educacional, tal como acontece nas “escolas públicas e periféricas” de países como Angola e Brasil.

É nesse sentido que o autor estabelece uma ponte, ao confrontar “duas realidades separadas geograficamente” que têm, contudo, análoga “herança colonial” com o uso da língua portuguesa como denominador comum. Antes fosse só isso, mas a história não permite esquecer os acontecimentos desumanos que remontam ao século XVII: “dos dois lados do Atlântico, os reflexos da diáspora do povo negro angolano que, escravizado, foi trazido às plantações de cana-de-açúcar no Recôncavo da Bahia”. Diante desse quadro, o autor destaca o “direito do povo

pobre dessas comunidades”, endossado pela luta dos profissionais da educação que buscam descolonizar conteúdos em prol da cidadania e da democracia. Essa luta em comum, que não se apaga nem pelo tempo nem pela distância, é o que nos aproxima da noção de “visão comum de Mundo” ou de “vida comum” que o autor sublinha no testemunho de Porchat. Com efeito, o ensaio levanta duas questões decisivas: até que ponto universidades e professores assumem seu compromisso com a vida comum? Como ensinar filosofia para jovens das periferias urbanas e rurais?

A resposta para essas perguntas talvez possa encorajar esses jovens a reconstituir sua própria biografia, visto que se trata de comunidades segregadas pela desigualdade econômica e social: “O Mundo comum dos pobres”, aclama o professor com ânsias de “engajar os estudantes no ato de pensar filosoficamente”. Para tanto, propõe três “máximas provisórias” que esperam pelo leitor engajado nas páginas que se seguem.

O capítulo 10, também escrito em espanhol por Pablo Gómez Manzano, pode ser traduzido como: “Desafios do ensino de Direito em Chile: algumas experiências a partir de uma trajetória acadêmica a contracorrente e da ‘primeira infância’ do curso de Direito da Universidad de Playa Ancha”. O autor descreve um “processo de subjetivação neoliberal” a partir da sua trajetória de vida, com o objetivo de “preservar a harmonia entre o sentido do Direito e a procura da justiça”. O texto defende a “reorientação sanadora da aprendizagem, do ensino e da reprodução do Direito” desde uma perspectiva habermasiana, assumida pelo *ethos* da UPLA (Universidad de Playa Ancha), instituição pública reconhecida pelo seu compromisso social e territorial. Em contraposição, o autor revela os efeitos do “processo de subjetivação neoliberal chileno”, que atingiu as universidades privadas com seu modelo “utilitarista de pensamento”, baseado na “autorrealização individualista” e na “prosperidade econômica”. Valendo-se da sua biografia pessoal e da sua experiência na área, o autor questiona a exigência de “racionalidade” imposta ao Direito em diversas universidades privadas de Chile, com argumentos do debate Jus naturalismo – Jus positivismo. Por fim, em virtude do compromisso democrático e territorial, o autor decide abrir o curso de Direito na UPLA, visando a transformação da cultura jurídica chilena e em benefício da sociedade como um todo.

No capítulo 11 – “A prática do cuidado de si no diálogo *Laques* de Platão: perspectivas foucaultianas”, Priscila Céspedes Cupello examina o comentário de Foucault sobre a *parresía*, onde destaca os temas do exame e do cuidado. Essa análise se relaciona com o problema da educação dos jovens, na medida em que aponta para um ato de “coragem” dos pais: mesmo não tendo “vidas ilustres”; eles querem que seus filhos se tornem “pessoas melhores”. No diálogo, Sócrates aparece como o “mestre do cuidado de si”, conduzindo Nícias e Laques no “jogo da *parresía*” por meio de perguntas e respostas. O jogo levanta o problema do *ethos* ao instaurar um “pacto de franqueza” entre os participantes, segundo o qual eles concordam em responder a tudo com a verdade. Da harmonia entre a vida e o discurso de Sócrates emerge a coerência da vida filosófica, que pode ser entendida como “prova da verdade”.

No capítulo 12 – “Palavra e Prática Filosófica: profilaxia Asclepiade na era Clássica”, Maria Regina Cândido e Alair Figueiredo Duarte indagam acerca da relação entre a cura de doenças e o “exercício de poder”, atentando para o uso da palavra como narrativa da manifestação de enfermidades e a descrição dos seus sintomas. A pesquisa salienta a epidemia da peste em Atenas, cotejando documentos do período Clássico (Heródoto, Tucídides e Xenofonte) em busca de métodos para identificar os “males do corpo” e as probabilidades de cura. Isso levanta questões religiosas e filosóficas que afetam a prática clínica dos médicos nesse período. O uso da palavra pode curar, mas também prejudicar, quando “a esperança da intervenção divina” se sobrepõe às medidas que visam a “sanidade do corpo”. Segundo os autores, o problema abordado no texto se relaciona com uma questão atual: a “criação de vacinas” que prometem “segurança e eficácia” é posta em dúvida quando não se reconhece a pesquisa que ampara essa produção farmacológica.

Por essa via, no capítulo 13 – “A importância do SUS e as lições aprendidas com a pandemia do SARS-CoV-2: um estudo de caso sobre a vacinação no Complexo da Maré”, Márcia de C. Cassimiro e Pedro Henrique Maximo de Souza constatam que a vacinação contra a COVID-19, no “Complexo de Favelas da Maré”, protegeu a população da contaminação, hospitalização e morte pela doença. Com base em estudos da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), o texto pondera sobre as “desigualdades econômicas e sanitárias” que evidenciou a pandemia, bem como a

“solidariedade” e as redes de apoio comunitário que foram criadas. Os autores repudiam a “corrupção” e o “negacionismo” que dominou o “conflito de interesses”, arraigado na “má conduta”. Segundo eles, a “politização da ciência” é causa dos impasses técnicos e éticos, que configuram uma “ofensa moral” para os cidadãos. Em contrapartida, escolhem as palavras de Axel Honneth para assinalar o bom desenvolvimento individual do ser humano, que demanda uma intensificação dos afetos e do amor, o reconhecimento de direitos e a prática da solidariedade. Desse modo, a ciência, a participação cidadã e a saúde pública se combinam potencialmente na construção de “caminhos inovadores” e ações colaborativas com vistas ao futuro.

No capítulo 14 – “A doença como manifestação da finitude humana: uma breve reflexão filosófico-existencial”, Feliciano Nanga Jololo Moço invoca uma passagem proustiana que vincula a doença (*la maladie*) ao nosso corpo (*notre corps*) para introduzir a questão da finitude. A consciência da finitude brota dos recursos naturais que se esgotam; a procura pela vida em outros planetas e a vontade de viver mais e melhor esbarram na realidade latente da doença, que ressoa no íntimo do nosso corpo qual “sirene existencial”: “A dor é um sinal de advertência”, escreve o autor; ela nos avisa que algo anda errado e serve para proteger. Não basta curar a doença, é preciso “cuidar do enfermo”: essa é diferença entre “tratar” e “cuidar” do outro. O tema se apresenta então como um paradoxo: adoecer faz parte do processo de existir, por isso, qualquer análise sobre a saúde implica um discurso sobre a doença. Junto a Gadamer e Reale, entre outros pensadores, o autor articula a relação entre medicina e filosofia, indagando se há complementaridade ou continuidade entre elas. A provocação de Hipócrates: “o médico é que faz um filósofo igualar-se a um deus”; exigirá repensar a “ética de cuidado” com Karl Jaspers e Paul Ricoeur.

No capítulo 15 – “Contribuições para uma mantanologia do filosofar”, Sérgio A. Sardi enfatiza a precedência do aprender sobre o ensinar. O autor explica que a *mantanologia* refere ao discurso sobre o autoaprender/autoensinar de outrem e com outrem. Trata-se de uma investigação fenomenológica que propõe uma “inversão da relação com a linguagem”. Se considerarmos o curso de uma vida, isto é, uma vida humana-em-comum como a sucessão de experiências ou acontecimentos que instauram seu próprio devir, o autoaprender/autoensinar surge no “interregno”, ou

seja, no ziguezague que atravessa esses processos. O autor concebe vinte postulados específicos para caracterizar o processo de aprender a filosofar como problema filosófico, acentuando a relação entre significação e experiência.

No capítulo 16 – “Diálogo com Platão n’A *República*, construção da cidadania, função da educação na atualidade”, Abel José da Silva propõe uma reflexão sobre o papel da educação na contemporaneidade, confrontando a obra *A República*, de Platão, com alguns documentos da UNESCO. Diante da “insuficiência de *ethos* educativo” que persiste em Angola, o autor apela para a busca de sentido por meio do “diálogo”, visto que, no processo educativo as palavras não funcionam como “letras mortas”, e sim, como “unidades de sentido” que estruturam “realidades múltiplas” e podem ser partilhadas através do diálogo. No entanto, a “crise civilizatória” que nos atinge tem reflexos na qualidade do discurso e no rumo que parece seguir a educação. Um dos efeitos negativos dessa “crise de diálogo” é o impacto na capacidade humana de se expressar no espaço público. Como se sabe, Platão recorre à “dialéctica” em diversas obras, utilizando o diálogo para chegar à verdade e promover o consenso em proveito da cidade. Nesse sentido, as palavras de Marilena Chaui, citadas pelo autor, comparam a linguagem a um *pharmakon*, palavra grega que se traduz por “poção” e admite três sentidos: “remédio, veneno e cosmético”. O texto prossegue com algumas observações a respeito das “dimensões ético-educativas” que convocam famílias e escolas para a construção de uma “cidadania responsável”. Desde Platão, a educação é vista como uma “prática da virtude” capaz de transformar a criança em um “cidadão perfeito”. Na atualidade, contudo, essa visão platônica se desloca para a visão da UNESCO; no contexto de Angola, que interessa particularmente ao autor, caberia às famílias e às escolas partilhar “objectivos educativos comuns” a fim de superar a crise.

Não posso concluir esta apresentação sem agradecer ao professor Inácio Valentim, pela confiança e pela oportunidade de fazer a minha escrita fluir sob a ponte acadêmica que ele e o professor Ricardo Andrade – a quem também agradeço – criaram entre o Recôncavo da Bahia e a província de Huambo, em Angola. A publicação deste livro revela outras conexões possíveis: para além da materialidade das pontes, com suas idas e vindas assentadas em pilares de concreto, há novas redes virtuais em processo de atualização. Saúdo por fim aos autores e às autoras

que assinam os capítulos desta obra coletiva, na esperança de ter cumprido a missão que me fora encomendada. Aos leitores e às leitoras, boa viagem!

*Pablo Enrique Abraham Zunino (UFRB).*





# Capítulo 1

## Experiência e motivação na construção dos processos de ensinar e aprender



<https://doi.org/10.36592/9786554600354-01>

*Ana Cristina Gonçalves Abreu Souza*<sup>1</sup>

*Bettina Steren dos Santos*<sup>2</sup>

### Introdução

Vivemos num mundo em que exigências contemporâneas nos convidam a ressignificar processos em que o tempo está em marcha, é incerto e nos revela a necessidade de “curas”, como diria Garcez, 2017, p. 28 em seu livro “Novo esclarecimento radical”:

Quando se afirma que o tempo acaba e se aceita caminhar sobre a irreversibilidade de nossa própria morte, de que tempo e de que morte estamos falando? Justamente do tempo vivível. Não está em questão o tempo abstrato, o tempo vazio, mas o tempo em que ainda podemos intervir em nossas condições de vida.

Compreendendo o tempo presente como o lugar, o espaço de intervenções reais gostaríamos aqui neste artigo de afirmar que a nossa compreensão de cura se revela na perspectiva da subjetividade e da singularidade de cada pessoa no processo de ensinar (JORNET; ERSTAD, 2018) e desenvolver ferramentas, bem como metodologias compreendendo a própria autoria legítima, razões, corpos e afetos num tempo de significados únicos considerando processos históricos e territoriais do consequente processo de aprender e curar.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Alfenas MG. E-mail: ana.abreu.souza@unifal-mg.edu.br

<sup>2</sup> Pontifícia Universidade Católica Rio Grande do Sul. Em-mail: bettina@pucls.br

Consideramos ainda o movimento do processo de ensino e os diversos enfrentamentos nascidos do cotidiano dos espaços de aprendizagem com desafios que emergem de um mundo cada vez mais digital, numa dimensão líquida das relações que vislumbram em diferentes espaços, como a sala de aula, a escola, a família e o trabalho.

Abordaremos neste texto a palavra cura, considerando o ensino como uma dimensão que constrói ferramentas e oportunidades para que as pessoas se libertem e se compreendam como autoras num processo dialético em que tanto o sujeito, quanto o mundo se transformam e se modificam num movimento permanente (VYGOTSKY, 2007).

Há diversos significados da palavra "cura", considerando o campo de conhecimento. A cura, tema que abarca diversos trabalhos acadêmicos (GEWEHR, 2017; FAZENDA & SOUZA, 2012; WITTER, 2005), se apresenta nas mais diferentes áreas: religião, saúde, educação, metafísica, biologia, porém aqui neste artigo focalizamos a cura com foco no campo do ensinar e por tanto no campo da educação.

A palavra cura, vem do latino e significa "ato de cuidar, de vigiar", no dicionário<sup>3</sup> se refere a ação ou efeito de curar(-se); tratamento da saúde; forma de combater uma doença; restabelecimento da saúde; processo de recuperação ou melhoria de algo; melhora, regeneração; procedimento que alivia ou resolve uma situação difícil ou complicada; remédio, solução.

Assim, a cura se refere a ação, processos e procedimentos em relação a algo que pode estar ligado à saúde física ou mental, compreendemos assim a cura numa perspectiva de processo de ensino como uma construção libertária a partir de realidades e subjetividades dos sujeitos. Não há regras, não há padrões, pois é a partir das ações e das relações do próprio sujeito, agindo em sua realidade, que a autonomia ética e intelectual vai se estabelecendo, o que nos evidencia a "cura", não como algo definitivo, mas como algo momentâneo, a ser construído permanentemente, visto que estamos numa sociedade em que a lógica neoliberal

---

<sup>3</sup> <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cura>

explora nossos desejos, nossos sentimentos e sem consciência deste processo adocemos numa realidade de exploração e enfraquecimento da pessoa.

Neste artigo temos como objetivo trazer reflexões sobre os conceitos de experiência e motivação a fim de validar suas importâncias no processo de ensino e de construção dos sujeitos envolvidos.

## **Experiência**

O processo de ensino tem sido espaço de pesquisas acadêmicas em cenários mundiais considerando sua direta relação na busca pela qualidade da educação e a construção de projetos educacionais que de fato contribuam para transformar vidas, formações e conseqüentemente a sociedade.

A superação do pensamento dicotômico na formação dos professores (Saviani, 2009) nos processos educativos é fortalecida na compreensão da necessária ação de se pensar sobre o que é ensinar e seus desdobramentos nos universos ligados às didáticas, metodologias, teorias, currículos e avaliações de todo um processo interligado e interdependente.

Pesquisas (HERNÁNDEZ & REVELLES BENAVENTE, 2019) afirmam sobre a importância de se considerar os processos subjetivos da trajetória da profissão docente e seus desdobramentos na busca em se propor possibilidades de reflexão sobre a própria prática pedagógica (SCHON, 2000) e a diversidade em se aprimorar as trajetórias sejam no processo de ensino ou de aprendizagem.

Neste repertório o conceito de experiência é colocado como uma importante contribuição para pensarmos os processos educativos permanentes, pois validam autorias, fortalecem a diversidade do cotidiano e potencializam a construção de práxis (VÁZQUEZ, 2007) singulares em diálogos diretos com as realidades vividas em diferentes ambientes e espaços do processo educativo.

Dewey, importante referência na Educação, contribui para a reflexão sobre a construção da experiência “Dewey (1859 a 1952), educador norte-americano, pragmático, contribui para pensar a educação e seus desafios, e seus estudos nos ajudam a compreender mais especificamente o conceito da experiência” (ABREU SOUZA & FELDMANN, 2022, p.4).

Para Dewey, (1971, p.8) é determinante trabalhar a experiência para uma educação progressista voltada para uma aprendizagem que se desenvolva a partir de significados. Compreendemos a importância de se estabelecer o processo educativo considerando os significados que emergem dos sujeitos que a constroem, validando assim trajetórias singulares e conexões com o aprender e seus desdobramentos de interesses e indagações.

Para Dewey (2010) a experiência se estabelece no processo permanente, numa ação contínua do cotidiano em que se vive, sem dicotomizar homem e natureza, reconhecendo que a experiência se constrói num todo integrado, sem separá-los, visão esta que contrapõe a racionalidade das ciências tradicionais. (ABREU SOUZA & FELDMANN, 2022, p.10).

O processo contínuo e as relações permanentes com uma realidade própria faz diálogos em contextos históricos que permitem a integração dos aspectos que envolvem a construção de lógicas em suas mais diferentes dimensões.

Ainda sobre o conceito de experiência Larossa (2002) nos aponta importantes aspectos para serem considerados nos processos de ensino e aprendizagem, como os sentidos e significados. Para Larossa (2002) a experiência é o que nos afeta, o que nos faz sentido. O saber da experiência se dá entre o conhecimento e a vida humana.

Para Nóvoa (2009), a experiência concreta é construída na casa comum, nos espaços profissionais que requerem identidades e práticas pedagógicas, o que configura a importância dos ambientes de aprendizagem e as discussões que emergem a partir da experiência dos docentes nas diferentes instituições educacionais, sejam elas públicas ou privadas.

Em síntese, vimos que o conceito de experiência contribui para os processos de ensino e aprendizagem considerando que contribui para:

- a superação de dicotomias;
- a reflexão sobre a própria prática;
- a construção da práxis;

- a validação do que nos afeta e faz sentido;
- a requisição de identidades e práticas pedagógicas.
- o fortalecimento de autorias.

Conforme Dewey (1959, 1952), Abreu Souza & Feldmann (2022), Larossa (2002) e Nóvoa (2009) o conceito de experiência nos traz um paradigma, com seus referências explicativos, em que a subjetividade na constituição do ofício docente é inerente, considerando a diversidade de processos constituídos entre pessoas, objetos, contextos e realidades em suas relações específicas estabelecidas na realidade em que se trabalha e se organiza nos ambientes e nas ações de ensino e aprendizagem.

### **A formação docente e a validação da experiência como instrumento de "cura"**

Na contemporaneidade o tema de formação de professores, seja ela inicial ou continuada, têm ocupado um importante espaço para pensarmos políticas públicas que de fato impactem diretamente na qualidade da educação.

A temática da formação de professores passou a ser de interesse não só de instituições acadêmicas, mas se revela interessante para o "mercado", assim as pesquisas e as formações nascem a partir de um interesse, seja ele de pesquisa e construção de ciência e novas práxis, ou de ações rentáveis que explora o lucro num movimento em que a lógica neoliberal se estabelece como uma onda forte na captura pelas ações que formam os docentes.

Assim atualmente presenciamos ações de formação que se organizam por meio de "Aulas Show" ou de "Pacotes padrões" em que desenvolvem check list de competências padronizando o perfil profissional por meio de uma idealização dos docentes e dos seus ofícios em sala de aula e nos ambientes de aprendizagem, visão esta que afasta a possibilidade de validação de formações em que as experiências, que são subjetivas, sejam validadas, o que nega processos, contextos e demandas muito específicas que nascem de um cotidiano com realidades plurais.

Considerando o conceito progressista e crítico de experiência, aqui desenvolvido, e a importância de estabelecermos espaços de formação para validar

a construção da experiência e o fortalecimento de autorias dos docentes apontamos algumas ações que contribuem para pensarmos uma formação docente que estabeleça instrumentos para refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem na organização de metodologias que vislumbrem “curas” na trajetória. São elas:

- (Auto) biografias – uso de narrativas (NÓVOA, 1995)
- Cartografias de aprendizagem (HERNÁNDEZ, ABERASTURI, SANCHO, CORREA, 2020)
- Elaboração de memoriais e narrativas (SOUZA, PASSEGGI, VICENTINI, 2013)
- Resolução de problemas e organização de planejamentos comuns por meio de projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, VENTURA, 1998)

A formação docente que se edifica a partir da compreensão das experiências abre espaço para o pensar no contexto da constituição das práticas pedagógicas reais, considerando narrativas em que o desafio que emerge do cotidiano é considerado. Pensar numa formação docente que seja significativa, autoral e reflexiva é possibilitar a validação dos sentidos e significados a partir da experiência.

## **Motivação**

A temática da motivação vem sendo alvo de inúmeras pesquisas acadêmicas nas diferentes áreas: saúde, negócios, educação, religião, entre outras. Aqui neste artigo iremos abordá-la sob o ponto de vista educacional, devido a sua complexidade e subjetividade, torna-se indispensável estudar e compreender os processos motivacionais no desenvolvimento humano e suas implicações nas práticas pedagógicas.

Para um melhor entendimento do conceito de motivação, convém abordá-la como um processo que germina no interior do sujeito e o impulsiona para uma ação mental ou comportamental para alcançar um determinado fim. Nesse sentido, pode-se compreender a motivação como uma força psíquica do ser humano, ou seja, a motivação consiste em determinadas atitudes que conduzem os indivíduos a perseguirem seus propósitos.

A motivação pode ser concebida, de acordo com Huertas (2001), como sendo uma energia mental desencadeadora de uma ação diferida para a obtenção de algo

com interesse e determinação. O autor também destaca que a motivação é compreendida como um processo psicológico, viabilizado por intermédio dos componentes afetivos e emocionais, que determina o planejamento e a atuação do sujeito.

Ainda com base nos estudos de Huertas (2001), a motivação compreendida como um processo motivacional que precede da ação humana, constitui-se, por vezes *intrínseco* ao organismo, percebido no envolvimento com a atividade, decorrente do próprio interesse pela tarefa com um fim em si mesmo, outras vezes *extrínseco*, quando o engajamento é um meio para alcançar metas externas.

Destarte, os sujeitos motivados extrinsecamente desempenham uma tarefa para alcançar uma meta externa à sua execução. A motivação extrínseca objetiva um resultado, o valor da ação está condicionado a este resultado. Se positivo, há mais chances de repetir a tarefa e, por isso, a tolerância para executar as ações está vinculada à probabilidade de sucesso no resultado.

Na tentativa de definir motivação intrínseca, Huertas (2001), ressalta que uma ação se torna disciplinada intrinsecamente, quando a mesma apresenta fundamentalmente três aspectos: autodeterminação; competência e satisfação em fazer algo próprio e familiar. As pessoas que se envolvem em atividades por seu próprio interesse ou sentimento pessoal de prazer e realização pode-se dizer que o fazem por uma motivação de caráter intrínseco. Na motivação intrínseca, o objetivo é a própria ação e o resultado é visto como consequência natural secundária. O sucesso é sempre esperado, mas, em caso de fracasso, a tentativa terá sido válida como vivência e interação com pessoas e ambiente.

Autores como Deci e Ryan (1985), criadores da Teoria da Autodeterminação, ressaltam que sentimentos de satisfação, de realização e de prazer em desempenhar certas atividades estão relacionados a um comportamento intrinsecamente motivado. O envolvimento na realização de determinadas atividades é considerado espontâneo, em benefício de causa própria, partindo do interesse individual por estar interessante e ser geradora de satisfação, de prazer, a tarefa com um fim em si mesma.

O comportamento humano, bem como as atividades sociais, é influenciado e direcionado por metas que ativam ações para atingir certo objetivo. Entretanto, o

agrupamento de metas e desejos, próprios de determinadas atividades sociais dão origem aos motivos sociais. Segundo Huertas (2001, p.147) "os motivos sociais são grandes tendências de ação, guias motivacionais profundos que se referem a modos de comportar-se e de desejar, ativados em contextos sociais determinados, como os relacionados com a eficiência pessoal, o efeito interpessoal e a influência social".

Entretanto, o processo motivacional possui relações com a origem dos motivos que precedem uma meta e a consciência que se tem sobre eles. Em determinada situação em que um indivíduo atuar, estará implícita uma meta, que poderá se referir às mais diferentes intenções individuais. As metas podem se caracterizar como afetivas, cognitivas, de relações pessoais, de organização subjetiva ou mesmo relacionadas à própria tarefa à qual se destinam.

Como se pode perceber, existe uma diversidade de concepções teóricas que procuram explicar o complexo construto motivação. Destaca-se a relevância de compreender a implicação motivacional para o contexto acadêmico, tornando-se fundamental concebê-la como um processo psicológico complexo e determinante para as ações e escolhas do indivíduo e que se configura como componente indiscutível e indispensável nas práticas educacionais.

### **Pertencimento e engajamento: a promoção da cura pela educação socioemocional**

No cenário atual da educação, docentes e discentes enfrentam dificuldades relacionadas à própria saúde, tanto de ordem física quanto emocional, além de conviver com sentimentos de medo, angústia, insegurança, solidão, entre outros. Isso é compreensível à medida que se considera que são traços de comportamento humano deixados pela experiência de um período pandêmico em que os processos de ensino e aprendizagem foram desenvolvidos de forma remota. A pandemia possibilitou um agravamento de sinais relacionados ao adoecimento socioemocional.

Os novos contextos que tanto os estudantes como os professores atuam acarretam sobrecargas que podem ocasionar sintomas de depressão, ansiedade e desmotivação. Para Gil (2007) é natural que os professores tendam a admitir que o problema esteja nos estudantes e que por essa razão sejam considerados



problemáticos. A atuação desses estudantes costuma ser desgastante para o professor e contribui para que ele não se sinta à vontade em classe, trazendo sérios prejuízos para a aprendizagem dos alunos. Ainda na perspectiva da importância do relacionamento interpessoal, Gil (2007, p. 57) aponta:

Tanto professores quanto estudantes encontram em sala de aula local privilegiado para a satisfação de muitas de suas necessidades, sobretudo das sociais de estima. Isto porque a satisfação destas necessidades passa necessariamente pelo relacionamento entre as pessoas. E os cursos universitários são ambientes em que inevitavelmente ocorrem múltiplos relacionamentos. Alguns são efêmeros, mas outros são muito envolventes.

Os agentes atuantes nos espaços escolares interagem e estabelecem relações interpessoais que transformam o ambiente educativo em territórios emergentes da cognição, emoções, sentimentos e motivações. As constantes necessidades manifestadas pelos educandos e educadores fazem brotar o desejo de satisfazê-las, de uma forma ou de outra. Assim, a necessidade de aprender a conviver no grupo social permeia implicitamente todo e qualquer processo educativo.

De acordo com a teoria da motivação de Maslow (1970) as necessidades sociais (aceitação, afeto, afiliação, amor, pertencimento), as necessidades de estima (autoestima, reconhecimento, prestígio, competência, autonomia) e as necessidades de autorrealização (criatividade, talento, realização pessoal) quando satisfeitas, possibilitam o desenvolvimento de um indivíduo socioemocionalmente saudável, com maior pertencimento ao grupo, engajado nas tarefas, proativo, interessado e motivado intrinsecamente para perseguir suas metas. Admite-se que quanto mais elevado for o grau de satisfação das necessidades, melhor será a saúde mental do indivíduo.

A despeito da relação pedagógica, Tardif (2011) retrata um ponto a considerar, onde sustenta que o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho. Essa proposição acarreta conseqüências importantes e

raramente discutidas quanto à prática profissional dos professores. Ainda destaca que

[...] os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. Mesmo que pertençam a grupos, a coletividades, eles existem primeiro por si mesmos como indivíduos. Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem. (TARDIF, 2011, p.16)

Os processos de ensino e aprendizagem tornam-se potentes à medida que proporcionam o desenvolvimento das relações interpessoais e a construção de vínculos afetivos entre os sujeitos envolvidos. Educadores motivados para ensinar fortalecem sua prática pedagógica cotidiana e ao mesmo tempo conseguem incentivar os estudantes para engajarem-se na aprendizagem. A sala de aula pode tornar-se responsável pela passividade e alienação ou pela pro atividade e engajamento dos estudantes em função das condições sociais que oportuniza.

Pesquisadores como Boruchovitch (1999, 2004), Bzuneck (2004), apoiados na Teoria da Autodeterminação (Ryan; Deci, 2000) tem ressaltado aspectos sociocontextuais que favorecem, alternativamente, impedem os processos de automotivação e desenvolvimento socioemocional saudável. Os achados das pesquisas elencam fatores que melhoram ou dificultam a motivação intrínseca, a autorregulação e o bem-estar. Ademais, os postulados dos estudos apresentam três necessidades psicológicas (competência, autonomia e relacionamento) que, quando correspondidas, elevam a automotivação e a saúde mental e, quando não atendidas, conduzem à desmotivação e mal-estar.

Nesse sentido, o exercício da docência, face a tantos desafios implícitos ao processo de ensino, perpassa o conhecimento acadêmico e exige o desenvolvimento de uma diversidade de capacidades pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma intervenção pedagógica diferenciada, motivadora e eficaz, que somente uma formação continuada pode possibilitar.

## Considerações finais

O conhecimento das teorias da experiência e da motivação bem como das metodologias e estratégias usadas para motivar os estudantes é imprescindível não só sob a perspectiva educacional, mas fornecem contribuições para a autorreflexão, autoanálise, autoconhecimento e autorregulação da pessoa em relação às metas pessoais para a automotivação e desenvolvimento humano emocionalmente saudável.

Torna-se primordial um investimento na formação docente, valorizando sua experiência pedagógica e proporcionando uma ampliação de conhecimento sobre as dimensões socioemocionais. Uma vez que, o desenvolvimento de concepções realistas sobre as qualidades pessoais e profissionais, além de proporcionar a satisfação e o bem-estar profissional do docente, promove uma elevação no seu nível de motivação (SANTOS; ANTUNES e BERNARDI, 2008).

Embora não existam receitas mágicas, nem padrões determinados, para resolver situações-problema que causam o adoecimento socioemocional dos agentes no ambiente educativo, a promoção de espaços interativos entre os docentes, que validem suas experiências e autores, bem como que assegurem um autoconhecimento, pode contribuir para a construção da autoeficácia, da autoconfiança e da valorização de certas características pessoais, como também, o fortalecimento profissional perante o grupo.

Conclui-se que pensar sobre os conceitos de experiência e motivação contribui para a constituição de formações docentes críticas e progressistas, estabelecidas em ambientes educativos motivadores passa pela construção da experiência pedagógica de pertencimento e engajamento nos processos de ensino e aprendizagem voltado ao desenvolvimento pessoal e interpessoal, enquanto critérios fundamentais do bem-estar docente e discente.

## Referências

ABREU SOUZA, A. C. G. & FELDMANN, M. G. (2022). Formação docente e a concepção de experiência em Dewey. *Horizontes*, 40 (1). doi: 10.24933/horizontes.

v40i1.1403. Recuperado de:

<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1403>

BORUCHOVITCH, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (2), 361- 377.

BORUCHOVITCH, E. (2004). Inteligência e motivação: perspectivas atuais. In: BORUCHOVITCH, E., & BZUNECK, J. A. (Org.). *A Motivação do aluno: aspectos introdutórios*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

BZUNECK, J. A. (2004). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E. & J. BZUNECK. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

DEWEY, J. (1953). *Como pensamos*. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional.

DEWEY, J. (1959). *Democracia e Educação*. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional.

DEWEY, J. (2010). *Experiência e educação*. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

DEWEY, John. (1971) *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia das Letras.

FAZENDA, I. C. A., & SOUZA, F. C. de. (2012, janeiro). Diálogos interdisciplinares em Saúde e Educação: a arte do cuidar. *Educação & Realidade*, 37(1). Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/21799>

GARCÉZ, M. (2017). *Novo esclarecimento radical*. Belo Horizonte, MG: Editora Âyiné.

GEWEHR, R. B. et al... (2017, janeiro). Sobre as práticas tradicionais de cura: subjetividade e objetivação nas propostas terapêuticas contemporâneas. *Psicologia USP*, 28(1). Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/0103-656420150092>

GIL, A. C. (2007). *Didática do ensino superior*. São Paulo, SP: Atlas.

HERNÁNDEZ, F.; ABERASTURI, E.; SANCHO, J. M.; CORREA, J. M. (Coords.). (2020) *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Barcelona: Octaedro.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. (1998) A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Artmed: Porto Alegre.

HERNÁNDEZ, F.; REVELLES BENAVENTE, B. (2019) La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones.

*Educatio Siglo XXI*, v. 37, n. 2, p. 21-48, 2019. Recuperado de:  
<http://doi.org/10.6018/j/387001>

HUERTAS, J. A. (2001). *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Aique.  
JORNET, A., & ERSTAD, O. (2018). De contextos de aprendizagem a vidas de aprendizagem: estudando (des)continuidades de aprendizagem a partir da perspectiva dos alunos. *Digital Education Review*, 33, 1 –25. Recuperado de:  
<https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/21810>

LAROSSA, J. Bondia (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. (19), 20-28. Recuperado de:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>.

MASLOW, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper & Row.

NÓVOA, A. (2009). *Professores, imagem de um futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. org. (1995) *Vidas de professores*. Porto: Editora Porto.

RYAN, R. M., & DECI, E.L. (2000). Teoria da autodeterminação e a facilitação da motivação intrínseca, desenvolvimento social e bem-estar. *American Psychologist*, 55, 68-78. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

SANTOS, B. S., ANTUNES, D. D. & BERNARDI, J. (2008, janeiro a abril). O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. *Educação*, 31(1). Recuperado de:  
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2757>

SAVIANI, D. (2009) *Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas*. *Poiésis Pedagógica*. Catalão, v. 14, n. 40, jan./abr. p. 143-155, 2009. Recuperado de: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667>

SCHON, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo – um novo designa para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed.

TARDIF, M. (2000, janeiro a abril). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-20. Recuperado de: [http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf)

VASQUEZ, A. S. (2007). *Filosofia da práxis*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo, SP: Expressão Popular.

VIGOTSKI, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, SP: Martins Fortes.

WITTER, N. A. (2005, julho). Curar como arte e ofício: contribuições para um debate historiográfico sobre saúde, doença e cura. *Tempo*, 10 (19). Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042005000200002>

## Capítulo 2

### O mal-estar das nossas instituições educativas

*Inácio Valentim<sup>1</sup>*



<https://doi.org/10.36592/9786554600354-02>

Pesada é a tarefa de organizar uma instituição e mais pesada ainda é fazer com que esta instituição supostamente organizada, possa fazer refletir a sua organização através do processo da possibilidade de transmissão do aprendizado. Pensar uma instituição educativa, é naturalmente antes de tudo, pensar o próprio processo educativo nos seus mais variados aspectos e sentidos. Não há possibilidade de pensar uma instituição que está virada para a educação com seriedade, com profundidade e com uma interdisciplinaridade comunicativa, se o principal objecto do nosso processo não é valorizado, não é respeitado, não é educado, não é formado e ensinado com seriedade. Se o estudante não é objeto da nossa seriedade.

Quando pensamos em educação, pensamos em como plantar, mas naturalmente, também pensamos em como vamos cuidar daquilo que plantamos ou que vamos plantar. É por isso que o profissional da educação assemelha-se a um agricultor ou a estes profissionais das profissões não liberais que estão relacionados com o sentido prático daquilo que fazem. No sentido da prática ético-moral, não posso esperar colher benefício de algo no qual não participei e quando participo, participo ativamente de forma negativa. Portanto, não posso esperar nada de positivo destas minhas ações. E esta é a nossa preocupação, porque esta é a tônica do nosso estado atual: o mal-estar das nossas instituições educativas. A história que também transporta a mundanidade, também nos faz saber que não é a primeira vez que os espaços sérios da educação se rebelam contra a leviandade do lugar referencial da educação, depois da família, naturalmente. No longínquo ano de 1872,

---

<sup>1</sup> Doutor em filosofia pela Universidade Carlos III de Madrid. E-mail: [inaciovalentim82@gmail.com](mailto:inaciovalentim82@gmail.com).

Friedrich Nietzsche pronunciava uma conferência na Universidade de Basileia, com o título: **"Sobre o Futuro das nossas Instituições Educativas"**. De igual modo, Max Weber terá pronunciado em 1918 na Universidade de Munique, a famosa conferência sobre **"A Ciência como Vocação"**. Mas, aqui torna-se redundante dizer que naturalmente estas preocupações são muito mais antigas. Mais antigas que Nietzsche e mais antigas que Max Weber. A preocupação com o espaço educativo, com as instituições educativas, é concomitante ao processo pedagógico, a atuação pedagógica e desde então, também teve sempre como orientação, ser constante, manter-se constante e ser activa. Não nos estranhemos por isso ver esta preocupação repetir em cada tempo e ser notícia de uma época a outra. Quando é assim, ela simplesmente está a cumprir com o seu papel de fiscalizador e de elemento ativo e atento ao processo educativo.

Se é verdade que a preocupação com as instituições educativas não é uma novidade, não é menos verdade que no nosso caso concreto, o desmando educativo roça aberrantemente a uma perdição competitiva em relação ao futuro, se nos compararmos com os nossos vizinhos: África do Sul, Namíbia, República Democrática do Congo (RDC), Zâmbia e Botswana. O ranking africano das melhores instituições universitárias do continente vem sustentando isso todos os anos onde o país está sempre fora deste ranking e quando consegue, consegue apenas com uma ou duas instituições e nada mais que isso. Isto deveria ser uma preocupação pela dimensão política do país, pela dimensão dos recursos naturais e humanos e pela sua dimensão histórica no continente. Mas, é a partir da educação que tudo tem que ser repensado. Tudo. Não pode haver nenhum tipo de sustentabilidade sem uma aposta na educação. Mas a aposta que estamos a referir-nos aqui, tem que começar na organização administrativa das instituições e para isso, há que colocar a pergunta como Platão e respondê-la como K. R. Popper.

Isso quer dizer que já não basta apenas perguntarmos quem deve dirigir as instituições, mas como devem ser dirigidas. Bastaria responder a estas duas perguntas para solucionar todo o nosso imbróglio da administração institucional. Se partirmos do desenho da pergunta, diremos logo que no nosso contexto, uma instituição séria e que quer formar com seriedade e participar na construção do futuro dos seus formandos, não pode em nenhum momento ter no topo um



colaborador, isto é, a instituição não pode ser dirigida por um colaborador/a. Não há futuro neste tipo de gestão, por uma simples razão: não terá o comprometimento com a instituição, porque o seu futuro não passa por aí e não depende daí. Se pode sim, ter colaboradores para os departamentos ou para as direcções menores, mas não para o topo da instituição, porque é um suicídio inglório. O colaborador que tem que estar no topo da instituição tem que ser alguém que granjeia prestígio junto dos seus pares e que é reconhecido por eles e pela população académica na sua área de trabalho, porque ele vai trazer benefício para a instituição e será uma boa publicidade para a instituição. Não sendo assim, o gestor da instituição tem que ser uma pessoa competente com ligação contratual efetiva. Há que pensar na construção da ordem do ideal moderno de ordem como mútuo benefício, como diria Charles Taylor (2010, p. 177). Quando o gestor não é nem competente, nem tem um contrato laboral efectivo com a instituição, significa simplesmente que não estamos diante da construção do ideal moderno da ordem como mútuo benefício e significa também que a entidade responsável pelo projecto educativo deixou de pensar nos elementos principais do projecto, que neste caso, são os estudantes. Por isso é muito importante a chamada de atenção do filósofo: a nossa relação com a escola não é de uma simples roupagem, diz Nietzsche, mas como monumentos vivos de movimentos significativos de uma Cultura (Nietzsche, 2011, p. 485). Se não temos esta cultura não vamos poder ser estes monumentos vivos e não vamos poder beneficiar ninguém com a nossa passagem pela instituição. Apenas aquele que faz muito pela escola pode pensar nela, insiste Nietzsche e pode estabelecer uma relação intelectual com aqueles que são objecto deste pensamento e que estão dispostos a apresentar os factos que podem ser considerados como bons no processo de ensino e aprendizagem (Nietzsche, 2011, p. 484). A escola e a presença do gestor escolar a partir de agora, não vai ser só uma questão de comprometimento, mas uma questão de vocação e temos que entender a palavra vocação aqui no sentido "luterano-weberiano", isto é, como um instrumento digno que Deus nos deu para a nossa digna sobrevivência. Quem tem vocação é aquele que sabe que tem um dom e este dom transcende a sua vontade, o seu bem-querer. É por isso que este dom é visto a partir do prisma do divino, a partir do prisma daquilo que devo cuidar porque me é dado gratuitamente e me é dado para fazê-lo frutificar, tornar-se

lucrativo. O meu dom é o meu lucro; a minha vocação é o meu lucro e este lucro pode ser no sentido espiritual como no sentido material. Um religioso beneditino, dominicano, franciscano ou trapista não pode esperar pelo lucro material e económico da sua vocação e ainda que quisesse, teria vergonha de o dizer abertamente. Os meus amigos e colegas padres: o frei Agemir, o pe. Pedro, o pe. Supuleta e o pe. Tchimbinda, não podem reclamar por falta de lucro das suas vocações. O lucro não faz parte da natureza da vocação deles. Mas eu posso esperar pelo lucro material e económico da minha vocação de professor, de médico, de engenheiro ou de sapateiro. É um direito que me é dado por Deus e pela minha competência. Daí a sacralidade da vocação, de qualquer vocação que visa o lucro, de qualquer profissão desde este ponto de vista Lutero-weberiano.

Vemos isso com Sócrates na Apologia, o ensinar apoquentando os outros a se interrogarem é assumido como o atuar conseqüente de uma dádiva divina. A divindade me mandou, disse ele. Vemos isso com Hesíodo na sua famosa resposta ao irmão Perses: nas condições que os deuses te deram, o melhor é trabalhar<sup>2</sup>. Será assim para Platão e a larga tradição dos seus seguidores:

- Ora pois! Entendes que será caso para admirar, se quem descer destas coisas divinas às humanas fizer gestos disparatados e parecer muito ridículo, porque está ofuscado e ainda não se habituou suficientemente às trevas, e foi forçado a contender, em tribunais ou noutros lugares, acerca das sombras do justo ou das imagens das sombras, e a disputar sobre o assunto, sobre o que supõe ser a própria justiça quem jamais a viu? (Platão, *A República*, VII, 517d4-517d11).

Aqui para além da tónica da educação como uma coisa divina, também está em causa o mal-entendido que vai ser protagonizado por aquele que tem educação e que assume este carácter divino da educação. "Porque está ofuscado e ainda não se habituou às trevas". Como devemos imaginar, não vai ser fácil abandonar a luz para abraçar as trevas, daí também o dilema do problema da educação. Não é só ensinar a quem não sabe que não sabe, mas também, como integrá-lo. É portanto nesta tentativa de ensiná-lo e de integrá-lo que o homem que é educado vai fazendo

---

<sup>2</sup> Tradução livre nossa.

aquilo que para o “não educado” vai ser visto como um disparate e vai ser obrigado a defender-se nos tribunais ou noutros lugares sobre aquilo que ele defende como justiça. Isto quer dizer, em certa medida, que o ser educado, é também resolver problemas criando problemas. A capacidade de ver e interpretar a luz da pessoa educada-formada, não é a mesma coisa que quando se trata do seu contrário e é isso que traz problemas e complicações e é isso que nos traz problemas no nosso contexto. Entregar instituições educativas para pessoas sem nenhuma valência para tal. O gestor da educação é aquele que deve emprestar os seus olhos para aqueles que têm olhos mas não conseguem ver. Ele tem que ver duplamente: tem que ver por ele mesmo e por aqueles que não podem ver. Ele tem que acompanhar e acomodar aqueles que não podem nem acompanhar a si mesmos nem acomodar-se.

- A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas uma vez que ele não está na posição correcta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso. (Platão, *A República*, VII, 518d2-518d6).

A educação é um processo do conjunto. O que Platão sugere aqui, é que não pode haver uma pessoa completamente educada e que a sua educação não inclua o processo do bem, fazer o bem e amar o bem. Não há educação fora disso. Ora bem. Podemos sempre perguntar o que é o bem? De que bem nos fala Platão e aí podemos nos perder, porque naturalmente podemos pensar que há vários tipos de bem e naturalmente nos enganamos. Só há um bem para Platão e isso é o que é justo, o que é divino, o que é resultado de uma boa alma. O processo do bem, vem da alma, vem da integridade, vem da honestidade e vem do comprometimento com a cidade e com as coisas da cidade. É um processo conduzido pela alma e, portanto, é um processo divino. Como sabemos por Séneca nas suas Cartas a Lucílio, nº 82-1, ele coloca a alma numa condição divina. «*Se me perguntares que divindade me serve de garante, dir-te-ei; aquela que nunca engana a ninguém, ou seja, a alma que apenas ama o que é justo e bom*». É portanto a forma como cuidamos da nossa alma que vai fazer com que nos aproximemos ou não do bem. Isso implica que tem que existir harmonia em nós, que a nossa alma tem que conhecer o espaço de harmonia, para

evitar que uma alma desarmonizada queira ocupar-se dos outros, queira ensinar aos outros. Quem não tem objetivos claros não pode pretender transmitir clareza nem aos seus estudantes e muito menos a uma organização. O professor Eugénio Silva, na sua obra *O Burocrático e o Político na Administração Universitária. Continuidade e Rupturas na Gestão dos Recursos Humanos Docentes na Universidade Agostinho Neto*, analisa com muita profundidade a questão da universidade como anarquia organizada à luz dos autores clássicos. Quando é que estamos diante de uma instituição universitária digna deste nome e quando é que estamos diante de uma organização "harmonicamente" desorganizada

O modelo da ambiguidade com a sua metáfora da "anarquia organizada" surge como uma das alternativas teóricas mais radicais relativamente à visão racional da organização produzida pelo modelo burocrático de Weber, tendo sido desenvolvido por Cohen, March e Olsen com aplicação às universidades. Segundo os mesmos (1972:1), as anarquias organizadas distinguem-se pela variedade de objectivos inconsistentes e mal definidos, pela tecnologia pouco clara, baseada nos procedimentos de ensaio e erro e pela participação fluída dos membros. Essas características introduzem muita ambiguidade na acção organizacional, em especial nos processos decisórios e na activação da participação dos actores na medida em que os objectivos não são claros, consistentes nem partilhados (id.:1-2) e as percepções da realidade são muito variadas. Aqueles constroem e reconstroem o sentido dos objectivos face às preferências geradas sob as contingências da acção individual ou grupal ou de acordo com os interesses e estratégias que justificam a sua acção. (Alves da Silva, 2004, pp., 68-68)

A ausência de clareza organizativa, a falta de partilha relevante, vão fazer com que a organização conheça uma série de ambiguidade e fragilidade no que diz respeito ao seu processo de tomada de decisões. Como diz Eugénio, citando os clássicos, "*as anarquias organizadas distinguem-se pela variedade de objectivos inconsistentes e mal definidos*". O fracasso da organização não estará apenas na sua fragilidade, mas também na sua inconsistência. E, no nosso entender, a inconsistência institucional não estará apenas na fraqueza epistemológica do

gestor, mas também no seu não comprometimento, no seu divórcio com a vida exemplar. Ora, o aprendizado é resultado de uma exemplificação. Eu aprendo porque estou em contato com algo ou com alguém que me faz entrar em mim através dele e que permite que a minha entrada em mim se transforme numa aprendizagem, através daquilo que ouvi, através daquilo que vi ou através daquilo que li e todo este processo é um processo de exemplificação. Por ser um processo de exemplificação, também será um processo de libertação. Dar exemplo, significa criar instrumentos para a autonomia. Os bons exemplos propiciam a nossa liberdade, assim como os maus exemplos desenham o nosso aprisionamento e a nossa regressão. Os nossos políticos nos dão estes exemplos todos os dias: ao gerirem mal os nossos recursos, as nossas estradas, as nossas escolas e os nossos hospitais, transformaram-se nos nossos cemitérios, porque os recursos não são alocados suficientemente para nenhum destes espaços (espaço escolar, espaço hospitalar e espaço estrada). E este é um problema de gestão e do gestor. O gestor e as organizações podem ter uma influência positiva ou negativa na vida das pessoas, daí a necessidade de lucidez do gestor nas suas decisões e posicionamentos.

O gestor escolar não tem que ser simplesmente diferente do gestor político no nosso contexto, mas sobretudo, tem que ser superior a ele. Tem que ser uma espécie de modelo para o gestor político, porque o político não tem que ser necessariamente um intelectual, mas o gestor de uma instituição escolar tem que lidar com os intelectuais, tem que lidar com as pessoas que se dedicam na maior parte das vezes a formular perguntas e a recusar as respostas e ele tem que ser como um bálsamo. Tem que ser como um médico, porque tem que pensar na hipótese de alguns daqueles que vão formular as perguntas e recusar respostas poderem fazer parte daquele grupo que tem olhos mas não consegue ver ou daqueles que vêem aquilo que mais ninguém consegue ver ou aquilo que a maioria não consegue ver. O gestor tem que ser aquela pessoa que está preocupada com a justiça. Ora, não existe justiça sem o outro. Sempre que eu falar de justiça, eu estou a falar do outro. É porque existe o outro, que existe justiça. E o outro do gestor em primeira instância é o estudante, é a aluna e são todos aqueles que frequentam o estabelecimento e em segunda instância é aquilo que cada um individualmente e coletivamente vai fazer na comunidade próxima ou distante através da vivência. A escola tem obrigação de

insistir na nossa humanidade, de alimentar a nossa humanidade, de ensinar-nos a sermos HOMNES, diria Rousseau. O gestor como responsável de uma organização, tem que saber que também é responsável por uma estrutura humana das relações sociais daqueles que frequentam aquele espaço, dentro daquele espaço, dentro da sua jurisdição de gestão, por isso não pode ficar indiferente às injustiças, aos incumprimentos e não pode ficar indiferente nem aliar-se ao engano publicitário. Tem que estar atento à competência de cada um dos membros ou através dos seus colaboradores, é por isso que não deve ser permitido que as pessoas sejam integradas ou admitidas no quadro, na gestão e na instituição sem o item da competência.

De modo geral, os nossos gestores e gestoras têm um problema muito grande, que está relacionado com a independência, a liberdade e a dignidade. Não nos parece que possamos falar verdadeiramente de gestão fora deste quadro. O que é que um gestor que não pode atuar com a independência vai gerir? O que é que um gestor que não tem liberdade e não tem autonomia vai gerir? E, o que é que um gestor que abdica da sua honra e da sua dignidade pode representar para a instituição? São estas perguntas que qualquer utente lúcido e sério coloca diante da postura de um gestor e estas perguntas também deveriam ser colocadas pelo gestor a si mesmo. Sabemos que a partir destas perguntas as pessoas começam a classificar ou a fazer ideias sobre a credibilidade e a idoneidade da instituição, já não sobre o gestor, mas sobre a própria instituição. A defesa do meu prato de feijão no final da tarde, não pode ser mais importante que a dignidade das pessoas que estão sob a minha alçada e com as quais tenho compromisso de respeitar e honrar. Estas análises contrastam com a postura da questão de qualidade e de avaliação no subsistema do ensino superior. Se bem, cinge-se sobre as métricas, não obstante, estas métricas não têm em conta a figura principal da credibilidade institucional ou da organização. A figura do primeiro entre os iguais e isto pode de certa forma inviabilizar a credibilidade do processo. Por exemplo: como é que podemos pensar na fiabilidade dos certificados ou das notas de uma instituição, quando todo o mundo sabe que o principal responsável por esta área (área académica) é altamente corrupto. Daí que pensamos que olhar para a qualidade apenas através das estatísticas pode ser muito enganosa.

Qualquer avaliação de qualidade tem sempre um paradigma. Tem um ponto de partida, tem uma referência e a visão de uma qualidade institucional, seria de uma péssima referência, se tivéssemos que olhar para o primeiro entre os iguais, como aquele que é o pior de todos a partir da métrica de que não é independente, não é livre, não é honrado e não tem dignidade.

Todos os elementos atinentes à qualidade serão questionados a partir destas perspetivas. É por isso que o processo de avaliação tem que começar primeiro a partir dos seus próprios quadros, a partir da sua estrutura hierárquica. Não posso ter um reitor que sabe menos que um porteiro e menos que o pessoal da limpeza. Se isso acontecer, não podemos falar da qualidade e muito menos da liberdade, porque significa que ele está lá por orientações estranhas à competência do espaço escolar-universitário. É por isso que nesta matéria temos que ter muita atenção para não começar a casa a partir do telhado e como já o dissemos, a qualidade é uma referência paradigmática e tratando-se de espaço escolar, o paradigma joga um papel ainda muito mais importante porque o gestor é o espelho de tudo e de todo o resto. A qualidade, por ser uma noção muito subjetiva, exige que o paradigma seja ou tenha alguma aceitação. Quando em *Critón*, Sócrates discute e pergunta sobre a noção do tratamento e da cura feita por um especialista e a cura feita por qualquer pessoa, fê-lo precisamente não apenas para dissipar a noção subjetiva do termo, mas sobretudo, para remetê-la ao lugar de origem, isto é, a credibilidade. Quer dizer, que quem vai falar da qualidade tem que ser aquele que tem credibilidade e quem vai avaliar a qualidade é aquele que tem qualidade, porque ele vai avaliar a qualidade com qualidade.

As instituições têm que ser dotadas de pessoas que só vivem do conhecimento, que apenas vivem do conhecimento, isto é, que vivem da sua vocação com honestidade. Quem não tem vocação e não tem honestidade, nunca poderá servir como medicamento do saber para os outros. Em todo o país, muito se tem falado da crise dos valores e uma franja considerável, defende uma espécie de restauração dos ditos valores e muitas vezes, através do posicionamento político, o que de facto constituiria um risco cultural. Mas, de facto, é porque culturalmente estamos em crise que a educação também está em crise. A educação é um dos elementos chaves da cultura, no fundo, é a máxima expressão exterior de uma

cultura. É por isso que quando encontramos um professor que não sabe, não tem domínio sobre aquilo que ensina e ainda assim, insiste em ensinar, o problema já não está no saber ou no não saber. O problema está na qualidade dos valores assimilados, o problema está na convicção daquilo que é assumido como valor para ele. Quando na minha escala de valor, o ato de enganar ou mentir é visto como uma normalidade da sobrevivência, então não há constrangimento se eu me apresento para dar aulas de uma matéria cujo teor não tenho domínio. Nós transportamos para as nossas profissões, os desvios que compõem os nossos valores, os desvios que constituem os nossos valores. Neste aspeto, somos apenas profissionais mas não somos vocacionados para estar nem fazer o que estamos a fazer, porque não o fizemos com dignidade, não o fizemos para não termos vergonha do nosso ato. Como vimos com a tradição do conceito de vocação "luero-weberiano", ela é aquilo com a qual eu devo orgulhar-me, porque é o instrumento que me foi dado pelo criador para o meu auto sustento digno, é por isso que não basta ser um profissional para viver com dignidade, é preciso que o ser profissional se encaixe com o ser da vocação.

Em algum momento Nietzsche (2011, p., 492), na sua conferência sobre o mal-estar das instituições educativas, perguntava para que serve a filosofia, se ela nos impede de sermos nós mesmos. Pois bem, vamos colocar a mesma pergunta, mas para o campo professoral e perguntarmos para que serve a nossa designação de professorado se internamente as condições morais deveriam fazer com que tenhamos vergonha de sermos professores. É que como diz Nietzsche segundo a tradição, o assunto sobre a educação é um assunto muito sério:

*Mis estimados oyentes: El tema sobre el que tienen intención de reflexionar conmigo es tan serio e importante, y en cierto sentido tan inquietante, que también yo, al igual que ustedes, atendería a cualquiera que prometiese enseñar algo sobre lo mismo, aun cuando fuese todavía persona joven, y aun cuando debiera parecer inverosímil que, por sí mismo, con sus solas fuerzas, pudiese ofrecer algo suficiente y adecuado para un cometido tal. Podría darse la posibilidad de que hubiera oído algo cierto sobre la inquietante pregunta sobre el futuro de nuestras instituciones educativas, algo que quiera volver a contárselo a ustedes; es posible que haya tenido maestros importantes a los que convendría en mayor medida profetizar el futuro, a*



*saber, de forma semelhante aos arúspices romanos, a partir de la vísceras del presente.*

A seriedade da educação é algo que pára a qualquer pessoa de bom senso. “Vamos falar sobre a educação” e tudo fica parado para escutar o que vem daí, o que vai acontecer, para saber a quem é que vamos entregar, como diria o Sócrates do Protágoras. É por isso que não basta sentir-se professor e entrar na sala de aulas para prever o futuro. Qualquer pessoa séria tem hoje dificuldade de produzir um discurso de experiência em educação, porque tal como os sofistas assaltaram o palco educativo há muitos séculos, hoje este mesmo palco é assaltado pelo analfabetismo tecnológico, dando espaço a todo tipo de professorado, pois como diz o professor Fernando Bárcena Orbe et al (2007, p., 385) “agora já não faz falta a semipenumbra de uma sala de cinema para projetar as imagens, pois a era digital proporciona-nos uma arma mais eficaz, o PowerPoint”. Isto faz parte das novas tragédias educativas que cria professores vociferadores, aqueles professores que por terem tido um mestre um dia, lançam-se na empresa de professorado porque confundem o ato de imitação, o ato de ensino e de transmissão. A longa tradição filosófica e literária tem-nos mostrado que há uma diferença muito importante entre as ações do mestre e as do professor. Nietzsche que faz parte desta longa tradição, lembra-nos que muitos dos nossos professores imbuídos de teorias são capazes de explicar muito bem aquilo que eles mesmos não compreendem. O PowerPoint serve neste aspeto como um fetiche milagroso que dá ao professor uma segurança, conhecimento e todos os atributos positivos e inimagináveis.

Estes tipos de professores não vivem a educação como uma viagem. Sabemos pelo professor Fernando Bárcena, que a memória original do pedagogo remete-nos a uma experiência de viagem que não é possível ser encontrada numa racionalidade tecnocientífica. A tecnociência não permite que encontremos na educação, a noção de viagem, a noção da saída e a noção do começo. Pensemos nas nossas trajetórias laborais e em particular, na educação. O caminho para a escola, ou melhor, para as escolas. O professor é aquele que me leva para conhecer o mundo através da saída de mim mesmo, a saída do meu interior para me conhecer melhor. Na tradição pedagógica, ele assegura-me pelas mãos, toca a minha alma e molda o meu espírito para fazer com que eu me torne pessoa com os outros na comunidade.

É por isso que pedagogicamente ele é um pai, um guia e uma referência. A sua viagem comigo é uma viagem de abertura para o mundo, uma viagem para o desconhecido conhecido, como o diz Valentim (2019). A viagem inicial tem como objetivo suscitar no estudante, no aluno, na criança, a ideia do espanto, da admiração e naturalmente de questionamento. "O que é isso tudo que estou a ver e qual a minha função no meio de tudo isso?". Essa é a função da viagem. O estudante está fora de si mesmo e tem condições de dialogar com o exterior, de fazer perguntas sobre o exterior e com estas perguntas, abrir a possibilidade para um começo e interrogar esta possibilidade do começo. O que é que de facto começamos, quando é que começamos ou será que ainda podemos falar do começo ou simplesmente vamos "recusá-lo" com Jorge Steiner da Gramática da Criação. De facto, é esta abertura ao desconhecido que nos vai dar uma ideia do começo e isso é a função pedagógica do pedagogo. Semear em nós a ideia da desconstrução, desconstrução de tudo, semear em nós, o medo de não pensar, incutir em nós o risco da responsabilidade da abstenção do pensamento, o risco da abstenção dos valores, semear em nós o ideal do sucesso e do fracasso e sobretudo, fazer ver que o verdadeiro sucesso consiste em sermos boa gente, em sermos honrados, em sermos íntegros e gratos para com a natureza. Sou um Homem bem-sucedido, acima de tudo porque sou uma boa pessoa. Ação pedagogicamente formativa tem em conta esta questão da humanização do próprio ato educativo e sempre que pensarmos em humanização, pensamos imediatamente na centralidade do bem enquanto proteção da comunidade, enquanto garante da centralidade relacional da comunidade. Só existe comunidade porque está alicerçada em torno de uma ideia do Bem, em torno de uma categoria do Bem. A educação na sua diversificação e ramificações, vai permitir a sua manutenção e conseqüentemente vai permitir a permanência da comunidade através do processo de expurgar tudo que lhe é adverso.

Mas este ato de expurgar tudo o que lhe é adverso, não tem nada que ver com o ato de negar tudo o que lhe é estranho. Antes pelo contrário, aquilo que é estranho, é o que vai permitir abertura para o novo começo porque dá e traz a novidade da alteridade, de "outroidade", traz a possibilidade da responsabilidade comunitária, porque tenho que assumir o outro como o meu problema, como o meu interesse e como condição de sanidade da minha vida. O outro é, portanto, a minha

responsabilidade, diria Levinas. Desta forma, o estranho que deveria intimidar-me transformou-se na possibilidade real para o meu desenvolvimento e para a minha integração na vida da comunidade. A educação e a vivência comunitária fazem com que o estranho se transforme em parceiro e se transforme no meu próximo com quem posso desentender-me e que o nosso desentendimento seja uma via para o progresso. A ideia da educação como uma viagem é a simbologia do progresso no seu mais alto sentido, mas o progresso que não é contabilizado e nem é cronometrado como diria o professor Bárcenas. Daí também a discussão sobre a ideia de qualidade, a pergunta sobre qualidade. Pois como diz José Luís Pardo, citado por Bárcenas, (2007., p. 388) todas as vezes que tentamos tornar muito explícito as regras praticadas pelos outros, quando produzimos a verdade sobre elas, o que na realidade fazemos, é mudá-las em novas regras com uma verdade previamente estabelecida por nós. Mas, apesar de tudo, este constrangimento faz parte da ideia do progresso e faz parte da regra do jogo do progresso, da regra do jogo da viagem, da saída e do começo. Qualquer sociedade faz parte do jogo com as suas próprias regras oficiais e outras não oficiais e o progresso vai estar nesta tentativa de moldagem entre os dois campos de regras. De certo modo, é o círculo da famosa pedagogia da caverna. O que muitas vezes encontramos na caverna e que está quase sempre escondido, remete sempre ao que está fora algures, sem que a experiência dos dois seja necessariamente coincidente, diz Bárcenas (2007., p. 390) citando Blumenberg (2004., p. 1238), uma vez que nesta pedagogia da caverna o que vai acontecer é o diálogo das experiências: a experiência da realidade e a experiência da transmissão da realidade. Os antigos, os mais velhos, tentam fazer com que os jovens não cometam os mesmos erros que eles cometeram, transmitindo assim a sua própria experiência e dando-lhes um espaço de transmissão segura e de proteção. Mas o que vai acontecer, diz Bárcenas, é que à medida que o jovem se transforma em perito na transmissão que vem da experiência que recebeu dos mais velhos, ele distancia-se da realidade, daí que, o material dado à educação, tem que ser sempre uma experiência por fazer, uma experiência a ser feita. Nada que diga respeito à educação tem que ter uma categoria terminável. A educação tem que ser vista como uma viagem, como uma saída. A viagem educativa é uma viagem de renovação e de reavivamento que é feita através da aquisição de elementos

científicos e de conhecimento poético. Estes elementos têm como objetivo criar um carácter único, diz Bárcenas, que reside no "antes" e no "depois".

*Porque aprender significa reconhecer que há um tempo (o depois) onde sabemos o que num certo "antes" ignorávamos. Só que, neste tempo posterior não conseguimos recordar a partir de que momento aprendemos o que agora acreditamos saber.* Bárcenas (2007., p. 391).

Este tempo que reconhecemos, (*o depois*) que vem de certa forma significar o nosso aprendizado, é essencialmente marcado pela capacitação no mercado de trabalho. Quer dizer, que no final da nossa formação, o nosso diploma não diz absolutamente nada, se ele não puder servir algures para o mercado de trabalho. É uma completa inversão da *poésis*, diria Agamben citado por Bárcenas. Desvalorizamos o fabrico, a fabricação para dar primazia à produção. O que conta agora não é aquilo que é pensado do zero, que é criado do *ex nihilo*, mas aquilo que é produzido, aquilo que é batotado. É por isso que somos Homens decadentes que vão sobrevivendo com concertos e com arranjos. As nossas instituições estão povoadas de gente que produz através daquilo que não é confiável, porque para sobreviver, há que responder às pautas do mercado laboral e há que criar um altar intocável para os patrões, mesmo sabendo que sobre aquilo que devemos decidir, eles não sabem absolutamente nada ou sabem pouco menos que a sua própria existência. É por isso que a educação para além de ser vista como uma viagem, também tem que ser vista como um acontecimento que abre para a possibilidade do incerto, para a possibilidade do imprevisto e de certa forma, para a possibilidade do descontrolável positivo. O gestor tem que encarnar isso: o acontecimento e tem que encarnar o espanto e o admirável. Na viagem da educação e com a educação, há que ter sempre espaço para as pequenas e grandes coisas que vão estando emprenhadas no acontecimento, porque no fundo, são estas coisas que vão criando o acontecimento. Nada existe na gestão institucional educativa que não esteja relacionado com a viagem e com o acontecimento.

## Capítulo 3

### Bioética e ação humana: da ética prática à atitude do cuidar para curar



<https://doi.org/10.36592/9786554600354-03>

*Ermano Rodrigues do Nascimento<sup>1</sup>*

#### INTRODUÇÃO

Com esta análise, apresentamos algumas reflexões que têm como propósito, nos apresentar e conduzir através de algumas ideias de como o agir ético, se faz necessário para a organização das relações humanas, de suas estruturas e, principalmente, na implementação das relações interpessoais, cada vez mais necessitando de aproximação do próprio calor humano entre os indivíduos. Aqui não estamos tratando de forma romântica, mas no sentido ético, como valor interativo que fortalece as dimensões subjetivas intrapessoais e interpessoais como condição fundamental de harmonizar as relações e ações humanas.

Não se tem qualquer pretensão de esgotar o debate, mas, pelo contrário, pretende-se abrir novas possibilidades e, como num constante tilintar de sinos, fazer ecoar a longínquos espaços em que se ofereçam possibilidades de outrem intercambiar, permutar ideias que sirvam de crescimento humano.

Todavia, destacamos alguns pontos essenciais para a análise e a reflexão que segue por meio dos pontos em destaque como a relação bioética e a ação humana buscando contemplar inicialmente uma breve compreensão do que é a bioética e seu papel na discussão.

---

<sup>1</sup> Unicap

Em seguida buscamos abrir espaço para dialogar com uma ética que nos possibilite a viabilidade de como o agir ético se faz necessário em qualquer tempo e momento da nossa história e nossa existência.

O nosso objetivo principal é poder relacionar essa discussão numa perspectiva mais consistente e insistente do valor que existe entre o cuidar e o curar. Ambos são passíveis de grandes diálogos, pois tanto o cuidado quanto a arte de curar são profundamente humanos e, por isso, é oportuno aprofundar tais relações para que possamos perceber o valor existente entre essas duas atitudes humanas.

Queremos, contudo, enfatizar que o cuidado é salutar e curativo, pois quem cuida ama e quem ama não adocece.

## 1 RELAÇÃO BIOÉTICA E AÇÃO HUMANA

A bioética, como afirmava Olinto Pegoraro (1995), surgiu para resgatar a ética filosófica. Naturalmente, esta compreensão nos coloca numa atitude mais alvissareira, considerando uma nova perspectiva do agir eticamente humano como condição *sine qua non*, para que possamos transformar o meio em que vivemos em ambientes mais humanizados. Por sua vez, Neves e Pacheco (2004, p. 7) destacam que,

A bioética nasceu suscitada, em grande parte, pelas preocupações médicas acerca do melhor modo de agir quando a atuação profissional deixou de se desenrolar num plano exclusivamente técnico – respondendo à questão “que posso fazer?” – e passou a ter profundas implicações éticas – submetendo-se à questão “que devo fazer?”.

Contudo, diante de tantos desafios da realidade atual, tais como: guerras, falta de cuidado para com a natureza etc., que impactam nossas vidas e nossa convivência, a própria condição humana parece-nos cair num obscurantismo odioso e desprezível ou, por que não dizer, num individualismo egoístico, que por sua vez, gera tantos desequilíbrios nas subjetividades dos indivíduos. Viver bem implica

numa perspectiva altruísta de inserção e engajamento social, político etc., em prol dos demais.

Entretanto, é através da bioética que muitas questões de ordem ética tiveram sua passagem bioética para enriquecer e fortalecer as ações humanas. Há muitos desafios que mudam os rumos das pessoas, ceifando-lhes a vida, ou mesmo, desestruturando relações e destruindo muralhas fechadas em si mesmas por força de uma compreensão egocêntrica de uma consciência que foge da realidade com temor para enfrentá-la. Sendo assim, se faz importantíssimo o papel da consciência bioética, isto é, ser aquela que acolhe e que pervade a própria ação humana, quando esta é conotada para acelerar mudanças no ser humano e no seu convívio.

Porém, por intermediação da vida moral, é que a bioética em relação com a ação humana se torna uma "realidade temporal, dinâmica, em que as ações passadas permanecem de alguma maneira em nós e não só em nossa memória. Na realidade, ficamos modificados, remodelados pelo que fizemos". (Ferrer & Álvarez, 2005, p. 29). Esse é o ponto essencial para entendermos a urgência de um novo paradigma ético na reconstrução de uma sociedade relacional, mais justa, equitativa, humana e fraterna.

Ao tratarmos da bioética, fundamentalmente estamos fazendo destaque à vida, pois, por si só ela expressa uma proposta sobre a "ética da vida", ou melhor, a uma "ética aplicada à vida" e, porque não salientar que a bioética consiste a uma "ação humana em relação à vida", "podendo referir-se à vida na sua expressão universal (biosfera) como à sua especificação ao nível humano, podendo orientar-se para o fundamento ou razão de ser ação sobre a vida como para o estabelecimento de normas ou obrigações a que se subordine a ação". (Neves & Osswald, 2008, p. 9).

Precisamos destacar sempre, que o homem é esse ser complexo, mas que notadamente sua ação foi sobre a vida englobando toda sua diversidade. Uma bioética que geste sempre possibilidades de uma visão de homem ético enquanto possibilidade de enxergar suas ações como éticas. Neves e Osswald (2008, p. 10), conseguiram perceber bem essa dinâmica que a bioética impulsiona a eclodir como caminhos novos para a ação. Logo, o "escrutínio ético apenas recai sobre a ação humana. Quando a ação humana ganha o poder de alterar a vida tal como esta se

nos dá naturalmente, então esta ação sobre a vida cai sobre a vida sob a alçada da ética".

Ação humana tem suas implicações, também, na própria compreensão do *ethos* cultural de onde advém essa dinâmica do agir humano por se tratar de toda uma ação mediada pelo desejo humano de descobrir, da curiosidade, do fazer e de uma ação práxica que o leva a ser um construtor da própria história, transformando-a com várias revoluções que o homem conseguiu implementar.

Acompanhando esse florescer de revoluções e inovações frequentes, principalmente, no universo do conhecimento humano, faz-se jus que as nossas preocupações aumentem diante das demandas que o mundo contemporâneo nos propõe. O olhar ético e bioético são fundamentais para direcionarmos e redirecionarmos as ações. Acreditamos e cremos que os desafios aparecerão sempre, considerando que o homem é um ser de transcendência, naturalmente, há de se esperar que os embates se acirrem e as soluções cheguem.

Bioética e ação humana caminham juntas e as mesmas possibilitam um entendimento e uma compreensão a partir de uma consciência mais aberta e crítica para discernir o que é melhor para o próprio homem. Nesta discussão é mister destacarmos o valor que nossa reflexão vai continuar a desenvolver, quanto à questão de uma bioética que paira sobre uma visão global da realidade na qual estamos vivendo atualmente; uma bioética que está imbuída de uma compreensão biomédica pelo seu dinamismo e avanços e de uma bioética que se preocupa cada vez mais em reforçar sua dimensão especulativa face ao meio ambiente e, através dessa dimensão ambiental que a bioética ganha uma dimensão social extraordinária.

É essa dimensão social que se torna essencial, no contexto atual, diante dos desafios humanos cada vez mais significativos. É o social que impulsiona a bioética a contemplar o ser humano em vários pontos como as questões comunitárias com suas influências sociais que são advindas e perpassam o âmbito das ciências sociais. Assim podemos tratar de uma ética social que, pela própria circunstancialidade gera impacto com as biotecnologias e suas demais relações, principalmente, nas relações do homem e das comunidades com as divers entre as instituições, e nas relações entre Estados. (Cf. Neves & Osswald, 2008).



Portanto, não podemos esquecer que nessa discussão, é muito importante a compreensão do valor que se tem e que se dá às ações e relações humanas. Como diz Peter Singer (1998, p. 25), diante desse grandioso cenário estampado, que é a ética como ciência e suas polêmicas éticas que se destacam, afirma: "As questões não deixaram de ser polêmicas, e é possível defender cada uma das partes sem pôr em risco a nossa posição intelectual ou social".

No cotidiano da existência, o aprendizado maior consiste em articular reflexão e ação, pois na prática o resultado dessa relação será o efeito com conotações positivas ou negativas. Portanto, a mediação ético-bioética permeia sempre tais ações. Assim, se constrói, por exemplo, os humanismos. Bioética e ação humana caminham *pari passu*, lado a lado, pois se torna algo essencial e inerente na relação.

## 2 POR UMA ÉTICA DA AÇÃO

Pragmaticamente convencionamos nossos saberes, mas o que se deve ressaltar é o porquê e o para quê, pois o agir e o fazer humanos concomitantemente, podem trazer e fazer valer grandes ações e conquistas na existência do ser humano, isto é, de cada indivíduo, na estrutura em que vive, na organização social como partícipe que cria, recria e transforma. Neste intermédio, certamente, a ética jamais será dispensada e/ou obsoleta. Embora a normatividade, esta sim, se adequar às realidades, às situações existenciais-limite, finalmente, necessárias a todo tipo de convívio dos seres humanos como ordenamento necessário e imprescindível à ordem moral.

Quando nos referimos à ética da ação, logicamente, estamos enveredando por uma visão de homem que nas suas ações constam presentes tanto a consciência moral do fazer quanto à consciência ética do agir. Do contrário e por si só, nada mais se sustenta nas relações. A consciência moral seja ela pessoal ou social tem suas implicações nas relações e interfaces da vida em seu cotidiano, necessariamente se faz enfatizar o valor do *ethos* cultural, ou seja:

A cultura não tem somente uma importante relação com "o direito" ou com o homem, mas com todos os factores sociais, como a religião, a economia, a

tecnologia, a política e todo o estágio de desenvolvimento de uma sociedade. Todos os aspectos de cultura são formas de manifestação desta. (Dal Ri, 2004, p. 201).

Diante disso, entendemos quão valiosa é ter uma compreensão da ética da ação pela sua incidência no próprio agir humano, considerando suas possibilidades de ultrapassarem fronteiras e tempos. O agir ético é saudável, constrói relações saudáveis e faz multiplicar e disseminar o bem. Contudo, é necessário entendermos que o agir ético se caracteriza como objeto da Ética e, que segundo Lima Vaz (2000, p. 25), "é a presença de uma forma de razão na qual se exprimem as normas e os fins do próprio agir". Sendo assim, é fundamental o papel da razão nesse entendimento como base e fundamento do agir ético, pois é a razão prática que faz essa ponte relacional do agir e do fazer humanos. Eis, todavia, a conexão existente entre o conceitual e o real. Mais uma vez enfatiza Lima Vaz, (Ibidem), "A razão é, então, essencialmente prática, ou seja, ordenada à ação (práxis) e não simplesmente ao conhecimento. A Ética, pois, sendo a ciência do *ethos*, é a ciência da razão prática".

Uma ética da ação, tem suas implicações abstratas e teóricas, porém, considerando que quem se destaca como protagonista é o homem, logicamente, "O homem em concreto vive na família, na sociedade, em convivência com outros". (Nogare, 1977, p. 17). É, exatamente, a capacidade de convivência que faz com que procedamos moral e eticamente para que desenvolvamos a consciência da responsabilidade social e pessoal, no intuito de que haja uma interação entre as demais pessoas.

Mas é justamente essa concepção de homem que faz com que a ética estude a ação humana enquanto o homem é alguém que deve ser preparado para viver na cidade, estabelecer os princípios racionais da ação virtuosa, da ação que tem no processo de hominização resgatar a dignidade humana como condição indispensável e, assim, ressaltar o bem do indivíduo enquanto ser sociável que vive em relação com os outros. (Chauí, 1994).

Não obstante, Aristóteles apresenta uma filosofia prática e uma ética da ação com a prática das boas ações sendo essenciais para a vida em sociedade e, assim, se dá a manifestação da práxis através do indivíduo constituindo, portanto, a vida

ativa por intermédio do estilo de vida. Assim, o agir no ser vivo é uma eterna manifestação de que ele existe e o seu existir o coloca diante do engajamento político, mas não só, porque o agir ético permeia o seu ambiente e o faz romper com a própria consciência ingênua e agir com a consciência crítica para poder tomar decisões coerentes com a própria realidade inserida no *ethos* cultural do indivíduo.

Nesse contexto, Manfredo Oliveira (1993, p. 64), ressalta a necessidade de entender a ética e sua prática como basilar na construção da ação humana em que o agente ético em sua "autotransparência" da ação, evoca sua própria consciência em sua estrutura. Portanto, vale salientar que a

Ética realiza, assim, no campo prático, a tendência fundamental do homem à compreensão: ela é a razão refletindo sobre sua racionalidade. A melhoria do homem através da reflexão prática, ou seja, ética, não se faz pelo fornecimento de receitas concretas, mas através do próprio saber, à medida que o homem desce às raízes de sua agir.

Mas, é justamente nessa discussão que o homem aparece como mentor especial de suas atitudes em que, as mesmas devem aparecer como reflexo do seu agir, por ser ele mesmo o construtor de seu mundo e do mundo em que habita. Considerando sua capacidade de intervir tanto pessoal como social e comunitariamente, sendo assim, demonstra quanto o seu agir ético faz sentido. O agir ético coloca-o na vanguarda diante de todos os seres pela sua capacidade de mobilização e de ação.

Contudo, a capacidade reflexiva humana, o conduz a um destaque muito especial; por ser ele mesmo, um ser de transcendência e como ser que transcende, se torna o construtor da própria história. Nesse sentido, eis o que o diferencia dos demais seres. Entretanto, é nesse contexto que a ética se faz necessária para que o homem possa discernir entre uma ação boa e uma ação má. O resultado dessa ação pode trazer prejuízo para si mesmo como também para os demais seres. Por exemplo, a natureza no decorrer dos dois últimos séculos tem sofrido devastações e destruições que impactam na vida de todos os seres. Essa ação não surge aleatoriamente, mas propositiva e premeditadamente consciente. O que se leva em

consideração são as possibilidades de vantagens pessoais e/ou grupais no intuito de acúmulo de riquezas em detrimento dos demais. Aqui se evidencia uma atitude de fechamento no indivíduo, que de forma egoística fecha-se no seu mundo e despreza o mundo do outro, em função da realização de vontades pessoais em prol do seu próprio bem, negando o valor humano dos demais seres e do próprio homem em geral.

A esse acúmulo de bens e riquezas individuais está uma causa profunda das injustiças sociais que vão se multiplicando no cenário mundial, pois engloba muito mais atitudes individualistas pela sede do possuir e dor em detrimento do ser. Porém, é na constituição do homem como ser comunitário que se faz urgente sua percepção de conjunto da realidade de maneira consciente a partir da esfera de "criticidade". *O homem como ser social, comunitário e político*, perfaz uma realidade que o torna inserido num ethos que atualmente já se encontra bastante interpretado. Eis, todavia, entendermos porque

Os fins que constituem sua vida ética só são fins humanos à medida que, através da reflexão crítica, perdem o caráter de pura facticidade histórica e, condicionando o homem, reduzem-no a um ser não-consciente, não-subjetivo. A reflexão ética é o ato através do qual o homem rompe o caráter opressor de todo etos e transforma sua via, até então realizada ingenuamente no seio de determinado etos, numa vida racional, produzida pela razão consciente de si mesmo. (OLIVEIRA, 1993, p. 64-65).

É bom considerar, como afirma Peter Singer (1998, p. 20-21), da necessidade de entendermos que os fundamentos éticos não são relativos, mas fundamentados numa teoria profunda na observância da ação humana, ou seja,

A ética se fundamenta num ponto de vista universal, o que significa que um juízo ético particular deva ser universalmente aplicável. [...] A ética exige que extrapolemos o "eu" e o "você" e cheguemos à lei universal, ao juízo universalizável, ao ponto de vista do espectador imparcial, ao observador ideal, ou qualquer outro nome que lhe dermos.

É esta convicção que ética deve passar ao indivíduo independentemente da cultura a qual pertença. A ética, considerada como esse legado universal, propicia uma visão macro da compreensão do ser humano que, por sua vez, visa valores humanísticos como igualdade, liberdade, dignidade, felicidade etc.

Então, vejamos que é fundamental respeitar cada ser de maneira ética considerando sua existência dentro do universo, porque é inerente a condição ética e sua relevância à dignidade que independe das convenções e tomadas de decisões seja heterônoma, seja sacionômica. Nos fundamentos apresentados por Antônio Moser, em sua obra: *Biotecnologia e Bioética: para onde vamos?* Destaca-se uma reflexão proveniente de Olinto Pegoraro que afirma: "Assim, a dignidade ética do homem se baseia em sua inteligência e liberdade [...]. A dignidade ética do animal está na vida sensitiva [...]. A dignidade ética do vegetal está na vida vegetativa. [...]. A dignidade ética do mineral está no fato de sua existência. (apud, PEGORARO, 2004, p. 355).

É significativo observar, entretanto, tais questões porque não se leva em consideração questionamentos sobre elas, já que são minimamente operativas. Mas, não se pode olvidar, que uma consciência crítica se torna o fundamento para que se entenda a ética como ética da sobrevivência.

Então, vejamos como a reflexão em torno de uma ética prática está imbricada juntamente com os fundamentos bioéticos, pois a bioética, por sua vez, acompanha o debate em torno de uma ética aplicada como também de uma ciência aplicada. É basilar olhar para a bioética e perceber sua integral relação com a ética. A ética da vida. Essa preocupação constante da bioética em observar os avanços das ciências médicas e biomédicas e da tecnologia, demonstra essa preocupação constante em preservar a vida e sua integridade para que o homem e os demais seres sejam preservados em sua dignidade.

Porém, é através dos avanços das ciências e das transformações culturais que podemos observar melhor, por exemplo, os avanços que tiveram, e têm até hoje, todos aqueles profissionais sanitários, principalmente os da medicina. O que é relevante destacar também, é o entendimento da bioética em campo de fundamentação a partir de uma cultura da autonomia e busca da igualdade, para

melhor entender os avanços da tecnologia e da nova cultura que se manifesta para trazer nova luz à bioética.

A bioética é integradora pela sua própria condição de interdisciplinaridade, no entanto, consideramos sua relação profunda com a formação integrativa, integradora e libertadora do ser humano. Eis como a questão perpassa rompendo barreiras pelas ações transformadoras no processo de aprendizagem. De acordo com Antunes faz-se necessária uma pedagogia de caráter terapêutico que segundo Souza Santos é relevante para adentrar-se na arte de curar. Assim destaca:

A pedagogia terapêutica evidencia a relação indissociável existente entre educação e saúde, concretizando-se numa via terapêutica para contornar e/ou ultrapassar perturbações do normal desenvolvimento contribuindo para o estabelecimento do equilíbrio e bem-estar, "deve, (por isso), ser integrada na arte de curar. (1976, apud, SANTOS, 2008, p. 36).

A bioética abre novas e importantes perspectivas em torno da formação integral do indivíduo numa relação interativa significativa com a saúde. A partir daí entenderemos melhor como a relação entre cuidar e curar está bem integrada.

### **3 O CUIDAR COMO ATITUDE CURATIVA**

O cuidar é inerente ao ser humano; sendo assim, é possível afirmar que se torna a essência do homem, mesmo porque o cuidar é uma arte das mais profundas do ser humano. O cuidar é como um alibi, um bálsamo que inebria o ser humano diante da necessidade de servir e de se relacionar com o outro. É a expressão da maior atitude de calor humano e a capacidade de expressão dos afetos que fazem fortalecer a profunda relação corpo, mente, espírito. Do cuidado emana uma sensação constante de ser reconhecido como ser pessoa com seus sentimentos e emoções que vibram sobre a consciência de si mesmo sobre si mesmo. Logo, traz centelhas de felicidade a reluzir sobre o indivíduo como necessário à sua realização.

O cuidar, por sua vez, está inserido na atitude da promoção humana. Não se fortalece relações sociais de verdade, sem o abrir-se para os demais no sentido ou

no intuito de alimentar essa semente que paira sobre cada um dos seres humanos. Logicamente, a partir desse olhar do cuidar, se faz ressaltar uma ética da vida, uma ética prática. O cuidar está profundamente entrelaçado com o princípio de alteridade. O outro é sempre aquele que merece olhar com desvelo, respeito e profundo sentimento de liberdade. Hans Jonas (2010, p. 211)<sup>2</sup>, abre a discussão em torno da liberdade como sentimento que brota da vontade e isto implica afirmar que “[...] é a vontade na qual ocorre o processo relevante para a liberdade. No reino da existência concreta temos mais que um mero “penso, penso” formal. Também temos a volição que afirma “eu quero” e “eu quero querer” ao mesmo tempo”. Pois, expressão do ser humano ser o que é e de colocar-se no lugar do outro com abertura para acolher a partir do sentido da dignidade humana.

Vale salientar, que o ato de cuidar se faz necessário ao lidar com o outro, seja qual for a situação, principalmente, em situações de vulnerabilidade humana, principalmente, doenças mais graves, que merece um olhar especial no tratar, cuidar e curar a pessoa enferma. Segundo Francesc Torralba (2009, p. 112), “Cuidar e curar não devem ser compreendidos jamais como processos paralelos, mas complementares e harmônicos”. Eis o sentido lógico e profundo da relação cuidar e curar, pois vivemos para os demais e vale manter a regra de ouro da ética universal, que segundo Confúcio se expressa pela tomada de consciência de si e do outro ao agir na relação com os demais, isto é, “Não faças a outro o que não queres que te façam”. No Evangelho de Mateus 7,12, Jesus destaca: “Tudo quanto quereis que os outros vos façam, fazei também a eles”. Duas excelentes maneiras de explicar o sentido ético da relação humana no sentido da alteridade. Uma começa pela negação, a outra pela afirmação.

A regra de ouro da ética universal, nos coloca numa atitude de responsabilidade social no sentido mais estrito do processo de humanização que é doar-se. Doar-se implica numa entrega total de quem ama e quer o bem estar do outro e/ou dos outros. Essa sensibilidade humana nos remete a um estágio de profunda grandeza humanística, que é amar sem fazer distinção de pessoa, nem

---

<sup>2</sup> “[...] é il volere nel quale si attua il processo reflexivo relevante per la libertà. Nel campo de ele esistenza concreta abbiamo qualcosa di piú del mero “il penso di pensare” formale. Abbiamo anche la volizione, que afferma allo stesso tempo “io voglio volere”. (Jonas, 2010, p. 2011).

raça, nem cor, nem etnia nem condição socioeconômica. Tratar a *todos* com desvelo e sabedoria é, acima de tudo, ter a verdadeira compaixão no sentido do amor filial. Eis o compromisso deontológico de qualquer que seja a profissão, não obstante, o profissional da saúde. Para o profissional da saúde, não se trata de uma mera profissão a exercer, mas de uma missão a ser realizada plenamente para o bem comum.

Geralmente, olhamos para o cuidado no sentido clínico, ao se manifestar no outro um problema de saúde ou uma crise existencial que merece maior atenção e vigilância sobre o outro. Contudo, merece destacar, de acordo com Leonardo Boff (2013, p. 27), que

O cuidado é exigido em praticamente todas as esferas da existência, desde o cuidado do corpo, dos alimentos, da vida intelectual e espiritual, da condução geral da vida até ao se atravessar uma rua movimentada. Como já observava o poeta romano Horácio, o cuidado é aquela sobra que sempre nos acompanha e nunca nos abandona porque somos feitos a partir dele.

Diante do que estamos analisando, vejamos que o cuidado denota essa expressão essencial que corresponde à dimensão pessoal e social. É necessário que cada indivíduo, principalmente, através de uma educação tanto familiar quanto escolar, tenha acesso aos mais variados conteúdos de formação humana, mas especificamente este voltado para o outro no sentido do verdadeiro ato de cuidar.

Lidamos com uma realidade em que cada vez mais nos voltamos para nós mesmos e esquecemos com muita facilidade de que o outro existe. Hoje temos uma discussão em torno dos idosos, pois em sua maioria são desprezados pelos seus e, literalmente, jogados em asilos que, em sua maioria, são muito carentes e necessitados de colaboração humanística para poder se manter ou até mesmo, sobreviver.

O cuidado é uma constante em nossas vidas, pois não há dias contados para o cuidar, pelo contrário, ele é exigente, no intuito de ser permanente e, ao mesmo tempo, estável em nós, diante das necessidades e limitações que pervadem o ser humano em sua existência e sua essência. Por isso, o cuidado não é nunca esgotado,



porque são sequências de atos e solitudes, atenção. Consiste, ainda, na capacidade de zelar um pelo outro.

A própria raiz da palavra "cuidado", vem do latim *coera*, ou seja, cura significando cuidar, tratar. Sendo assim, podemos perceber sua intensidade no sentido antropológico e, ao mesmo tempo, moral, pois só assim podemos considerar como a relação interpessoal é necessária para podermos viver e conviver bem uns com os outros.

Nessa perspectiva, destacamos também, Carol Gilligan, filósofa e psicóloga feminista, professora de Educação na Universidade de Harvard. Ela assumiu o debate incessante em prol do lugar da mulher enquanto ser que cuida. Expressa que as mulheres não são menos maduras moralmente que os homens, pois, "As mulheres não só se definem num contexto de relações humanas, mas também se valorizam a si mesmas a partir de sua capacidade para cuidar dos demais". (Ferrer & Álvarez, 2005, p. 264).

Para Carol Gilligan, as mulheres têm uma sensibilidade moral que paira na mesma relação com a dos homens. Nesse sentido, evoca essa consciência de sermos iguais. E é na igualdade que poderemos construir mundos e superar limites existenciais, por que por meio do cuidar, eticamente, nos posicionamos em defesa da vida e por ela lutamos para que todos possam viver com dignidade. Assim, entendemos essa paridade a partir da afirmação: "[...] enquanto os homens falam na linguagem impessoal da justiça, as mulheres falam no idioma pessoal do cuidado e no contexto das relações". (Idem, p. 264-265).

Notamos que a modernidade, principalmente, em seu momento classificado como iluminista, daí a ética está baseada num processo de transição importante, pois se consideram os principais passos para essa transição que, segundo Ferrer e Álvarez (Idem, p. 266-267),

Proclama-se a transição de uma ética baseada no ideal iluminista da universalidade para uma ética baseada na tradição e na particularidade; de uma ética baseada nos princípios para uma ética centrada nas virtudes; de uma ética centrada no indivíduo para uma ética baseada nas relações, fixada na imunidade e na preservação dos vínculos concretos nascidos das relações. A pessoa

percebe a si mesma e às demais no contexto das relações particulares (esposa-esposo, mãe-filho, amigo, companheiro de trabalho, vizinho, amante etc).

Vejamos que são evidenciados elementos fundamentais na perspectiva da construção de uma ética do cuidado. Então, voltemos a analisar, também, que essa questão ética, a ética na visão feminina, faz-nos destacar ainda o pensamento de Nel Noddings, educadora e filósofa americana que, em sua ótica de análise e discussão visa mostrar que "o elemento essencial de toda forma de cuidado encontra-se na relação entre a pessoa que cuida e a pessoa que é cuidada". (Idem, p. 267).

O cuidado ético, em Nel Noddings (2005, p. 268), nasce como uma moral de sentimento e de relação que faz com que alguém possa "sentir com o outro" e, daí surgir uma questão de empatia na relação que nos faz entender e compreender que, "A vida moral não começa pela resolução de um dilema, mas começa pela partilha de um sentimento". Portanto, o cuidar tem sua dimensão natural de onde brota esse sentimento no indivíduo, o que faz tornar o sentimento inato no ser humano, segundo Nel Noddings, é nesse entendimento que se pode falar de um ideal ético, de onde brota o sentimento da pessoa que cuida e é cuidada.

Hoje vivemos um contexto muito rico de relações e de entrega das pessoas que se colocam no serviço do cuidar como cuidadora de outras pessoas, principalmente, daquelas pessoas que vivem em estado de saúde grave, sem se mobilizarem como também de pessoas idosas que necessitam de cuidadores ou cuidadoras para colaborar em seus movimentos. É uma ação/doação que exige abertura de coração e amor à profissão.

O valor que está inerente a partir de uma ética prática, ou seja, ter o cuidado como sendo fundamental para se obter qualidade de vida, é nesse sentido que se deve ter sempre presente, que o cuidado como expressão essencial dos sentimentos de beneficência, em que a prática do bem está em primeiro lugar, faz-se jus, pontuar que, "A qualidade de vida está, portanto, ora ligada aos bens de consumo, ora à saúde, ora à relação feliz com o meio ambiente". (Sgreccia, 1991, p. 26).<sup>3</sup> Implicando, todavia, na ação de preservar, zelar, ser sensível a tudo que está ao seu redor e,

---

<sup>3</sup> "La qualità di vita dunque viene ora legata ai beni di consumo, ora alla salute, ora al rapporto felice con l'ambiente". (Sgreccia, 1991, p. 26).

assim, tudo isso se reverte em prol do outro. Logo, nesse contexto, não vale a afirmação sartreana de que "o inferno são os outros". Obra escrita em 1945 com o título "Entre Quatro Paredes".

A condição humana vai mais além do que seja imaginável pura e simplesmente a partir de meras ações humanas, mas deve considerar que na luta entre o bem e o mal, o bem deve sobressair. Nesse otimismo em luta por um mundo melhor, está a pessoa humana inserida para transformar a realidade no sentido de trazer mais alegria, realização e felicidade. Por isso, cuidar e curar elevam o espírito humanístico no ser humano. Assim, o homem é capaz de desprender-se das amarras que o aprisionam. Cuidar, curar, libertar caminham concomitantemente, *pari passu* para a dignificação do ser humano.

Para Roselló, o cuidar é uma arte que merece toda atenção, desvelo e elevação no sentido que não pode descurar o sofrimento humano tanto intrapessoal quanto interpessoal no conjunto da existência e da vida humana. Por isso que a relação sadia com o outro evita adoecer. Quanto mais se vive a prática do bem e do bom relacionamento, mais evitam-se males pessoais e sociais. Logo, menos sofrimento. Sendo assim, Roselló (2009, p. 96), afirma:

Cuidar de uma pessoa é uma tarefa que incide na estrutura intrapessoal e interpessoal do ser humano, ou seja, no dentro e no fora. Velar por relações adequadas e equilibradas com o próximo é uma forma de evitar males futuros e sofrimentos desnecessários. Cuidar de uma pessoa é ajudá-la a construir equilibradamente seu mundo afetivo.

É por isso, que ao cuidarmos de uma pessoa, cuidamos também de tudo o que está ao seu redor. Porque tudo que está ao nosso lado tem valor e influência no nosso agir, plantar cultivar e colher.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta reflexão sobre o cuidado e as possibilidades do curar são, por sua vez, necessárias e passíveis de entendimento humano, pois é do próprio homem que

emanam as possibilidades e viabilizações de cura, à medida que esse homem se coloca numa atitude de abertura para os demais.

Portanto, não nos basta entender que o agir humano é simplesmente um mero ato de expressão de ajuda ao outro, mas, acima de tudo, requer desprendimento, coerência, consciência crítica cidadã e sentimento de pertença à realidade do outro. É nessa condição que emerge tal consciência de que o outro é na sua individualidade alguém que merece atenção, respeito e aceitação, independentemente de cor, raça, etnia etc.

Saber cuidar será sempre um desafio para os nossos tempos e será sempre enquanto o homem continuar fechado num mundo obtuso, enclausurado nos meandros de seu bem estar pessoal sem levar em consideração a condição do outro.

É pelo cuidado que se dá o devido valor ao outro e aceitá-lo como ele na sua individualidade e integridade. No sentido da bioética podemos destacar os princípios de autonomia e de justiça como norteadores de uma prática humanística que conduz à prática do cuidar e, conseqüentemente, quem cuidar, cura.

Ainda, da ação do cuidar para uma ação curativa só requer uma consciência comprometida com amor e doação a entregar-se na relação intercambiante que somente os humanos são capazes de fazer e realizar. Eis o sentido humano do cuidar, pois não se trata de uma ação artificial, mas diretamente voltada para quem sofre, seja quem for, um enfermo, um amigo, um parente, um desconhecido. É o agir do 'bom samaritano'. É "fazer o bem sem olhar a quem", já diz o adágio popular., que tem presente, também, a ideia de um Deus criador e que cuida incansavelmente.

Cabe a cada um de nós elevar o nosso ser, o nosso espírito para o mais alto nível da prática das virtudes. Certamente nos tornaremos mais felizes em servir, como também faremos muitos outros dos humanos mais gratos e felizes também.

## REFERÊNCIAS

Antunes, M. (2008). Educação, saúde e desenvolvimento. Coimbra: Almedina.

Boff, L. (2013). O cuidado necessário. 2. ed. Petrópolis: Vozes.

Chauí, M. (1994). Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos. 1. ed. v. 1, São Paulo: Brasiliense.

Dal Ri, L. (2004). "Direito" como cultura. A variabilidade do "Direito" e o respeito à alteridade. In: Bobassaro, Luiz Carlos; Júnior, Arno Dal Ri; Paviani, Jayme (Orgs.). As interfaces do humanismo latino. (p. 187-204). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Ferrer, J. & Álvarez, J. (2005). Para fundamentar a bioética: Teorias e paradigmas teóricos na bioética contemporânea. São Paulo: Loyola.

Jonas, H. (2010). Problemi di libertà. Torino: Nino Aragno Editore.

Moser, A. (2004). Biotecnologia e bioética: para onde vamos? 2. ed. Petrópolis: Vozes.

Neves, M. e Osswald, W. (2008). Bioética simples. Lisboa: Verbo.

Neves, Maria do Céu Patrão e Pacheco, S. (2004). Para uma ética da enfermagem: desafios. Coimbra: Gráfica Coimbra.

Nogare, P. (1997). Humanismos e anti-humanismos: introdução à antropologia filosófica. 11. ed. Petrópolis: Vozes.

Oliveira, M. (1993). Ética e sociabilidade. São Paulo: Loyola. Coleção Filosofia.

Pegoraro, A. (1995). Ética é justiça. Petrópolis: Vozes.

Roselló, F. (2009). Antropologia do cuidar. Petrópolis: Vozes.

SGreccia, E. (1991). Manuale di bioetica: Il aspetti medico-sociali. Milano: Vita e Pensiero.

Singer, P. (1998). ética prática. São Paulo: Martins Fontes.

Vaz, H. (2000). Escritos de filosofia V: introdução à ética filosófica 2. São Paulo: Loyola.



## Capítulo 4

### Um Olhar Filosófico-crítico sobre o acto de curar: a busca de um neohumanismo na Saúde Pública Angolana



<https://doi.org/10.36592/9786554600354-04>

*Feliciano Moreira Bastos<sup>1</sup>*

À guisa de introdução com esta singela e humilde participação colaborativa, proponho realizar um olhar filosófico e crítico-sistemático ao acto de curar, que é algo marcante e relevante para o homem, enquanto ser bio-social, e até inquestionável no contexto da Saúde Pública Angolana.

Pretendemos de maneira activa, contribuir para as reflexões académicas em curso sobre as várias experiências existentes do acto de cura, fundamentalmente, a humanização dos serviços de saúde. Este acto deve estar intimamente conexo ao processo de busca de um novo humanismo, de procura possível do sentido de vida e de bem-estar.

Este estudo teórico e reflexivo concentra-se na elaboração ou formulação de uma análise histórico-sistemática da definição do conceito de saúde, que deve ser compreendida como uma atividade e “acontecimento humano que evoluiu historicamente em distintos espaços”.<sup>2</sup>

Queria limitar-me neste texto, a levantar algumas inquietações existentes no nosso país em torno não só do nexos humanização e saúde, mas de igual modo, ao problema do homem e do humanismo e o da promoção de um atendimento hospitalar e uma assistência médica humanizada.

---

<sup>1</sup> Decano da Faculdade de Humanidades e Doutor em Filosofia, Professor Catedrático da Universidade Agostinho Neto, Coordenador do Mestrado em Filosofia- Luanda/Angola

<sup>2</sup> Cf. Lourenço, Luciana de Fátima, et.al. A Historicidade filosófica do conceito de saúde, in: «[www.herc.abennacional.org.br/herc/vol.3num/artigo2-pdf](http://www.herc.abennacional.org.br/herc/vol.3num/artigo2-pdf)»

## 1 Alguns fundamentos teóricos e histórico-sistemático do conceito saúde

Uma análise conceptual e histórica-sistemática do termo saúde só faz sentido, se olharmos para a sua própria evolução histórica e filosófica, não perdendo de vista o papel e a importância do homem na prossecução do paradigma de saúde reinante em cada época. Aqui, revela-se imperioso a inteção das várias concepções remotas e antigas de saúde, prestando-se a principal atenção aos elementos teóricos positivos do conceito de saúde, que sofreram alterações durante os tempos.

Nos primórdios da civilização, predominava a forma mítica e mágica de concepção do mundo, já que o homem primitivo explicava os acontecimentos e os fenómenos mediante a crença em deuses, em superstições, etc.

E como abordavam naquela altura a problemática da conexão entre saúde-doença?

Parafraseando Moacir Scliar (2007:32) a medicina grega representa uma importante inflexão na maneira de encarar a doença. É verdade que, na mitologia grega, várias divindades estavam vinculadas à saúde, os gregos cultuavam, além da divindade da medicina, Asclepius, ou Aesculapius (que é mencionado como figura histórica na *Ilíada*<sup>9</sup>, duas outras deusas, Higeia, a saúde, e Panacea, cura. (...)

Essa visão religiosa antecipa a entrada em cena de uma importante personagem: o pai da Medicina, Hipócrates de Cós (460-377 a.c), que postulou a existência de quatro fluídos (humores) principais no corpo: bile amarela, bile negra, fleuma e sangue. Desta forma, a saúde era baseada no equilíbrio desses elementos. Ele via o homem como uma unidade organizada e entendia a doença como uma desorganização desse estado. A obra hipocrática caracteriza-se pela valorização da observação empírica, como o demonstram os casos clínicos nela registrados, reveladores de uma visão epidemiológica do problema saúde-enfermidade.

Em contrapartida, surgiu outro representante da história da medicina Galeno (129-1999, natural de Pérgamo, Ásia Menor, ele revisitou a teoria humoral e ressaltou a importância dos quatro temperamentos no estado de saúde. Via a causa da doença



como endógena, ou seja, estaria no interior do homem, em sua constituição física ou em hábitos de vida que levassem ao desequilíbrio. (Scliar, 2007:32)<sup>3</sup>

Na época medieval, notou-se a mudança de paradigma devido a forte influência religiosa, em que a concepção da doença era considerada como resultante do pecado e a cura como uma questão de fé; as ordens religiosas cuidavam dos doentes, que geriam os hospitais, que foram durante os tempos desenvolvidos pela Igreja. Desde o ponto de vista teórico, temos como referência Paracelsus (1493-1541), cuja doutrina assentava na tese segundo a qual "as doenças eram provocadas por agentes externos ao organismo". (Scliar, 2007:33)

Na modernidade, as concepções filosóficas de saúde resultam dos avanços da Medicina, especialmente no campo da saúde pública com a descoberta do microscópio, baseando-se na bacteriologia e microbiologia.

A partir do Séc. XIX houve progressos consideráveis na medicina, em que ressaltou os avanços tecnológico-científicos, acompanhados com a modernização da informação dada pelos meios de comunicação social, que começaram a exercer uma influência na consciencialização do povo para a prestação de atenção aos determinantes sociais da saúde e na luta pela prevenção da doença.

O sistema de saúde em Angola é um sistema composto por uma grande rede pública de serviços de saúde denominado por Sistema Nacional de Saúde (SNS) virado para servir à maioria da população, que inclui também o sector privado.

Esse sistema engloba basicamente três (3) níveis:

- 1) O nível primário, constituído por postos/centros de saúde e os hospitais municipais;
- 2) O nível secundário, que é composto por hospitais provinciais e regionais (esta rede secundária está sob tutela administrativa dos governos das províncias);
- 3) O nível terciário é constituído por hospitais de referência e nacionais, os centros de cirurgia cardíaca, os centros oftalmológicos, os centros de hemodiálise e os centros de tratamento oncológico.

---

<sup>3</sup> Para mais detalhes, Cf. Prof. Dr. Amorim da Costa. Introdução a História e Filosofia das Ciências. Publicações Euro-America. Nem Martins 2002, pág.64

## 2 Tópicos sobre o Homem e o Humanismo: Uma polémica filosófica?

### a) Questões Epistemológicas Prévias

Nas linhas que se seguem procura-se abordar os problemas do Homem e do Humanismo, visando sob maneira de esboço, reformular as discussões havidas no âmbito da investigação e de um estudo interdisciplinar, sob tutela do Prof. Barona Fernandes, intitulado: ***“A Psiquiatria como Ciência do Homem”***<sup>4</sup>

Nos vários debates académicos, procede-se uma análise multifacética do Homem, que está, desde o meu ponto de vista, ligada a um estudo dos fundamentos de cada ciência, como por exemplo, os problemas de simulação e construção de modelos, e em particular, linguagens formais e inteligência artificial, a par da teoria da aprendizagem, modelos de processos cognitivos, entre outros.

Uma das questões não menos importante reside não só na questão do homem como problemática, mas também a da promoção da dignidade humana e do bem-estar, para além da busca do sentido da vida, incluído a busca do neohumanismo, que na sua essência, deve conter o processo de humanização propalado pela liderança da Saúde Pública em Angola.

### 3 Prolegómenos ao problema colocado

Este tópico dirige-se fundamentalmente ao lugar e papel do homem no sistema social, temática pertinente e atual, que ganha um grande espaço e dimensão no campo das ciências sociais e humanas.

Na História da Filosofia, encontramos a evolução e análise sistemática das concepções sobre a natureza ou essência do Homem. Colocam-se questões, tais como: O que é o homem? Em que consiste a sua natureza e essência? De que depende o sentido e o valor da vida humana? Quais são os problemas fundamentais da existência humana?

---

<sup>4</sup> Colectivo de Autores. Novas perspectivas do homem. 2ª Edição. Lisboa 1974, p.7-8 Editorial Presença

Estas questões inquietaram os pensadores desde tempos remotos, como exemplo, tal interpretação encontra-se em Protagoras (481-411), que concebia o **“homem como medida de todas as coisas”** São Tomás de Aquino (1225-1274); do humanismo de Pico de Mirandola (1463-1494); Baruch Espinosa (1632-1677); I.Kant (1724-1804); Bertrand Russel (1872-1970) e outros. Para nosso estudo, aqui importa destacar duas concepções filosófico-antropológicas, a saber:

#### a) O Estoicismo

#### b) O Epicurismo

Nos marcos de cada uma dessas correntes pode-se recolher ideias gerais específicas acerca do homem, a sua natureza e sobre o sentido da vida humana.

Estas correntes surgidas nos alvares da história da civilização humana podem encontrar-se atualmente. De que se trata?

Tomamos, em primeiro lugar, o estoicismo, já que a filosofia estoicista antiga persuadia aos seus adeptos de que a vida do homem é dramática, e que pode adquirir alguns traços trágicos. O homem não tem ninguém com quem contar, a não ser que conte consigo mesmo, para fazer frente aos problemas do seu destino, porque nas situações de desespero, e frente a uma ameaça real de catástrofe, uma desgraça, privação ou morte, a sua única saída é o valor, a resistência e a força do espírito. Somente isso pode ajudá-lo a resistir. Mas, se não existir a possibilidade de viver e actuar, vencendo todos os reveses na vida, pode justificar-se a renúncia voluntária a vida ou suicídio.

Em segundo lugar, encontramos na literatura a ideia segunda a qual existe, desde o ponto de vista filosófico, a abordagem da predestinação humana, que se opõe energeticamente à filosofia de Epicuro (342-271). Este pensamento filosófico admitia o prazer (hedone). Os epicuristas defendiam a tese segundo a qual a origem de todo bem-estar reside não na paz do espírito, mas na **“ausência de sofrimento”** isto significa, que para evitá-los, existe somente uma possibilidade: entregar-se ao prazer.

A primeira ruptura que funda a concepção antropológica moderna é operada na sua generalidade pelo idealismo crítico de Kant.

I.Kant publica a Crítica da Razão Pura em 1781, a Crítica da Razão Prática em 1788. Estes dois livros definem a ordem do conhecimento e da ação de uma maneira radicalmente nova.

Até então, o conhecimento fora compreendido no contexto da Metafísica como atividade natural do homem, no sentido em que ele é dado enquanto propriedade inata da criatura no seio do mundo criado. Seguindo a ideia F. Châtelet (1983:535) no seu texto **"Reflexão sobre Antropologia"**, defendeu existirem coisas que são tal e qual e se oferecem ao conhecimento, e, há também "defronte" ao homem, quem incumbe conhecê-las e que para tanto se acha preparado. A operação é inegavelmente difícil... Aliás, o grande problema dos Metafísicos, foi o critério da verdade, isto é, se o conhecimento é uma atividade natural, de um lado, e do outro lado, se a verdade quer dizer exatamente correspondência entre aquilo que é conhecido e a ideia de quem conhece. Em outras palavras, se é o seu fim normal, urge então, além de explicar por que e como o homem se engana, fornece o meio seguro que possibilita deslindar o erro.

Não gostaríamos de cometer um erro metodológico, e até epistemológico, de realizar a análise sistemática do homem, olhando só para razões genéricas, esquecendo o sujeito- específico (Homem como "Gattung" vs. homem genérico), mas sim colocar o homem, interpretá-lo no contexto das "relações sociais", não perdendo de vista a importância da atividade humana, a sua compreensão como objeto e sujeito da acção social, incluindo a unidade entre o biológico e o social.

Por isso, é indispensável a observação do homem como indivíduo, como um ser materializado e personificado, produtor direto de bens de consumo vs. bens materiais, reprodutor direto da sua própria espécie. Isto quer dizer, que no centro do acto de cura está o Homem ou o "homem angolano".

#### **4 Neohumanismo ou humanização dos serviços de saúde angolanos: reflexões para uma crítica filosófica aplicada**

Com a criação do Sistema Nacional de Saúde (1992), começou a retomada da implementação dos princípios universais de acesso, integridade da atenção e equidade, de um lado, e do outro lado, visava também a gestão descentralizada e participativa de toda a ação hospitalar. Entretanto, a legislação orientava que os serviços de saúde deveriam ser tendencialmente gratuitos e obrigatórios, fruto do contexto de como viviam as populações, não esquecendo a regulação da rede privada de saúde. A rede privada de saúde é considerada como uma forma complementar de atendimento de saúde para colorir aquelas área ou zonas onde o serviço público não chega ou exista uma escassez gritante, já que a nossa Constituição assegura que é responsabilidade do Estado garantir ao cidadão o direito à saúde.

Na história do SNS (Sistema Nacional de Saúde), deparamos com momentos bastante difíceis (1975-2002) no contexto da época do conflito armado, caracterizada pelo "acentuado êxodo rural com o fluxo migratório da população para Luanda, a capital do país, onde os serviços estavam concentrados com a intenção de buscar segurança, proteção, oportunidades de trabalho e melhores condições de vida.<sup>56</sup> Esta situação provocou que se incrementasse as condições precárias de atendimento hospitalar, entre outros.

Nas condições actuais, a saúde enfrenta enormes desafios, mas alguns êxitos também, que passa necessariamente pela efetivação e concretização da estratégia, em que destaco o seguinte:

1. Combater a malária que ocupa um lugar central como primeira causa de morte no país;

---

<sup>5</sup> Caneca, Aires Muecália et al. Sistema de Saúde em Angola: contextualização, princípios e desafios, in: Revista angolana de Ciências Publicação Arbitrada Semestral. Vol.3. Nº2, Ano 2021, p.353-354.

<sup>6</sup>Tania Aparecida dos Reis. A Humanização hospitalar, in:

«<https://rede.humanizausus.net/usuario/prof-esp-tania-aparecida-dos-reis/>)

2. Lutar contra as doenças infecto contagiosas, como por exemplo, a tuberculose, a SIDA (Síndrome de Imunodeficiência Adquirida, entre outros.)

3. Melhorar a administração e gestão dos serviços hospitalares, que inclui ainda:

- Melhoria das infraestruturas hospitalares;
- O Reforço de formação de recursos humanos vs. Capital humano
- Prestar atenção especial à aplicação *"in situ"* da política nacional de humanização dos serviços de saúde, dando relevância ao juramento de Hipócrates, ao código ético de conduta pessoal e profissional, entre outros.
- Continuar a mobilizar recursos de todo tipo para o combate às endemias, pandemias e outros males que prejudiquem a saúde.

Para a realidade angolana, a humanização dos serviços de saúde é um processo novo, como resposta concreta aos problemas de falta de amor, de sensibilidade e de um certo menosprezo à dignidade da pessoa humana e seu bem-estar.

Analisando o texto de Tânia Reis (2008), intitulado "A Humanização hospitalar", chego a conclusão que, em primeiro lugar a humanização é uma acção complexa visto que o indivíduo não pode ser considerado humanizado somente pelo seu conhecimento, mas sim a forma com que usa esse saber, no caso dos servidores dos hospitais, acrescentando por mim, a catalogadora, o(a) enfermeiro(a) da triagem, e o(a) médico(a), em benefício da saúde dos pacientes e da qualidade do ambiente. É neste momento que se compreende a importância da subjetividade no trabalho dos profissionais de saúde, em segundo lugar a humanização do atendimento requer mudança de valores, de comportamento, de conceitos e de práticas (...), em terceiro lugar, é possível, compreender que a humanização é uma nova visão de atendimento hospitalar, que possibilita um trabalho de melhor qualidade no contexto dos serviços de saúde.

Ao colocarmos aqui e neste lugar, a questão polémica da desumanização vs. humanização dos serviços de saúde, para o caso angolano, pressupõe destacar alguns aspectos cruciais, que têm sido objecto de discussão no meio académico, no

círculo dos intelectuais, nos jornais, revistas e em geral nas medias ou meios de comunicação social. Trata-se da necessidade imperiosa e urgente de se compreender a humanização centrada no paciente/doente (qual é a percepção do doente e o impacto da humanização na sua vida/no seu estado de cura?) e a humanização como expressão concreta da ética dos serviços de saúde, e pontualmente, dos cuidados de saúde e do acto de curar (preservação da vida e do bem-estar).

Um estudo minucioso dessas questões colocadas leva-me a estar de acordo com os professores Dirce Beckes, Wilson e Valéria Lunardi no seu artigo “Humanização hospitalar: percepção dos pacientes”, quando afirmou que (cito) a humanização centrada no paciente visa nortear a política institucional de humanização no foco que representa a razão de ser e existir de um hospital.

Focalizar a humanização no paciente compreende, antes de tudo, uma relação efectiva de cuidado, que pode ser traduzida na acolhida, na ternura, na sensibilidade, no respeito e na compreensão do ser doente e não da doença. Significa, também, reduzir ao mínimo a ruptura entre a vida normal do paciente e que lhe impõe restrições. (...) Isto significa, que a humanização deve estar do lado do doente no sentido em que a humanização deve estar do lado do doente no sentido em que profissionais de saúde (a catalogadora e o enfermeiro), deverão manter um “cuidado integral e comprometido” desde a chegada do doente ao hospital e respectivo atendimento preliminar, sua permanência no hospital, onde já pressupõe estarem criadas as condições subjetivas (éticas, morais, sociopsicológicas) e outras que contribuam para o bem-estar do doente.

É preciso que para o caso angolano, haja a sensibilidade das autoridades e da administração hospitalar de se continuar a implementar efetivamente as medidas constantes na estratégia de moralização, e paralelamente, de liquidação gradativa dos vestígios de desumanização na prestação de serviços hospitalares. Em outras palavras, tornar uma realidade, a busca pela construção do neohumanismo angolano nos nossos hospitais, que deverá conduzir a uma maior preservação das relações humanas/interpessoais, de cooperação salutar entre o paciente/doente, entendido como ser humano, e o servidor dos serviços públicos de saúde, evitando-se o atendimento hospitalar caótico.

**A título de síntese**, há-que salientar que o papel socialmente relevante do hospital, reside na condução do trabalho de cuidados de saúde, mesmo que consideremos todas as operações de mudanças e transformações, que ocorrem desde 2017, em termos de infraestruturas, o seu elemento crucial, constante e permanente é e há-de ser sempre "o homem que vive e que morre". Daí que a busca pelo neohumanismo deverá ser catalisador para toda e qualquer ação das autoridades e líderes sanitários.

Um olhar realista para os serviços de saúde em geral, e o hospital, em particular, verifica que existe uma linha de demarcação entre os que cuidam diretamente do doente/paciente, e aqueles que dão suporte ou sustentação a ação dos primeiros. Trata-se, primeiro, dos médicos, e segundo, dos enfermeiros, o pessoal auxiliar dos serviços de diagnóstico e terapia. Não podemos deixar de mencionar, o pessoal de apoio administrativo e de infraestrutura. Todos devem conhecer as suas responsabilidades e o seu papel ético nos serviços hospitalares vs. de saúde.

As autoridades e lideranças de saúde devem ter a capacidade de enfrentar aquelas situações que surgem e trazem dilemas éticos, procurando resolver os problemas pautando pelos princípios éticos e deontológicos, pelo humanismo, e em defesa da humanização dos serviços de atendimento hospitalar e de cuidados médicos.

### **Referência Bibliográfica**

Amorim da Costa, António. Introdução à História e Filosofia das Ciências. Coleção Saber. Publicações Europa-América. Nem-Martins, 2002

Backes, Stein et.al. Humanização hospitalar: percepções dos pacientes. Acta Scientiarum. Health Sciences. Universidade Estadual de Maringá. Brasil, in: «<http://www.realdyc.org/articulo.oa?id=307223952002>»

Backes, D.S. et.al. Humanização hospitalar como expressão da ética. Revista Latino-americana em Enfermagem, 2006. Janeiro-Fevereiro; 14(1): 132-135

Bombino, Luís R. López et. al. Por una nueva ética. Editora Félix Varela. La Habana, 2007.



Caneca, Aires Muecália et.al(2021). Sistema de Saúde em Angola: contextualização, princípios e desafios. Revista angolana de ciências. Publicação Arbitrada Semestral. Vol.3, Nº2, Ano 2021 (julho-dezembro).

------(2021). Avaliação da satisfação dos utentes nos serviços de saúde da Clínica da Marinha de Guerra Angolana em Luanda. Dissertação de Mestrado, UNESP, in: «<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204605>»

Chaximbe, O. (2021). Serviço Social e a humanização da atenção à saúde no Hospital Pediátrico David Bernardino de Luanda, Angola. Dissertação de Mestrado, UNESP, in: «<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204605>»

Colectivo de autores. Novas perspectivas do Homem. 2ªedição. Editora Presença, Lisboa 1974

Gonçalves Ferreira, A. F. Moderna Saúde Pública. 6ªedição. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 1990

Grondin, Jean. Hablar del sentido de la vida. Utopia y Praxis Latinoamericana, vol. 17, núm. 56, enero-marzo, 2012, pp. 71-78

Lourenço, Luciana de Fátima et. al. A Historicidade filosófica do conceito saúde, in: «[www.herc.abennacional.org.br/herc/vol.3num1artigo2-pdf](http://www.herc.abennacional.org.br/herc/vol.3num1artigo2-pdf)»

Reis, Tânia Aparecida. Humanização hospitalar, in: «<https://redhumanizaus-net/usuario/prof-esp-tania-aparecida-das-reis/>»

Scliar, Moacyr. História do Conceito de Saúde, in: Physis: Revista Colectiva, Rio de Janeiro, 17(1): 29-41,2007

Zoboli, Ema L. C. P. Ética e administração hospitalar. 2ªedição. Editora de Centro Universitário São Camilo/Editora Loyola, São Paulo, 2004



## Capítulo 5

### Diálogo entre saberes: três perspectivas entre o caminho da formação Jung, Dogen e Hadot



<https://doi.org/10.36592/9786554600354-05>

Maddi Damião Junior<sup>1</sup>

Discute-se amplamente sobre a não-existência de uma filosofia oriental, visto que a filosofia em si é um construto ocidental, sendo aquilo que se concebe como filosofia a problematização a partir do pensamento sistemático da razão, que se propõe a falar sobre as coisas a partir de métodos estabelecidos a priori. A filosofia seria uma tarefa greco-romana que se desenvolve no continente europeu e implica na impossibilidade de se falar em filosofia fora deste contexto e desta intenção (VERAS, 2019).

Porém, em relação a isso, veremos que o pensamento não é propriedade greco romana ou europeia. Basta considerarmos M. Dogen (nascido em 1200) e o Shobogenzo, reunião de palestras e *taishôs*, dadas para monges nos mosteiros, "o verdadeiro olho do Dharma". São noventa e cinco capítulos, mas não são escritos como entendemos a produção filosófica, baseada na especulação ou em um pensamento solitário, que visa inserir o mundo numa medida. Como estamos acostumados a pensar a filosofia como a criação de sistema, esse sim, pode tornar-se um problema ao falar do pensamento oriental. Nesse aspecto, falamos em religião ou filosofia quando se discute a respeito da psicologia ou da literatura *abdharmica* (BELUZZI, 2015). Ananda Coomaraswamy é um dos autores que afirma que a filosofia oriental não existe. Mais contemporaneamente, iniciaram-se diálogos entre o Japão, a China e o subcontinente indiano com a Europa. Heiniger teve alunos que eram japoneses, assim como, Eugen Herrigel, professor de filosofia alemã, convidado a lecionar no Japão, que escreveu diversos livros sobre o pensamento japonês, mais

---

<sup>1</sup> Prof. Associado na UFF.

propriamente o zen budismo.

No hinduísmo há a constituição de duas ordens narrativas. A textualidade hindu, dos vedas e os tantras. Nos vedas há a divisão em *brahmana* e os *upanishads*. Numa mesma textualidade, há três categorias de narrativas distintas, o que poderíamos chamar de filosofia é o que está ali presente nos *upanishads*. Classicamente enumeram-se em dezoito *upanishads* principais, mas há centenas de *upanishads*. Os vedas são entendidos como textualidade que é recebida por "ouvir", têm origem na transmissão oral de uma dimensão do sagrado que, posteriormente, é fixada na escrita, mas não está nela. São reservados pela memória e só mais tarde são colocados na forma escrita. Até hoje existem famílias que se dedicam a memorizar, preservar e transmitir esses ensinamentos. Dos Vedas, a parte intermediária entre os *upanishades* são os modos de condução dos rituais, os *bramanas*. Dos *upanishads* e seus comentários desdobraram-se as escolas filosóficas-religiosas, como o Vedanta e a Sankya. Por outro lado há os *itihisas*, as narrativas como Mahabharata, Ramayana e Bhagavad Gita. O Vedanta que é o final dos vedas, é parte que propriamente dita, diria respeito ao que nós chamamos de filosofia, não sendo, assim, um exercício de pura reflexão ou de pensar sobre as coisas (MACEDO, 2009; VERAS, 2019).

Pierre Hadot (1999) é um historiador de filosofia e pensador que pode auxiliar-nos a pensar esta questão da filosofia ou redimensioná-la como prática, aproximando-nos de modo mais apropriado do pensamento do subcontinente indiano e do budismo chinês e japonês, de modo a mostrar-nos como o pensamento se caracteriza em seu seio.

Este autor irá fazer uma distinção entre filosofia como sistema, como uma teoria que tenta capturar e inserir o mundo em esquemas e vida filosófica, ou seja, como um projeto de transformação de si, da relação consigo mesmo, com o outro e com o cosmo. Esta reflexão parte do que chama de problema estético do texto, do modo como o pensamento é gerado e produzido, assim como do contexto em que se dá. Um caso é o de Platão-Sócrates, em que o pensamento se dá na relação dialógica com o outro através do diálogo, visando uma transformação daquele com o qual Sócrates dialoga. Vai conduzir a uma concepção de filosofia intermediária, entre a ideia de sabedoria e pensamento do subconsciente indiano, da China e do

Japão, para ajudar a pensar a questão e o cuidado de si. De uma maneira bem própria que influenciou Foucault, que escreveu "Hermenêutica do Sujeito" a partir da leitura de Pierre Hadot.

A partir daí, haveria pelo menos duas acepções da filosofia possíveis de trabalhar. Em uma dimensão, que é mais epistemológica, cognitiva e consciente, a filosofia faz como uma metodologia de construção do conhecimento e a justificativa desse modo de construção sobre as coisas, porém como tarefa da sabedoria e do cuidado de si. Assim, a filosofia seria o caminho para a libertação do sofrimento e teria uma dimensão soteriológica, logo, seria o cuidado de si.

A ideia da filosofia como construção de sistema, ou seja, construção através de uma linguagem rigorosa e coerente, um sistema de reflexão que permite falar sobre todas as coisas, pressupõe uma pretensão de abranger todos os fenômenos, e é o que caracteriza a filosofia nesses aspectos. Como disse Aristóteles, "são tratadas as causas eficientes", ou seja, fala das causas e dos fenômenos da sua origem e das suas causas. A filosofia, como disse Pierre Hadot (1999), é a vida filosófica, ou seja, ao invés da busca da construção de um sistema teórico para integrar o real, é poder usar da reflexão como um processo de transformação de si. Hadot, a partir de um problema estético dos escritos de filosofia, começou a questionar se não haveria algo singular naquelas textualidades. Assim, se seria uma dificuldade do pensador ou se o estilo se refere a alguma intenção que se encontraria trabalhada no texto, quanto ao conteúdo e a própria concepção da tarefa da filosofia.

No prefácio do livro "Filosofia Antiga e Exercícios Espirituais" o autor esclarece bem essa questão, que passa a nomear como exercícios espirituais. Pierre Hadot afirma continuamente que a construção da categoria de exercício espiritual estaria ligada a um problema estritamente literário. Assim, esta categoria é uma chave hermenêutica para certas textualidades, que possuem um caráter próprio que remete a uma compreensão de filosofia singular e distinta da compreensão de filosofia como sistema. Esse caráter próprio consiste em textos reflexivos e de formação. Esta distinção de Hadot e a chave hermenêutica, que constrói com a categoria de exercícios espirituais, aplicam-se bem à compreensão do modo de funcionamento das narrativas e textualidades sapienciais, ou seja, das textualidades que compõem a estrutura narrativa que encontramos no subcontinente indiano, assim como nos

países por onde o budismo se difundiu e, especificamente, na literatura de Tripitaka e em M. Dogen (GENIS; GALLO, 2015).

De forma análoga, podemos usar esta chave de Hadot para a compreensão da textualidade de C. G. Jung, considerando as questões estéticas que encontramos em seus textos, assim como a intenção clara de reforçar a ideia que a psicologia possui uma continuidade com as tradições sapienciais. Encontramos no próprio estilo da escrita de Jung algumas características que podemos chamar de estética narrativa. No caso dele não trabalhar um conceito, com a tentativa de definição daqueles processos ou elementos dos quais ele trata, afirma que a melhor linguagem ou a mais rigorosa para tratarmos do inconsciente é a conotativa, a linguagem do "como se". Jung não transforma a ideia num conceito ou definição que tente congelar os processos de transformação da própria vida ou do inconsciente. Então, como explicar a aparente incoerência de alguns filósofos, o estilo das textualidades sapienciais e a escrita de Jung? Onde buscar um novo tipo de modo de compreensão?

Pierre Hadot queria confrontar o tema historicamente constante da incoerência de certos filósofos, e podemos transpor essas questões para outros horizontes, além do problema da filosofia europeia. Ao lermos alguns textos desse nicho da filosofia, somos levados à mesma indagação de Hadot, como quando pensamos em afirmações, tais como a não existência de um pensamento filosófico no "Oriente". Então verificamos, através desta análise, que as obras filosóficas da antiguidade não eram compostas para expor um sistema, mas para produzir um efeito formativo. O filósofo queria trabalhar os espíritos de seus leitores ou ouvintes, para certa disposição e também para produzir um estado de disponibilidade (HADOT, 2006).

Jung chama essa disponibilidade de *stimmung* ou *bestimmen*, que significa "ambiência, afinação e clima emocional". Porém, na concepção de subjetividade romântica, é descrito o horizonte semântico de tal palavra por "colocar em harmonia a mão, o instrumento e a música", advém este termo do campo da arte, não podendo ter uma definição rigorosa, uma vez que pode também ser também compreendido como "co-responder", responder a um chamado, tal como descreve Jung.

O pensamento é um processo de harmonização e é formativo. Essa é a ideia que Pierre Hadot vai destacar, tanto quanto Jung, e que encontramos na textualidade sapiencial. Há, assim, dois modos de se pensar filosofia, sendo essa a investigação que o conduziu à ideia de que as obras filosóficas antigas não eram compostas por um sistema, mas para produzir um efeito formativo. Antes formar os espíritos que os informar, eis a base sobre a qual repousa a ideia de exercício espiritual. Portanto, não há de se causar espanto a importância reafirmada sem cessar de termos atenção quanto a isto: ler é um exercício espiritual e devemos aprender a ler, mas sem deixar de contemplar que a leitura não é uma atividade passiva, pois o que lemos é algo que vai além do texto exposto. Daí a necessidade de aprendermos a ler, mas não somente ler o texto, ler o próprio mundo a partir dele (HADOT, 1999).

A filosofia em Platão, no Teeteto, surge do espanto. Porém, o que entendemos por espanto? A filosofia é produto e se produz no questionar. Não se propõe a dar respostas, mas sim para aprendermos a olhar, a fazermos perguntas e a questionar. Por isso, a filosofia é transgressora e transformadora e, por isso, Sócrates é executado como inimigo do Estado. O espanto é a crise, colocar em suspenso a realidade imediata e a fazer estalar. Porém, não advém da subjetividade, mas como um acontecimento do próprio mundo que se quebra e nos leva a olhar e pensar. Então, assim como aprendemos a ler o texto, aprendemos a ler o mundo, e um dos aspectos de aprender a ler é fazer perguntas, dialogar, não sendo este um processo solitário, pois a aprendizagem se dá somente na relação com o outro (MACHADO, 2020).

Há um texto, em um livro, cujo título é também o nome de um dos seus capítulos, de Ítalo Calvino, que trata disto. Ele possui dois livros, que são fundamentais para a compreensão do processo de leitura e que extravasam o contexto literário. Um deles é "Por que ler os clássicos?", que é o capítulo do livro em que trata da literatura clássica, de sua importância e do que nos faz ler a literatura clássica.

O outro é "Seis propostas para o próximo milênio", que é um livro que analisa a estrutura estética da literatura, mas na verdade fala da estética da vida, de modo de disposição na relação com a vida, tanto é que podemos usar isso para pensar a questão da própria escrita, como podemos usar também para pensar a relação

terapêutica, usar a nossa relação com a vida e relação com as coisas. Trata da estética da existência, ou seja, da vida como obra de arte, compreendida como arte. “Seis propostas para o próximo milênio” e “Por que ler os clássicos?” são livros que quebram com a dimensão de um discurso planejado e através dos quais o autor dialoga com o leitor, sendo textos de formação. Porém, devemos perguntar: o que há na literatura clássica que a torna formativa? (CALVINO, 1990; 2015).

Jorge Luís Borges tem um livro, “Sete Noites” (BORGES, 2017), que são conferências proferidas em Buenos Aires, nas quais fala sobre diversos temas como budismo, cabala e literatura clássica. Também aborda a distinção entre os livros que seriam considerados populares, de distração ou livros técnicos e a chamada literatura clássica. Esta questão da discriminação entre dois estilos, da leitura e da reflexão na literatura clássica, a apropriação dessa experiência da leitura como um processo de transformação de si, faz parte da ideia da filosofia como formação, como veículo de transformação e está presente na literatura e no pensamento da filosofia ocidental. Talvez se possa dizer que isso seria uma maneira de estabelecer uma ponte entre oriente e ocidente, filosofia como vida filosófica. Poderíamos nos lembrar do “Milinda Panha”, de seu estilo narrativo que se organiza pelo diálogo e trata de uma série de questões respondidas entre o *bikshu* Nagasena e o rei Milinda, ou Menandro, e os diálogos entre mestres e discípulos, aparentemente incoerentes, que compõem o *Mumonkan*, por exemplo.

#### CASO 1. CÃO DE JOSHU

Um monge perguntou a Joshu: “O cachorro tem a natureza de Buda?”

Joshu respondeu: “Mu”.

Jorge Luís Borges (2017) afirma que a literatura clássica abre um mundo como um grande enigma, o abre para perguntas e não nos dá respostas. Por isso, uma vez e sempre, e de novo, voltamos a ela, releemos, vamos à busca dela, pois diferente da concepção de livro técnico - que contém explicações sobre as coisas e o mundo, maneiras de lidar com o mundo, como se fosse alguma coisa dada de antemão e acabada - o texto clássico é aquele que abre para questões. Ele ensina-nos a colocar perguntas e não a dar respostas, ou seja, a ir além da experiência encapsulada em



um mundo dado. Assim como os mitos, literatura, tragédia, e a literatura sagrada e sapiencial, como a literatura dos *upanishads* ou os *sutras*, possuem um caráter formativo em vez de informativo.

No budismo, há toda uma textualidade, e, canonicamente, divide-se em três grupos: o *Tripitaka*, composto pelos *sutras*, *vinaya* e *abhidharma*. Os *sutras* são os pronunciamentos, os sermões do Buda, contendo aqueles que são passíveis, que são necessários à compreensão de que haja uma interpretação, e aqueles que não necessitam de interpretação, mas isso é uma perspectiva que não é aceita de forma geral. O que se aceita é que todo *sutra* necessita de interpretação, de reflexão e de um processo de apreensão para que haja compreensão, assim como os sermões são proferidos para uma audiência, originalmente são para serem ouvidos, a transmissão de mestre para discípulo demanda diálogo e a presente de outro.

Além disso, há um problema hermenêutico na base da compreensão dos *sutras*, pois na textualidade budista há a questão do que é chamado "problema das duas verdades", no qual apresenta-se a verdade nominal, que diz respeito à verdade nominal corrente do senso comum, e seria o discurso para população geral, ou para aqueles que não têm capacidade de reflexão profunda e a verdade definitiva.

Esses são passíveis e necessitam de um processo de elaboração, de compreensão, de reflexão continuada, porém ambos têm uma função pedagógica, ou seja, função educativa e transformadora. Algo que é comum quando falamos de filosofia ocidental e oriental e que talvez ligue uma à outra é, veja assim, uma história de Ocidente e Oriente, que é uma ficção criada, na verdade, pelo Ocidente a partir de uma lógica da identidade, sobrepondo modelos e formas de uma determinada história cultural sobre outra que se desconhece, um pré-conceito cultural ou etnocentrismo intelectual (SIEGEL; BASTOS, 2020).

Então, poderíamos dizer que a filosofia é movida por uma necessidade de controle do real, de dar conta dos problemas com os quais nós nos deparamos no mundo, que surge e se foca na ideia de uma razão suficiente que será um atributo do próprio homem. Na mesma medida em que esses pressupostos contornam e tangem a filosofia ocidental, no Oriente a filosofia não é um falar sobre as coisas, mas tem uma função formativa, é um processo de reflexão que nos leva a uma transformação.

Construímos, historicamente, a partir de uma visão eurocêntrica, uma imagem

caricatural do próprio Oriente, o que justifica a ideia de que não exista uma filosofia oriental. A filosofia na Índia, no Tibet, China e Japão possui características próprias e uma destas características é não serem produtos de um olhar do homem sobre o mundo, mas a partir do mundo e da existência olhar para si, a questão central é soteriológica, por isto, podemos entender que não há categorias disciplinares, tais como: ética, estética e ontologia separadas entre si. Este pré-conceito encontra-se nos comentários de Aristóteles aos primeiros pensadores, que intitula de pré-socráticos, como se antes de Sócrates não houvesse filosofia, e irá marcar toda a história da filosofia até Heidegger (GENIS; GALLO, 2015).

No *Vedanta* existe uma série de *shastras*, de comentários, há diversos comentadores que poderíamos nomear como filósofos. O mais famoso deles é Shankara, porém este é uma escola, uma ancestralidade, não um indivíduo. Há os *Yoga Sutras* de Patanjali e seus diversos comentários que tratam do que é o yoga, desse caminho de transformação. Não é um tratado em que se fala sobre algo, um texto técnico e informativo, pelo contrário, o que se encontra ali escrito é uma convergência de elementos para recordação, que devem ser desdobrados e transmitidos por um mestre ou professor que se encontra em uma linhagem de transmissão e compreenda o seu sentido, tanto quanto tenha vivido o que é indicado. Além disso, a estrutura composta em versos permite-nos decorar e ruminar o conteúdo, refletir a partir dele, em que vemos que há diversos comentários de Shankara. O *Vedanta dvaita* e *advaita*, o *advaita* é o do Shankara que não é o dualista e, o *dvaita* que é o dualista e, além de tratar do Yoga que é um caminho diverso do *vedanta* (CHATTOPADHYAYA, 2000).

A literatura filosófica do subcontinente indiano é uma literatura que surge, desenvolve-se e permanece nos *ashram*, que são as comunidades que reuniam os estudantes com um guru. Dentro da tradição, isso é uma marca, uma tradição dentro do pensamento indiano assim como nos países nos quais o budismo difundiu-se. A transmissão mestre-discípulo, *Parampara*, faz parte de uma compreensão de que o pensamento e a transformação de si ocorrem no diálogo, que é algo vivo e necessita de transmissão. Escutar e dizer formam um tipo de aprendizagem que não se dá pelos livros, mas em que se tem a necessidade da presença de alguém. No budismo chama-se do *kalyanamitra*, *mitra* é amigo em sânscrito, *kalyana* até em grego, *kalos*

em sânscrito é bom e em grego é belo, então *Kalyanamitra*, o bom amigo e guru. Estabelece-se a relação *parampara*, essa palavra em sânscrito quer dizer falar e ouvir.

A filosofia é um exercício que se dá através da relação com o outro, da reflexão da leitura e de um cultivo, que é um cultivo de si, que vem tanto pelo estudo, pela reflexão, quanto pela reflexão naquilo que a ouvimos, como também nas práticas de apaziguamento dos estados mentais, que implicam em diálogo, leitura e reflexão, não é um exercício solipsista ou que dê margens para o autodidatismo. O pensador solitário cultiva as próprias ideias de uma forma sem abertura para a transformação de si e das suas próprias ideias, como uma poça de águas paradas, que apodrece (CENTRONE, 2005).

Para que haja uma percepção mais clara do real, é necessário desfazer o que entendemos por real e isto não se dá sem a relação com o outro, a *Sangha* ou o *Ashram*. Vale lembrar que no budismo há as três jóias, e a *Sangha* é uma delas, ou seja, a iluminação ou a libertação do sofrimento passa pela comunidade. Este princípio reside na cena dramática da saída de Gautama e da sua ida para o mundo, para a floresta, onde encontra os ascetas, seu retiro solitário e o retorno, após atingir a iluminação pela comunidade.

Assim, podemos dizer que pensar a filosofia - ou as tradições sapienciais do budismo ou hinduísmo - implica em mudar a nossa maneira de entender a filosofia. Não há como falar da filosofia de uma maneira como é compreendida no Ocidente, porque a filosofia é um exercício filosófico, um viver filosófico, como Hadot (1999) compreende quando comenta a respeito dos estóicos ou Sócrates. É formativa, não informativa, então não adiantaria decorar os textos ou permanecer solitários nas próprias reflexões. Há as especificidades que fazem com que se questione essa ideia, mas há uma reflexão sistemática e radical da condição humana, pensamento filosófico, seja no hinduísmo ou no budismo, porém com formas e intenções próprias. São singulares as formas de pensar, mas é possível afirmarmos que há filosofia entre estas diversas culturas, desde que saibamos enxergar (MEDEIROS, 2018).

Em um diálogo de Heidegger, "A Linguagem", com um aluno japonês, eles questionam-se se é possível filosofia no Oriente, através da questão do problema da própria linguagem, porque a filosofia é um problema da linguagem, a construção de

uma linguagem apropriada para poder apreender, incitar as questões do real, pressupondo e demandando uma linguagem sistematizada, uma linguagem adequada, uma linguagem rigorosa, porque é um exercício de representação.

Vemos que, tanto na China quanto no Japão, a linguagem proposicional é tardia, a partir do século XVII se tem *katakana* e o *hiragana*, a linguagem fonética. Porém, o japonês é oriundo do chinês, deriva do mandarim, de línguas ideográficas da China, não é uma linguagem representacional, mas evocativa, tanto que quase não há gramática. A dificuldade está exatamente nisso, na combinação de ideogramas que formam outro ideograma e na tradução. A linguagem ideogramática demanda interpretação, assim, contexto além do texto. A tradução é a criação de versão, isto dá uma série de questões, inclusive do modo de organização do pensamento, das estruturas cognitivas serem distintas, na medida em que emergem das estruturas linguísticas (ZHANG, 2020).

Outro problema é a limitação dos dicionários, uma vez que o horizonte de sentido dos ideogramas é dado a partir do contexto, da própria narrativa, não podendo ser aprendido por definições ou representações dadas a priori. Sempre há a demanda pela interpretação, o que dá muita margem para questões e divagações. Heidegger e o aluno japonês se questionam "Será que seria possível cinema no Japão?". A ideia de representação, do pensamento representacional, estabelecido a partir de uma dicotomia entre sujeito e objeto, não vigoraria onde não há cisão ou divisão. Os *koans*, a literatura sapiencial, assim como a poesia fazem parte deste pensamento não representacional. No I Ching, por exemplo, cada ideograma escreve trinta páginas tentando alcançar a compreensão, mas é claro, as pessoas habitua-se e padronizam. Porém, o pensamento é totalmente diferente, porque não se pensa de uma maneira linear nem se forma como comunicação ou mediação. De maneira preposicional, antecedente e conseqüente, causa e efeito, é outra estrutura de organização do pensamento, o sânscrito já é preposicional, mas o sânscrito que está na raiz do alemão, do latim e do grego estabelece a necessidade de um léxico, de um contexto e uma ancestralidade para sua compreensão. Isso se dá, pois cada significativo possui diversos sentidos que serão dados conforme o contexto e a tradição na qual se insere.

Santo Agostinho e os advogados estudavam latim como disciplina para "o pensar", ou seja, como um meio apropriado para a construção do pensamento. Há uma relação direta entre estrutura linguística e organização das nossas maneiras de pensar e, a filosofia, como se trata de uma tarefa do pensamento, dependerá fundamentalmente da linguagem, tendo uma relação direta com a linguagem. Encontramos isto na filosofia antiga, estudar Platão é uma aula de filologia, se *não souber grego, não estude Platão*. (ROHDEN, 2020).

A filologia é conseguir entender o contexto no qual aquela palavra é colocada, no seu sentido, para podermos apreendê-lo de maneira adequada, do texto como um todo. Jung afirmava utilizar o método filológico, permitindo o entendimento disso como uma metalinguagem do autor, para poder compreender aquilo que se fala a partir de seu lugar de fala. Se aproximar de Jung é tarefa do pensamento, demanda um esforço de compreensão e hermenêutico, como a filosofia antiga ou o pensamento sapiencial.

Estudar filosofia antiga é um exercício filológico, em que se tem que estabelecer uma genealogia do texto, no contexto em que ele é produzido e da etimologia das palavras que estão sendo usadas ali. Não é simplesmente ler e traduzir, é um processo de contínua contextualização e verificação, a partir da época, da produção filosófica e literária, da etimologia das palavras. Dicionários não resolvem, pois não é apenas traduzir.

Um exemplo disso é quando Jung fala em disposição (*stimmung* ou *bestimmen*). Disposição é um termo do romantismo alemão, que possui um contexto de sentido próprio, ligado ao modo de entendimento da subjetividade romântica, então, devemos ir ao contexto em que era usada a palavra, como ela era aplicada, para poder entender do que ele está falando, ou então, será feita uma interpretação extremamente superficial e utópica, ou seja, não iremos entender a sua intenção.

Precisamos saber que isso existe e que a palavra desvela e evoca uma história, um mundo, que não está no passado, mas, sim, presente no momento em que é proferida. Não poderemos ler aquele material como se ele fosse simplesmente um repositório de informações, ele não está ali para te informar, mas para abrir uma realidade, que até então estava velada, ressaltando então a importância da leitura, como fala Pierre Hadot, Vedanta, Borges ou Ítalo Calvino. É esse processo de

desvelamento, de recriação de um determinado mundo, que até então está velado para nós, que não está posto para nós. É por isso que podemos dizer, assim como Henry Corbin, que "toda hermenêutica é criativa" (PACHECO, 2016).

Dessa forma, o processo de leitura é um processo de criação, não de reprodução. Assim, a filosofia vai mostrar como isso pode ser feito, quais os caminhos que ela trilhou, e nesse aspecto, talvez, hoje em dia o pensador que melhor auxilia a entender a intenção do Jung e como ler sua obra é o Pierre Hadot, assim como podemos afirmar que há filosofia nos Vedas e nos Sutras. Quando distingue dois tipos de filosofia, a filosofia como construção de sistema e a filosofia como formação, ele trabalha com os estóicos, para poder pensar essa ideia de vida filosófica e cuidado de si. Foucault faz parte das reflexões de Pierre Hadot, porém segue outro rumo (HADOT, 1999).

Hadot identifica isto em Platão, na medida em que entende que Sócrates não queria ensinar nada a ninguém, mas sim a transformação de seus interlocutores. Aí está o problema, a transgressão, nos diálogos socráticos, conduz o outro com o qual dialoga através de uma desconstrução, até uma barreira a uma situação de impasse e neste momento, os diálogos se interrompem, como se ele te levasse naquele impasse e soltasse sua mão (HADOT, 1999).

Heidegger, em muitos textos, faz o mesmo. Como um método pedagógico, ele não nos dá uma resposta, mas leva-nos a uma experiência das coisas. Além disso, há um metadiscurso, nas construções do diálogo, outra ordem narrativa nas imagens e cenas dramáticas que se fazem necessárias para compreender e perceber o que está sendo dito. A esse respeito, ler é um exercício espiritual e devemos aprender a praticá-la. Isto é, parar e nos libertarmos das nossas preocupações, voltar a nós mesmos, deixarmos de lado as nossas buscas e meditar calmamente, deixando que os textos falem conosco. Gilvan Fogel, professor titular da UFRJ, dizia que só precisamos ler um livro. Um livro apenas. O problema é saber como ler. Se soubermos ler, não teremos necessidade de quantidade, mas sim de pensamento. Então ler é uma atividade de formação e transformação e, seguindo o pensador, os exercícios espirituais não são limitados a um campo particular da nossa existência - têm um alcance muito largo e penetram na vida cotidiana.

Na expressão exercícios espirituais é preciso levar em conta, ao mesmo tempo,

a noção de exercício e o significado do termo espiritual. Os exercícios espirituais não funcionam simplesmente no nível proposicional e conceitual, não formam um exercício de diversão intelectual, de elaboração racional. Uma nova teoria metafísica está proposta aqui, os exercícios espirituais são precisamente exercícios, é uma prática, é uma atividade contínua, é um cultivo, um trabalho constante sobre si mesmo. Os exercícios espirituais fazem parte das nossas experiências transcendentais, de cuidado e atenção ao numinoso, como diz o sentido da palavra religião em Cícero, atenção aos deuses. Além disso, Pierre Hadot não emprega o termo espiritual no sentido teológico. Os exercícios religiosos eram apenas um título muito particular de exercício espiritual, cujo termo só passa a ser usado depois que Hadot (1999; 2006) elimina outros adjetivos substitutos.

Hadot (1999; 2006) finalmente escolheu caracterizar esses exercícios como espirituais, reconhecendo que exercícios intelectuais ou exercícios morais dão conta apenas parcialmente da densidade do sentido intelectual, não recobrimo todos os demais aspectos desses exercícios. Este sentido está na origem da palavra meditar, que provém do medir, mensurar e calcular, não sendo a melhor palavra para descrever o cultivo que se pretende nos exercícios espirituais e nos textos sapienciais. Vejamos o *Shobogenzo*, em que há toda uma presença da literatura *abdharmaica*, porém, não basta conhecêmos-lhe. Temos que ler e cultivar, permanecer no texto, deixar com que ele nos afete e daí o sentido se produz ou não. A palavra espiritual permite entender bem que esses exercícios são obras não somente do pensamento, mas de todo o psiquismo do indivíduo, ou seja, é uma atividade que implica e demanda o indivíduo como um todo. Quando Hadot (1999; 2006) fala do espiritual, ele fala de práticas que transformam o indivíduo como um todo, não como uma atividade puramente intelectual, que dependa da razão. Podemos tomar como exemplo o diálogo *Parmênides*, *Protágoras* de Platão, cujo qual está escrito "o homem é a medida de todas as coisas, é a medida das coisas que são e a medida das coisas que não são". O que faz o sofista? O sofista identifica a verdade à estética do discurso, ou seja, a verdade enquanto um produto circunstancial do pensamento do humano, enquanto Platão afirma que a verdade é transcendente e existe por si própria e provém do conhecimento. Em Platão, o processo de aprendizagem é um processo de rememoração, de visão dessa realidade

universal deste mundo das ideias. O sofista afirmava "não, o homem é quem produz a verdade através do seu próprio discurso", então, se você aprender a argumentar sobre aquilo, irá se transformar em uma verdade.

A origem da Filosofia no Ocidente é bem diferente da origem do pensamento e da filosofia na cultura do subcontinente indiano. A filosofia que surge na Grécia está diretamente ligada à cidade, ao surgimento da *pólis*, tanto que um dos problemas básicos originais da filosofia é a contraposição entre *nomos* e *physis*, ou seja, *physis* é a natureza, *nomos* seria tudo aquilo que diz respeito à ordem das coisas. É um problema central da filosofia, a oposição entre *nomos* e *physis*. Em "Fedro", de Platão, o diálogo de Sócrates sobre o belo, a alma e a loucura, quando se inicia, trata das cinco formas de loucura, se situa de início no campo, em um bosque, numa nascente dedicada às ninfas, e vai caminhando com Fedro, e passa pelos portões da cidade, dando continuidade ao diálogo filosófico. Somente neste momento entra em cena o diálogo filosófico. Isso porque a *physis* não é o *lócus*, não é o lugar da filosofia: a filosofia habita na cidade. Porém, ela surge na *physis*, o pensamento emerge da *physis*, mas toma forma no *nomos*. É o mesmo problema que está posto no Simpósio de Platão, em "O Banquete" (ROCHA, 2016).

Há uma análise belíssima de José Américo de Mota Peçanha, mostrando que a questão do Simpósio de Platão é como *logos* emerge de Eros, então novamente é-nos colocado o problema da leitura e os metadiscursos, do que se trata o diálogo platônico e onde está seu sentido. O amor produz o pensamento, assim como a *physis*, também o *logos*. O *logos* emerge da *physis*, só que a filosofia, ela é uma propriedade da cidade - ela se dá na cidade.

Com efeito, é com a constituição da *polis* que a questão do bom governo, da formação do bom cidadão apresenta-se como necessária a ser deliberada. O homem (o cidadão) precisa saber pensar, precisa saber falar e precisa saber o que é o bom, para poder se formar enquanto um bom cidadão. Então a filosofia nasce vinculada à política, no seio da interação social, traz no seu bojo a questão da *polis*. A intenção da filosofia é formar o bom cidadão. Esse é o sentido da filosofia para Platão, não um pensamento aleatório sobre as coisas, possuindo sim uma intenção clara, extremamente definida, delimitada, que diz respeito à questão da *polis*, da cidade e da formação do cidadão.



Até então, quando não existia a *polis*, poderia dizer-se que não existia a filosofia, porque a *polis* surge quando o poder desloca-se do areópago, para a Ágora, que é o mercado. No areópago, detinha a palavra o rei guerreiro, a palavra do Deus que regia as coisas da cidade. Na ágora vigora a palavra de qualquer um, ou seja, do cidadão. Por isso havia a necessidade de aprender a falar e aprender a pensar. Porém, se produzem dois estilos de linguagem: a linguagem que se bastava por ela própria, que vai identificar a verdade com estética, do sofista, dos professores de retórica e a que Platão chamava do filósofo, que eram verdades eternas, universais e absolutas. Ou seja, que não eram produtos do humano, estando além do próprio humano. Então, são duas perspectivas que já surgem nesse momento do nascimento da filosofia, dentro da dicotomia entre sofistas e filósofos (ROCHA, 2016).

Este problema da relação entre forma e conteúdo da intenção textual estará presente na literatura sapiencial, como ocorre no caso do *Shobogenzo*, mais especificamente o capítulo Genjo Koan:

Aprender a verdade do Buda é aprender nós mesmos. Aprender nós mesmos é esquecer a nós mesmos. Esquecer a nós mesmos é ser experimentado pelas miríades de dharmas. Ser experimentado pelas miríades de dharmas é deixar nosso próprio corpo e mente e o corpo e mente do mundo externo cair fora. Existe um estado no qual os traços da manifestação são esquecidos; e manifesta os traços da realização esquecida durante um longo, longo tempo<sup>2</sup>

Em algumas traduções encontramos a relação ao si-mesmo e o ver-se espelhado nas dez mil coisas. A tradução é traição, porém, para além das traições, identificamos claramente que a construção do pensamento no texto não é linear e não tenta traduzir a experiência em categorias representacionais. Aprender a verdade do Buda é aprender sobre nós mesmos, ou seja, não há diferença entre nós e Buda. Assim, estudar o Buda é estudar-nos a nós próprios, porém se nós e Buda somos o mesmo, é preciso estabelecer o porquê de estudá-lo. Aprender sobre nós mesmos é esquecer-nos a nós mesmos, então não se trata da acumulação de

---

<sup>2</sup> Traduzido do inglês. Disponível no link: <https://www.shastaabbey.org/pdf/shoboAll.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

informações sobre quem somos ou deixamos de ser, ou um conhecimento de nossa subjetividade, solipsista. Há um paradoxo no pensamento, um confronto do pensamento com si mesmo, que poderíamos nomear de uma *lógica do paradoxo*, uma lógica da transdisciplinaridade. O conhecimento de si implica na desconstrução do conhecimento de si mesmo. Somos, então, levados à contemplação e a permanecer na questão, pois não há entendimento fácil nem utilitarista, temos que sair do modo técnico de pensar e começar a "meditar", como alerta Heidegger, a "permanecer" até que se dê o "acontecimento apropriador", a *aletheia*, o desvelamento de um mundo que se dispõe como unidade de sentido e estala a realidade na qual nos encontramos.

Hadot (2006) afirma que, entendendo a filosofia como formação, é necessário pensar essa prática - ou cultivo - em quatro dimensões, ou seja, do fazer filosófico, como uma aprendizagem, um aprender a viver. Para os estóicos, a filosofia é um exercício. Aos seus olhos, a filosofia não consiste em uma teoria abstrata, ainda menos na exegese do texto, mas numa arte do viver, numa atitude concreta, num estilo de vida determinado que englobe toda a existência. Assim, não há separação entre o pensamento filosófico e a vida filosófica, o que implica numa ética também, ou seja, no modo de vida.

A filosofia, como um todo, implica em um *ethos*, a construção de um modo de se dispor na relação consigo mesmo, com o mundo, com o próprio universo. Isto é o oposto do pensamento técnico calculante, como pensamento abstrato e teórico. Quando levamos este modo de compreensão para Jung, assim como para o pensamento sapiencial, pensando a partir desta chave hermenêutica, vamos entender que o estudo do mundo implica no aprender a viver.

O elemento básico dessa aprendizagem seria aprender a olhar para nós a partir da perspectiva do outro, sendo essa a atitude filosófica, uma reflexão, uma problematização de nós próprios a partir daquilo que encontramos nas textualidades, no olhar do homem de dois milhões de anos, conforme Jung, do espelhamento pelas dez mil coisas, como dito no Genjo Koan, "seguir as linhas da natureza". Isso implica no reconhecimento da inexistência da solução de continuidade entre o uno e o múltiplo, da unidade e da totalidade, acarretando, também, em outra coisa, que é desfazer o modo metafísico de compreensão do

sujeito, baseado no antagonismo e nessa dissociação, entre mundo interno e mundo externo, natureza e cultura.

Entender e realizar o Genjo Koan ou o *Prajna Paramita*, que a questão básica posta pelo Jung no texto de 1916, "Função Transcendente", é entender as interações entre consciente e inconsciente, o que será descrito por ele como o processo de individuação. Assim, não estudamos para aprender e decorar um tanto de coisas, mas estudamos num processo transformativo, como ler um clássico. Ao lermos, voltamos a ele, refletimos e permanecemos, para que sejamos tomados pelo "acontecimento apropriador" ou pela *aletheia* e, para que todo um mundo se desdobre para nós e em nós, que nos leve a uma transformação e uma relação.

Frequentemente queremos ler rápido, consumir os livros, mas ler e cultivar não se trata disso. O cultivo é um permanecer, aprender a ir a lugar nenhum. Mais do que devorar e consumir, trata-se de uma relação que se estabelece, de sermos afetados pela coisa e penetrar na coisa, o que demanda a familiaridade, tempo e permanência dentro daquela relação. Isso significa que não se deve ter pressa na leitura, no texto filosófico, como também na leitura da obra clássica ou da textualidade sapiencial, porque não estamos produzindo simplesmente um pensamento técnico, ou seja, ele não está no estado de instrumentalização de uma série de procedimentos ou na busca da quantificação do mundo, transformando o mundo em algo seguro.

#### VIII. A Infinitude Vazia

Sem começo, sem fim,

Sem passado, sem futuro,

Um clarão de luz circunda o mundo do espírito.

Esquecemo-nos uns dos outros, puros, silenciosos, vazios e onipotentes.

O vazio é atravessado pelo brilho do coração celeste.

Lisa é a água do mar e a lua se espelha em sua superfície.

Apagam-se as nuvens no espaço azul; lúcidas, cintilam as montanhas.

A consciência se dissolve em contemplação.

Solitária, repousa o disco da lua.

(JUNG, 1986, p. 142).

Na obra do Jung, os sutras e textos sapienciais, em que apreendemos a chave de Hadot, encontramos a produção do pensamento formativo e transformativo. Conforme Heidegger, nós não pensamos, nós calculamos, e aí está posta a questão, pois pensar para o filósofo é "meditar", que significa corresponder à questão do ser, àquela questão fundamental que é posta a cada um de nós, isso é, pensar, e para isso é necessário permanecer, *sichlassen*, nos abandonarmos à escuta do ser. Heidegger e Jung inspiram-se em M. Eckhart, porém o primeiro traduz este permanecer como meditar ou serenidade, presente no pensamento, nas chamadas textualidades sapienciais no que nomeiam *Bhavana*, cultivo.

Por exemplo, é dito no *Sathya Siddhi Shastra*, no capítulo 194, dedicado às três sabedorias, que "as três sabedorias, sabedoria do ouvir, do refletir, e do cultivar". Porém, todas se incluem como cultivo, ouvir e precisar ouvir. A aprendizagem se dá mediante a relação com alguém que já passou por aquele caminho. Ou seja, não há aprendizagem sem o outro, que é partir desse princípio dialógico, da alteridade. O outro nos remete para toda uma linhagem, para uma contextualização histórica, de alguém que já cultivou, que já passou, veio da origem da humanidade, numa corrente contínua, trazendo aquela experiência, aquelas questões, como um processo de amplificação. Sentimo-nos parte do todo, vemos que aquilo não é um problema só nosso, é uma questão humana e nos tornamos humanos.

Outro aspecto é refletir nos ensinamentos que são transmitidos. A leitura, assim como o estudo, torna-se um processo de cultivo também, junto com a reflexão, de aprendizagem à medida que nos permitimos ser afetados por aquilo que chega a nós. Não é apenas a leitura, nem a reflexão, nem o ouvir, como etapas separadas e distintas, estas se tornam uma apenas, o cultivo. Temos os diversos níveis de linguagem. Este é o motivo pelo qual o discurso não pode ser uniforme, temos diversos modos de narrativas.

As histórias, os contos de fada e os mitos, todos são a materialidade de um discurso vivo, através do qual algo se dá através da linguagem, mas não se restringe a ela. Além dos níveis de narrativa, ou níveis de compreensão, há a questão do método. É dito que o Buda é aquele que possui os métodos adequados para o benefício de todos os seres *sencientes* e dele próprio (PACHECO, 2016).

Vemos isto na textualidade de Jung, assim como nas formas textuais dos sutras e na tradição védica. Conforme o pensamento budista, a característica do *Aharat* é saber ensinar sem impedimento, ou seja, ele sabe falar sem que haja resistência àquilo que ele está ensinando e pode mostrar a realidade para quem ouve, sem que haja raiva ou resistência contra ele, conforme a capacidade de cada ouvinte. Isto é o que se descreve por campo de mérito, no capítulo XIV, do *Satya Siddhi Shastra*. Não engendra raiva nem aversão em relação a ele e ao que ensina, o *Arahat* é o professor perfeito. O professor que sabe falar na linguagem de cada aluno, em uma linguagem própria e apropriada a cada um, com notável lucidez.

Podemos identificar isto de maneira restrita, ao seu modo, na escrita de Jung, assim como na organização das textualidades sapienciais. Não há uma uniformidade estética ou estilística devido a estes fatores. Então, temos três sabedorias: a sabedoria do ouvir, a sabedoria do refletir e a sabedoria do cultivo. O cultivo são as práticas ligadas ao que chamamos de meditar, que é a concentração e a estabilização do pensamento, dos processos mentais por assim dizer, criando um estado de receptividade e acolhimento, o que o Jung chama de “permanecer”; um estado propício à ressonância em relação a essas questões do ser, à nossa natureza mais própria e singular; um estado de disponibilidade, de apaziguamento dos pensamentos, de tal maneira que possamos ter uma percepção do real que não seja encapsulada a partir de nós próprios, ou seja, de nossas projeções e fantasias.

O segredo da flor de ouro é um tratado sobre isso e como chegar à percepção do real, porque na medida em que retiramos as projeções sobre o mundo, recolhemos as projeções, permitimos com que o mundo apareça para nós na sua originalidade. Isso é uma prática de cultivo, é um exercício de retirada das projeções, no budismo. Na palestra de Dogen Genjo Koan, isto é cair corpo e mente, *shikantasa*. Nessa prática existem as dimensões não conceituais e conceituais, necessidade do estudo e as práticas meditativas. Além da dimensão ética, que encontramos nas relações da própria prática, do cuidado com o outro, de percebermos e nos debruçarmos nesse processo de retirada de projeções, assim temos as três sabedorias e as duas dimensões da verdade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELUZZI, Ethel Panitsa. **Tradução de textos da filosofia oriental: peculiaridades e requisitos no caso da filosofia budista.** RÓNAI: Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios, v.3, n.2, 2015.

BORGES, Jorge Luís. **Sete noites.** Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2017.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio.** Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

CALVINO, Ítalo. **Mundo escrito e mundo não escrito: escritos, esboços e conferências.** Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2015.

CHATTOPADHYAYA, Shyama Kumar. **The philosophy of Sankar's Advaita Vedanta.** London: Sarup & Sons, 2000.

COWARD, H. **Jung and the eastern thought.** Albany: State University of New York Press, 1985.

DAYANANDA SARASWATI, S. **Meditação.** Rio de Janeiro: Vidya-Mandir Editorial, 2015.

DOGEN. **La Naturaleza de Buda (Shobogenzo).** Barcelona; Ediciones Obelisco, 1989.

GENIS, Andrea Diaz; GALLO, Sílvio. **Filosofia da educação, exercícios espirituais e arte de existência.** Educação em Foco, v.20, n.2, 2015.

GIANNANTONI, Gabriele. **Diálogo socrático: e nascita della dialettica nella filosofia di Platone.** Roma: Bibliopolis, 2005.

GONÇALVES, R.M., MONTEIRO, J. et REDYSON, D. (org.) **Antologia Budista Textos da tradição budista theravada, mahayana e vajrayana.** São Paulo: Fonte Editorial, 2015.

HADOT, Pierre. **O que é a filosofia antiga?** São Paulo: Loyola, 1999.

HADOT, Pierre. **Véu de Ísis: Ensaio sobre a história da ideia de natureza.** São Paulo: Loyola, 2006.

HADOT, Pierre. **Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga.** São Paulo: Realizações Editora, 2014.

LOPEZ, D. S. **The heart sutra explained.** Albany: State University of New York Press, 1988.

MACEDO, Cecília Cintra Cavaleiro de. **Entre a filosofia e a mística: Suhrawardi e a**

**metafísica da luz.** Revista de Estudos da Religião, v.2, 2009.

MACHADO, Felipe Tuller Moreira. **Do espanto ao sublime.** Filosofia e Educação, v.12, n.2, 2020.

MEDEIROS, Marcelo Matos. **Alteridade e filosofia: uma leitura do pensamento oriental à luz da filosofia de Merleau Ponty.** Contextura, v.10, n.2, 2018.

MULLER, M. (org.) **Buddhist Mahayana Texts, Part I & II.** Richmond: Curzon Press, 2001.

NEWLAND, G. **Introduction to Emptiness AS TAUGHT IN TSONG-KHA-PA'S Great Treatise on the Stages of the Path.** Massachusetts; Snow Lion, 2008.

PACHECO, José Antonio. **Hic et nunc: una categoría de la hermenéutica de la existencia em Henry Corbin.** Utopía y Praxis Latinoamericana, v.21, n.72, 2016.

ROCHA, Thomas. **Fundamentos filosóficos da semântica argumentativa: um legado de Platão à linguística.** Porto Alegre: PUC-RS, 2016.

ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem.** São Paulo: Editora UNISINOS, 2020.

RHYS DAVIDS, T.W. **Buddist Suttas.** New York: Dover, 1969.

SIEGEL, Pamela; BASTOS, Carolina Leopardi. **Yoga: um objeto de fronteira?** Interface, v.25, n.4, 2001,

SHIH, H. et LUSTHAUS, D. **A comprehensive commentary on the heart sutra.** Berkeley: Numata Center for Buddhist Translation and Research, 2001.

SHULMAN, E. **Rethinking the Buddha Early Buddhist Philosophy as Meditative Perception.** Noida: Cambridge University Press, 2014.

STCHERBATSKY, TH. **The Central Conception of Buddhism And the Meaning of the Word "Dharma".** Delhi: Motilal Banarsidass Publishers, 2001.

SUZUKI, S. **Mente Zen, mente de principiante.** São Paulo: Palas Atena, 1994.

TESUJI, K.T. **The heart of the Buddha-Dharma.** Berkeley: Numata Center for Buddhist Translation and Research, 2003.

VASUBANDHU **Cinq traités sur l'esprit seulement.** Paris: Fayard, 2008.

VERAS, Roberto Pereira. **Dante Alighieri e a filosofia oriental: hermetismo upanishadico a Divina Comédia.** João Pessoa: UFPB, 2019.

YOSHINORI, T (org.) **A espiritualidade budista**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ZEVALLLOS, José Antonio Navarro. **Filosofia Antigua Oriental**. Repositório Institucional – Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle, 2019.

ZIXUAN, Zhang. **Ideograma: poesia, linguagem**. Porto: Universidade do Porto, 2020.



## Capítulo 6

### Violência e agressividade à serviço da necropolítica ou até quando a ganância capitalista nos roubará nossas crianças?



<https://doi.org/10.36592/9786554600354-06>

*Lucia Maria de Freitas Perez<sup>1</sup>*

*Rita Maria Manso de Barros<sup>2</sup>*

A agressividade e a violência envolvendo as gerações mais jovens, sejam as que se voltam contra elas ou as por elas cometidas, estão, entre os mais polêmicos temas da atualidade e os que mais provocam comoção social. Exemplos tomam as páginas dos jornais e as redes sociais, como atestam, por exemplo, a morte recente, de Rafaelle Pacheco, de 10 anos, que sequer chegou a comemorar seu aniversário, cuja festa estava marcada para o dia seguinte no qual ocorreu sua passagem ... A criança foi brutalmente atingida por um tiro de fuzil na rua, em São João de Meriti, na Baixada Fluminense (RJ), em 20/01/2023. Situação absurda que coloca em evidência a total falta de controle, em nosso país, no uso e porte de armas. Outro triste exemplo e que também circulou na mídia é a situação crítica de saúde na qual foram encontradas, semana passada, em Roraima, crianças e idosos que fazem parte dos povos originários da nação Yanomami. Seus ossos, apenas recobertos por pele, são

---

<sup>1</sup> Psicanalista. Professora Associada do Departamento de Fundamentos da Educação da UNIRIO. Professora do Mestrado Profissional em Psicanálise e Políticas Públicas da UERJ. Doutora em Ciências da Saúde (Psicanálise), pelo Programa de Pós-Graduação em Psiquiatria, Psicanálise e Saúde Mental da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPUB/UFRJ). Coordenadora de Ensino do Corpo Freudiano, Seção Rio de Janeiro. Editora do periódico Psicanálise & Barroco, em Revista.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7060-9151>

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6310403203180078>

<sup>2</sup> Psicanalista. Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação da UNIRIO. Professora Associada do Programa de Pós-graduação em Psicanálise (ME/DO) e do Mestrado Profissional em Psicanálise e Políticas Públicas da UERJ. Pós-doutorado no Laboratório de Psicanálise, Sociedade e Política do Instituto de Psicologia da USP.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7603-8062>

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4241759241115365>

indicativos do que restou do período de quatro anos de trevas e no qual uma necropolítica foi posta em ação. Tão desoladoras imagens põem a céu aberto o abandono e o descaso por parte das autoridades, que levaram os Yanomamis ao terror cotidiano de verem, dia após dia, tombarem, vencidos pela morte, crianças, adultos e velhos, em um massacre sem precedentes, dizimados, lentamente, pela política eugenista do governo da destruição capitalista.

Se falamos em agressividade e violência, ocupando lugar na cena cotidiana, não podemos deixar de registrar que há poucas semanas, em 08/01/2023, em Brasília, capital do Brasil, há exatamente uma semana da festejada e emblemática posse de um presidente que representa a união das forças democráticas contra a investida fascista, fomos surpreendidos por um violento ataque aos edifícios que simbolizam os três poderes, pilares de nossa Democracia: Palácio do Planalto, Superior Tribunal Federal e Congresso Federal. Tal ataque orquestrado por lideranças golpistas produziram um efeito devastador sobre todos nós, posto que os vândalos, que se autodenominam como "patriotas" e "cidadãos de bem", com seus impulsos agressivos, insuflados por uma estratégia calcada na psicologia das massas, invadiram a Esplanada dos Ministérios em Brasília, causando um prejuízo de valor inestimável ao patrimônio público, destruindo obras e objetos de arte centenários e ferindo gravemente as instituições democráticas.

Em páginas próximas, nas mesmas mídias, em decorrência da terrível violência urbana que assola as cidades brasileiras, cotidianamente, temos também notícia, tanto de adolescentes pobres praticando atos infracionais, como dos que sofrem maus-tratos físicos e psicológicos, partindo, tanto da força repressiva de um aparato policial despreparado, como de suas famílias, bem como das próprias instituições socioeducativas do Estado, que, em tese deveriam protegê-los e reorientá-los. Quanto a esses jovens pobres, pejorativamente nomeados de menores infratores, pivetes ou trombadinhas, indagamos: Quem são os que recebem esses codinomes? Acaso esquecemo-nos de que são crianças e jovens, sujeitos em desenvolvimento?! "Delinquentes", "trombadinhas", "marginais"... Quem são e como são psiquicamente constituídos os jovens que, com essas alcunhas, tanto medo provocam e para quem tantos fecham olhos e ouvidos, fingindo que não os veem ou escutam, trancando as janelas de seus automóveis?! Janelas que, recobertas por

filtros, tornam-se mais escuras e, conseqüentemente, impenetráveis ao olhar dos que estão do lado de fora; vã tentativa de cegar a consciência de quem se protege, dentro de carros e de confortáveis residências, da miséria e da dor que pairam nas ruas e nas favelas. Uma entre tantas outras negações que contribuem, direta ou indiretamente, para a sustentação/perpetuação de discursos que justificam as agressões sofridas por jovens negros e pobres e que podem culminar no aumento da violência e até mesmo em mortes violentas.

Não podemos desconsiderar que a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, marcou em nosso país o reconhecimento dessa tão especial parcela de nossa população enquanto sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento, aos quais devem ser garantidos todos os direitos humanos fundamentais, tais como à saúde, à educação, à dignidade, ao lazer, entre outros. Entretanto, embora resguardados pela legislação brasileira, crianças e adolescentes, especialmente se pretas e pobres, são ainda uma parcela muito vulnerável da população pois, infelizmente, as estatísticas nacionais ainda apontam para dados alarmantes relacionados ao trabalho infantil, aos índices de analfabetismo, desnutrição, abuso sexual e mortalidade infantil.

Tais evidências convocam-nos a contribuir para colocar em ato o que a lei preconiza, localizando os pontos de impasse para essa efetivação. Este é um dos principais móveis desse artigo que se propõe a discutir e a diferenciar, à luz da psicanálise, a dinâmica da agressividade e da violência, buscando também problematizar o papel que a cultura brasileira exerce sobre nossa infância e nossa juventude. Para tanto, recorreremos, inicialmente, às postulações freudianas sobre violência e agressividade, buscando demarcar as fontes pulsionais na constituição subjetiva, no esforço por demarcar, no entrelaçamento entre cultura e história, a força coercitiva do superego. Tais articulações estão entremeadas com os "achados" obtidos na experiência extensionista através da Coordenação do Programa "Enredando saberes: impasses da prática" e do Projeto "Em nome do sujeito: encontros de psicanálise, literatura e artes", ambos vinculados à PROEXC/UNIRIO que, durante longo e rico período mantiveram convênio com o Programa "Eu Apoio a Voz do adolescente", do Serviço de Psicologia da VEMSE – Vara de Execução de Medidas Socioeducativas da Comarca da Capital para a proposição/execução de

ações educativas, artísticas e culturais voltadas para os diversos atores da cena socioeducativa; a partir de 2022, com a extinção do convênio com o Tribunal da Justiça, nossos projetos redirecionaram seu foco, mas não seus princípios e objetivos, voltando-se, prioritariamente, para o trabalho com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, moradoras de comunidades periféricas, cotidianamente vítimas da violência decorrente da injustiça social.

### **Uma História marcada pela desigualdade**

Na condição de psicanalistas e professoras universitária de instituições públicas de ensino brasileiras<sup>3</sup>, seja na psicanálise em intensão ou na extensão, ou mesmo no cotidiano do trabalho na docência, enquanto professoras de Psicologia e de Psicanálise, atuando em uma Escola de Educação junto a cursos de Licenciatura em diferentes campos de saber, e, uma de nós, como responsável pelos Seminários de Educação, Cultura e Sociedade, ofertados ao curso médico da Escola de Medicina e Cirurgia, da UNIRIO, seja na orientação de dissertações de Mestrado no Programa de Psicanálise e Políticas Públicas, da UERJ, compartilhamos com nossos pares e especialmente com aqueles a quem escutamos e orientamos, a língua portuguesa e as marcas de uma História que nos atravessa.

Trágica história na qual a instituição da escravidão, assim como o genocídio dos povos indígenas impostos pelos colonizadores europeus, por armas de fogo, pelas doenças dos invasores e, atualmente, pela ganância de garimpeiros, mineradores, de alguns agropecuaristas e de políticos medonhos convivem “pacificamente” com ideias liberais. Uma paradoxal vizinhança que, aqui encontrou forte acolhida, embora não tenha sido gestada em terras brasileiras. Domenico Losurdo demonstra com brilhantismo, em *Contra-história do liberalismo* (2006-2020), como durante o séc. XVIII, especialmente a Inglaterra, a França, a Holanda, e também os Estados Unidos - nações que lucraram imensamente com a instituição da escravidão - foram também campo fértil para o florescimento das ideias liberais.

---

<sup>3</sup> UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Professora Associada, nível 2  
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Professora Colaboradora do Mestrado Profissional em Psicanálise e Políticas Públicas.

Na Europa, tal discurso, centrado no direito do homem ser livre frente ao poder absoluto do monarca, não encontrava contradição em coexistir e justificar a escravidão de negros e de índios nas colônias. Não havia estranheza quanto a esse ponto e o já citado historiador deixa patente como expoentes das ideias liberais, tais como Adam Smith, John Locke, entre outros, não apenas justificaram publicamente a escravidão nas colônias, como eram também, eles próprios, proprietários de pessoas escravizadas. A tão propagada "liberdade" era, e ainda é, somente para uns poucos, que fazem parte da elite dominante, predominantemente branca...

Retornando ao Brasil, destaca-se que, especialmente após o indubitável golpe de 2016, culminando no período compreendido entre 2018-2022, no qual foi eleito um nefasto e destruidor líder populista da extrema-direita, prosperaram práticas necropolíticas e genocidas, afinadas com uma perspectiva econômica imperialista, calcadas na expropriação, no desrespeito aos povos originários e na entrega dócil e servil das riquezas nacionais para capitais estrangeiros. Estratégias políticas que aprofundaram a abissal desigualdade de classes, vigente em nossa história.

Que efeitos podem ser produzidos quando esse contexto de horror incide nos diferentes sujeitos, sejam os que recebemos em análise, na psicanálise em intensão, sejam os que frequentam os diferentes dispositivos que criamos a partir do trabalho desenvolvido na extensão universitária, desde 2017? Essa é uma das perguntas que permanentemente temo-nos feito e a escuta analítica, seja a realizada em espaços públicos ou nos privados, coletivos ou íntimos, tem nos revelado a pavorosa fissura do homem "liberado" da sociedade moderna... (LACAN, 1998, p.126). Embora, reconheçamos que o modo singular como cada sujeito, ouvido em análise, se apropria ou elide fragmentos do contexto histórico nacional e de sua história familiar só possa ser referido a posteriori e no caso a caso, entendemos que a psicanálise, enquanto uma "ética da pólis" (Perez, D'Icarahy, Manso de Barros e Martello, 2019) também sustenta seu lugar, como bem situou Beth Fulks (2011), a partir de dois eixos: Se há uma escuta clínica apoiada em uma ética, há uma outra dimensão que convoca, permanentemente, o analista a ocupar o lugar de crítico da cultura que testemunha e isso exige que estejamos, tal como propõe Lacan (1998), à altura de nosso tempo.

A ética é, enfim, a bússola que permite a nós e a nossos parceiros e colaboradores<sup>4</sup> escutar tantas "vítimas comoventes" (Lacan, 1998, p. 126), sendo também o motivo pelo qual atendemos com grande entusiasmo o convite, do Instituto Técnico de Saúde Numa I do Bailundo, para participar do volume "As pontes do universo: reflexões sobre a experiência de ensinar e curar", organizado pelo grupo de trabalho sobre *Filosofia da Saúde e História Social*. Chamado que estimula a estreitar ainda mais os laços com pesquisadores de Angola, país que compõe o continente africano, de onde foram trazidos sujeitos que fazem parte de nossa ancestralidade, e o qual uma de nós visitou algumas vezes ministrando aulas na Universidade Agostinho Neto. Uma oportunidade para recolocar a história em seu devido lugar e para apurarmos as lentes em direção ao que, nos últimos tempos, tem sido os significantes privilegiados de nossas inquietações - a violência, a agressividade e o gozo – conferindo especial destaque à violência que se volta para crianças e adolescentes em situações de maior vulnerabilidade.

### **O que a psicanálise pode nos ensinar sobre a agressividade?**

Encontramos no breve, mas contundente, artigo intitulado *Por que a guerra?* (1933[1932]/1976), uma boa entrada para essa discussão. Publicado por Freud, ainda no século XX, no início dos anos 1930, o artigo originado de uma carta escrita por Einstein a Freud, indagando-lhe sobre a atitude agressiva dos humanos, mantém uma atualidade impactante. Nessa correspondência, os dois gigantes do pensamento universal, buscam entender o incompreensível: o que leva os homens à guerra?

Que motivos teriam conduzido dois dos maiores gênios da humanidade, expoentes máximos em seus campos, a se debruçar sobre essa questão? Novamente, a História Universal vem em nosso auxílio, situando-nos em um tempo, em certa medida similar ao nosso, no qual as feridas da primeira guerra ainda estavam abertas, as economias em todo o mundo ou destruídas ou em franco

---

<sup>4</sup> Destacamos em especial a parceria mantida com a Psicóloga Marlise D'Icarahy que abriu para nossos projetos as portas do Setor de Psicologia da VEMSE/RJ – Vara de Execução de Medidas Socioeducativas da Comarca da Capital, o que gerou um convênio de colaboração entre nossa Universidade e o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, que vigorou de 2018 a 2022.

declínio, as tensões sociais agravadas, abrindo caminho para o enraizamento do totalitarismo. À provocação do cientista, Freud respondeu, colocando-se da seguinte forma no que tange à violência: “É, pois, um princípio geral que os conflitos entre os homens são resolvidos pelo uso da violência. É isto o que se passa em todo o reino animal, do qual o homem não tem motivo para se excluir” (1933/1976/p. 246).

No decorrer da carta, Freud apresenta os motivos pelos quais sustenta essa afirmação. Ao retomar “Tótem e Tabu” (1913/1976), assinala o quanto, desde os primórdios, na horda primitiva, o domínio sobre um grupo era alcançado pela força muscular bruta. Alerta-nos ainda que, mesmo quando o homem passa a utilizar instrumentos, fazendo valer a superioridade intelectual, o objetivo diante de um adversário permanecia o mesmo: subjugar e destruir.

No já citado trabalho, retomado na carta, o pai da psicanálise vale-se da criação de um mito para evidenciar o quanto o assassinato está no fundamento da Lei. Se, no transcurso da história, o uso do poder pelo mais forte pôde ser regulado através de leis, isso só foi possível pelo atravessamento da violência da horda primitiva contra o pai – o *Urvater*, que gozava de todos os bens e de todas as mulheres, expulsando os filhos machos à medida em que cresciam. Desse assassinato, praticado pelos filhos, advém a culpa e o amor pelo pai morto (pai simbólico). Ambivalência que produz efeito sobre as pulsões, marcando o sujeito com uma dupla interdição: a do incesto e do parricídio, imprescindíveis para a emergência da civilização e da cultura.

Freud também nos chama a atenção para o fato de que se a união de grupos poderia manter uma comunidade, a violência estaria na base dessa manutenção (cfe. Freud, 1933[1932]/1976). Além de “Tótem e Tabu” (1913), muitas das ideias expressas em “Por que a guerra?” já haviam sido desenvolvidas, de forma mais extensa, três anos antes, em “O mal-estar na civilização” (1929[1930]/1976). Publicação na qual analisa o quanto a presença da agressividade na cultura tem como efeito o que denominou de “mal-estar”, uma cota de angústia cotidianamente experimentada, expressão da culpa inconsciente decorrente do parricídio, mas, ao mesmo tempo, afeto permanente em todo aquele que se dê conta das dificuldades da vida e do extremo abismo entre as classes sociais.

A tensão fundamental e que justifica o mal-estar na civilização diz respeito à dimensão conflitiva do psiquismo. Há algo do pulsional - expressão do princípio de prazer e de seu além, que lhe antecede e lhe é mais primitivo, numa tensão permanente entre vida e morte. Tensão que, dominando o aparelho psíquico, quando em desacordo com os valores estabelecidos, provoca a repressão. Nesse ponto, sentimos necessidade de estabelecer uma distinção conceitual entre repressão e recalque, conceitos que se entrelaçam e que, por vezes, se confundem, especialmente por problemas de tradução para o português feita a partir da versão inglesa das obras completas do pai da psicanálise.

A ação da repressão, advinda de fora do aparelho, do mudo externo, o *Unwelt*, promove o aumento da tensão interna e conseqüente desconforto interno, o *Inwelt*, que promove o recalque tornando inconsciente o conteúdo que está sendo tensionado, chancelando-o com um "Não". Esta operação de defesa, protetiva para o sujeito, causa inicialmente, um alívio da tensão causada pela repressão. Entre o princípio de prazer e a sua repressão, entre o sim e o não, o bebê humano se constitui como sujeito, pelo recalque, se sujeitando, se alienando, inicialmente, ao campo do Outro, de onde provém a linguagem que habitará e conformará seu corpo. Só que o recalcado, pela própria incessante ação do pulsional, retorna. Um retorno que comparece nos sonhos, atos falhos, esquecimentos, passagens ao ato e sintomas. Paradoxais expressões de um sujeito que, apesar de, insiste em repetir...

Por outro lado, se a tensão que advém da repressão, exigida pelo mundo externo, convoca e promove o recurso interno e inconsciente que conduz ao recalque, provem de um desacordo entre o pulsional e os valores estabelecidos culturalmente; contudo, devemos nos interrogar sobre a natureza, sobre o estatuto desses valores. Seriam valores estabelecidos pelo necessário pacto civilizatório, que exigem o recalque e, no melhor dos casos, a sublimação de parte do quantum pulsional? Ou, em muitos dos casos, estariam a serviço da manutenção dos poderes vigentes que, pela via da repressão, disseminam-se em práticas discursivas, tais como as ensejadas pelo neoliberalismo, pelo discurso capitalista - discursos e políticas que corroboram para a manutenção de formas de viver e sentir de cunho colonialista e imperialista?!



Devemos ter em mente que, para Freud, o processo civilizatório implica necessariamente renúncia pulsional, tanto erótica, quanto agressiva e que civilizar acarreta, no mundo ocidental, um reprimir ou suprimir, produzindo-se nos sujeitos, em medidas variadas, um certo rancor ou ressentimento contra a cultura. A esse respeito, Hélio Pellegrino, em um lúcido e atualíssimo artigo, escrito há quase quarenta anos, argumenta que a intensidade e a violência da repressão – ou da supressão – vão depender não apenas das necessidades intrínsecas do processo civilizatório, mas da “intensidade da luta de classes que nele se desenvolve.” (Pellegrino, H, 1983). O autor acentua que Freud, ao analisar a sociedade capitalista, tomada por ele como modelo, não teria se dado conta de que nela a intensidade da repressão existe não apenas em função das exigências do processo civilizatório, mas da intensidade da injustiça social, mantida e garantida pela força. Para o psicanalista brasileiro, na sociedade capitalista existiria inevitavelmente aquilo que Marcuse denunciou como sobre-repressão, decorrente da exploração do homem pelo homem.

Ousamos sonhar com Pellegrino e Marcuse (1972) ao som de *Imagine*, de John Lennon, com uma sociedade na qual, uma vez superada a luta de classes e, portanto, estando dispensada da violência repressiva necessária à manutenção da injustiça e da segregação, reste-nos a exigência de uma mínima renúncia pulsional. Ou seja, ainda que utopicamente, ousamos sonhar com um mundo no qual nos seja exigida apenas a libra de carne, a cota para que a violência possa ser (amor)tecida pelo doce balanço de Eros.

### **O lugar da violência no mundo contemporâneo**

Se a violência sempre esteve presente na história universal, torna-se importante distinguir se há alguma especificidade em suas expressões contemporâneas, especialmente no que tange à sociedade brasileira. Assim, se tomamos por base a premissa freudiana, segundo a qual a civilização não deveria medir esforços no sentido de “colocar limites às pulsões agressivas” (FREUD, 1930/1976, p. 117), em nossa pesquisa e práticas extensionistas, fiel ao

direcionamento freudiano, interrogamos especialmente qual seria o papel da cultura nessa necessária elaboração.

Se admitimos com Freud (1930) que a civilização deve envidar os maiores esforços “a fim de estabelecer limites para os impulsos agressivos do homem” (p.117), apostamos na lei simbólica para a elaboração dessa violência. Entendemos que um grupamento humano sem leis, ou seja, sem pactos e sem renúncias, é apenas uma horda na qual o pânico, o terror, além de mortes e destruições são inevitáveis. Embora saibamos que nenhuma tirania é capaz de anular completamente o desejo, por outro lado, reconhecemos o esforço que nos demanda sustentar essa insistência, pois onde o horror ocupa o lugar da lei, fica, por vezes, difícil e abstrato falar em cidadania. Estamos advertidas quanto a recomendação freudiana:

(...) a lei é a força de uma comunidade. Ainda é violência, pronta a se voltar contra qualquer indivíduo que se lhe oponha; funciona pelos mesmos métodos e persegue os mesmos objetivos. A única diferença real reside no fato de que naquilo que prevalece não é mais a violência de um indivíduo, mas a violência de uma comunidade... (Freud, 1933 [1932]/1976, 247).

Na história brasileira, a “legalidade” de um estado de violenta repressão política, tal como o experienciado na Ditadura civil- militar implantada em 1964, em um Golpe de Estado, redundou em uma maior ilegalidade no funcionamento da repressão, no funcionamento concomitante de outras formas de repressão paralelas, como esquadrões da morte, milícias e facções criminosas, que submetem, até hoje, o conjunto da população mais pobre a leis de tribunais de exceção. As “classes torturáveis” de outrora foram os militantes políticos críticos ao regime, os jornalistas, os estudantes, os indígenas, os operários, os pequenos agricultores e todo e qualquer opositor ao regime; a esses se somam os de sempre: os miseráveis, os pobres, os indigentes que nunca deixaram de viver em regime de exceção, que jamais viveram em uma democracia! O governo que recém iniciou em 01/01/2023, do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, herdou um país em escombros: em suas terras estupradas e envenenadas pelo garimpo ilegal, em seus povos originários despojados de sua força e carne e largados em pele e osso, em seu povo desvalido em busca de ossos

para comer, em mortes planejadas em abandono à pandemia. A proposta do extinto governo, comprometido com a política neoliberal, era o extermínio, o genocídio, praticado e sustentado tecnicamente como uma solução final, sustentando a necropolítica como projeto. A grande maioria do nosso povo, sobretudo jovens e pretos, esteve - e ainda está, pois não se muda em um mês uma ordem sustentada por anos - cotidianamente submetida à maior ilegalidade do que aquela comumente presente na aplicação da lei ou das práticas policiais. Situação que já havia sido acentuada por Gizlene Neder (2009):

(...) o processo de legitimação da violência no sistema penitenciário está ancorado, na forma e no lugar, com a cultura jurídica e religiosa e os atos violentos são eles próprios derivados de um estoque de tradições de punição (degredo e morte). Portanto, a violência e a crueldade presentes no sistema não são um fato excepcional, mas um acontecimento maior que tem vínculos com a cultura jurídica e a cultura religiosa sobre punição (NEDER, G, 2009, p. 29)

É a população mais pobre e preta a que mais vive sob o regime do terror, vivendo às margens da sociedade, sem acesso a um mínimo de cidadania, em um estado de guerra permanente, sem trégua. Desconhecem a paz tão clamada pelas elites em telejornais. Classificados como marginais e, muitas vezes, delinquentes, são esses os que mais vivenciam o registro da violência, pois a lei que lhes é imposta não tem nenhuma equivalência simbólica. Situação absurda que expressa a penosa e longa "transição", que vem se realizando desde o século XIX, para a modernidade do trabalho assalariado, pelos ex-escravizados (?) brasileiros.

Percebemos assim o quanto as exigências e compromissos com a cultura levam o homem a ter contato com o sofrimento. Sofrimento que, segundo Freud (1930), nos ameaçam de três fontes: do próprio corpo, do mundo externo e do relacionamento com os outros homens (Freud, 1930, p.85). É desse último, de onde advém as relações sociais - considerada, por Freud, a fonte mais penosa - que precisamos, enquanto psicanalistas e educadores, nos ocupar particularmente.

Ao constatar-mos no outro uma agressividade constitutiva, o que fazer de *Eros*, cujos sinônimos são ainda pulsão de vida ou sexual, que busca ligar, unir, juntar e

acaba por juntar os iguais pela exclusão imediata do diferente, tido como ameaçador? Do familiar ao estranho, há um movimento psíquico inconsciente que alimenta o narcisismo, produzindo a exclusão do inquietante até então tido como próximo. Movimentos que nos são muito evidentes nesses tempos em que o discurso capitalista impera, investindo na polarização política cuja origem consideramos vir da proposta divisionista do discurso capitalista: quanto mais divididos em grupos "identitários", mais este discurso se fortalece! A mensagem subliminar sendo: "Que se matem", pois com o advento das máquinas e a destruição do meio ambiente, menos gente para poluir é o projeto que lhes convém. A cientista social Susan George, estadunidense naturalizada francesa, criadora do site *Attac.fr* e ativista contra as grandes corporações e bancos deixou isso bem claro em *O relatório Lugano: sobre a manutenção do capitalismo no século XXI* (George, 1999/2003).

Não se trata aqui de apresentar toda a argumentação do livro – e convidamos o leitor para que o leia –, mas sim dele tirar o busílis da questão: uma população mundial de mais de sete bilhões de habitantes coloca a sobrevivência do capitalismo em seríssimo risco! A taxa de mortalidade infantil caiu e aumentou a sobrevivência de idosos. Assim, torna-se imperativo diminuir a população mundial. Além disso, há muito mais pessoas vivendo no Sul ou em países pobres, e exaurindo o planeta, do que no Norte rico (Domingues Alves & Manso de Barros, 2020, p. 360).

Éramos sete bilhões de habitantes em 1999. No ano de 2022, chagamos ao número de oito bilhões de habitantes e o problema se agrava. Em seu segundo livro, *Informe Lugano II: desta vez vamos liquidar com a democracia* (George, 2013), na versão em espanhol, George apresenta da mesma forma ficcional, como os super-ultra-ricos resolvem suas aflições para ter um planeta para chamar de "só seu", e a resposta reforça a tese de Achille Mbembe (2018): através da necropolítica, elegendo aqueles que devem morrer. Para isso, o busílis da questão está na extinção de democracias, onde os pobres e desamparados em geral, maioria, podem eleger representantes como um nordestino morto de fome. E, claro, para isso é mister que

as democracias acabem: com guerras, pandemias, fome, destruição em massa do sul do planeta. A violência é arma em palavras, em gestos e atos; usar a agressividade contra o próximo é essencial para garantir a distribuição de mentiras que destruam reputações e enganem o gado.

Freud nos indica que a agressividade compõe o psiquismo, enquanto manifestação da pulsão de morte, contraposta à pulsão sexual, ambas exigindo um arranjo subjetivo entre o eu e o supereu, arranjo que busca dar conta do circuito pulsional, valendo-se de *ideais* identificatórios da cultura. A cultura impõe restrições à agressividade e à sexualidade, seja através do amalgamento pulsional, seja como formação defensiva, promovendo o amortecimento possível contra os desejos de destruição. Por sua vez, o sentimento inconsciente de culpa – que nada mais é que um dos nomes da angústia – é a manifestação do supereu ao fazer retornar a violência pulsional dirigida ao outro, em agressividade contra o próprio eu.

Coisa curiosa é que a culpa é um dos grandes entraves da convivência entre os homens, sendo "o mais importante problema no desenvolvimento da civilização", pois "*o preço que pagamos por nosso avanço em termos de civilização é uma perda de felicidade pela intensificação do sentimento de culpa*" (1930/1976, p. 158), uma vez que se relaciona com a consciência do arrependimento ou remorso, em forma de um mal-estar atormentador. O sujeito passa a temer as críticas de seu supereu e comporta-se, isto é, coloca "comportas" para a manifestação dos afetos, retendo a agressividade e o amor nos limites fortificados de si mesmo, numa perigosa política de contenção dos afetos. O que não entendemos, e só o faremos com Lacan, é que a voz do Supereu vem do campo do Outro, é linguagem, e o Outro de hoje nos quer sempre dóceis, servis e passivos, voltando a agressividade contra nós mesmos. É Freud ainda quem nos alerta que toda "*renúncia à pulsão torna-se agora uma fonte dinâmica de consciência, e cada nova renúncia aumenta a severidade e a intolerância desta última*". (p.152). Se nos primórdios os homens renunciavam à satisfação pulsional apenas por medo da autoridade externa, com o advento da internalização do crime primitivo, o medo vem da instância interna do supereu (p. 151)

Embora a tendência geral seja negar a agressividade em nós, se ela é constitutiva, não temos como dela nos livrar, e nem devemos. Isto porque a vida se faz também com a agressividade, necessária, não só para a conquista do objeto de

amor, como também para a autopreservação. Fato admitido por Freud que a reconheceu antes de tudo em si mesmo, através de seus sonhos e do trabalho de análise pessoal, como também é imprescindível que a reconhecemos em nós. Há em nós um mais além do que uma alma dócil e gentil: há um corpo que sente e que precisa se manifestar diante da dor.

### **Pacificação ou silenciamento?! Paz sem voz é medo...**

Freud se considerava um pacifista. É deste lugar que responde a Einstein, incluindo-o no mesmo espírito avesso às guerras. Era 1933, o nacional socialismo crescia e ele já sentia a perseguição da política ariana à escolha de judeus como seus inimigos principais desde muito antes.

Eventualmente, o discurso que "promove a paz", é um discurso subalterno. É preciso aprofundar e criticar o que nos é apresentado como um discurso de paz. Como observa Frantz Fanon, em *Os condenados da terra* (1969), quando o colonizado se opõe ao colonizador, ele está buscando sua libertação, e esta não poderá ser obtida sem violência, com paus, pedras ou catanas, contra tanques, mísseis, drones. Quando se quebram os baluartes dos representantes do capital, as vidraças do poder, se está diante da reação mínima possível diante da extrema e covarde violência que vem do outro. Os que nos querem passivos, servis, tolerantes, omissos, não se furtam em, de forma cruel e covarde, matar um homem negro na porta de um supermercado, com a assistência de celulares filmando o assassinato de João Alberto Silveira Freitas, em tempo real. E quando no dia seguinte uma parcela da população se revolta e quebra as vidraças do supermercado: "oh, como são violentos", diz a mídia cínica, "deviam fazer manifestações pacíficas" contra o assassinato brutal.

Jean-Paul Sartre, no longo e denso prefácio que escreve ao livro de Fanon, observa que embora o livro não precisasse de prefácio, porque não se dirige aos colonizadores franceses da Argélia em luta por sua libertação, ele o fez, sobretudo para que "*nós, europeus, nos descolonizemos, isto é, extirpemos, por meio de uma operação sangrenta, o colono que há em cada um de nós*" (SARTRE, 1969, p.16). Diríamos que este texto foi escrito para que cada um de nós, brasileiros, brancos,

entendamos, ainda que por uma operação sangrenta, o quanto o discurso do capitalismo nos coloniza e nos transforma em eternos culpados por desejarmos o melhor para todos: pobres, negros, povos originários, pobres, animais, florestas, rios, a Terra. A intenção, o projeto, é que "Diante do mundo arranjado pelo colonialista, o colonizado a todo momento se presume culpado" (FANON, 1969, p.39)

No capítulo intitulado *Da violência*, Fanon observa que "o decantado princípio que quer que todos os homens sejam iguais achará sua ilustração nas colônias assim que o colonizado se apresentar como igual ao colono" (p.33). Ao posicionamento como igual o colonizador contrapõe que embora os seres humanos sejam iguais, alguns são 'mais iguais' que outros. Não é outra coisa que vimos constantemente vir das elites brasileiras em suas reações escancaradamente racistas, misóginas, xenófobas. Fanon critica a posição de muitos intelectuais que clamam por paz no mundo colonizado, sem que se deem conta do quanto o discurso que utilizam já é de um colonizado. Afinal, a psicanálise nos ensina que fomos, todos, colonizados pela língua.

(...) o intelectual que seguiu o colonialista no plano do universal abstrato vai lutar para que o colono e o colonizado possam viver em paz em um mundo novo. Mas o que não percebe, exatamente porque o colonialismo se infiltrou nele com todos os seus modos de pensar, é que o colono, uma vez desaparecido o contexto colonial, não tem mais interesse em ficar, em coexistir" (FANON, 1969, p. 33).

A paz torna-se um significante precioso, um S1, a partir do qual se organizaria toda a civilização. Contudo, como mantê-la se nem todos pensam da mesma forma? Se para uns é o que funda e mantém a própria vida, enquanto para outros é tédio e ensejo a pegar os pacifistas desavisados? Além disso, como há inúmeros afetos a nos colonizar, o quanto o discurso que pede paz não é um cala boca para as injustiças, a segregação ou o racismo enterrado por tantos anos sob o discurso do 'brasileiro cordial'?

O medo silencia, e o silêncio do medo pode ser confundido com a paz. No Brasil, a Ditadura civil-militar impôs a censura às artes, calando por tantos anos, as manifestações artísticas: expressas em livros, artigos jornalísticos, músicas, peças

teatrais. De maneira análoga, o recente (des)governo, que esteve no poder nos últimos quatro anos, também voltou suas garras para as artes e para nossos artistas... Mas o artista sabe como se reinventar e escapar daqueles menos aquinhoados em cultura, inteligência ou sensibilidade... É o que expressam os versos de Chico Buarque e Gilberto Gil em Cálice/Cale-se, composta em 1973, mas apenas gravada em 1978.

Pai, afasta de mim esse cálice, pai  
Afasta de mim esse cálice, pai  
Afasta de mim esse cálice  
De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga  
Tragar a dor, engolir a labuta  
Mesmo calada a boca, resta o peito  
Silêncio na cidade não se escuta  
(BUARQUE e GIL, 1978).

Mesmo calada a boca, mesmo após o fim da Ditadura e a pretensão de um Governo democraticamente eleito, vemos que ela foi reduzida a apenas uma 'democracia eleitoral'. Escandimos o "apenas", porque na maior parte do tempo, para as camadas mais pobres da população brasileira vivendo em favelas, é a guerra cotidiana que impera. Com seus versos, o artista denuncia a ilusão de paz provocada pela repressão, que no Rio de Janeiro sustentou a criação das UPPs – Unidade de Polícia Pacificadora – posicionadas nas comunidades mais pobres.

A minha alma tá armada e apontada  
Para a cara do sossego!  
Pois paz sem voz, paz sem voz  
Não é paz, é medo  
(Yuka, 1999).



### **Precisando a violência e a agressividade: uma distinção necessária**

Importante precisar as diferenças entre violência e agressividade. Acreditamos ser importante reconhecer a dimensão pulsional e cultural dessas manifestações, sem o que lidar com a agressividade constitutiva da subjetividade não ganha o relevo necessário que a distingue da violência: a violência enquanto o emprego deliberado da agressividade a um objeto. Ou seja, na violência há uma certa intencionalidade. A violência é a agressividade utilizada para fins destrutivos. (Costa, 1984).

A violência, disruptiva e destrutiva, é desejada e realizada por sujeitos que devem se responsabilizar ou ser responsabilizados pelos atos dela decorrentes. Por sua vez, a agressividade, ao contrário da violência, se inscreve dentro do próprio processo de construção da subjetividade, movimento que ajuda a organizar o labirinto identificatório de cada sujeito, sendo, muitas vezes, necessária e criativa, implicando um recomeçar a novos custos...

Não podemos negar que há uma violência que se dissemina micro e macroscopicamente ao longo da história de nosso país. Não podemos negar a existência de uma territorialização do crime e da violência em favelas e periferias urbanas. Através dessa territorialização, comunidades mais desfavorecidas economicamente são, na maioria das vezes, reduzidas a locais de perigo, crimes e drogas, assim como as crianças e jovens que nelas habitam são vistos, apenas, como potencialmente perigosos. Procedimento que promove a "atualização dos campos de concentração e de extermínio", pela identificação pública dos "inimigos sociais" e sua delimitação em espaços localizados, com fronteiras muito bem demarcadas, contribuindo para sua desqualificação, estigmatização, vigilância e controle (Wacquant, 2001, p.14).

É certo que o comparecimento da violência na juventude também se dá nas classes médias e altas, mas estamos nos detendo aqui sobre aqueles cujos atos são mais penalizados e ganham maior destaque, jovens que vêm sendo vítimas de um verdadeiro genocídio e sobre os quais mais e mais as políticas públicas deveriam, de fato, se debruçar.

Dentro desse escopo é importante frisar que o ato infracional não pode ser circunscrito à contenção violenta de uma classe, nem reduzido a uma patologia social. Em muitos dos casos, trata-se de uma busca de filiação, de reconhecimento, sem a qual o processo de afirmação identitária pode ficar comprometido ou ancorado em valores que não os da coletividade. Sociedades complexas e extremamente desiguais frequentemente promovem não apenas os socialmente excluídos, mas também os “não-afiliados”, os desenraizados, sujeitos que podem ser descritos geográfica e psicologicamente como estando nos subúrbios da cidadania. Situações nas quais podemos pensar na violência como uma marca que permite ao sujeito emergir de um lugar não escolhido por ele, à procura de afiliação e reconhecimento - um lugar em uma polis que o rejeitou.

Assim sendo, a participação de crianças e jovens em comandos ligados ao narcotráfico requer uma análise mais ampla e refinada que não fique apenas restrita aos aspectos econômicos da questão. Um quadro que para ser adequadamente esclarecido exige que nos debruçemos sobre as relações sociais estabelecidas pela condição de desemprego e pobreza que assolam as favelas e periferias das metrópoles brasileiras marcadas pela exclusão social e pela violência dela decorrente.

Entendemos que muitos dos adolescentes que praticam atos violentos estão respondendo a um Outro, a uma sociedade que falhou com eles de forma muito intensa. Muitos, em algum momento, procuraram alguma sinalização de pertencimento ou de inclusão, contudo, como isso não ocorreu, o laço social se estabeleceu pelo uso abusivo da violência e da destrutividade.

Afinal, quando o Outro fracassa em dar força ao ego incipiente, surgem as condições impositivas que possibilitam uma submissão ou uma revolta face à realidade externa, em vez de uma abordagem mais criativa dos acontecimentos, sendo quase inexistentes, nesses casos, as possibilidades de construção de um espaço simbólico, no qual seja possível observar a dimensão criadora da agressividade.

Insistimos na aposta de que, ainda que de forma microscópica, nossos programas e projetos, ao concederem voz, tanto ao adolescente em conflito com a lei, como a crianças e jovens em situações de vulnerabilidade, frequentemente

silenciados e lhes permitindo algum acesso aos bens culturais estejam promovendo um corte, um furo, uma mínima diferença nessa história de horror que por tantos séculos se perpetua na história da cultura brasileira.

Ao longo dos cinco anos de atividade, a práxis do programa segue sendo valorizar o lugar de fala e a potência da escuta, na qual buscamos aproximar os jovens, tanto os universitários quanto os atendidos, assim como a própria Universidade, de outras realidades, contribuindo para o ampliar de perspectivas. Através da efetivação de experiências que evidenciam o quanto os processos históricos se perpetuam, atuando de forma inconsciente na naturalização e manutenção de formas jurídicas obsoletas, racistas e colonialistas, o programa busca contribuir para a formação cultural dos jovens, integrando-os na dimensão simbólica de seu tempo, a partir de uma elaboração de seu lugar na polis. Seguimos nosso trabalho pautado no desejo de oferecer aos sujeitos maiores chances de virem a ocupar novas posições no laço social: não mais assujeitados a uma moral da conformação, mas fazendo valer uma ética que afirma e sustenta um lugar para a diferença.

## Referências

COSTA, Jurandir Freire. *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Record, 1984.

DOMINGUES ALVES, M. & MANSO DE BARROS, R. M. O trabalho e sua ausência: o ataque à vida. In: COELHO, R. & MOTTA, D. A. (orgs.). *Psicanálise e trabalho: retratos do contemporâneo*. Porto Alegre: Memorial da Justiça do Trabalho do Rio Grande do Sul, 2020, p.345-369.

FANON, Frantz. Da violência. In: \_\_\_\_\_. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 25-74.

FREUD, Sigmund. Tótem e Tabu. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. O mal-estar na cultura. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 81-171. Obra originalmente publicada em 1930, escrita em 1929.

\_\_\_\_\_. Por que a guerra? In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 241-263.

FULKS, Beth. Duas propostas para a psicanálise contemporânea. *Tempo Psicanalítico*, Rio de Janeiro, v.43, n.2, 2011.

GEORGE, Susan. *O relatório Lugano: sobre a manutenção do capitalismo no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2003. Publicado originalmente em 1999, em inglês.

GEORGE, Susan. *El Informe Lugano II: Esta vez, vamos a liquidar la democracia*. Barcelona: Ediciones Deusto, 2013.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 6: o desejo e sua interpretação (1958-1959)*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2016.

\_\_\_\_\_. A agressividade em psicanálise. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. Função e campo da palavra e da linguagem em psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LOSURDO, Domenico. *Contra-História do Liberalismo (2005)*. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NEDER, Gizlene. Cultura, poder e violência. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v.12, n.1, p. 17-30, mar. 2009.

PELLEGRINO, Hélio. Pacto edípico e pacto social: da gramática do desejo á sem-vergonhice brasileira. In: *Folha de São Paulo*, 11 set.1983.

PEREZ, L.M.F. & D'ICARAHY, M.E. & MANSO DE BARROS, R.M. & MARTELLO, A. Por uma ética da pólis: psicanálise e política. In: BRANDÃO, E. (org.) *Psicanálise e direito: subversões do sujeito no campo jurídico*. Rio de Janeiro: Nau, 2019.

PEREZ, L.M.F. & D'ICARAHY, M.E. & MANSO DE BARROS, R.M. Juventude, violência e agressividade, qual o papel da cultura nessa articulação significativa? In: VIEGAS, L. A. & QUIROGA, R. *Psicanálise de brasileiro*, v.2. Rio de Janeiro: CBL, 2021.

PEREZ, L.M.F. & D'ICARAHY, M.E. & MANSO DE BARROS, R.M. & ENSÁ, A. Em nome do sujeito: psicanálise, arte e educação, o trabalho em rede em prol de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. In: *Raízes e Rumos "Olhares para o futuro: ações extensionistas no contexto da infância e da adolescência*, v.10, 2022. <http://www.seer.unirio.br/index.php/raizeserumos>

SAFATLE, Vladimir. *Maneiras de transformar mundos: Lacan, política e emancipação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio. In: FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p.3-21.

WACQUANT, L. *Os condenados da cidade: estudos sobre marginalidade avançada*. Rio de Janeiro: Revan/Fase, 2001.



## Capítulo 7

### Do consumismo económico ao consumo de valores, o caso angolano: o papel do professor nesta encruzilhada



<https://doi.org/10.36592/9786554600354-07>

*Celestino Piedade Chikela<sup>1</sup>*

*Alfredo José Chimbinda<sup>2</sup>*

#### Introdução

A temática que perfilamos colocar em foco na nossa abordagem é deveras actual, actuante e eivada de uma pertinência irrefutável na reflexão académica para o contexto angolano, esta sociedade que naufraga nas águas turvas da crise económica, um paradoxo, que nos leva, indubitavelmente, a indagar se realmente é crise económica ou então de valores, fruto do apetite voraz manifesto na busca incessante do ter em detrimento do ser, enquanto marca indelével do consumismo que privou, de certa forma, a muitos angolanos a esquecerem-se do outro, pensando simplesmente em si, visto que se perdeu a noção do bem comum, da res publica, ou seja, como bem afirma perentoriamente o Professor Doutor Inácio Valentim "...desde dentro não há uma consciência da importância do comum" (Valentim, 2014, p. 27). O apetite pela conquista de riquezas, em algumas ocasiões ilícitas, fez enterrar, sepultar a solidariedade, o "eu" ficou tão afiado que se perdeu a noção de pensar-se na alteridade, no "outro", que segundo Rimbout "eu é o outro", simplesmente o pensamento reinante reside no "mortis tua vita mea" isto é, a tua morte é a minha vida, o meu sucesso é medido pelo fracasso do outro.

Destarte, as sociedades modernas, entoam hinos à satisfação imediata, reinos do consumismo e lucro fácil, fruto da crise ressacante do banquete da globalização,

---

<sup>1</sup> PhD. Professor Auxiliar, Escola Superior Pedagógica do Bié.  
Email: celest.piedade@yahoo.com.br ou piedadechikela@gmail.com

<sup>2</sup> PhD. Professor Associado, Instituto Superior de Ciências da Educação – Huambo.

cuja sobremesa embriagante levou as consciências a aderir ao culto indolente do relativismo de valores, qual água turva no mercado do resgate dos nossos valores tradicionais, culturais e sociais.

Por isso, à luz de Charles Handy (1996, p.21), "vivemos uma era da incerteza". A sociedade moderna encontra-se num ponto onde já nada é certo, nada é um dado adquirido. E isto, em vez de nos fazer pensar um pouco sobre o nosso futuro, normalmente leva a que cada um de nós se isole mais dos outros, num momento em que à nossa volta políticos, políticas, posturas e verdades, são cada vez mais colocados em causa. Para lá disso e, o mais preocupante e periclitante, é o clima de banalização das profissões: emprego é sinónimo de salário e não de trabalho; empresa é uma questão de lucros e não de serviços, ser dirigente é sinónimo de ser empresário, político é fabricante de inverdades com mestria, policia é usurpador oficializado, professores ficaram tropeçores, profissionais se transformaram em autênticos tropissionais, estudantes tornaram-se turistas da educação, ler para aprender é sacrifício, os enfermeiros ficaram fofoqueiros da saúde, o amor ao próximo ficou linguagem da sacristia, a tolerância e o perdão se transformaram em simples apanágios dos catequistas, o ter suplantou o ser no mercado do consumismo, os valores ficaram sacrificados no holocausto do lucro fácil, onde reina a volúpia de fazer o mal no lugar do bem, numa direcção profetizada por Alain, onde "o mal é apreciante e o bem repugnante". Estamos realmente numa era de incertezas.

E "é quando desaparece a certeza, que cada um de nós deve encontrar as suas próprias respostas" (Handy, 1996, p. 21), diria mesmo, questionando o seu percurso, o seu projecto de vida, a sua identidade, enfim a essência do seu ser, buscando na tensão entre o espiritual e o material, a resposta à sede de ideal ou de valores como forma de estar e ser. É preciso que cada homem se procure e tenha tempo de se procurar e não somente procurar-se mas ter a certeza de reencontrar-se.

Desta feita, faz-se necessário a postura de uma tomada de consciência que evoque a necessidade premente de uma mudança de conduta, de uma mudança de consciência, de uma mudança de postura.

Tal facto, advoga impreterível e inadiavelmente a premente missão do professor de educar "educere" para o bem comum e iluminar "phos, photos" a



sociedade para renascer das cinzas da crise da globalização, fomentando uma consciência ética para os valores e a moralidade da sociedade.

A nossa pretensão com este artigo é reflectir sobre o papel do professor na encruzilhada entre o consumismo económico e o consumo de valores, o caso angolano.

Três verbos serão a metodologia a seguir, retirados da metodologia da Doutrina Social da Igreja: VER (para se ter um conhecimento realista do contexto social), JULGAR (para determinar o bem do mal) e AGIR (para mudar o que estiver numa direcção contraditória).

Outrossim, três verbos servirão de lâmpadas para a nossa abordagem, qual visão orientadora das nossas vidas como profissionais: APRENDER, SERVIR E COOPERAR.

Há que aprender que "ciência sem consciência é ruína da alma"; há que aprender que a verdadeira aprendizagem está em servir, servir é um acto de amor ao próximo e sinal indelével da felicidade; há que aprender que aprender para servir melhor é cooperar, porque todo serviço é cooperativo. Daí que urge a necessidade de respeitar as diferenças individuais.

## **Desenvolvimento**

### **Globalização, Modernidade, Pós Modernidade e Utilitarismo**

Vivemos numa época em mudança e numa mudança de época, fruto do desenvolvimento contínuo e galopante que assistimos hodiernamente, em todos os domínios da vida social, graças aos avanços tecnológicos apadrinhados pela globalização, que faz do mundo uma pequena aldeia global, que nos dá a possibilidade de termos o mundo nas mãos sem, no entanto, sairmos de dentro da nossa casa. Porém, devemos prestar atenção de que a sociedade globalizante tem um risco de uma cultura relativizadora dos valores. É válido o que for útil. Sem pôr em sombra, nem tão pouco ignorar a cultura da globalização, precisamos de nos precaver das suas forças demolidoras da individualidade da pessoa enquanto razão que justifica e dignifica toda a sociedade. O carácter secularizante da globalização

aparece com o projecto do humanismo renascentista (Nicoló Macchiavelli), e iluminismo progressista dos enciclopedistas (François Marie Arouet Voltaire) e como compêndio destes aparecem as profecias de Nietzsche, Marx e Freud, que relativizaram muito os valores absolutos e a mensagem destes passou a ser acolhida pelos utilitaristas como "**boa nova da pastoral do mundo**" que veio libertá-los da angústia da moral tradicional e religiosa e da civilização da humanidade. Disto não escaparam as sociedades cujas políticas são herança proveniente das culturas de países que adotaram tais correntes e com as quais se estabeleceu forte amizade ideológica. Daí resultou um divórcio entre a política e a moral, entre a fé e a cultura, enfim uma cultura relativizada, porque os valores são relativos. A verdade é relativa em vez da verdade surgem as verdades; não se pode mais desmentir nem falsificar pela verificação, porque a falsificação é na realidade uma nova verificação. O erro nunca é atual enquanto vive, é verdade, e enquanto morre não existe mais como erro e é superado como **verdade mais**.

À luz de Russell, B. (2005, p. 262), a modernidade caracterizou-se, antes de tudo, pela ruptura com a religiosidade e pela emergência do racionalismo. A partir do século XIV, o poder papal sofreu rápido declínio, uma vez que as pessoas começaram a ousar pensar em Deus à sua própria maneira. São claras as palavras de Decondocert " não é Deus que criou o homem, foi o homem quem criou Deus". Também Friedrich Nietzsche em Assim Falou Zaratrusta afirmou "Deus está morto", acusou a decadência do cristianismo e, ao mesmo tempo, denunciou a substituição da "crença em Deus pela crença na razão". O autor em destaque, prenunciou os primeiros abalos do racionalismo e a angústia que se abateria sobre os homens diante da insuficiência da ciência e da razão. (Nietzsche, 1999, p. 239). Mas o homem pode deixar de pensar em Deus, Deus nunca deixa de pensar no homem; aliás, o homem ao coisificar Deus e adorar a sua razão como ente supremo, pode desenvolver o mundo, manipulando a natureza, pode correr o risco de ser ele mesmo o manipulador manipulado. Daí que à luz de Rabbellais "Ciência sem consciência não é mais do que senão ruína da alma".

René Descartes (1596-1650) com o seu "cogito ergo sum"<sup>3</sup>, é considerado o fundador da filosofia moderna, pois concebeu um sistema filosófico grandioso à maneira dos antigos filósofos gregos. Em O Discurso do Método, expôs os preceitos a serem seguidos para se fazer bom uso do equipamento racional: "nunca aceitar coisa alguma, salvo ideias claras e distintas". (Ibídem, p.314).

A Modernidade foi e ainda é a idade do progresso, pois marcou o período de maior desenvolvimento da humanidade em todos os seus aspectos. Guiados pela razão e desapegados dos freios impostos pela religião, os seres humanos lançaram-se em busca de um futuro de plenas realizações. O racionalismo precipitou a sociedade humana definitivamente na Era da Modernidade, a qual se caracterizou pela busca do desenvolvimento, pelo individualismo, pelo utilitarismo e pelo positivismo em todos os campos da atividade humana: na indústria, nas artes, na filosofia, na ciência e na ética. (Dos Santos, R., 2011, p.20).

No plano, a Modernidade caracterizou-se pela valorização do indivíduo, isto é, pelo individualismo, em contraposição ao absolutismo estatal que domina o período anterior. Na Idade Moderna, o poder dos imperadores e do Papa entrou em crise, principalmente em razão do enriquecimento da burguesia, de modo que as monarquias absolutas logo se transformaram em monarquias constitucionais; os imperadores foram sujeitos a constituições que asseguravam algumas garantias e direitos individuais. (Ibidem, p.20).

Desde aí os interesses individuais passaram a predominar em detrimento dos interesses colectivos, surgindo deste modo o utilitarismo. Nesta doutrina o critério supremo e único para determinar a moralidade e a imoralidade de uma ação é a utilidade. Este é o princípio de todo o valor é tudo o que serve para a vida e para a felicidade. O cálculo assume como princípio geral que são vantajosos para o indivíduo os prazeres que promovem a felicidade geral. Existem dois tipos de utilitarismo: o **individual ou egoístico** e o **altruístico ou social**. O primeiro faz valer como critério de utilidade, o interesse singular e particular. O segundo faz valer como critério de utilidade a vantagem da colectividade. Quase todos os filósofos ingleses são expoentes máximos desta tendência: Bacon, J. Locke, Hume, Stuart Mill, e

---

<sup>3</sup> Alocução latina que significa "Penso logo existo".

outros. Para Mill, o prazer individual deve coincidir com a utilidade da coletividade, ao passo que a primeira tendência, o sustentador mais convicto é Th. Hobbes. (Mondin, 1991). É esta tendência vigorante no mundo hodierno e concomitantemente na realidade angolana.

Isto explica-se porque à luz de Mondin, B. (1993, p.43), "A nossa cultura e a nossa sociedade, geraram um homem que cresce sempre demais nas suas necessidades (na sua maior parte fictícios mas extremamente dispendiosos) mas não nas suas qualidades morais; crescem nas esferas do ter, do poder e do prazer, mas não naquela esfera da verdade e da virtude. E assim temos um homem opulento e de gozar a vida, e não um homem virtuoso e sábio. Temos muita gente instruída mas pouca gente sã, entre a instrução e a formação, há um grande abismo. Nas escolas aprendem-se tantíssimas coisas: as pessoas tornam-se computadoras e robots, sempre mais perfeitos, mas não se aprende a ser homem. Os desvios mostraram como são tão raras as pessoas honestas. A pessoa honesta é aquela que sabe distinguir o bem do mal, a legítima retribuição do furto, o justo lucro da burla, o direito do delito. Quando as estrelas dos valores absolutos são eclipsadas, a pessoa afoga-se nas trevas da caverna: a inteligência fica cega, a consciência esvazia-se e a honestidade torna-se uma palavra privada de significado".

Considerando os elementos aflorados anteriormente, a sociedade angolana também naufraga nas águas turvas da busca da felicidade baseada no hedonismo, ou seja, prazer fácil, busca de riquezas mesmo de forma desonesta, isto é, enriquecimento ilícito. Tudo na base do consumismo económico: vale o ter em detrimento do ser. A tónica dominante é "tudo me é permitido nada me é proibido". Daí chilar em vez de estudar, conviver em vez de rezar, gastar exacerbadamente em vez de economizar. Quando não há dinheiro, o que fazer para consumir? Roubar, burlar, matar, violentar a outrem para a satisfação do meu apetite, sem respeitar os limites de outrem; "o outro é portanto aquilo que temos mais em comum e de comum". (Valentim, I., 2014, p.27).

O consumismo é uma compulsão que leva o indivíduo a comprar de forma ilimitada e sem necessidade bens, mercadorias e/ou serviços. Ele deixa-se influenciar excessivamente pela mídia, o que é comum num sistema dominado pelas preocupações de ordem material, na qual os apelos do capitalismo falam fundo na

mente humana. Não é à toa que o universo contemporâneo no qual habitamos é conhecido como "sociedade de consumo". Depois da Revolução Industrial, que possibilitou o aumento da escala de produção e incrementou o volume de mercadorias em circulação, o mundo se modificou profundamente. Com a industrialização veio o desenvolvimento económico nos moldes do liberalismo e o consumismo alienado, ou seja, é como se as mercadorias fossem entidades abstratas e autónomas, independentes dos esforços humanos. Porque agora o homem não consome mais, como outrora, os produtos que ele mesmo elabora. Ele se encontra apartado dos frutos de seu próprio trabalho. (Santana, C., 2016).

Além do mais, o acúmulo cada vez maior de supérfluos leva a nossa sociedade a uma deterioração dos hábitos e dos valores, pois as pessoas tornam-se gradualmente escravas do materialismo, em detrimento do carácter espiritual da vida. As próprias relações sociais desvalorizam-se diante da valia crescente das mercadorias, na verdade até mesmo os relacionamentos submetem-se a critérios materiais. O consumismo pode provocar também uma grave perturbação psíquica, a oneomania, que conduz o indivíduo a um gasto compulsivo, mais comum entre as mulheres. A natureza também é prejudicada pelo consumo ilimitado, porque o incremento das mercadorias, não só da demanda, mas também da oferta, produz no meio ambiente o aumento do volume do lixo, prejudicando, grosso modo, a saúde humana. Compramos até o desnecessário: carros de luxo, roupas extravagantes, casas e castelos inabitáveis, tudo por excesso, menos a solidariedade. Tal é tecla assenta da competitividade enquanto moeda oposta da globalização, em detrimento da solidariedade. Qual seria o lugar dos pobres neste mundo do consumismo competitivo? Qual será a sua sorte no mundo das desigualdades sociais? Como acabar com a pobreza? A resposta é simples: os pobres estão excluídos na geração do prazer, da febre do ouro, da prata e do dinheiro. Estão condenados no cárcere da morte, como afirmaria Eduardo Galeano "acabe com a pobreza, mate um pobre" (Galeano, E. 2010). E mais se aventam políticas malthusianas para "travar o crescimento dos pobres – considerados seres inferiores –, eliminando-os... "porque " a guerra contra a pobreza acabou, mas os pobres desapareceram, isto é, sucumbiram" (Lukamba, A., 2003, p. 27).

O sistema capitalista gerou na nossa sociedade a ilusória concepção de que o consumo sem limites conduz ao bem-estar e é sinónimo de civilização. Assim, hoje frequentamos Shopping Centers, verdadeiros templos do consumo, que se proliferam cada vez mais, e nos envolvemos em rituais de compra e aquisição de serviços, transformando o próprio corpo em mercadoria. Ao invés de nos entregarmos, como antes, a ritos sagrados, mergulhamos cada vez mais na natureza profana do consumismo. E como participar deste cerimonial moderno é cada vez mais caro, as pessoas passam a valorizar excessivamente os meios de aquisição, ou seja, tudo e todos são medidos em termos financeiros, em bens materiais, do poder e da posição social que ocupa, pré-requisitos para se estar habilitado a um consumismo crescente. O símbolo da felicidade humana na sociedade contemporânea é a possibilidade de poder consumir sem freios, trocando em miúdos, a posse dos bens materiais. O que torna difícil sair dessa ciranda viciosa é que o sistema realimenta continuamente a sede de consumir, para ter à sua disposição um mercado sempre disponível.

Deste modo, a sede, a volúpia pelo consumo gerou um homem que para satisfazer as suas necessidades, em muitas ocasiões entra em colapso com as normas ou padrões sociais decorrentes, enquanto, a busca pelo ter, pode ser um sacrifício para o outro ou para a sociedade. Os jovens preferem ser turistas académicos em vez de amigos do saber, muita preguiça académica, que leva a afirmar que "a pobreza intelectual faz comprar a nota e a pobreza material faz vender a nota" (Kapitya, F. 2014) e, em virtude disso surge o facto actual nas escolas e na pedagogia Angolanas "fenómeno mata-aulas", que diz respeito ao abandono das aulas nas sextas feiras e não só, para dedicar o tempo ao convívio com os colegas, uso de bebidas alcoólicas e prática de sexo desportivo, confirmando o enfatizado por Dom Imbamba, citado por Kundonguende da C. (2014), " à virtude chega-se com muita fadiga mas aos vícios escorrega-se com muita rapidez; devemos evitar que os vícios se transformem em virtude".

As mulheres tornaram-se bancos e os homens multicaixas para fazer o depósito de valores monetários em troca do prazer sexual momentâneo; as famílias decaíram porque perderam a sua verdadeira missão educadora, só se dedicam para a alimentação dos filhos, olvidando-se do seu alimento espiritual; a educação, que é

a essência para a formação do homem novo, pois que à luz de José Martí " educar é preparar o homem para a vida". No contexto governativo, o consumismo produziu oportunistas profissionais e não homens responsáveis, honestos e dedicados com o trabalho no seu verdadeiro sentido; gerir instituições ficou simplesmente gerir as finanças e produzir lucros. Daí o renascimento da corrupção lamentada, atualmente no contexto angolano, criando homens corruptos, corrompentes e corruptores.

Se calhar, indubitavelmente, podem surgir alguns questionamentos sobre quais os valores que são consumidos pelo consumismo económico. Por isso, passaremos por definir o que são valores e a hierarquia dos mesmos, para daí se retirar quais os valores que estão em crise e qual será o papel do professor no resgate dos mesmo, contribuindo para a manutenção do bem-estar social de todos os cidadãos.

A palavra **valor**, à primeira vista, parece ser muito clara e óbvia quanto ao seu significado. Mas depois de uma consideração mais atenta, pode resultar difícil de defini-la. Ela possui três significados principais: económico, ético, ontológico. Em economia significa dinheiro; em ética indica virtude; em ontologia exprime a qualidade pela qual uma coisa possui dignidade e portanto digna de estima e de respeito. Valor é algo pelo qual um ser é **digno de ser** e uma ação é **digna de ser feita**. (Mondin, 2003). Dentre os três significados parece-nos que só o último que é sem dúvida o mais importante, mas é o mais obscuro, o mais problemático e o mais disputado. Mas, infelizmente, hoje quando falamos sobre os valores, simplesmente pensa-se ou faz-se alusão ao valor no sentido económico – o ter e, esquece-se a questão ética e ontológica – o ser. A escola é e deve ser o espaço onde cultiva-se a veneração pela dignidade da pessoa humana como valor único, sob pena de ser um espaço de exéquias da própria pessoa, único fundamento que justifica a existência de qualquer instituição.

Tudo o que é tido como precioso e que de qualquer forma pode aperfeiçoar o homem seja como ser singular, como ser social, merece estima e é por isso mesmo um valor. Disto resulta uma enorme e grande complexidade do mundo dos valores.

É possível hoje fazer-se uma resenha de valores perenes ou absolutos e entre estes estabelecer uma certa hierarquia? Como se aprendem e se apreendem os valores? Sobretudo qual é a consistência efectiva e o fundamento real dos valores?

São aspirações pessoais? (ou então) São simples convenções sociais que o indivíduo ou a sociedade podem arbitrariamente modificar quando o achar oportuno fazê-lo? Ou, pelo contrário, são qualidades objectivas, propriedades reais das coisas, das pessoas ou das acções, que merecem ser reconhecidas e respeitadas para além, fora e acima de toda a convenção, gosto, humor, sentimento, aspiração ou ideologia? Reflectir sobre isto é a missão da axiologia ou filosofia dos valores.

Os valores são os que determinam o conteúdo e a matéria de uma determinada cultura. A estabilidade de civilização de uma sociedade, avalia-se pela presença indissolúvel da dupla cultura-valor.

Por isso, pode dizer-se que há uma indiscutível importância de reflexão sobre o os valores numa perspectiva ontológica com vista a serem referenciados com maior fundamentação para a dignidade do indivíduo e o seu adequado enquadramento na sociedade. Afastar-se desta perspectiva cria uma cultura relativista marcada por um acentuado relativismo com uma abordagem que já não daria estabilidade a uma sã concepção de valores. São culturas de contra-valores. Tais culturas foram um autêntico cancro dos valores.

São dez os grupos de valores que devem fluir numa sociedade como conteúdo de sua cultura, qual força renovadora do homem vítima da tão célebre pós-modernidade. O Antropólogo Mondin, sem prescindir da perspectiva de Max Scheller apresenta-nos um quadro que nos parece ser o mais completo possível conforme se segue. E é à volta deles que fazemos a nossa reflexão.

**1- Valor ontológico: o primeiro valor é o SER.** Não se pode negociar o ser (de uma pessoa). Os outros valores dependem e resultam estreitamente daí.

**2- Valores pessoais:** Neste o primeiro valor é a pessoa. Não se pode negociar nem discutir em parlamento este valor. E a valorização deste ser é e deveria ser o fim da escola e de toda a instituição de formação (Veiga, a. 2012: 20). Não é só valor na perspectiva moral, educativa e ontológica, mas também jurídico e político e fundamento de toda a autoridade (Maritain, J. 1979:pp.42-47), já que é ela que constitui substancialmente o direito, a pessoa em si é um direito. (Fassó, G. 2011, p. 252).

**3- Valores sociais:** neste sector **o primeiro valor é a FAMÍLIA.** «Não viva sozinho, integre-se sempre numa família, se a de sangue não existe integre-se numa



**não de sangue e espiritual**». Quem não precisa de ninguém ou é um deus ou é um monstro no dizer de Aristóteles. Na sociedade globalizante a família aparece muitas vezes como vítima muito sacrificada no altar do holocausto do prazer, do poder, do relativismo e do hedonismo quais valores da pos-modernidade. Tudo se resume na debilidade da família que explica também a debilidade da cultura da sociedade. Famílias débeis igual a sociedade débil. Já não é mais uma instituição e comunhão entre pessoas comprometidas, mas uma convivência arbitrária e não instituída, um empenho que não vincula porque é dirigido por critérios de uns acordos dissolúveis da relação débil. Não existe mais mulher esposa mas sim companheira, não há mais matrimónio mas relação, não mais união mas par, não mais cônjuges mas partners, não mais fidelidade mas compreensão. Pagam por isso os sujeitos mais fracos aos quais falta a autoridade educativa (Morra, G. 1996, pp. 137-138), que transparece até no ambiente escolar. Os anciãos nalgumas famílias já parecem homens descartáveis, como peça fora de uso e mercadoria sem procura porque não representam mais nada no mercado do ter e produzir para consumir, dimensão que, em muitos casos, determina critérios para convívios e formação de famílias.

Com as famílias debilitadas resulta um sistema educativo que retira ao ministério da educação a sua força e autoridade educativa resumindo-a à simples função de recolha de dados de ciências experimentais o que vai dar em técnicos selvagens e consciências bárbaras e barbarizadas, que com a sua ciência vão-se devorando, e comer os outros homens, fazendo ressuscitar a filosofia política de Thomas Hobbes restaurando a lei do mais forte, a lei da selva, com a razão do poder (força) e não com o poder (força) da razão. Daí resulta uma cultura em que o que nos vai distinguir dos leões, seja simplesmente a veste, a habitação, o escrever, e o viajar. Mas no convívio precisaríamos de uma mestra chamada abelha ou formiga cujo convívio é tão alérgico à violência e tão suave que se pudessem falar perguntar-nos iam a que coisa valeria a nossa racionalidade, inteligência, cultura e ciência.

4- **Valores económicos: 1º TRABALHO.** Imperativo moral: «**tenha trabalho honesto e não roube, não burle, nem inveje**». Todo o homem tem direito a propriedade privada e a seus haveres como fruto do seu trabalho e não como fruto de roubo e outras vias desonestas. É neste quadro que se insere o estatuto honesto do educador. Muitos, hoje, querem valores de bem-estar na vida sem sacrifício, sem

trabalho, sem empenho. Trata-se de ignorar que nos valores económicos, o líder e o maior é o trabalho. Isto desde sempre. Desde que a humanidade existe, entre os maiores bens económicos que o homem pode possuir, o primeiro é o trabalho. O contra-valor destes valores económicos é a preguiça definida por Kant como sendo a vontade de descansar antes de trabalhar. Fala-se muito da necessidade de se dar trabalho para todos. Quase em toda parte fluem lamentações da falta de trabalho. Mas no fundo o que a maior parte das pessoas preferem é irem ao encontro de um trabalho mais fácil e mais rentável. Procuram um trabalho de sua preferência para o qual, em contrapartida, não estão habilitados. É o fenómeno de procura de dinheiro fácil. Este fenómeno poderá em grande parte causar maior êxodo de jovens para as zonas urbanas, fugindo do cultivo de terras, ocupação que a nosso ver não recusaria rendimentos a ninguém. Muitos procuram rendimentos para os quais não foram profissionalmente qualificados e habilitados. Pensamos que este deverá ser um dos motivos da decadência deste valor.

**5- Valores culturais: 1º CULTURA E EDUCAÇÃO.** Todo o homem tem direito à formação para crescimento próprio em vertentes mais humanas. É neste quadro que se insere o estatuto do nosso estudante. O docente não está a fazer um favor ao formar o seu interlocutor no processo docente-educativo. O primeiro valor neste caso é o próprio estudante cuja dignidade projecta o equilíbrio da sociedade e do profissional da educação do amanhã. Nalgumas sociedades africanas quando se fala de cultura o que à ribalta é a colecção de danças, cânticos, músicas, batuques. Pensa-se pouco ou nada sobre línguas estudadas, faladas e escritas. Fala-se pouco dos valores históricos técnicos, jurídicos. Todos estes fazem o mosaico cultural de um povo cujos valores devem ser resgatados estudando-os, conservando-os e transmitindo-os aos membros da comunidade e às gerações sucessivas.

**6- Valores somáticos: 1º CORPO.** «**Não ridicularize o seu corpo**». Todo homem tem direito à segurança e à inviolabilidade física. Como meios indiscutíveis para a promoção e protecção da vida, que é **sumo valor**. Este é salvaguardado pela honesta sustentação resultante da justa remuneração correspondente a bipolaridade ética e deontológica **DIREITO-DEVER**.

**7- Valores noéticos.** O líder desta classe axiológica, é **VERDADE**. «**Fale e diga sempre a verdade oportunamente necessária, não difame, não minta**». Todo o

homem tem direito à verdade que lhe diz respeito. O objecto próprio da mente é a verdade. Nesta matéria a mentira é um veneno mental. A isto se liga o direito à formação e informação bem como o uso honesto da informação, vinculados por um espírito aberto ao diálogo que são a base insubstituível da estabilidade de uma instituição de educação. O valor noético é assim o objecto próprio da educação da inteligência. Educação da mentira dá em **aborto intelectual** pois que cada acesso à verdade pela aula, é uma nova luz a que se chega. Ligado a este valor está o valor do diálogo que numa instituição de formação implica aquilo que os espertos chamam de comunicação educativa. Esta deve mover e vincular todos os membros da mesma instituição, dirigentes e dirigidos sem excepção de ninguém. Não é sinónimo de confusão, mas expressão de criação de ambiente de relação humana muito sã, na proporção de direitos, de estatuto e de papel e funções.

**8- Valores estéticos: 1º a Beleza.** O imperativo que se coloca nesta ordem de valores deveria ser posto com esta tonalidade: «**faça o belo e evite o feio**». Todo homem tem direito à beleza da sua personalidade que passa pela boa fama, com personalidade não só perfumada fora mas também na alma e no seu agir sobre si e sobre os outros e dos outros sobre ele e sobre o meio em que se encontra. Cada educador é um artista da beleza da comunidade universitária. É cultor da dignidade de todo parceiro da instituição educativa.

**9- Valores morais: 1º a Bondade.** «**Sê bom e evite ser mau**». É objecto próprio da vontade. A má vontade não é receptiva de valores morais. O homem cultivado e educado é apumado, possui a bondade que o harmoniza no conjunto de todos na unidade orgânica. O homem não cultivado sem valores é no dizer de Kant tronco seco que complica-se muito inseri-lo na série dos alinhados, polidos, trabalhados, isto é, cultivados.

**10- Valores religiosos: 1º O Sagrado.** A sacralidade da pessoa reclama o recurso aos valores que impedem de ver no homem só um saco de carne e ossos, mas de algo mais: o mistério do ser que a todos nos ultrapassa. O ignorar e até mesmo, um certo esforço em tentar destruir este valor é o que está essencialmente na base da queda dos valores mais sagrados da pessoa humana em Angola. A alma dilacerada pelo ateísmo durante muitos anos, queremos renová-la de forma tão automática como mexer num file de eficiência em segundos. Ilusão! O homem sem

Deus é um escombro, e este é que é mesmo um monstro. Transformar um monstro em homem? Eis o trabalho árduo! Não há civilização sem valores, e não há civilização sem religião. Fazer um homem novo sem religião foi uma utópica pretensão. é urgente que se faça uma renovação da cultura religiosa cristã em Angola para que esta seja o suporte mais estável no processo de um autêntico resgate de valores. Para isto, a cultura religiosa cristã deveria ser implantada em todas as instituições de ensino, tanto nas públicas como privadas. Isto não poria em causa o carácter laico do estado que por sinal é constitucional. Mas também não se deve deixar de fazer algo que faça bem ao país só porque não é constitucional. Nunca é excessivo fazer um bem. A sacralidade da pessoa humana não pode ser matéria de revisão, mas o instrumento que está ao seu serviço, este sim é que deve ser sempre matéria de revisão porque mesmo sendo sagrado, nunca está definitivamente perfeito.

Para reverter esta situação será necessário recorrer à escola e ao professor enquanto agente da educação das novas gerações. Tal acontece porque falhamos na educação; Augusto Cury (2004) afirma: "Falhar na educação dos filhos transforma Reis em frágeis súbditos, Generais em trôpegos aspirantes, Empresários em fracassados endinheirados, Intelectuais em frustrados letrados".

À luz de Cury (2003), o papel do professor é de educar; "Educar é ser um artesão da personalidade; um poeta da inteligência, um semeador de ideias". Hoje a sociedade está cansada de bons professores, precisa de professores fascinantes, que conheçam o funcionamento da mente; precisamos de excelentes educadores pois "um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender".

O papel do professor cumpre-se mediante as políticas educativas, são as ações do governo com vista a consecução de determinados objetivos; que contempla à luz de Maria Massón 2003 a dimensão filosófica (ideal do cidadão a formar), dimensão legislativa (responsabilidade do estado para sua praticidade), dimensão pedagógica (características que devem ter o currículo) e a dimensão sociológica (que exigências políticas, económicas e sociais essa deve satisfazer); os objectivos da educação e a Política de formação de professores, como consequência: qualidade de ensino sacrificada.

O professor tem a missão de educar para os valores, para isso, deve ser um bom educador, porque Platão, nas suas Leis, Livro V, realça o seguinte "o homem pode converter-se no mais divino dos animais, sempre que se eduque correctamente; pode converter-se na criatura mais selvagem de todas as criaturas que habitam a terra, em caso de ser mal – educado".

A seu turno Santos (1998) afirma "educar é preparar o homem para as exigências da vida social, quem não estiver preparado para isto, que não arrisque"; Monteiro (2001) exortou "da Educação nasce a grandeza das nações", Wittigieinstein ressaltou "é através da escola que o reino dos analfabetos será conquistado pelos intelectuais" desde aí resulta que "quem abre uma escola fecha uma prisão" como proferiu Pitágoras "eduque um menino para não castigar um adulto no futuro"; "A Educação é a força do futuro porque constitui um dos instrumentos mais poderosos para realizar a modificação" ( Morin, E. 2002, p.11); a educação é a via para conscientizar e libertar e à luz de Paulo Freire, (s.d, p.12) "...Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem, é fazer o homem livre"

Desta feita, a UNESCO (Delors, 1996, pp.77-88) enfatiza os quatro pilares da Educação para o Século XXI, onde estão impregnados os requisitos essenciais da qualidade de ensino, tanto por parte das instituições, quanto por parte do professor e dos alunos. Tais pilares são: **Aprender a conhecer:** o que implica também aprender a aprender, que é combinar uma cultura geral, suficientemente vasta com a possibilidade de trabalhar com profundidade em qualquer matéria. Aprender a aprender leva-nos a adquirir os instrumentos da compreensão. **Aprender a fazer:** para poder agir sobre o meio envolvente. **Aprender a viver juntos:** ser capaz de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e finalmente, **Aprender a ser:** a via essencial que integra os três precedentes. Daí ressurgirá "não mais um homem novo, mas um novo cidadão" (Kundonguende, da C. 2013). Daí reside a missão do professor, elemento indispensável à formação dos novos cidadãos, que não são nada de diferente do Homem de sempre, do Homem que não tem podido ser quem é mas que exigimos que agora seja, finalmente, na pureza do seu ser.

## Conclusões

A educação como comunicação de cultura e valores, no dizer de Mondin, vai dar prioridade da cultura do SER e do AMOR sobre a cultura do TER e do PRAZER, que com o abuso da ciência, implantaram a cultura do HOMO BRUTALIS com seus frutos amaríssimos que são: egoísmo, inveja, violência, ódio, terror... (Mondin, 1983).

Poderíamos falar até de cultura e educação débeis porque carentes de valores? Só que cultura e educação débeis, serão igual a sociedade e educadores débeis e finalmente sociedade débil, naufraga na piscina turva de uma autoridade débil e professor débil. Autoridade débil está em crise, porque não pesa por não ser credível. Esta enquanto forte, tem o seu espelho: a presença do casamento indissolúvel entre cultura e valores, a presença de cidadãos que assumem no seu quotidiano a sacralidade dos deveres cívicos, que sabem que o bem é um valor comum que está na responsabilidade de cada indivíduo. No naufrágio cultural do indivíduo está o naufrágio da autoridade e no deste e o daquele.

Por isso, o professor precisa ter consciência da responsabilidade que assume diante do aluno e da sociedade; ele tem a responsabilidade de ajudar a construir homens de carácter e a tornar a sociedade mais humana, contribuindo para se limitar o consumismo económico apanágio do consumo de valores.

Tal realidade, poderá contribuir para se sair das "crises ressacantes" de uma sociedade globalizante e secularizadora dos valores, emergindo à escola a premente tarefa de transmitir os valores e fazer despertar aqueles que se encontrem em desmoronamento, ou decaídos, pois que a única esperança da sociedade é a escola e, se ela também for corrompida e, se tornar corruptora dos valores, a sociedade estará assolada e viveremos segundo Hobbes, citado por MONDIN (1983) a luta do "homo homini lupus" isto é, "homem lobo do outro homem" e a vida na polis não será possível. Daí há que se chamar atenção à dimensão do "homo homini amicus" (homem amigo do outro homem), tendo em conta a expressão de Boécio "homo res sacra homini" (Homem coisa sagrada para o outro homem). Daí que se afirme que da "educação nasce a grandeza das nações", aliás na procura de uma resposta para a educação cidadã, Maria Luísa Branco, (2007, p. 12), demonstra que «a educação cívica constitui uma questão candente nas actuais sociedades democráticas (...). É

enquanto capacitação para uma cidadania activa (oposta a uma cidadania de delegação) que a educação cívica deve constituir uma das preocupações centrais das sociedades democráticas.

## **Bibliografia**

Altuna, P. A. (1985). *Cultura Tradicional Bantu*, Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, Luanda.

Boia, J. M.P. (2003). *Educação e Sociedade – Neoliberalismo e os Desafios do Futuro*, 1ª edição. Lisboa: Edições Sílabo.

Branco, M. L. (2007). *A Escola-Comunidade Educativa e Formação dos Novos Cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Cury, A. (2004), *Seja Líder de si mesmo*. Rio de Janeiro: Sextante

Cury, A. (2003). *Pais Brilhantes, Professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante  
Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o séc. XXI*. editora Porto.

Fassó, G. (2011). *Storia della filosofia del diritto*, vol, III, 6. ed. Milano: Editori Laterza.

FREIRE, P. (s.d). *Educação como Prática da Liberdade*, 5ª edição. Lisboa: Dinalivro Lda.

Galeano, E. (2010). *Las venas abiertas de América Latina*. México: editores siglo veintiuno.

Handy, C. (1996). *A Era da Incerteza*. Portugal: edições CETOP.

Kapitiya, F. (2014). *ABC de metodologia científica*. Benguela.

Kundongende, J. da C., (2013). *Crise e resgate dos valores morais, cívicos e culturais na sociedade angolana*. Luanda.

Lukamba, A. (2003). *O que não estão a dizer sobre a SIDA*. Huambo: CET.

Maritain, J., (1979). *Per una politica piú umana*. 3ªed. Morcelliana: Brescia.

Mondin, B. (1993), *Rifare l'uomo*. Roma: Dino Editore, Roma.

Monteiro, A. Dos R (2001). *O Direito à Educação*. Lisboa: Escolar editora.

Morin, E. (2002). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur (Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro)*. tradução de Ana Paula de Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget.

Morra, G. (1996), *Postmodernità o crisi della modernità?* 2. Ed. Milano: Armando Editore.

Massón, R. M. (2003). *La política educativa y los cambios en la secundaria básica. Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. La Haban, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Nietzsche, F. W. (1991). *A ciência Gaia, Livro V, nós sem medo, Assim falou Zaratrusta*. 2ª ed. Tradução de Rubem Rodrigues. S. Paulo.

Russel, B. (2004). *História do pensamento ocidental*. Tradução de Laura Alves e Aurélio Rebello. Rio de Janeiro: Ediouro.

Santos, R. B. Dos.(2011). *A tutela jurídica da afetividade. Os laços como valor jurídico na pós –modernidade*. São Paulo: Jurua editora.

Sousa, A. B.(2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação, 1º volume-Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Valentim, I. (2014). *DAVID, ou sobre os valores da educação estética: análise de uma teologia da consciência*. Huambo: ISPSN. Instituto Superior Politécnico Sol Nascente.

Veiga, A. M. , (2012). *A educação hoje, a realização integral e feliz da pessoa humana*. 8. ed. Vila Nova de Gaia: Editorial Perpétuo Socorro.



## Capítulo 8

### Las claves antropológicas para devenir persona: Salud y educación



<https://doi.org/10.36592/9786554600354-08>

*Maria Cecilia Colombani<sup>1</sup>*

#### Introducción

El proyecto del presente artículo consiste en reflexionar sobre dos ejes antropológicos que hacen del hombre una persona: la salud y a la educación, dos enclaves indispensables para la constitución de uno mismo. Se trata, además, de dos derechos inalienables de nuestra condición de seres humanos, que se hallan vulnerabilizados en inmensos territorios debido a las condiciones materiales de existencia y de la progresiva degradación antropológica.

Nuestro propósito es repensar la actual coyuntura en materia de salud y educación y proponer algunas líneas teóricas y prácticas que vehiculicen un mundo más habitable. La educación es la variable que hilvana ambos segmentos. Por un lado, la relación entre educación y salud y, por otro, la articulación de la educación en la formación docente como llave de transformación.

El artículo estará organizado en dos segmentos. Un primer segmento analizará el dispositivo de salud para pensarlo como aquello a lo que no podemos renunciar por tratarse de un bien preciado. El segundo segmento estará dedicado al dispositivo educativo y allí proponemos un ejercicio docente como modo de articular la teoría y la práctica, a partir del convencimiento del poder transformador de la enseñanza de la filosofía como hecho político y de repensar la formación docente como la llave de la transformación.

El espíritu que anima el presente trabajo se encuadra en una lectura ético antropológica anclada en los juegos de poder que salud y educación implican desde sus propias estructuras.

---

<sup>1</sup> Prof<sup>a</sup> Titular Regular na Universidad de Moron.

## 1. La salud

### **Educación para la salud: un desafío ético y antropológico. Los juegos de poder y la pérdida del territorio**

¿Qué significa educar para la salud? ¿Por qué la salud es un tema de problematización socio-educativa? ¿Por qué la problemática transita por un andarivel político? Nos proponemos interrogar la situación presente para pensar desde la perspectiva de la "positividad del poder" y del rol de lo que Foucault denomina el "intelectual específico". Este es el intersticio que hemos elegido para hacer pie: pensar la salud y la práctica educativa en torno a ella como un campo de batalla, un suelo de resistencia, ya que la actual coyuntura histórica devuelve la imagen de la salud de ciertos segmentos sociales en estado de vulnerabilidad que se condice con las imágenes de otros espacios (vivienda, educación, trabajo precarizado, violencia de género), también en estado de vulnerabilidad social.

Entendemos la *praxis* tanto médica y educativa como una acción política productora de efecto. Lejos de sostener el criterio de la asepsia médico-educativa, sustentamos que todo trabajo como educadores resulta un espacio fecundo para problematizar la realidad; el primer intento de una acción-transformación. Concebimos, pues, la práctica vinculada a los juegos de poder exactamente en el punto donde el poder atraviesa la totalidad del cuerpo social: jóvenes y adultos, educadores y educandos, médicos y pacientes.

La tarea es ver en qué medida la salud es un bien social y por qué su atención, resguardo y cuidado constituye una prioridad política en el marco de un tejido social vulnerabilizado, marcado por la precarización del lazo vinculante; desde este horizonte, proponemos algunas reflexiones de matiz antropológico tendientes a pensar el impacto de tal precarización sobre la salud y ver cómo la educación para la salud es capaz de restaurar ese imaginario de fuerte fragmentación. Planteamos pensar en qué medida la *praxis* médica contribuye a la tarea de reconstrucción social mediante la jerarquización de la vida como motor de toda acción.

Preguntarnos por el tiempo presente es problematizar la coyuntura histórico-antropológica. La marca dominante es la pérdida del territorio, del lazo vinculante,

sostén de toda práctica social, y pérdida de la dignidad del hombre, progresivamente des-afiliado de su núcleo antropológico.

En ese horizonte, quizás sea la pérdida de la salud lo que más impacta sobre el hombre. Efectuamos estas consideraciones a la luz del *pathos*, sentimiento, de la pérdida. Conocemos la peculiaridad de la coyuntura por la que atravesamos jóvenes y adultos, niños y viejos, transidos por una misma experiencia existencial, donde la huella de la vulnerabilidad parece comprometer nuestra instalación en el mundo.

El tema es distinguir cuáles son las consecuencias antropológicas que se producen ante la pérdida de ese espacio, en la amplia gama de horizontes de significación, que intentamos recorrer. En este contexto, debemos repasar la precarización y fragilidad del lazo social como aquello que inaugura una nueva configuración socio-antropológica. La fragilidad del entramado social supone un debilitamiento de la edificación del sostén. Es en ese entramado colapsado donde se inscriben la salud, el trabajo, la vivienda, la educación.

### **Salud y recuperación social**

Creemos que el enclave de la salud impacta directamente sobre este horizonte. Hay una relación estrecha entre salud y dignidad antropológica. La salud otorga un espacio de seguridad, resguarda de la vulnerabilidad en que vastos segmentos cayeron por los efectos socio-políticos por todos conocidos. Educar para la salud es revertir los procesos de inseguridad. Desplegar el dispositivo político adecuado que asegure ese objetivo se inscribe en el reconocimiento del otro como persona. Es el punto donde la cuestión política impacta en una cuestión existencial. El diseño de políticas de salud tendientes a su protección implica reconocer al Otro como portador de ese bien; implica revertir los procesos de invisibilización y silenciamiento del Otro; es la apuesta de neutralizar los procesos de desaparición del Otro en el marco de un modelo político que muestra su lado más salvaje.

Tener salud, poder conservarla porque existe el entramado institucional que lo permite, es tener categoría de persona, en la perspectiva de poder preservar un bien que nos pertenece. El cuidado de la salud como bien primario y primero vehiculiza

esa posibilidad de ser un hombre digno porque es sentirse dueño del bien máspreciado.

Este es el seno mismo de la problematización ya que la pérdida-fragilidad del dispositivo que garantiza la conservación del bien pone a los sujetos en un espacio sin espacio, en un no lugar, geografía del anonimato, un tiempo sin tiempo.

Recuperar el cuidado-atención de la salud es sentir que la vida constituye un bien deseado. Educar para la salud es devolverle al Otro la preocupación por una vida que vale la pena ser vivida. Solo cuando la vida en su totalidad se cotiza como un bien las sociedades se robustecen.

Se trata de una empresa ética tendiente a redespigar las protecciones; en un primer momento, la mínima protección del re-conocimiento del Otro en su peculiar coyuntura antropológica. Reconstruir el espacio solidario como modo de religar la cohesión social es evitar el riesgo de la caída individual y social. Esto es terapéutico, en el sentido de cuidar-cuidarse. Cuando despliego las redes de protección del Otro, cuando lo cuido, me cuido, en tanto co-partícipes de una realidad que nos atraviesa. Hay un proyecto amoroso porque se trata del derecho a vivir dignamente.

Cuidar y enseñar a cuidarse reconstruye el espacio social en la medida en que fortifica la calidad existencial de los sujetos. Es una acción política que genera transformaciones. El término latino solidaridad evoca el adjetivo *solidus* y este hace referencia a lo macizo, firme, estable, seguro. Se trata de afirmar y asegurar el lazo para no desestabilizar aún más el propio paisaje existencial, para no ahondar la brecha.

El desafío histórico nos convocar a gestar políticas de inclusión que prevengan la precipitación en los márgenes, a construir proyectos colectivos que neutralicen la creciente tendencia a la fragmentación. Para ello, creemos que el genuino foco de problematización es la recuperación del *ethos*, actitud, solidario, y es allí donde debe jugarse el destino de cada uno de los agentes que constituyen el sistema.

Se trata, más bien, de un enorme desafío de construcción, donde el deseo de recuperación del Otro y su reconocimiento como sujeto ha de ser el motor de la gesta. Médicos, agentes de salud, educadores no hacen sino contribuir al despliegue de un dispositivo político que recupere la idea del nosotros, para que la salud devenga bien

social. Ese es nuestro espacio y nuestro tiempo como agentes comprometidos en la construcción de un modelo más equitativo.

La escuela, la universidad, el hospital, la sala de atención primaria no son sino espacios políticos de construcción de un *ethos*. El campo semántico del término griego nos devuelve un horizonte riquísimo: morada o lugar habitual, residencia, hábito, costumbre, manera de ser, pensar o sentir. La empresa no es otra que la de reconstruir una morada que albergue una manera de ser, pensar y sentir, de vivir, donde la vida ocupe un lugar privilegiado, se cotice en alza, devenga un objeto deseado de ser protegido.

Refundar el espacio solidario es refundar el tiempo de la dignidad de las personas, de resistir la desesperanza que acarrea la fragilidad del lazo vinculante y el descuido de la salud como bien. La reconstrucción, articulada en el dispositivo político que garantice la idéntica posibilidad de acceso, tanto a la educación para la salud, como a la atención de la misma, representa un intento de positivizar el proceso de subjetivación, ya que robustecer la idea de sujeto constituye un primer intento terapéutico.

La solidaridad es terapéutica. Tomamos el término en la singular marca semántica del verbo *therapeuo*, que no solamente significa curar, sino cuidar, atender, cultivar, tratar de conciliarse. Este campo de significación roza el corazón mismo del concepto de solidaridad. Ser solidario es una forma de cuidar al otro, cuidado que retorna en el gesto de fundar un albergue común, una red de contención, exactamente en el momento de una fuerte retracción de los derechos sociales.

Cuando las instituciones "terapéuticas" parecen haberse replegado, cuando los espacios subjetivantes por excelencia como la escuela y el hospital, se hallan fuertemente colapsados, es esperable que aparezca el juego resistencial. Médicos y educadores constituyen la clave de la resistencia ya que son las piezas privilegiadas de contacto con esa población que espera revertir sus procesos de vulnerabilidad socio-antropológico.

## Medicina, ética y política

La tarea es compartida, de lo contrario puede resultar la fórmula de un verticalismo inoperante, que no haga más que aumentar la brecha y vulnerabilizar aún más la fragilidad del soporte. Sólo la fortaleza del soporte podrá evitar la fuerte tendencia a la atomización y fragmentación.

La tarea de resistencia consiste en reconstruir el sentido que recupere el protagonismo de la vida. Hay muchas maneras de perder la vida sin morir. En sociedades vulnerabilizadas o que han sufrido fuertes procesos de desintegración como la nuestra, la vida suele ser un bien depreciado. Algunas vidas cotizan en alza y parecen valer más que otras: aquellas que de algún modo han sabido ubicarse y sostenerse al interior del proceso aludido, que nos ha sorprendido con sus aristas más salvajes. Otras vidas, fuertemente desterritorializadas del sistema laboral, educativo, productivo, de salud, parecen estar atravesadas por la falta: la falta de trabajo, de salud, de educación, de vivienda, de oportunidades de sentirse "persona", categoría antropológica, no conocida por el lenguaje de los dispositivos de medición y cuantificación.

Sin un sistema sólido de prevención-atención de la salud la vida vale poco. Esto es un anclaje político y es el epicentro de la tarea resistencial. Comprender la propia práctica como práctica política es restaurarle al concepto de salud su valor patrimonial.

La resistencia suele comenzar por un lugar poco habitual: el asombro que también es terapéutico. Nos cura del narcótico de lo habitual, de lo familiar y cotidiano, de aquello que toma la apariencia de lo normal y natural. No es normal ni habitual la precarización antropológica, la vulnerabilidad del soporte material que nos territorializa como sujetos. Se trata fundamentalmente del asombro por la situación que nos atraviesa; no se trata de un asombro ingenuo, sino de aquel que hunde sus raíces en el dolor y se pregunta por las causas y las consecuencias de una situación compartida.

Asombrarse frente a una determinada realidad implica repensar por qué somos lo que somos y por qué hemos llegado a serlo; se trata de analizar cuáles fueron las causas para estar cómo estamos.

Desde este suelo pensamos lo que Michel Foucault llamaba la función del intelectual específico, desde donde pensamos nuestro propio e ineludible compromiso como educadores, médicos, agentes de promoción de alguna forma de vida mejor y más digna, porque es, desde allí, desde donde se puede intentar, una gestión posible. Y la gestión no es otra que la recuperación de la solidaridad, como horizonte de la construcción colectiva.

Instalarse como un sujeto comprometido en los espacios específicos de acción (universidad-hospital-sala) significa problematizar la realidad desde el humilde lugar que el sistema nos reserva, intentando recuperar el sentido de la vida como bien compartido.

La gesta es la reconstrucción del tejido social; por ello, la tarea consiste en diseñar estrategias institucionales de recuperación e integración a esa urdimbre, como primer cimiento para otras recuperaciones e inclusiones. Pero no hay tarea ni estrategia posible si no hay plena convicción del valor de la vida como bien que nos pertenece. Cuidarla, enseñar a conservarla, propiciar los medios para su atención, inscribirla en un circuito de protección es el primer reconocimiento para una gesta política en consecuencia.

La utopía es recuperar el espacio ético-político, el espacio del cuidado, como sujeto que se hace cargo de su compromiso social, y del otro, que desde su rostro interpela.

La dimensión ética supone saber escuchar la realidad y saber escuchar al otro. Aquellos que han quedado por fuera del sistema de salud son extranjeros en su propia tierra. Hay una primera recuperación de ese otro como extranjero que implica el gesto solidario de saber de él, de acompañarlo en el sitio en el que ha quedado arrojado por las desventuras de un sistema salvaje que expulsó sujetos como quien se deshace de cosas en desuso.

Ahora bien, el hilo conductor de la propuesta nos devuelve la dimensión política de la medicina, una herramienta privilegiada de cambio. La tarea que se nos impone es pensar la solidaridad entre medicina y cambio y medicina y transformación.

El gran desafío es ver que, en el juego de la fragmentariedad, la resistencia consiste en encontrar los intersticios de acción y resistencia. El hospital, la sala de atención, deben convertirse en un territorio intersticial, en un campo de acción-reacción, donde se despliegue una acción creadora, reconstructiva y crítica. Constituyen los micro-espacios de poder desde donde se pueda gestar un proyecto colectivo, que sacuda la inercia individualista para pensar en un proyecto de más largo alcance.

El gran desafío de la educación para la salud es su capacidad movilizante para acompañar la movilidad de un proyecto de país, que parece inscribirse en el escenario de la urgencia. Lo que urge es la actitud-apuesta del profesional para transformarse y así dar respuestas a una realidad que interpela desde su dolor y fragmentación. Se trata de saber responder históricamente, porque la realidad impacta de diferentes formas. El sujeto y la institución, como espacios de instalación política, son los espacios de la respuesta, devenida en acción creadora, inscrita en un juego de interacción, donde las respuestas tendrán que ver con la estrategia.

### **Educar para la salud**

Retornamos al comienzo. La huella etimológica del verbo latino *educare*, que significa "nutrir", "alimentar", nos sitúa en una tarea multicausal que incluye otros intersticios más allá de una configuración meramente intelectual. ¿En qué sentido aparece esto vinculado con el hecho médico? Hay algo del orden del crecimiento cuando uno nutre, educa. El hecho asistencial-terapéutico es un gesto nutriente que no se agota en sanar la afección. Se trata de una lógica generosa: se nutre con afectos, se educa con la apuesta de construir desde el afecto, desde el reconocimiento del otro.

La respuesta parece encaminada a repensar la noción de "bien común". El proyecto colectivo y de país debe propiciar la pertenencia de los sujetos a una comunidad de la vida como objetopreciado de cuidado. El asunto común que hay que administrar es la vida conforme a salud, la vida dignificada por una red de sostén que la haga digna de ser vivida, núcleo antropológico que instala al hombre en el mundo.



Como sustentamos, nuestra función frente al otro es política, y es política en tanto comprometida. El compromiso es procurar fortalecer el bien común, y el bien común implica velar por la integración de lo múltiple a partir, sobre todo, del impacto brutal de los procesos de desterritorialización acontecidos en estas latitudes.

No obstante, el primer desafío vuelve a resolverse en gesto ético-antropológico. El paso inaugural de la integración es recuperar el rostro del otro, silenciado, invisibilizado, desaparecido, como modo de darle presencia en el propio espacio; iluminar la instalación en un suelo compartido.

El tema es encontrar los intersticios de acción. El impacto de la globalización homogeneizó la realidad sin considerar las particularidades. Es una nueva forma de imperialismo tardío en el que se perdió la respuesta históricamente situada. Se ha perdido de vista al "otro". Si no se ve, si el otro entra en un cono de invisibilización, no acertamos en la respuesta.

La noción de bien común es inclusiva, reúne lo múltiple en una dimensión donde la apropiación de bienes como la salud, retorna en procesos de integración y en la devolución de la vida a su registro de dignidad antropológica.

Como modo de articular la teoría y la práctica, proponemos ciertos aspectos de consideración insoslayable en lo que constituye el proyecto de formación profesional, a partir de la solidaridad entre el proyecto educativo y político.

- Comprender el fenómeno médico dentro de un entramado sociocultural más amplio.
- Efectuar lecturas críticas del rol como profesional.
- Elaborar diagnósticos como punto de partida de cierta *praxis* transformadora.
- Tomar conciencia del rol como agente socio-político, inserto en una problemática que compromete su accionar.
- Comprender la multidimensionalidad de la tarea médica, en particular su intersección con la problemática ética y política.
- Comprender que el rol debe interpretarse a partir de la dimensión ético-política y asumir un compromiso personal frente a la *praxis* médica, como modo de construcción colectiva.

- Comprender la solidaridad entre Ética y Medicina como marco general de la *praxis*.

Solo algunos puntos que hablan del compromiso insoslayable ante la realidad en la que estamos insertos, para que, desde ahí se piense la responsabilidad como sujeto ético, capaz de responder por y con sus propios actos, y la responsabilidad por el otro, en tanto "ser con".

El compromiso es saberse comprometido en una respuesta, una forma de estar instalado en el mundo, de darse un "domicilio existencial", y, como no hay sujeto aislado, es saber que el otro espera también una respuesta para hacer del mundo una morada, un albergue simbólico, el lugar de un encuentro, de una confluencia, exactamente en la huella semántica del término griego *symbole*, confluencia, convergencia. El compromiso se articula en respuesta situada. Si hay llamada para responder es porque no todo está hecho y el tejido no es compacto. Esta es la dimensión política del pensamiento en el marco del pensamiento foucaultiano, donde el pensamiento aparece como una caja de herramientas, capaz de operar sobre la realidad. De allí que todo saber responde a una arquitectura política. Esto aleja definitivamente la utopía de un saber aséptico, neutral, que permanece al margen de la configuración histórico-social y de la estructura ideológica.

## 2. La educación

### Repensando la formación docente desde el *ethos* filosófico

En este segundo segmento del trabajo abordaremos la práctica docente como un ejercicio de poder. El método propuesto parte de la concepción foucaultiana del poder (Foucault: 1992), acompañando el desplazamiento que va de una visión negativa a una positiva de las tecnologías políticas. En ese marco, el poder es un productor de efectos, vehiculizador de saberes, inductor de prácticas. En ese horizonte, proponemos pensar la presencia y el valor de la enseñanza de la filosofía como espacio de poder en el marco de los programas de formación docente, así como su instrumentación didáctica en la actual coyuntura antropológica, a partir de los procesos de des-subjetivación, propios de las actuales condiciones materiales de existencia.

Intentaremos profundizar la problemática de la formación docente desde el vínculo entre Antropología y Educación, ya que la *praxis* educativa y la formación docente, en particular, suponen al hombre como una unidad problemática. Asimismo, se privilegiará la relación entre Educación y Política, por cuanto consideramos al hecho educativo hecho político productor de efectos.

A modo de ejemplo y como propuesta didáctica, intersectaremos el marco de problematización expuesto con un texto de carácter clásico de la enseñanza de la filosofía: *Los orígenes de la filosofía* (Jaspers: 1974). Proponemos demostrar cómo un texto de circulación corriente en las aulas puede servir como plataforma de reflexión ético-político-antropológica y contribuir a pensar el vínculo entre formación docente y filosofía.

Resulta impensable revertir los actuales modelos de des-subjetivación sin delinear campos de preocupación curricular desde una perspectiva político-estratégica. Creemos que la formación profesional representa uno de esos territorios estratégicos que ponen a la educación en clave de *praxis* resistencial (Foucault: 1979).

### **El campo antropológico. Educación y Antropología**

El ser humano es el único ser capaz de generar el hiato necesario para instalarse frente a la naturaleza como objeto de admiración e interrogarla en un acto estrictamente antropológico. Toda actividad humana, en tanto *poiesis* de sentido, supone un acto de creación-producción que hace del universo un mundo humano, mediatizado por el sentido; asimismo, esa transformación de la naturaleza constituye el acto éto-poiético por excelencia, ya que despliega un *ethos*, una actitud, una manera de ser, un modo de vida y, por ende, un modo de estar instalado en el mundo. Transformación, creación de sentido e instalación son los ejes por donde transita la constitución subjetiva y convierten al ser humano en un enclave problemático, cuya existencia gira en torno al puesto que ocupa en el cosmos, tal

como sostiene Max Scheller (1972) en su tradicional obra de claro perfil antropológico<sup>2</sup>.

Por otro lado, todo campo institucional representa un territorio de poder, de acción y reacción, de micro transformación de lo real; el campo institucional es el lugar de producción y circulación de los saberes, los cuales, a su vez, se configuran como espacios de saber-poder ya que representan las posibilidades operativas sobre lo real (Foucault: año, pp.)<sup>3</sup>; los saberes devienen esa caja de herramientas capaz de comprender y transformar la realidad en un acto de sesgo político. Tal es la función política del pensamiento como operador de sentido, y, en esa línea, la escuela representa un dispositivo clave. La escuela como espacio de micro poder tiene el desafío histórico-coyuntural de delinear los saberes de una transformación posible; puntualmente pensamos en la transformación de los modelos de instalación que sostienen los actores institucionales frente al hecho educativo. Esto no significa desconocer el desafío de la escuela en la recuperación de otros saberes tradicionales en la narrativa escolar que hoy parecen devaluados; pero, en esta ocasión, orientamos la mirada hacia una dimensión de lo humano que, a nuestro criterio, representa la condición de posibilidad de toda construcción-transformación ulterior.

En este sentido, la complejidad de lo educativo pone al análisis en un punto de intersección de campos, ya que la educación es una experiencia en *diá*-logo con la política, la ética, la antropología y todo aquello que conciba al ser humano desde distintas regiones. Una experiencia *dia*-lógica supone la permeabilidad de estar atravesado por esos campos que impactan sobre un determinado segmento a analizar.

### **El desplazamiento textual: filosofía y *ethos***

A la luz del marco precedente, desde el cual hemos intentado soslayar el marco antropológico para pensar la cuestión de la formación docente, y luego de

---

<sup>2</sup> El autor problematiza las diferencias entre el hombre y el animal, a partir de sus distintos estatutos de ser y sus diferentes modos de enfrentarse a la naturaleza.

<sup>3</sup> Las reflexiones aquí vertidas acompañan los lineamientos de Michel Foucault en torno a las modalidades del ejercicio del poder. Se trata del desplazamiento de una visión negativa del mismo a otra positiva de la tecnología de poder, estrechamente vinculada a los modos de subjetivación.

haber definido el proyecto de instalación que la *praxis* educativa supone, como modelo de instalación ético- político, proponemos algunas reflexiones reapropiándonos del texto escogido: *Los orígenes de la Filosofía* de Karl Jaspers. Se trata de un caso testigo, paradigmático del proyecto, sin que ello implique que sea el único material que lo permite. Es este nuestro intento de aportar una herramienta práctica de consolidación de la enseñanza de la filosofía como llave transformadora.

Si queda definido claramente cuál es el posicionamiento en el ejercicio docente, pueden ser utilizados diferentes materiales. La clave radica en su ejercicio, en el lugar de instalación-circulación de los saberes y no en la tiranía de los contenidos.

Pasemos brevemente a revisar el material escogido a modo de ejemplo-ejercicio. Recordemos cuáles son los cuatro orígenes que Jaspers postula para ver en qué medida guardan relación con el marco precedente<sup>4</sup>.

### **La capacidad de asombro: la tarea crítica de derribar lo naturalizado**

El origen que el autor aborda en primer lugar es el asombro, de marcado registro griego en los juegos de relación entre origen e historia de la filosofía. En el marco del primer esbozo filosófico, propio de los pensadores jónicos, el asombro representa el *pathos* frente a la inmensidad de lo real; proponemos pensar la recuperación del mismo, a partir del desafío de recuperar la capacidad de asombro.

Si algo marcó a los griegos fue su capacidad de asombro; ya desde el mundo mítico genera la pregunta e invita a la respuesta, mítica primero, racional, más tarde, como modo de satisfacer esa movilidad del pensamiento. *Thaumazo* significa admirar, mirar hacia, extrañarse, mirar con sorpresa, preguntarse con admiración o curiosidad. El campo de sentido del verbo impacta en nuestra propuesta: romper la familiaridad de lo cotidiano, neutralizar su estatuto de natural para indagar por qué las cosas son como son. En cierto sentido, se trata de la apuesta genealógica de

---

<sup>4</sup> Recordemos que el texto diferencia origen de comienzo. Mientras éste tiene un fondo histórico, vinculado a la idea de nacimiento epocal, el origen tiene que ver con el impulso que mueve a reflexionar.

asombrarnos de por qué las cosas son como son y sobre qué bases impensadas hemos llegado a ser lo que somos y la educación es como es.

Las cosas y las relaciones humanas se han naturalizado, transidas por el horror, la injusticia, la falta de solidaridad y de compromiso, la banalidad, las lecturas a-críticas, el no reconocimiento de las diferencias, la invisibilización y el silenciamiento de colectivos sociales, las formas de explotación, las formas de sometimiento, la pérdida de sentidos posibles, el empobrecimiento de los lazos vinculantes, la construcción de otredades sometidas al desprecio y la manipulación, las formas de violencia generalizadas, la precarización del hábitat antropológico, los procesos de desubjetivación. El pensamiento crítico como pensamiento político debe hacer pie en este paisaje. No se trata de la melancolía por un tiempo perdido, fantástico y fatalmente periculado, sino de la instalación crítica en un tiempo histórico de una profunda devaluación antropológica, que no añora lo pasado, sino que mira lo por venir con medida expectativa. Nuestra realidad es la que debe causarnos un asombro capaz de movilizarnos para que ese asombro se convierta en pregunta y estrategia de acción.

La escuela es la institución que debe liderar el protagonismo del asombro en el sentido aludido y creemos que el espacio de la formación docente es el lugar por excelencia. Asombrarse significa dirigir la mirada de otro modo, orientar la mirada para fracturar lo familiar y extrañarse. Creemos que este es el punto de partida de un nuevo *logos*, de una nueva palabra-instalación sobre aquello que abandona su habitual configuración de ser. Si aquel asombro griego contribuyó a inventar un nuevo *logos* se debió a que esa capacidad arrojó una manera de ver y nombrar. Anudó de otra forma la relación entre las palabras y las cosas.

Nuestro rol de formadores es tratar de que se visibilicen y se encuentren conjuntamente esas nuevas formas de ver y nombrar, porque esa inédita alianza entre las palabras y las cosas genera nuevos modelos de instalación en el mundo y por ende en la *praxis* profesional.

Asombrarse significa dar cuenta de cómo y cuánto nos afecta la relación hombre-mundo. El asombro invita a pensar, a convertir en *logos* aquello que en principio suspende la palabra. Muchas veces el asombro genera un *pathos* que la palabra enmudece. La clave es generar el intersticio para nombrar lo que asombra.

Nuestro papel consiste en facilitar esta toma de la palabra para nombrar el mundo y poder transformarlo.

Es en este momento donde la genealogía<sup>5</sup> representa una herramienta de instalación útil. El asombro abre el plexo de interrogaciones: ¿por qué somos lo que somos?, ¿cómo hemos llegado a ser lo que somos? ¿cuáles son las condiciones de posibilidad para que se produzcan determinadas realidades? ¿cuáles son mis posibilidades políticas de transformación como actor dentro del sistema?

Somos posibilitadores de que el pensamiento se convierta en una "caja de herramientas" capaz de interpretar la realidad, pero que esa apropiación sea comprensión política que entraña deseo de transformación. Para ello, debemos apostar al estatuto político del pensamiento, solidario de la noción de poder. El pensamiento político radica precisamente en esa trilogía que aúna interpretación-instalación y transformación como forma de un nuevo *ethos*.

Quizás convenga recordar a Foucault cuando, a propósito del poder, afirma:

Por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras (Foucault: pp. 112-113)<sup>6</sup>

El asombro produce con-moción, invita a moverse en otra dirección. En este sentido, vinculamos el asombro con el pensamiento nómada; quien se asombra moviliza la mirada y el pensamiento. Su contrario es la pérdida de capacidad del asombro. He aquí el horizonte del pensamiento nómada al que aludiéramos; la vieja forma de ver-pensar se desterritorializa hacia otra forma nueva. La vieja ligazón entre

---

<sup>5</sup> Aludimos al carácter fundado, histórico de toda construcción. Lejos de las percepciones intemporales, por fuera del devenir histórico, vinculadas con la noción de *Ursprung* (origen), la genealogía sostiene el carácter ficcionante de todo *constructo*, en la línea del concepto de *Erfindung* (invento).

<sup>6</sup> Foucault, M., *La voluntad de saber*, pp. 112-113

las palabras y las cosas se fractura para dejar el espacio de una nueva instalación. El pensamiento se entrena para moverse frente a la visión de nuevos objetos y realidades.

Quizás sea nuestro mejor legado desde nuestro rol de formadores: abrir el surco de nuevas instalaciones, generar el problema, ir de camino como señala Jaspers sabiendo que el camino mismo es el escollo a sortear.

### **La posibilidad de la duda: la condición de posibilidad de la transformación**

Jaspers toma la duda en segundo lugar, haciendo coincidir este origen con el momento cartesiano que inaugura la modernidad filosófica. El movimiento metodológico que proponemos en este juego didáctico-pedagógico es desplazar la duda desde aquel enclave gnoseológico para recuperarla desde un horizonte antropológico. Si representaba el espíritu crítico frente a la totalidad de lo conocido, en nuestra propuesta retorna como el desafío de recuperar la capacidad de duda. Capacidad de asombro y capacidad de duda parecen ser los bienes indispensables de una nueva instalación y los puntos de partida de la posibilidad de transformar el ejercicio docente.

El intento está relacionado con el apartado anterior; no se trata de momentos divorciados entre sí, sino de los movimientos de un único modelo. Dudar es poner en clave interrogativa las certezas que otorga la habitud de las cosas y las situaciones. El dispositivo narcotizante obtura la capacidad de dudar porque suspende la angustia que genera la pérdida de las certezas.

La duda, al generar la pregunta, rompe el espacio tranquilizador de la certeza y abre un nuevo territorio. Genera el hiato frente a la ligazón habitual de las palabras y las cosas. Dudar significa quitar el peso estático de lo inamovible para pensar las cosas desde sus posibilidades de transformación. Poner en dudar es descreer de lo aceptado por natural y esencial para pensar que las cosas pueden ser de otra manera.

Poner en duda nuestro propio rol de formadores; poner en duda el destino necesario y esencial del rol y el propio rol de los alumnos es una forma de agujerear las certezas para que acontezca lo nuevo.



La duda desterritorializa el pensamiento clausurado e impermeabilizado a lo nuevo; es un punto de fuga, una instalación en aquello que la certeza a-crítica invisibiliza. Es esta función incómoda de la filosofía la que debe animar cualquier enseñanza de la disciplina; de allí la necesidad de su presencia en el *curriculum* de formación docente. La filosofía es un saber insistente; insiste sobre aquello que da que pensar, que nos roza, que nos inquieta, que nos saca de quicio y nos inquieta desde su estilo de de-construir lo construido.

La duda nos instala en el lugar de la angustia; suspendidas las certezas, el sentimiento es de intemperie antropológica y es desde ese *pathos*, que la filosofía invita a construir sentido. Eso también la marca como *ethos* existencial, sobre todo porque el sentimiento de intemperie moviliza la capacidad de pensamiento. Así, la duda se convierte en *kairos*, en oportunidad de una nueva construcción, que dé cuenta de la responsabilidad del sujeto y no de la recepción pasiva de construcciones ficcionadas por otros. Dudar supone la tarea de de-construcción de lo dado y la *poiesis* de construcción de lo nuevo, se convierte en una fuerza desterritorializante por excelencia que rompe la permanencia-identidad de la certeza como fuerza territorializada y congelada.

Quizás sea el segundo mejor legado desde nuestro rol de formadores: propiciar la duda para que emerja lo nuevo desde la responsabilidad de la misión histórica que nos compete.

### **Las situaciones límites: la ocasión del sí mismo**

El tercer origen que propone Jaspers son las situaciones límites. Una vez más, iniciemos la apropiación del texto y su desplazamiento. En el marco textual representan aquellas situaciones de las cuales el hombre no puede evadirse porque constituyen el corazón mismo de su condición humana; en nuestra propuesta el tema retorna en el desafío de recuperar la capacidad de hacerse cargo de sí para devenir un sujeto responsable como eje fundamental de la situación antropológica. Esta es la situación límite por excelencia: hacerse cargo de uno mismo para devenir un sujeto

soberano, dueño de sus elecciones y decisiones. Solo desde esa asunción se modifica el modelo de instalación y de ejercicio de la práctica.

Este tercer núcleo que Jaspers analiza es el que impacta más en el universo antropológico. El asombro y la duda están ligados al mundo exterior; en un caso, a la conmoción que la realidad nos produce, y en otro, a la capacidad de poner en duda las certezas. En cambio, las situaciones límites impactan directamente sobre el mundo interno del sujeto; por esto mismo creemos que es el punto de inicio de cualquier transformación ulterior. En este punto, el sujeto se mira a sí mismo como nudo problemático, deviene problema porque se halla arrojado frente a sí mismo. Es su propio lugar en el mundo el que lo conmociona y es la relación consigo mismo la que deviene *krisis*, decisión, elección y *kairos*, oportunidad, coyuntura favorable, porque brinda la oportunidad de una decisión subjetiva. Sin duda, el marco del ejercicio docente constituye una buena excusa para introducir a los griegos desde el horizonte de su absoluta vigencia, recuperando de aquel esquema mental la preocupación por la constitución de uno mismo como sujeto estético, es decir, como sujeto que busca hacer de su vida una obra de arte.

Quizás sea otro de los legados desde nuestro rol de formadores: que nuestros alumnos y nosotros mismos seamos capaces de asumirnos. Así, el gran desafío y la mayor recompensa del ejercicio docente es un alumno capaz de asombrarse, dudar y hacerse cargo de sí mismo como sujeto responsable.

## Conclusiones

Hemos intentado pensar la salud y el ejercicio docente desde un damero de intersecciones.

En un primer momento analizamos la salud como un bien preciado a ser protegido y defendido desde su matriz antropológica.

En segundo momento el intento fue pensar el ejercicio desde un marco antropológico para solidarizar dos nociones indisolubles: antropología y educación, maridaje por fuera del cual no concebimos el hecho educativo. La singular presencia de los actores que lo integran no puede disociarse de una reflexión sobre el ser humano y su complejo plexo de relaciones con el mundo, los otros y los valores. La

segunda tarea consistió en proponer un juego de apropiación textual a modo de ejercicio pedagógico-didáctico de la enseñanza filosófica, tendiente a mostrar cómo transferir los conceptos teóricos a una tarea concreta dentro del aula. El desplazamiento efectuado nos condujo del eje asombro-duda al eje de la constitución subjetiva como núcleos de absoluta vigencia e impacto en el modelo de instalación docente. El recorrido estuvo siempre guiado por el convencimiento de que el pensamiento constituye una caja de herramientas capaz de operar sobre lo real, incluyendo la propia realidad del sujeto. El pensamiento se convierte entonces en resistencia<sup>7</sup>, en reacción responsable frente a una acción. Ese es nuestro desafío como educadores. Propiciar la lectura desde otro lugar posible. Quizás la tarea no sea otra que la propia transformación. Al tiempo que buscamos los resortes estratégicos para transformar un sistema o un modelo de instalación que no nos satisface, nos transformamos en nuestro propio ser. De eso se trata la *praxis*: transformarnos al tiempo que transformamos, reinventarnos como sujetos, al tiempo que reinventamos nuevas formas de ejercicio profesional.

Si este es el horizonte desde el cual pensamos la formación docente como experiencia formadora de un modelo de instalación en la *praxis*, no podemos dejar de pensar en la filosofía como herramienta de acción, presente en los lineamientos curriculares de la formación.

### Referencias bibliográficas

JASPERS, K. (1974). *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, M. (1979). *La microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.

FOUCAULT, M. (1996). *La Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira.

FOUCAULT, M. (1992c) *Las redes del poder*, Almagesto, Buenos Aires.

---

<sup>7</sup> Pensamos en la relación poder-resistencia que Michel Foucault sostiene en el marco de la genealogía para pensar el poder como ejercicio, como funcionamiento, lo que supone la complementariedad de la acción que se ejerce y la reacción, que se despliega como resistencia.

FOUCAULT, M. (1993) *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*, Siglo XXI, México.

NIETZSCHE, F. (1972). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial.

SCHELER, M. (1972) *El puesto del hombre en el cosmos*, Losada, Buenos Aires.

## Capítulo 9

### O itinerário formativo de Porchat: "Prefácio" ao ensino de filosofia<sup>1</sup>



<https://doi.org/10.36592/9786554600354-09>

Ricardo Henrique Resende de Andrade<sup>2</sup>

**Dedicado às professoras e aos professores de filosofia de Angola e do Recôncavo da Bahia**

*É como se houvesse um tempo lógico da instauração filosófica. Descoberta do conflito das filosofias, experiência de sua indecidibilidade, tentação do ceticismo, renúncia à filosofia, redescoberta da vida comum, silêncio da não-filosofia, promoção filosófica da visão comum. Uma sequência ordenada de etapas que não vejo como se pudesse logicamente dispensar (Porchat Pereira, [1979], 2007, p. 71)*

#### Introdução

O objetivo dessas notas é propor algumas reflexões a partir da autobiografia intelectual do filósofo brasileiro Oswaldo Porchat Pereira – registrada no seu artigo autobiográfico ("Prefácio a uma filosofia") – sobre o desafio de ensinar filosofia na educação básica para adolescentes e jovens. Noções como: o "conflito das filosofias", a *epocké*<sup>3</sup>, "Mundo comum" desenvolvidas por Porchat neste texto de

---

<sup>1</sup> Este texto é uma adaptação da palestra "O ceticismo terapêutico de Oswaldo Porchat" proferida no evento **Curar com a palavra, libertar com o olhar**, organizado pelo Instituto Técnico Privado de Saúde Numa ITPSN do Bailundo em Angola, em fevereiro de 2021 e a convite do Dr. Inácio Valentim. Aproveito o ensejo para agradecer ao chamado do Professor Valentim e por seu incentivo a esta publicação. O texto também se relaciona com a pesquisa que realizo no âmbito do Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: "Angola, França e Bahia – trabalho e reflexão: o ensino da filosofia na formação profissional".

<sup>2</sup> Doutor em Ciências da Educação, com habilitação em Filosofia da Educação, pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho em Braga, Portugal. Professor do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

<sup>3</sup> A grafia de algumas palavras gregas neste texto, próprias ao vocabulário de Porchat, seguirá rigorosamente o uso que fez o próprio. Por exemplo: Porchat usa o termo *epokhè*, *teknhè*, *diaphonia*,

1975 podem servir para pensarmos desafios que se plasmam no cotidiano do magistério filosófico. Sua obra e o testemunho de suas atividades como pesquisador e professor oferecem elementos para reflexão deontológica do ensino de filosofia. Uma espécie de moral por provisão, tão particular e própria do autor, quanto universal e paradoxalmente singular.

Mesmo considerando que Porchat jamais formulou, de forma direta, uma pedagogia filosófica, seus artigos e entrevistas ao revelarem, explicitamente, sua compreensão sobre o filosofar sugerem, por outro lado, uma determinada compreensão ética e metodológica quanto ao compromisso do estudo e do ensino filosofia. Pretendo pôr em relevo uma parte desse repertório, a explorar os aspectos mais significativos para se pensar o papel, a postura e a didática do professor em seu exercício escolar.

Acredito que o pensamento de Porchat poderá interessar aos profissionais do ensino numa dimensão ético-política, ainda que as abordagens do pensador paulista se concentre quase que exclusivamente nos temas epistemológicos. Não há em Porchat posições tão claras como as de outros cétricos neopirrônicos como Walter Sinnott-Armstrong ou de Renato Lessa (Pettersen, p. 255) que estão melhor identificados como liberais progressistas. Em política Porchat declarava-se também um progressista, mais à esquerda, quiçá, do que o próprio Renato Lessa. Note-se que ao contrário do que supõe a crença comum, inspirada por figuras como Hume e Burke, que supõe o pensador cético ser um conservador por natureza, em matéria de ação humana, não se aplica a Porchat.

É essa umas das singularidades da dimensão ética do seu pensamento, a isso se soma a defesa do pluralismo epistemológico que se tentará decalcar de uma obra dedicada a temas relacionados ao conhecimento com o fito de transportá-lo para o âmbito de uma deontologia do ensino da filosofia no contexto da vida comum, tal como se descreve no próprio percurso intelectual do professor neopirrônico brasileiro. Poderia me arriscar a afirmar que Porchat continuou a ser ao longo de todo seu trajeto, em determinado sentido, um conservador. Foi um conservador, por

---

enquanto Barnes e Annas usam os termos *epoché*, *techné*, *diaphónia* (Cf. Pettersen, 2012, p. 10). Seguirei também a grafia de palavras da língua portuguesa tal como as utilizava Porchat. Assim, grafarei sempre as palavras "Mundo" com "M" (maiúsculo), "Verdade" com "V" (maiúsculo) e filosofia com "f" (minúsculo).

exemplo, das tradições clássicas do pensamento ocidental e não apenas nesse ponto. Mesmo após abandonar seu credo na leitura estrutural como única missão possível ao aspirante à filósofo (filo-filósofo), ainda assim permaneceu fiel ao método exegético, ao menos como uma espécie de propedêutica incontornável.

Algumas outras advertências, contudo, devem ser de antemão expostas em benefício do leitor, para melhor calibrar suas expectativas. O ceticismo possui remotas origens e muitos desdobramentos modernos, que só cessaram de se multiplicar por algum tempo com o advento do positivismo que o atingiu diretamente. Por isto mesmo, uma vasta produção especializada em escrutinar aspectos específicos e técnicos que se torna impossível e inapropriado abordar de forma aligeirada. Evidentemente, não há qualquer pretensão introdutória, sequer de aprofundamento do tema do ceticismo. Com isso, devo pressupor alguma familiaridade com o tema do ceticismo, mas nada mais do que o elementar, uma vez que o foco será pensar o ensino como tarefa social e pedagógica e as ideias de Porchat aqui expostas servem apenas de fulcro e fundo para esse exercício que não se pretende exegético, antes ensaístico. Ademais, sempre se poderá avançar na leitura da bibliografia indicada para aprofundar a compreensão sobre os temas tangenciados e dirimir eventuais dúvidas ou suprir lacunas.

Há ainda outro aspecto que merece uma consideração prévia. Que a filosofia possa ser compreendida, em qualquer caso, como um lançar-se para uma dimensão universal, mesmo que não absoluta e não dogmática, o ensino da filosofia, porém, especialmente nas escolas públicas e periféricas, é feito sob certas circunstâncias factuais e nisso, particularidades históricas, culturais e toda sorte de contingências implicam na consideração dos sujeitos viventes dessa experiência educacional.

As reflexões aqui presentes se dirigem e podem ser úteis a um público bastante diverso e imprevisível, mas elas foram redigidas tendo-se em mente duas realidades separadas geograficamente e jungidas em outros tantos aspectos como a herança colonial que culminou com o uso majoritário da língua portuguesa nesses países. Angola e Brasil. Para delimitar um tanto mais a enormidade continental e a diversidade cultural brasileira, afirmo que tenho em mente, ao redigir esse comentário, os professores de filosofia das escolas do Recôncavo do Estado da Bahia, onde resido e trabalho e de Angola.

Ainda que essas realidades educacionais, ao mesmo tempo tão símile e diversas, não sejam mencionadas em qualquer outra parte desse texto, elas figuraram como uma espécie de moldura para uma exposição do itinerário de Porchat pensado a luz das experiências de ensino da filosofia nesses dois países do Mundo lusófono. As relações entre a Bahia e Angola datam do século XVII e ainda hoje se fazem perceber, dos dois lados do Atlântico, os reflexos da diáspora do povo negro angolano que, escravizado, foi trazido às plantações de cana-de-açúcar no Recôncavo da Bahia. Mesmo sem que haja uma abordagem direta ou alusões específicas a essas duas comunidades, é aos professores e professoras de filosofia de Angola e Bahia que me dirijo neste ensaio sobre o que pode nos inspirar na trajetória filosófica autobiográfica de Oswaldo Porchat Pereira.

Fazer a filosofia um direito do povo pobre dessas comunidades é uma luta incansável dos profissionais da educação nesses dois países, que encampam a defesa da curricularização do componente, que defendem a descolonização dos seus conteúdos e tentam contribuir, por fim, com o desenvolvimento da cidadania. Aliás, a democracia nos últimos anos tem sofrido severos ataques e alguns reveses preocupantes tanto no Brasil, quanto em Angola. Portanto, justifica-se a menção da Bahia e de Angola na dedicatória, bem como nosso propósito de recuperar a noção de uma visão comum de Mundo ou de vida comum, de modo a fazê-las interessar a professores de filosofia que atuam em contextos sociais e culturais desafiadores.

### **Um acadêmico em permanente formação**

Feita as advertências preliminares, eis alguns elementos da biografia acadêmica do filósofo brasileiro. Nascido na cidade de Santos, no Litoral do Estado de São Paulo, em 1937, Oswaldo Porchat Pereira da Silva (1933-2017) forma-se em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) em 1956 e em Filosofia na Universidade Rennes em 1959. Em França também estudou na École Normale Supérieure e assim pode estudar com nomes expressivos do pensamento francês, tais como Guérault, Merleau-Ponty, Ricouer, Hyppollite e Goldschmidt, tendo traduzido, juntamente com a sua esposa Ieda Porchat Pereira, no Brasil, o livro de Victor Goldschmidt: "A religião de Platão" (1963).



Foi também o principal divulgador entre os estudantes brasileiros do método de leitura centrada no tempo lógico e na estrutura do texto filosófico desenvolvido por Guérault e Goldschmidt (Andrade, 2023). Professor emérito da USP e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), nesta última fundou o Departamento de Filosofia e o Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência (CLE). Foi também professor visitante em universidades estrangeiras importantes, como a *University of California* (Berkeley), a *London School of Economics and Political Science* e a *École des hautes études en sciences sociales*. Sua passagem pela Europa teve inclusive, reconhecimento do Estado francês que lhe conferiu o título de Cavaleiro da Ordem das Palmas Acadêmicas em 1984; uma honraria justa e merecida, mas aparentemente contrastante com sua adesão à vida comum.

Sua obra resulta, principalmente, da publicação de artigos que foram depoisolidados em 3 livros: *A filosofia e a visão comum do mundo* (1981, em coautoria com Bento Prado Jr. e Tércio Sampaio Ferraz); *Vida comum e ceticismo* (1993) e *Rumo ao ceticismo* (2007). Os textos se repetem com os acréscimos da produção no período intermediário nesses três livros. Por essa razão, optamos aqui por usar como referência apenas o seu último livro: *Rumo ao ceticismo*. A única exceção entre os seus livros, pois não é uma compilação de sua produção em artigos publicados em Revistas especializadas, é a edição da sua tese de doutorado: *Ciência e dialética em Aristóteles* (2001). Como se pode facilmente notar, trata-se de uma obra pouco volumosa em seu conjunto, considerando-se as exigências de quantidade e ritmo dos padrões de produtividade acadêmica contemporâneos ao nosso filósofo santista.

Contudo, a obra de Porchat merece ser avaliada, sobretudo, pelo seu alcance, pela sua influência, por sua originalidade e pelo inequívoco reconhecimento intelectual que seu trabalho tem no Brasil entre aqueles que se dedicam as tradições analíticas da epistemologia. Meu objetivo aqui é trazer sua influência um pouco mais perto do ensino de filosofia, que também foi uma parte fundamental da sua experiência intelectual, como veremos a seguir.

### **Estruturalista, cético ou filósofo analítico?**

Com exceção da sua relação com o pirronismo as demais referências que influenciaram Porchat ficaram um tanto ocultas em sua obra. Embora, aqui e ali, ele tenha citado autores e obras, não há nada, exceto Sexto Empírico, que seja assumido explicitamente pelo filósofo paulista como uma referência, inicialmente recusada e em seguida incorporada como *neopirronismo*. Seguimos aqui as análises de Bruno Batista Pettersen (2012) para destacar ao menos 3 correntes de pensamento que influenciaram Porchat: o estruturalismo, o ceticismo antigo e a filosofia analítica. Para os nossos fins apenas a primeira dessas correntes interessará diretamente. Quanto a duas primeiras, deve-se dizer o que o ceticismo antigo participa desde sua primeira fase de elaboração filosófica, como já havia observado seu amigo e interlocutor privilegiado Bento Prado Jr. (2000, pp. 151-152). Contudo, nesta fase o ceticismo ainda era visto com desconfiança. Porchat o considerava, então, como uma forma de pensamento "excessivamente mentalista", outras vezes como uma filosofia dissimulada em não-filosofia. A influência filosofia analítica também aparece desde a primeira fase e o acompanha na segunda fase. Sua adesão ao pensamento analítico não significou, propriamente uma adesão as suas teses, mas claramente ele foi influenciado por autores tais como: Moore, Wittgenstein, Rorty, Tarski, Austin, Davidson e, sobretudo, Quine (Pettersen, pp. 80-81).

Mas é o estruturalismo, talvez, a segunda mais influente entre essas correntes no pensamento de Porchat (a primeira, sem dúvida é o ceticismo de Sexto Empírico), não precisamente como doutrina ou filosofia, mas como método de leitura. Por estruturalismo Porchat entende uma abordagem rigorosa da história da filosofia, uma proposta hermenêutica para se interpretar textos filosóficos com o fito de se buscar regras que permitam atingir a objetividade na compreensão e na exposição dos sistemas filosóficos.

Isso significa poder reconstituir de maneira explícita os movimentos e articulações argumentativas do autor, reescrevendo-o, por assim dizer, segundo a ordem de suas próprias razões. Desse modo, o método estrutural pretende deixar o texto a salvo das distorções frequentes das doutrinas que incorporam seus próprios

dogmas alheios ao sistema sob análise. Só conta para compreensão de um autor ou obra, tão só e exclusivamente aquilo que é asserido e alegado pelo filósofo.

Entretanto, o estruturalismo pode ser – e foi no Brasil – bem mais do que um método de leitura do texto. O estruturalismo no Brasil talvez nem tenha sido, a rigor, um método, quiçá ainda seja bem mais uma deontologia dos estudos, uma meta-filosofia ou uma ideologia acadêmica (Porchat Pereira, 2005). Há pressupostos, como por exemplo: a impossibilidade de inovação filosófica, que obrigam ao profissional da filosofia abandonar quaisquer pretensões de ultrapassar a condição de mero comentador das ideias alheias. Mas Porchat jamais se rendeu a essa limitação doutrinária do método. Como sempre apostou na filosofia como criação, o estruturalismo para ele não chegava a ser um óbice à invenção filosófica, mas seria, ao contrário, a única via para se compreender adequadamente a história da filosofia. E a produção de uma filosofia autoral sempre esteve entre as prioridades intelectuais do filósofo brasileiro.

Para Luiz A. A. Eva (apud. Petterson, p. 86) o estruturalismo em Porchat é uma atividade de estabelecer razões para um argumento. São razões internas, as quais deverá o filósofo reconhecer e apontar. Sistemas filosóficos não deveriam ser interpretados em confronto com outros ou como apenas ideias presas a um determinado tempo e espaço. Incomensuráveis em si, se deve supor uma equipotência entre os sistemas, de modo que não é jamais possível manter ou suprimir uma filosofia a partir das outras.

Na primeira fase do pensamento de Porchat o estruturalismo o leva para o desespero do conflito entre as filosofias; e já na sua segunda fase o conduz ao *neopirronismo*, ou seja, a suspensão do juízo. Nesse sentido, o estruturalismo constitui-se em uma forma hermenêutica de se colocar em equipotência as questões filosóficas. Obviamente quando se pensa em educação básica o modelo que serve à formação do professor não se revela adequado para o ensino médio.

A leitura estrutural possivelmente não é a única via de acesso ao filosofar, mas por certo, deve ser a primeira caso o professor pretenda realizar um trabalho sério e conseqüente. Não se pode abrir mão de uma leitura que dê conta de explorar com responsabilidade o conteúdo a ser trabalhado. A história da filosofia, ou seja, os textos que constituem o seu tecido histórico, não devem ser deixados de lado em

favor de um proselitismo vazio, de um bla-bla-blá (Nobre & Terra, 2007), de um raciocínio que não esteja devidamente apoiado numa compreensão estrita da argumentação filosófica em questão.

No Brasil, como já se disse, Porchat foi um dos responsáveis por estimular uma cultura de formação universitária em filosofia tipicamente estruturalista. Ainda que tenha se arrependido dos excessos, manteve-se, por fim, fiel ao paradigma da leitura exegética como ponto de partida para uma capacitação bem-sucedida. Mesmo não servindo sua aplicação na educação básica, não me parece razoável abrir mão do método na formação do professor de filosofia. Este deve por algum tempo submeter-se aos exercícios rigorosos e as vezes cansativos da leitura e releitura dos textos, da interlocução bem informada com seus mestres e colegas, da exposição escrita e oral do que conseguiu articular sobre as teses do sistema, sob pena de tornar-se um embusteiro e transformar, assim, o ensino da filosofia no contexto escolar em alguma coisa que só de muito longe se pareceria com uma sincera amizade à sabedoria.

Nesse sentido, pode-se afirmar que pouco importa o conteúdo ou a tendência filosófica escolhida como campo de trabalho pelo professor da educação básica. Deve-se mesmo estimular que o conteúdo de ensino, em consonância com a legislação vigente, nasça como sugestão de tema em resposta às inquietações espontâneas dos estudantes. Qual será o filósofo ou filósofa que em suas investigações respondem ou formulam as questões relacionadas? Isso dependerá da cultura e das preferências do professor. Não é necessário responder antecipadamente a essa questão, senão quando se configura um contexto de problematizações e perguntas bastante concreto. O professor encontrará a fonte das investigações que realizará em seu próprio repertório de leitura na cultura filosófica que experimentou no curso de sua formação contínua.

Sejam quais forem essas referências é imprescindível que o educador filosófico tenha um conhecimento robusto daquilo que levará ao contato com estudantes. Esses poderão ler fragmentos, comentários ou outras quaisquer fontes que sejam capazes de impulsionar a problematização e a reflexão, a evitar divagações circulares e discursos extravagantes que mais obnubilam que esclarecem. Mas isso só poderá ser bem feito se o professor estiver devidamente

capacitado para: por um lado explorar o pensamento do filósofo que escolheu como referência, por outro, para saber traduzir as eventuais dificuldades em encanto e interesse genuíno. Sem isto, não se pratica um bom ensino da filosofia.

### **Lições de uma autobiografia para um “prefácio” ao ensino de filosofia**

No percurso biográfico de Porchat merece menção sua trajetória intelectual narrada no seu artigo “Prefácio a uma filosofia”, publicado originalmente em 1975 na Revista *Discurso* (Porchat Pereira, 2007, p. 25-39). Porchat parte da sua desesperança pela filosofia e segue até o seu encontro desconfiado com o ceticismo pirrônico. Bruno Batista Pettersen (2012) divide a obra de Porchat em duas fases fundamentais: a primeira (1968 a 1986), na qual se concentra o tema do conflito das filosofias e da promoção do senso comum como fuga do destampatório febril do dogmatismo; a segunda (1991 a 2005) marcada pela defesa de um neopirronismo retomado do ceticismo de Sexto Empírico.

Algumas ideias e fundamentos metodológicos, entretanto, atravessam as duas fases: i) uma interpretação hiperbólica da diaphonia; ii) o abandono da investigação, uma a uma, das filosofias; iii) a defesa do mundo, da visão e da vida comum (Eva *apud* Pettersen, p. 91). Mencionarei brevemente a seguir, uma fase anterior, preparatória das duas fases mencionadas na tese de Pettersen. Chamarei de fase pré-filosófica, esta fase é marcada pelos primeiros estudos e por seu entusiasmo e devoção ao método da leitura estrutural.

Começamos por seu relato que narra a formação intelectual iniciada na Igreja Católica, com a leitura de místicos e teólogos e os seus primeiros contatos e seus primeiros estudos dedicados aos clássicos da filosofia. Com o aprofundamento de leituras críticas e racionalistas da fé, com estudo mais dedicado dos mecanismos de prova e demonstração lógica, Porchat se distância dos dogmas religiosos e rompe em definitivo os seus vínculos com o catolicismo: “Minha fé religiosa se perdeu porque sobrepuja a tudo o primado de minha mesma racionalidade. E lembra-me bem o dia em que, só comigo mesmo, me confessei ateu” e arremata: “Particularmente sereno e tranquilo, descobri minha espantosa solidão(...) Nenhum infinito me

amparava (...) Creio que, nesse dia, me tornei um homem" (Porchat Pereira, 2007, p. 31).

Desde então Porchat dedica-se exclusivamente à filosofia, escrutinando os Sistemas e tentando encontrar suas próprias respostas aos problemas que as grandes filosofias nos legaram de herança. É quando Porchat, por influência de Goldschmidt e Guérault, procurou refazer no interior dos sistemas os seus movimentos internos, registrar suas nuances, segui-lo no seu tempo lógico ou em sua ordem de razões. A ênfase na leitura filosófica foi sempre para conhecer profundamente as filosofias como sistemas autônomos, jamais a chamada "Grande História da Filosofia" como tal foi o seu interesse precípua. Escolheu poucos filósofos para estudá-los a fundo e sempre suspeitou do "bem-informado" em filosofia: "Hoje ainda, não posso deixar de sorrir em meu íntimo quando vejo alguém exibir a riqueza de sua "informação" filosófica (ibidem). Essa figura do "bem-informado" é frequente nos meios acadêmicos e serve de mau exemplo na formação dos professores. Porchat também jamais interessou na compilação e na mera recordação e compilação do pensamento alheio, pois sempre preferiu a reflexão pessoal e autônoma, ainda que a dissertar ideias de outros filósofos. A dissertação também pode ser um ato criativo de interpretação. Pretendendo-se filósofo, buscando a Verdade, "assumia a postura de um *philosóphos* que ainda não chegou à *sophia*" (ibidem, p. 29). Reconhecer-se filósofo também deverá ser, senão uma exigência prévia, uma meta para qualquer professor de filosofia da educação básica.

Porchat Pereira sentia-se perplexo com a pluralidade das filosofias e buscava uma opção que se impusesse pela força de suas razões às demais alternativas. Colocava-se como um tipo de expectador neutro e interessado que assistia ao conflito entre os sistemas e suas exclusões recíprocas como um anátema insuperável. Uma vez que a instauração de um pensamento qualquer opera ou pressupõe, de forma implícita ou não, a desqualificação do pensamento adversário.

Não querendo aderir acriticamente a qualquer concepção, eu buscava critérios válidos e objetivos para resolver as questões filosóficas e julgar das respostas que as filosofias lhes dão. Mas cada filosofia define seus próprios critérios de validade e de objetividade, solidários com o restante de seus enunciados e em

harmonia com a estrutura de todo o edifício. Todas as questões que eu poderia propor tinha, sob esta ou aquela forma, respostas coerentes em todas elas, umas com as outras também inconciliáveis, como o são as próprias filosofias. Divertir-me muitas vezes, tentando eu próprio construir, de dentro de uma das teorias filosóficas que conhecia, respostas adequadas e ainda não formuladas a objeções que se lhes podiam fazer. E descobri que era sempre possível encontrar respostas razoáveis e coerentes. Cada crítica podia ser tratada pelo sistema a partir de seus próprios pressupostos e convenientemente “reduzida”. (ibidem, p. 27)

Porchat relata que aos poucos foi percebendo que a ideia de uma fundamentação definitiva, da posse legitimada da Verdade havia algo da pretensão do *Lógos* eterno, da crença grega que divinizava a razão especulativa. Portanto, que havia algo de uma “religiosidade essencial e profunda, ainda que laicizada” (ibidem, p. 29). O problema é que a pretensão de um saber absoluto e universal se esbarra na sua alternativa adversária e não é possível livrar-se desse impasse decidindo-o de fora. Nem a ciência e nem o senso comum poderia superar os impasses dos conflitos entre as filosofias porque não reúnem as condições para se posicionarem diante da filosofia sem que tenham também que filosofar. Como, aliás, já vaticinou Aristóteles no seu *Protréptico*: *se deve filosofar, deve-se filosofar e, se não se deve filosofar, deve-se filosofar; de todos os modos, portanto, se deve filosofar*. Isso tornaria o procedimento da investigação circular e incontornável.

Diante desse conflito das filosofias, diante da *diaphonia* insuperável dos discursos que afirmam sua autenticidade em suas próprias razões o que resta fazer? Como seria possível assumir uma posição filosófica se qualquer uma que se venha a escolher ou inventar negará, necessariamente, tantas outras com a mesma pretensão à Verdade? Os filósofos estariam condenados a conviver permanentemente em divergência, pois se dois filósofos concordam, um deles não o é. Assim, o conflito é insuperável e nem a experiência comum, nem mesmo a própria ciência podem dirimi-lo, uma vez que suas questões são essencialmente filosóficas e escapam a esses domínios. É nesse momento que Porchat aproxima-se, ainda com

reservas, do ceticismo pirrônico e é com este que ele assume a renúncia ao pensamento derradeiro, a *aporia* perpétua dos dogmatismos e adota a *epockè*.

A solução pirrônica para o conflito das filosofias de Sexto Empírico é a suspensão do juízo em relação aos dogmas da filosofia e também em relação ao senso comum. Mas sua *epockè* ao invés de asserir uma Verdade, deve-se aceitar o que parece, o fenômeno e não uma interpretação sobre o fenômeno. O ceticismo clássico assumiu uma postura *zetética*, de pesquisa permanente como modo de produzir a *ataraxia*. Todavia, em vez de assumir a pesquisa permanente e o fracasso frequente em se chegar a um acordo final, Porchat abraça uma outra posição, curiosamente muito próxima da assumida por Wittgenstein no *Tractatus* e em sua própria vida no início de sua jornada acadêmica. Julgando-se incapaz de assumir a permanente frustração da adoxástica pirrônica, Porchat decide-se pelo abandono da filosofia, ou seja, opta por jogar a escada fora tal como fizera Wittgenstein (1994). No caso do filósofo austríaco por outras razões relacionadas a sua teoria da linguagem, no caso de Porchat simplesmente por não vislumbrar a possibilidade de superação do conflito entre as filosofias.

Antes de prosseguir com o itinerário intelectual de Porchat, me deterei aqui no que considero interessante observar que o conflito das filosofias assume, na perspectiva de um professor da educação básica, a forma de desafio da escolha de uma ou outra referência da história da filosofia. Geralmente, os currículos escolares destacam conteúdos ou prescrevem competências e habilidades específicas deixando ao professor a autonomia por escolher sua própria abordagem. A ideia porchatiana quanto a insolubilidade do conflito, sugere que não se trata de escolher a opção mais verdadeira.

Trata-se, portanto, de decidir-se pelo filosofar, pelo pensar rigoroso e comprometido com as questões suscitadas. Não há Verdades imutáveis a cultivar e nem a ensinar. O que poderá haver é uma atitude crítica que não superará o conflito entre as filosofias, mas poderá estimular a reflexão dos estudantes e o descolamento de uma percepção limitada e absolutamente circunscrita às referências imediatas e irrefletidas da vida Comum.

Voltando ao testemunho autobiográfico de Porchat quando este, diante do conflito entre as filosofias decide por sua recusa. A situação se configurava de tal



modo que não se poderia, sequer, demonstrar a justificativa dessa própria recusa, uma vez que a tentativa de fundamentar não poderia ser outra coisa senão uma outra filosofia. Uma filosofia da recusa ao filosofar. Logo, nada mais restou que a conclusão da sétima tese do *Tractatus*: silêncio quanto tudo aquilo de que não se pode falar. Desesperando da filosofia e abandonando o interesse pela solução dos problemas filosóficos ele olhou com desconfiança para o ingrato ofício do filósofo. Indagou-se se por acaso tudo não passaria de uma brincadeira com palavras, um tipo prodigioso e sublime de jogo sibilino. Para não jogar as partidas do grande conflito o silêncio calhou como uma opção existencial, consequência de uma incontornável angústia filosófica. Declara-se, então, um não-filósofo, mas sem jamais abandonar a leitura dos textos filosóficos.

Um não-filósofo que, entretanto, ministrava aulas de filosofias para se manter. Mas continuou a apreciar a filosofia como uma realização desafiadora. O que acontece a partir de então é que Porchat reservou-se ao direito de não assumir posições filosóficas, abandonou sua antiga busca pela Verdade e fez das grandes obras "admiráveis romances de ideias". Ainda se permitia deliciar-se pelas aventuras do pensamento, mas sem compromisso. Porchat nesse momento tornara-se um homem comum. Apenas um homem comum.

Porchat narra essa experiência como uma extraordinária novidade em sua vida. Sentiu que poderia desse modo saborear a vida cotidiana, a experiência ordinária, a vida comezinha, sem jamais "pôr em dúvida, em xeque ou entre parêntesis a realidade do Mundo que a nossa experiência imediata tem por objeto (...) A renúncia à filosofia emprestou a meu apego às coisas ordinárias uma dimensão mais humana e mais vivida' (ibidem, p. 33). A vida o possuía integralmente, o mundo tornou-se objeto de uma experiência estética, conscientemente elaborada, os fatos como simples realidade, sem o filtro dos conceitos, o triunfo do homem feliz sobre as abstrações, da matéria sobre o espírito, a vitória da dureza pragmática da vida comum sobre as elucubrações intelectuais. Sentia como consumado o processo de sua humanização.

Tornava-se um homem tal como todos os outros. Apenas um homem. Não mais um filósofo, um intelectual; não mais um viciado em pensamentos profundos, em meditações solitárias, em distanciamentos críticos. Naquele momento,

contentava-se com as dores e delícias, tristezas e alegrias, da vida corriqueira, que então, "ele assumia como volúpia" porque, afinal, era tudo que sabia possuir.

Diante desse mergulho na humanização, pergunto-me, até que ponto as Universidades estão conseguindo formar professores capazes de assumirem – não precisamente a renúncia porchatiana – mas o seu compromisso maior com a vida Comum.

Porchat organiza, então, um discurso do homem comum, uma visão necessariamente incompleta, parcial, precária, mutável, prenhe das dificuldades que concretamente se impõem ao pensamento e a ação. Tentou corrigir suas crenças, reparar suas inconsistências, utilizar-se do senso crítico, que em sua opinião, é bem repartido (não idêntico) entre todos os homens. Assumiu sua falibilidade com resignação e ainda que acolhendo com boa vontade a cultura e a ciência do seu tempo e lugar, não se furtava a uma saudável desconfiança. Declarou guerra ao intelectualismo e quis para si a recuperação da ingenuidade do homem comum. Mas confessou não a ter encontrado porque ela não passa de uma "prestidigitação maliciosa dos filósofos". No fim das contas o filósofo sorri da simplicidade, do provincianismo, da humildade, da ignorância do homem comum. Seu desdém é uma espécie de preconceito e senso de superioridade disfarçado em reflexão crítica.

Sua humilde não-filosofia lhes parecia verdadeira e justa e mesmo que aparentemente razoável na perspectiva alheia não se poderia fornecer sobre a ela uma justificação definitiva. Sua não-filosofia não se prestava à demonstração ou qualquer outro recurso de verificação. Mas era, ao mesmo tempo, uma não-filosofia crítica do Mundo e das filosofias, sobretudo das filosofias.

Eis que meditando sobre sua própria recusa, sobre a nocividade da *hýbris* filosófica em seu furor dogmático, descobriu que sua resistência e fuga o tornara, sem querer, uma vítima da própria *hýbris*. Deu-se conta do caráter injustificável de sua modéstia intelectual. Percebeu que desesperava justamente porque havia antes esperado demais. Considerou, então, que filosofar não significa apenas apelar para o *Lógos* eterno das certezas irrefragáveis, mas que ele próprio poderia deixar de reconhecer de um modo secreto e inconsciente a autoridade implícita de um determinado modo do filosofar como se fosse possível esgotar todo o sentido da

filosofia como um intento essencialmente dogmático. Ou seja: ele deveria assumir que o dogmatismo não é a única forma de expressar-se filosoficamente.

Naquele momento o filósofo de Santos dá mais uma guinada em sua trajetória intelectual, deixava-se assumir o vocabulário filosófico para dar expressão a sua própria postura de reconciliação com a vida e o Mundo.

Ele sabia possuir a dignidade filosófica para desafiar o monopólio dogmático e assim participar, altivamente, do infundável conflito entre as filosofias. Enfim, ele assume como filosófica a sua não-filosofia, conferindo-lhe uma espécie de cidadania até esse momento recusada com afinco. "Nada mais proibindo de filosofar injustificadamente, o homem comum fez-se homem-filósofo, com simplicidade" (ibidem, p. 36).

Aqui ao nosso ver estar a principal lição da autobiografia de Porchat. Talvez este exemplo sirva melhor àqueles que tendo recebido uma formação técnica e de boa qualificada sentem-se entre estranhos quando pisam o chão quente e árido da escola básica em contextos sociais problemáticos. A vida Comum é muito mais difícil quando não suprida por condições econômicas, de acesso aos bens culturais e sanitárias minimamente satisfatória.

Ensinar filosofia para os jovens das periferias urbanas ou rurais é um desafio que o testemunho de Porchat<sup>4</sup> ajuda a compreender. A academia cultiva um discreto desprezo pela vida Comum. Talvez não seja tão discreto a ponto de ser parte do imaginário popular a ideia de uma academia nefelibata, ao menos naquilo que mais possa interessar aos comuns do Mundo comum. Conheci ao longo da minha experiência como formador de professores de filosofia casos de perplexidade e desistência total – e pior: parcial – da tarefa de educar filosoficamente jovens de escolas públicas em zonas carentes. Conhecer a história da filosofia, saber pronunciar-se com propriedade sobre os sistemas e seus respectivos tempos lógicos é necessário, mas não suficiente para dotar o professor da indispensável sensibilidade que convida ao pensar. Me parece fundamental que o professor, na formação inicial e ao persistir na formação continuada que o qualifica como tal, não

---

<sup>4</sup> É importante frisar que Porchat não foi vítima dessas vicissitudes. Tendo nascido no seio da classe média santista e se tornado um bem-sucedido intelectual é possível dizer que seu Mundo comum, em alguns aspectos, não é partilhado pela maioria dos brasileiros.

assimile com isto o vezo idealista do academicismo que acaba por colocar o Mundo comum como obstáculo à tarefa de pensa-lo.

Para Porchat, disso depende a própria sanidade da filosofia. O ponto de partida para uma filosofia, só poderia vir de uma visão comum de Mundo. Esta convicção lhe rendeu muitas objeções, sobretudo porque decidiu recorrer as expressões como "postura idealista", "sombra idealista", "espírito idealista" e "negação idealista do Mundo" para justificar sua opção. Como se sabe, esse conceito é polissêmico e caro a muitas tradições, por isso mesmo passível de disputas e mal-entendidos. Mas Porchat cuida de explicitar sua compreensão e diz, com a clareza que sempre foi das suas maiores qualidades, o que entende por uma atitude filosófica tipicamente idealista:

Entendo como idealista toda postura filosófica que privilegia o conhecimento sobre seu objeto, o pensamento e o discurso sobre as coisas e os fatos. Que faz da realidade do Mundo um problema e se condena a perde-la por não ter sabido reconhece-la. A sombra idealista tem obscurecido secularmente a razão ocidental. O desprezo pelo objeto e pelo Fato, no sentido forte e metafísico desses termos, tem sido o vício corruptor da filosofia moderna. Qual um paradigma oculto, mas onipresente, que manifesta nos mais diversos domínios sua natureza proteiforme, o espírito idealista tem impregnado toda nossa cultura. Projetos científicos inúmeros, por eles de algum modo afetados, têm visto assim comprometida sua desejada cientificidade. A negação idealista do Mundo culminou no culto abusivo da linguagem, que contamina uma tão grande parte do pensamento contemporâneo e ameaça esterilizá-lo. Uma consequência natural dessa atitude foi também o desprezo filosófico pelos problemas no homem (ibidem, pp. 36-37).

Não se trata de instaurar o Real: "Não quer editar e pôr, mas contenta-se em reconhecer e dizer" (ibidem, p. 37). O ceticismo que acaba de ser parcialmente assumido por Porchat, sua nova visão comum de Mundo diz do Mundo que está aí, para qualquer um dos homens; esse mesmo mundo do qual falam sempre na vida ordinária. Uma filosofia que se confessa posterior ao Mundo, cuja Realidade reconhece de antemão numa "visão comum de Mundo". Porchat não escamoteia o

óbvio: trata-se “tranquilamente de uma metafísica, sem arrepiar-se de falsos pudores. O repúdio contemporâneo à metafísica é tão-somente o fruto malsão de um espírito que pavoneia sua falsa positividade”. (ibidem, p.38) E em seguida arremata: “Não encontro consistência numa filosofia carente de alicerces metafísicos, em que o discurso não tematiza e nem explicita os seus próprios pressupostos” (ibidem, p. 39).

Uma filosofia que se sabe polêmica, ela sabe que está integrada ao conflito insuperável entre as filosofias. Ela se reconhece nesta contingência, sem se lamentar por apenas ser capaz de dar uma solução parcial, incompleta e particular ao conflito. Nada a lamentar, afinal: “Mas ela não pensa consumir a filosofia. Ela é uma filosofia sem *hýbris*” (ibidem, p. 39). Na busca pela *alétheia* ela se assume como *dóxa* o que Porchat define como “opinião verdadeira de um filósofo mortal, em desafio aberto à condenação parmenidiana” (ibidem, p. 39).

O discurso do homem-filósofo porchatiano pretende ser o mesmo discurso do homem comum, o discurso que circula na vida ordinária, contudo um tanto mais crítico e autoconsciente. Esse discurso será também autorreferente, ou seja, tematizará a si, autocriticamente, mas estará sujeito ao Mundo, ou melhor: se submeterá a uma visão comum de Mundo. Esse discurso sabe-se particular, sabe-se em situação, conhece o seu *hic et nunc* e tenta evitar uma visão viciada e deformada do Mundo, tenta evitar que a visão do Mundo se torne uma mera projeção subjetiva. É sempre um ponto de vista pessoal que comparece na reflexão filosófica de Porchat. Mas a consciência dessa subjetividade não autoriza o relativismo. E o homem-filósofo não admite que seu pensamento seja preterido por conta de seu caráter assumidamente contingente: “Uma pretensa desqualificação da filosofia em virtude de seu caráter situacional é tão inaceitável e absurda quanto uma imaginária desqualificação e recusa, por motivos análogos, do discurso Comum (ibidem, p. 38).

Segundo Porchat, este caráter pessoal e intransferível do filosofar compara-se, em certos termos, a própria confissão. “É contar aos homens de boa vontade uma estória de argumentos e ideias, que vieram organizar-se em nossa visão comum de Mundo. É dizer-lhes como entendemos superar os particularismos e limitações de nossa subjetividade, no anseio de aprender as coisas e os fatos sob um prisma universal e objetivo” (ibidem, p. 38). Reconhecer as limitações do discurso é o único

antídoto possível contra o subjetivismo filosófico, de resto inevitável em sentido pleno. Não sendo precisamente a medida de todas as coisas, o filósofo da visão comum de Mundo só poderá mensurar as coisas a partir do seu discurso. Com simplicidade, inteligibilidade, depois de ter passado pela crise das aporias filosóficas e pelo silêncio da não-filosofia, o homem-filósofo, o professor de filosofia da escola periférica, esse cidadão comum caminha "simples e despreocupado ao encontro do Mundo. De uma simplicidade que é, talvez, o fruto de uma requintada sofisticação" (Ibidem, p. 39).

## Conclusão

Pretendi neste capítulo, apresentar os argumentos e ideias da primeira fase do pensamento de Porchat em "Prefácio à uma filosofia", como se este texto fosse, em certa medida, equivalente ao Livro III do "Discurso do Método" de Descartes. Tal como deixou claro o racionalista francês em seus registros, também autobiográficos, não se tratava de ditar as regras da boa conduta universais, mas apenas descrever algumas máximas e princípios que lhes foram úteis e talvez pudessem ao menos encorajar a outrem a reconstituir sua própria biografia a luz dessas reflexões. Uma *moralis par provision*, despretensiva, mas decisiva. No nosso caso, ao ler os registros de Porchat do seu próprio itinerário intelectual não se pretende apresentá-lo com um exemplo indefectível, nem como modelo a ser fielmente seguido. Mas o modo como Porchat construiu sua carreira e sua relação com a filosofia como professor e filósofo traduz de maneira especial uma deontologia da prática docente.

À Guisa de conclusão, tentarei resumir aquilo que podemos apreender. Tal como já afirmado supra, estarei a pensar sempre na perspectiva de um professor ou professora de filosofia que atua numa escola em comunidades segregadas pela desigualdade econômica e social. O Mundo comum dos pobres. Meu propósito neste ensaio foi insinuar algumas pistas para questões que se colocam como obstáculo a uma prática de ensino efetiva, que faça jus ao valor e a grandeza da história da filosofia, mais do que isso, uma práxis que consegue engajar os estudantes no ato de pensar filosoficamente. O objetivo do ensino de filosofia na educação básica de uma sociedade moderna e democrática não é o de formar filósofos profissionais no

futuro (ainda assim deve-se reconhecer que o bom ensino nesse nível sempre é capaz de predispor as melhores mentes a participar dessa “nossa comunidade fantástica” (Giannotti, 1976). O objetivo do ensino de filosofia para os jovens dessa sociedade, moderna e democrática, é promover uma experiência de reflexão que responda a um direito histórico e inalienável de partilha com os bens da humanidade. E a filosofia está entre os maiores legados da história humana e deve estar acessível a todos que por ela se interessem. As pessoas privadas dos seus direitos fundamentais mais básicos também devem poder acessar a filosofia como forma de inclusão cidadã.

O professor que estiver disposto a assumir essa responsabilidade junto a sua comunidade e promover o exercício do pensamento filosófico entre aqueles que estão imersos no Mundo comum, deverá saber pertencer a este mundo, abandonar suas ilusões pequeno-burguesas de uma contemplação desinteressada e mergulhar fundo no compromisso de promover mudanças.

Ao sintetizar as contribuições de Porchat Pereira ao seu “Prefácio” chegamos a essas 3 máximas provisórias:

- i) Ler os textos filosóficos a partir do método estrutural é o ponto de partida da formação. O conhecimento sistemático, profundo e responsável é uma exigência incontornável da boa formação. Por isso, professores de filosofia em formação necessitam submeter-se a um regime de leitura do texto filosófico rígido e disciplinado. Deve esforçar-se por conhecer muito bem as articulações internas do sistema ou texto filosófico, deve saber revelar a teia argumentativa dos autores pois sem esse domínio prejudica-se o direito ao acesso com qualidade à filosofia e põe em risco sua própria reputação. Isto não significa dispensar o professor da pesquisa genética, histórica e contextual. Sem esta, não será possível, sequer, tornar as filosofias plenamente inteligíveis. Uma boa formação cultural do professor, aliás, é pré-condição para sua inserção no tempo lógico dos sistemas filosóficos;
- ii) Reconhecer o conflito insuperável entre as filosofias é promover o pluralismo e o não-dogmatismo no ensino. Uma sociedade democrática está em permanente *agonismo* político, uma tensão insolúvel que se reflete em todas formas de pensamento e tem na filosofia sua expressão mais sofisticada. O

professor de filosofia que reconhece a natureza agônica da filosofia estará mais preparado para lidar com a litigiosidade das ideias em disputa no espaço escolar. Saberá suspender o juízo e examinar a disputa, a aprender e a criar em ato contínuo algo que inevitavelmente também participará do conflito, numa espécie de propedêutica da vida democrática.

iii) Reconciliar-se com a vida Comum e promove-la filosoficamente é assumir um compromisso de partilha que é a própria essência da educação filosófica. Dedicar-se à filosofia sem abandonar o solo do Mundo comum para não sucumbir às fantasias da razão é uma forma de manter a saúde do professor e de firmar seu compromisso com as comunidades mais vulneráveis que a despeito da descrença acadêmica em suas capacidades filosóficas, também possuem o direito à cidadania das ideias. A educação filosófica em comunidades carentes exige esta aliança com o Mundo comum, caso contrário a distância entre o voo filosófico a o árido chão da Realidade será mesmo intransponível.

As ideias de Porchat Pereira continuarão a demonstrar que é possível produzir em países periféricos uma filosofia de qualidade, com as marcas autênticas de originalidade e com a própria coragem de invenção do pensamento. Este também é um exemplo de audácia que poderá inspirar o professor de filosofia da educação básica para que se torne e se refaça continuamente também um filósofo-homem-comum.

## Referências

Andrade, Ricardo Henrique Resende de. (2023). "Deontologia e formação filosófica: a leitura exegética no ensino de filosofia no Brasil". In: Ferreira et al (Org.). *Discussões Filosóficas II*. Goiânia: Editora Alta Performance.

Giannotti, José Arthur. (1976). Por que filósofo. Estudos CEBRAP 15. jan-fev-mar. Edições CEBRAP, Editora Brasileira de Ciências LTDA. São Paulo.

Nobre, Marcos & Terra, Ricardo. (2007). *Ensinar filosofia: uma conversa sobre aprender a aprender*. Campinas: Editora Papirus.

Petterson, Bruno Batista. (2012). A narrativa neopirrônica: uma análise das obras de Porchat e Fogelin. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Filosofia do



Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.  
Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

Porchat Pereira, Oswaldo. (1963). "Prefácio Introdutório". In Goldschmidt, Victor. *A religião de Platão*. Trad. Ieda e Oswaldo Porchat Pereira. São Paulo: Difusão Européia do Livro.

Porchat Pereira, Oswaldo. (2005). "Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia". In Souza, José Crisóstomo de (Org.). *A filosofia entre nós*. Ijuí (RS): Editora Unijuí.

Porchat Pereira, Oswaldo. (2007). *Rumo ao ceticismo*. São Paulo: Editora Unesp.

Prado Jr., Bento. (2000). *Alguns ensaios: filosofia, literatura, psicanálise*. São Paulo: Paz e Terra.

Wittgenstein, Ludwig. (1994). *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: Edusp.



## Capítulo 10

### Desafíos de la enseñanza del Derecho en Chile: algunas experiencias a partir de una trayectoria académica a contra corriente y de la “primera infancia” de la carrera de Derecho en la Universidad de Playa Ancha



<https://doi.org/10.36592/9786554600354-10>

Pablo Gómez Manzano<sup>1</sup>

#### 1 A modo preliminar, una declaración de experiencia e intenciones

“Algunos de los tipos más extraños de acedías, carpas doradas y besugos, de las que cada vez más hembras desarrollan órganos sexuales masculinos en una mutación caprichosa ejecutan sus rituales ligados a la reproducción sólo como una danza de la muerte, que constituye la otra cara del concepto de la asombrosa autorreproducción y multiplicación de la vida orgánica con el que hemos crecido. No en vano el arenque siempre ha sido un objeto de estudio especialmente apreciado por las clases más bajas, el emblema principal, por así decirlo, de la indestructibilidad dogmática de la naturaleza”. El testimonio de la pesca del arenque en los mares del norte escrito en un pasaje de *Los anillos de Saturno* por W.G. Sebald seguramente tiene poco y nada que ver con el Derecho y su enseñanza y, realmente, quizás no sea más que un truco retórico de quién inicia la escritura de este artículo para persuadir al lector con un encadenamiento de palabras más bello y profundo del que este humilde servidor seguramente sería capaz de escribir. O tal vez no; tal vez sea ya el adecuado momento de dar cauce a diferentes reflexiones y modos de pensar, de modo que estos se infiltren en el Derecho y su enseñanza, a la luz de la indestructibilidad dogmática de la naturaleza a la que los seres humanos

---

<sup>1</sup> Abogado (Universidad de Valparaíso, Chile), Master en Teoría y Crítica de la Cultura y Doctor en Humanidades (Universidad Carlos III de Madrid, España). Director de Derecho Universidad de Playa Ancha, Chile.

empecinadamente buscan imitar—y en la que en definitiva se repliega-, desprendiéndonos del miedo a que el Derecho, producto de estas mezclas corra el riesgo de fallecer.

Permítaseme a continuación enunciarme por medio de un lenguaje deliberadamente no ius academicista, desprovisto de cualquier ánimo de rozar algo así como una categórica objetividad y que, en lugar de ello, promueve el protagonismo de la experiencia y la introspección de una memoria personal profundamente concernida en las distintas etapas y posiciones que como ser humano he ocupado en relación al aprendizaje, enseñanza y reproducción del Derecho. Aludo con esto a un cierto posicionamiento a contracorriente/crítico en lo que respecta a la epistemología del Derecho, que constituye un proyecto vital que a lo largo de sus distintas etapas y posiciones ocupadas ha tenido como motor la idea de que el Derecho es ante todo una manifestación cultural, en constante transformación, cuyas principales esencias radican en ser un permanente ejercicio de pensamiento, argumentación e interpretación y que, observado desde un punto de vista de abstracción y distanciamiento espacio temporal de largo aliento, resulta ajeno al bullicio de la contingencia y la aproximación torpemente instrumental y utilitarista que de él hegemónicamente se hace y que incesante manifiesta una intención de perpetuar y cristalizar sus formas contingentes, propias de una episteme formalista y positivista cual precipitado empeño de decretar algo así como un *fukuyamesco fin de la historia* a nivel jurídico. Intentaré crear una narración en parte ordenada de modo cronológico, y en parte interpelada por los roles en los que me desempeñado dentro derecho para ilustrar desde allí los que a mi modo observo como principales desafíos del aprendizaje, enseñanza y reproducción del Derecho en Chile y como estos se han ido enfrentando en la “primera infancia” de la carrera de Derecho en la Universidad de Playa Ancha.

## **2 El Derecho como búsqueda del sentido de la justicia y el extravío de aquel sentido**

El año 2022, el retorno de la presencialidad y del contacto humano in situ con los estudiantes, dio lugar de una manera casi ineludible -tanto con los estudiantes de primer año que recién se incorporaban, como con los estudiantes de segundo año

que ingresaban por primera vez a las aulas físicas sin la mediación telemática de Zoom o Meet- a realizar las presentaciones personales al hilo de la pregunta de por qué escoger el estudio del Derecho.

Siendo la Universidad de Playa Ancha (UPLA) una institución pública cuyo prestigio descansa en un marcado compromiso social y territorial, no resulto extraño que muchas de las presentaciones de los estudiantes estuviesen marcadas por la intuición e intención de buscar la justicia y luchar contra las injusticias. Aunque no resultaban extrañas estas presentaciones por el *ethos* de la UPLA, resultaron especialmente inspiradoras respecto de lo que venía siendo mi camino como académico: años atrás, formulando la misma pregunta en universidades privadas en las que también me he desempeñado como docente, las respuestas a la interpelación sobre por qué escoger Derecho tendían a decantarse por una marcada matriz utilitarista de pensamiento, fruto del marcado proceso de subjetivación neoliberal chileno asentado ya de hace varias décadas (Gómez, 2016) de acuerdo a la cual, la decisión de estudiar Derecho era habitualmente tomada bajo la consigna de entenderla como una profesión idónea para proveer una autorrealización individualista significada puramente en términos de prosperidad económica (cabe mencionar que esta clase de respuestas, por acumulación de varios años trabajando en universidades que incentivan esa perspectiva del estudio del Derecho, habían ido provocando en quien escribe un profundo pesar existencial).

Aliviado en parte del pesar existencial acumulado, escuchar a los estudiantes de la UPLA me hizo recordar que también yo, cuando escogí estudiar Derecho, lo hice por motivaciones similares, guiadas por una intuición de luchar por la justicia y en contra de las injusticias. Y al recordar los años que viví como estudiante de Derecho se me hizo evidente que, durante ese tiempo, la enseñanza, aprendizaje y reproducción del Derecho de la cual bebí, se caracterizó siempre por una formación epistémica muy dogmática y disciplinadamente compartimentada a través de varias de las principales ramas del Derecho, bajo directrices sumamente profesionalizantes de lo que habrían de ser los futuros abogados, orientación que, inclusive, se ha ido agudizando desde mi tiempo de estudiante a mi tiempo de profesor en la inmensa mayoría de las carreras de Derecho dentro del país, de lo cual es demostrativo la progresiva desaparición dentro de los planes de estudio de asignaturas como

*Filosofía del Derecho* o *Teoría General del Derecho*, que tenían el propósito de tejer las costuras de las distintas ramas del Derecho por medio de una metacompreensión del conjunto que permitía acercarse a algo así como una imagen panorámica de conjunto del Derecho para así evitar solamente atesorar partes dispersas aparentemente imposibles de congeniar.

Con un modelo de enseñanza que desde su base resulta tan fragmentario y que se encamina principalmente por orientaciones metodológicas carentes de didáctica y consideraciones pedagógicas como lo suelen ser las tradicionales clases magistrales (los abogados no son pedagogos de formación y a menudo cuando enseñan no hacen más que repetir los patrones de acuerdo a los cuales aprendieron, sin mayores esmeros didácticos), aunque suene contradictorio, no era extraño que escasearan en el ambiente académico las dudas y consultas de partes los estudiantes. Cuando no se estimula la posibilidad de dudar o discrepar, los contenidos se enseñan de un modo categórico y se estimula el aprendizaje vía memorización irreflexiva de normas del Derecho positivo, aunque no se entienda realmente aquello que se va memorizando, no emergen dudas por estar proscritas. Curiosamente, la frase llamando a los estudiantes a exponer “dudas o consultas” era patrimonio común de la mayoría de profesores de Derecho y emergía únicamente como una mecanizada alocución de parte de ellos, que contenía en su sonoridad ritualizada una perversa y paradójica retórica que, lejos de producir el efecto natural y obvio de su interpretación literal en los estudiantes en cuanto a animarles a preguntar, provocaba más bien la utilidad preclusiva para el profesor de cerrar su monólogo cuando concluía su explicación, a menudo muy dogmática y apegada a las interpretaciones literales del Derecho positivo en torno a una institución jurídica, en las que extrañamente había cabida para disputas doctrinales de sentido, permitiéndole pasar del tema y continuar con otro.

El cúmulo de despropósitos narrado en los párrafos previos acababa por hacer añicos la posibilidad de que las nobles intuiciones e intenciones de los estudiantes, anhelantes de justicia, pudiesen si quiera asomarse a disputar el sentido del Derecho. De tal modo, si bien años atrás la subjetivación neoliberal no hegemonizaba aun las intuiciones e intenciones preliminares que expresaban los estudiantes de Derecho de recién ingreso, el *ethos* del estudio del Derecho con el modo de reproducirse

propio de su oferta formativa tradicional, acababa tarde o temprano, desbaratando de todas maneras las nobles inquietudes juveniles. Por eso, no es extraño que los abogados formados en universidades tradicionales tras terminar sus estudios de pregrado (por ejemplo, el caso de quienes compartieron estudios conmigo en la Universidad de Valparaíso), buscasen bien intencionadamente especializarse en la práctica de algún área específica del Derecho, de un modo fragmentario y pragmático, acompasando ese desarrollo profesional con la producción de trayectorias vitales a menudo atomizadas, despolitizadas y subsumidas en la propia atomización profesionalizante del Derecho, no quedando prácticamente espacio para el desarrollo profesional y de trayectorias vitales capaces de propiciar disputas epistémicas respecto del sentido mismo del Derecho, vinculadas a los viejos anhelos de luchar por la justicia.

El desarrollo de una trayectoria profesional y vital fuera de la horma pese a no ser algo imposible de encausar, sí que acaba resultando ser una empresa sumamente onerosa y cuesta arriba. Durante mis años como estudiante de pregrado, la conducción de mi trayectoria por fuera de la horma hubo de quedar casi en total suspenso, pues las inquietudes vitales que no tuvieran que ver estrictamente con el Derecho y su modo de reproducirse, debían quedar aparcadas a causa de la tremenda carga de tiempo y esfuerzos que ello conllevaba. Y digo "casi" al total suspenso de actividades por fuera de la retórica tradicional del Derecho, porque en mi caso, por mi tozudez intrínseca, las inquietudes originarias respecto del sentido del Derecho, su vínculo con la justicia y el lugar del Derecho en la cultura humana, lograron mantenerse a salvo gracias mi afición por el cine y mis necesidades de sobrevivencia (por ese entonces, sostenía mi economía personal mediante la venta de películas piratas de cine arte) que acompase con la conducción en compañía de otros compañeros de estudio de iniciativas extracadémicas como lo fueron los "Ciclos de Cine y Derecho" en la Universidad de Valparaíso, en los que, con la excusa del cine se podían sondear algunos cuantos de los innumerables pliegues que el Derecho tiene con aquello tan inconmensurable que damos en llamar como "realidad" (vinculación de la cual, por cierto, la literatura jurídica tradicional muy escasamente solía y suele hacerse cargo). Me parece importante mencionar que aquel grupo con el que organizábamos los "Ciclos de Cine y Derecho" estaba compuesto en su totalidad por

estudiantes de los distintos años del pregrado, quienes, a propósito del común denominador compartido de inquietudes respecto del sentido del Derecho, sus posibles vínculos con la idea de justicia y el rol del Derecho dentro de la cultura, encontrábamos motivación para montar esta instancia, pese a no contar prácticamente con la colaboración de parte de la Universidad (más allá de la buena voluntad individual de algunos académicos que se animaban a comentar algunas películas que exhibíamos). Curioso resultaba también -al menos por ese entonces- que la Universidad, pese a jactarse de la existencia de este tipo de instancias extraacadémicas, colaboraba con poco más que facilitar las dependencias físicas para la exhibición de las películas, pues el financiamiento del café y las galletas que ofrecíamos en la pausa existente entre la exhibición de las películas y los comentarios académicos provenía de lo que, durante la misma función recaudábamos, debiendo durante el lapso de la película acudir a los mercados para comprar los insumos. En fin, aquella falta de compromiso en el financiamiento por parte de la universidad resultaba ser otra manifestación más de la desidia institucional por fomentar el espíritu crítico en cuanto a disputar el sentido del Derecho, pues precisamente en aquellos espacios (y no en las clases) era que emergían aquellas inquietudes.

Esta afición cultivada de modo extracurricular por el cine y la literatura permitió que, intuitiva y torpemente, buscara en otros lenguajes las aproximaciones de estos con el Derecho, convencido de que aquello que llamamos realidad es tan extensa y, en cierto modo, tan inconmensurable, que el Derecho por sí solo no es capaz de aproximarse a ella para cubrirla en su totalidad, de manera que resulta útil y hasta necesario intersectar su particular manera de comprender el mundo con los sentidos que construyen otras disciplinas y miradas, para así enriquecer y complejizar nuestras perspectivas. Con eso en mente tras egresar, enfrente la etapa de la práctica profesional, que me permitió tomar consciencia del lamentable funcionamiento del sistema de administración de justicia del país, en el cual se podía apreciar precisamente la enorme carga estructural provocada por una formación y reproducción del Derecho caracterizados por sesgos formalistas y positivistas, que a menudo dejaban en situaciones de auténtica indefensión a los usuarios del sistema, descuidándose aún más el sentido del Derecho como algo que tendría que



estar en estrecho vínculo y compromiso con una idea de justicia como equidad, como la acuñaría John Rawls.

### **3 Imaginando una tercera vía con las brisas frescas de los estudios de postgrado: la Teoría Discursiva del Derecho habermasiana para un Derecho menos ensimismado, de procedencia democrática y más conectado con otros saberes**

Tal vez llegado a este punto de mi biografía personal y la experiencia del Derecho, tendría que haber desistido de él o bien haberme vuelto indolente y acrítico, adecuando mi trayectoria personal y profesional al ser hegemónico del Derecho. Por obra de mi terquedad, ensayé una tercera vía: convencido de que el aprendizaje, enseñanza y reproducción del Derecho podría darse de otra manera, que cuide y estimule más la reflexión sobre su sentido en estrecha vinculación a la idea de justicia, una vez que termine los estudios de Derecho y cumplí los demás requisitos para la obtención del título profesional de abogado, tome la decisión de comenzar estudios de postgrado en la Universidad Carlos III de Madrid, pero no en el Instituto Bartolomé de las Casas de Derechos Fundamentales como muchos colegas y amigos, sino que en la Facultad de Humanidades, matriculándome en el master de Teoría y Crítica de la Cultura. Tenía la fuerte intuición de que lo que hacía falta al Derecho para evitar sus derivas formalistas y positivistas que le alejaban de su vinculación con la justicia tenía que ver con su ensimismamiento técnico, con su falta de dialogo con otras perspectivas de la realidad. Resulto entonces muy apasionante comenzar estos nuevos estudios bajo paradigmas epistémicos tan diversos a los de mi experiencia académica previa, puesto que el tándem conformado por los enfoques inter y transdisciplinares, con profesores tan estimulantes como Alberto Elena (Q.E.P.D.), Carlos Thiebaut o Fernando Broncano, y compañeros de la más variada procedencia geográfica y profesional, hicieron que reverdeciera en mí el interés por el sentido de la justicia y el afán de enfrentar las injusticias, aunque esta vez considerando para ello diferentes lenguajes y modos de aproximación. Quizás pueda parecer algo muy obvio, pero en aquel entonces, en el camino de mi propio desarrollo cognitivo, fue cursando esta maestría que tome conciencia de que la preocupación por la justicia no era patrimonio exclusivo del Derecho ni del imaginario jurídico y que

cualquier abordaje atomizado sobre la ella estaría imposibilitado de acercarse a la inmensidad que entraña, provocando acaso más injusticias.

Los trabajos de fin de master y de tesis doctoral ya en el marco del Doctorado en Humanidades dentro de la misma Universidad Carlos III de Madrid, más allá de haberse abocado de forma directa al entendimiento de la subjetividad política chilena contemporánea, tanto en sus expresiones individuales y colectivas, sirvieron de campo de experimentación para interpelar y hacer dialogar al Derecho con otros saberes, disciplinas y experiencias.

La pesadísima marca del Derecho experimentado de manera reduccionista tan solo en vinculación a su propiedad de coercibilidad y que, examinado desde una perspectiva historicista, había demostrado que, lejos de ser el Derecho un instrumento emancipador, había sido –y seguía siendo- más bien un instrumento fundamental de autoridad para la imposición de las voluntades de las elites económicas y políticas de Chile, dio pie en el curso propuesto por la investigación doctoral a reflexionar sobre de qué modo sería posible resignificar el sentido del Derecho y ello consecutivamente abrió paso a indagar en la llamada en un tipo de Filosofía del Derecho “desde arriba” -como le calificaría, casi de manera despectiva, Norberto Bobbio, cultor de la Filosofía del Derecho “desde abajo”, aquella hecha por juristas, que dicho sea de paso, constituye la perspectiva predominante del desarrollo de la Filosofía del Derecho al menos en lo que a Chile respecta- (Squella, 2001: 147-153), particularmente en una expresión contemporánea de ella, correspondiente a la teoría discursiva del Derecho de Jürgen Habermas (Habermas, 1998a). Dicha teoría se sitúa categorialmente en la llamada Filosofía del Derecho “desde arriba” en cuanto a que, su análisis del Derecho proviene de un sistema de pensamiento de mayor abstracción y, en principio, no específicamente jurídico como lo es la teoría de la acción comunicativa. Por contraste a las ensimismadas y hegemónicas posturas de la Filosofía del Derecho “desde abajo”, empecinadas en caracterizar el Derecho desde posturas marcadamente positivistas y formalistas que trazan una tajante diferencia entre el Derecho y la moral cuya vinculación estaría del todo imposibilitada, la teoría discursiva del Derecho de Habermas propugna la complementariedad entre el Derecho y la moral-respecto a la cual Carlos Santiago Nino ya había advertido varios pliegues y matices que se dan entre estos campos- (Nino, 2003: 16-17), sin que

exista ningún tipo de primacía epistemológica o normativa entre ambos universos normativos que, además, estarían íntimamente relacionados en su teoría discursiva del Derecho, habida consideración de la configuración postmetafísica y postconvencional de las sociedades modernas (Velasco, 2013: 105).

El que habitemos sociedades modernas postmetafísicas y postconvencionales equivale muy resumidamente a que nuestras sociedades se han desprendido –o están en camino de hacerlo– de los relatos y ficciones atávicas propias de las sociedades premodernas, cuyos ordenes normativos se orientaban obligatoriamente por ese tipo de creencias a menudo compartidas por la vía de la imposición autoritaria. Un ejemplo paradigmático de esto en la historia del Derecho era el sentido de legítima validez que el Derecho positivo guardaba respecto de formas de Derecho natural escolásticas, toda vez que la legítima validez de las normas del Derecho quedaba radicada en la capacidad de armonización de las normas positivas con aquello que contingentemente se daba entender por Derecho natural, que en el caso de la historia de occidente, ha tenido una estrecha significación moral emparentada primero con los dogmas religiosos judeocristianos y luego, con el racionalismo liberal ilustrado (Peces-Barba, 1995: 39-48).

Con posterioridad a esto, la trayectoria del Derecho, merced del continuado proceso de secularización y del auge de la episteme positivista, ha seguido su curso dialectico con un marcado periodo de antítesis respecto del periodo previo (que decíamos, estaba dominado por la necesidad de armonizar el Derecho positivo con las formas contingentemente hegemónicas de Derecho natural), que por contrario, se ha caracterizado por sus tonalidades formalista y positivista de acuerdo a las cuales la legítima validez del Derecho no descansa ya, aparentemente, en un vínculo jerárquico imperativo del Derecho respecto de la moral, sino que en la lógica aséptica y técnica de la pirámide kelseniana de acuerdo a la cual, la validez de una norma inferior dentro de un ordenamiento jurídico descansa siempre en una superior del mismo ordenamiento jurídico (Kelsen, 1982).

En mi personal forma de interpretar estos vaivenes de las formas del Derecho, aquella lógica kelseniana en conjunto a la idea de la supremacía constitucional, si bien dan el paso emancipatorio de desprenderse de la configuración metafísica del mundo, pues sitúan la legítima validez de las normas inferiores en normas superiores

del ordenamiento jurídico (como, en último término, lo acaban siendo las normas de la constitución, en la cúspide del ordenamiento jurídico), acaban operando como una especie de gatopardismo epistémico, toda vez, que la instancia superior de validación de las normas positivas inferiores sigue estando radicada en normas, estándares o principios que se consideran superiores, pero en vista de una pura arquitectura formal del ordenamiento jurídico, que guarnecida en estos tecnicismos formales, disfraza o esconde la imperecedera episteme vertical-descendente por la que se orienta la imposición del poder de grupos eminentes a grupos subalternos.

Es en esta encrucijada donde la Teoría discursiva del Derecho habermasiana ofrece su auxilio para operar como síntesis de la dialéctica epistémica de la evolución del Derecho occidental, cuando deja en manos del principio democrático y de la intersubjetividad el sustrato de moral postmetafísica que armonice con el Derecho. Dicho esto de un modo más prolijamente habermaseano, solo podrían reclamar legítima validez las normas del Derecho que puedan encontrar asentimiento de la totalidad de los miembros de la comunidad jurídica en un proceso discursivo de creación del Derecho en el que el principio discursivo se transforma indefectiblemente en principio democrático del que se deriva que la legítima validez de las normas jurídicas solo puede derivar de exigencias de participación y comunicación política capaces de garantizar la autodeterminación de ciudadanos libres e iguales (Habermas 1998b: 175-187).

La posibilidad de un vínculo armónico entre Derecho y democracia en la que el Derecho, ya no pudiese existir de un modo puramente ensimismado como sinónimo de expresión de autoridad, sino que, en cambio, derive su existencia de un necesario ejercicio democrático, deliberativo e intersubjetivo, precisa a su vez de una importante transformación epistémica en el modo de propiciar su aprendizaje, enseñanza y reproducción.

#### **4 De regreso a la docencia en Chile: incipiente experimentación pedagógica dentro de los intersticios permitidos por la hegemónica episteme formalista y profesionalizante del Derecho**

Acá es donde vuelvo en el regreso al relato experiencial, de vuelta en Chile, con la pretensión de insertarme en la docencia. Aquellos primeros años de docencia universitaria en carreras de Derecho, en diversas universidades privadas del país fueron de exploración del estado del estado de la enseñanza del Derecho y de incipiente experimentación pedagógica dentro del cerrado corsé que impone la episteme hegemónicamente profesionalizante del Derecho. Los programas académicos solían estar completamente definidos, sin margen para transformaciones y los perfiles de egreso de las distintas universidades en las que tuve ocasión de trabajar estaban reciamente conjuradas en formar abogados litigantes para desempeñarse en litigios dentro de tribunales. Por eso mismo, las adecuaciones pedagógicas que podía realizar en las asignaturas que tenía a mi cargo eran pocas. Por mi formación interdisciplinaria me he dedicado en el ámbito del Derecho fundamentalmente al área de Ciencias del Derecho, casi siempre en asignaturas iniciales de los planes de estudio de las Universidades donde me he desempeñado

El mayor desafío que me trace en esos primeros años de docencia tenía que ver con tomar muy en serio mi papel de ser quien recibe en el mundo del Derecho a estudiantes que recién llegados a la universidad. Estos estudiantes, en su mayoría, carecen de aproximaciones respecto al Derecho y llegan con una multiplicidad de expectativas y discursos preconcebidos respecto a lo que conlleva estudiar Derecho para posteriormente convertirse en abogados. Como apuntaba en los inicios de este artículo, existe una tendencia en los últimos años, en la que ha decaído la afirmación por la justicia en el discurso vocacional de los estudiantes y, en cambio, ha aumentado el discurso instrumental bajo el cual estudiar Derecho sigue siendo, al menos en el imaginario social, una carrera que promete un futuro lucrativo. De cualquier forma, atenuando aquella preocupación, he de decir que las motivaciones iniciales de los estudiantes no son de un solo tipo ni tampoco son del todo claras. Quizás una de las más motivaciones más compartidas y perceptible sea la de

estudiar “algo de letras”, casi en oposición a los estudios que conllevan números o biología; y, sin embargo, aquel lugar común suele derrumbarse con premura a medida que los estudiantes van dándose golpes y sufriendo los embates de la aridez del Derecho y su peculiar lenguaje, tan críptico e inaprensible para quién recién osa en adentrarse en él.

Siempre les insisto a mis estudiantes en que estudiar Derecho resulta similar a estudiar un nuevo idioma, pues en cierto modo, es iniciarse en un lenguaje según el cual se da una especial interpretación y sentido a muchos hechos de la realidad, que, en cambio, coloquialmente, se aprecian de distinta manera. Ello me lleva a menudo a recalcar en la enseñanza del Derecho el valor del rigor y el trabajo esforzado y constante en su estudio como las mejores herramientas para abordar su comprensión. Siempre esta luego la tentación de simplificar algunos contenidos pero, a mi modo de ver, aquello resulta tramposo y solo lleva a fomentar un tipo de estudio del Derecho desprovisto de pensamiento crítico que tanta falta le hace a nuestra disciplina para realmente conseguir ser aquel discurso práctico que se ocupe adecuadamente de la cohesión de una sociedad que “ya no puede contar con las certezas colectivas suministradas antaño por la religión y la metafísica [y, por tanto] en algún sentido habrá de poder apoyarse en la racionalidad del Derecho” (Habermas, 1998b: 555).

#### **4.1 El desafío de superar la simplificación del debate ius positivismo/ius naturalismo**

Terminaba el apartado preliminar haciendo mención a la tentación de buscar simplificar la comprensión del Derecho a modo de facilitar su enseñanza como estrategia pedagógica para, a continuación, traer a colación, una vez más, a quién debe ser tal vez, uno de los mayores pensadores aun vivos en nuestro mundo como el caso de Jürgen Habermas. Le traía a cuento a propósito de la exigencia de “racionalidad” que impone respecto al Derecho para tener algo así como “fe en la legitimidad” por medio de una legitimidad que descansa en la legalidad. De todo ello escribía Habermas en *Facticidad y Validez* (1998b) bajo la premisa general que comparto con él en relación a que, el pensamiento, en lugar de simplificarlo, debe complejizarse. Tanto así lo piensa Habermas que, en el fondo, si se aprecia bien el

sentido del título de aquella obra (facticidad y validez), este tiene que ver precisamente con la idea de complejizar el pensamiento, al ahondar en la distinción entre esos dos términos. Solemos "simplificar" en el Derecho, fundamentalmente cuando hablamos de Derecho positivo, que la validez de una norma descansa en otra norma de grada superior y en cambio, la idea misma de validez, como ya lo apreciara un connotado discípulo de Habermas, Robert Alexy (1994: 87-89) reconoce al menos tres acepciones bien diferenciadas de este término: primero, una noción *jurídica* de validez, referida a la juridicidad de las normas, o lo que es lo mismo, que las normas hayan sido dictadas conforme a lo previsto por el propio ordenamiento y que, por tanto, pertenecen a él; segundo, una noción *sociológica* de validez, que puede concebirse como la eficacia social de las normas o el grado de aceptación y seguimiento de estas; y finalmente, un concepto *ético* de validez, que tiene que ver con la justificación moral de las normas entendida como rectitud material o corrección de sus contenidos. Con respecto a las dos primeras nociones ofrecidas por Alexy, refieren estas a tratamientos descriptivos que requieren de comprobación empírica, mientras que, en cambio, la noción *ética* de validez tiene implicaciones de orden prescriptivo que corren su suerte por medio de la argumentación práctica, cuestión para la que precisamente Habermas reserva el uso del vocablo validez, para su sentido ideal-normativo, diferenciándole de facticidad que refiere a la vigencia o aceptación de facto -su dimensión de eficacia normativa (validez empírica o facticidad de una norma)- y a su vez de la corrección de iure o validez formal (Velasco, 2013: 98).

En la enseñanza del Derecho, y particularmente dentro de los primeros años de la carrera, evidentemente, a falta de no tener conquistado aun un mínimo lenguaje jurídico en el estudiantado, se corre el riesgo de simplificar algunas nociones y concepciones sobre el Derecho, de manera acomodaticia a conocimientos que se hayan en la cúspide del orden de prelación que privilegian las mallas curriculares. Asistimos continuamente a la reducción de asignaturas propias de las ciencias del Derecho que en su lugar ceden paso al aumento de asignaturas referidas a ramas especializadas y profesionalizantes del Derecho y, así mismo, al aumento de talleres de litigación que fomenten la litigación como puntal del perfil de egreso. El producto de estos ajustes es que acaba por resentirse el desarrollo del pensamiento crítico

respecto de la episteme hegemónica del Derecho, derivando ello en la simplificación de debates y significaciones que al cabo de un tiempo pasan a transformarse en lugares comunes: "no existe relación entre Derecho y moral"; "Derecho natural es igual a Derecho originado por dios", y un largo e infame etcétera.

Evidentemente, pretender sesudas lecturas de Habermas o de Nino por parte de los estudiantes puede resultar ingenuo de cara a un estudiantado que ha perdido el interés y la capacidad de concentración para leer textos densos y extensos y que entrega su atención a otros medios de expresión tecnológicos mediados por pantallas. De ese modo, pretender salir del bache de la simplificación por la vía de regar lecturas no deja de ser un ejercicio fútil que apela a una quimera pues a menudo los resultados de estos esfuerzos redundan en clases de monológicas explicaciones de los textos por parte de los profesores, en las que se debe forzar la participación estudiantil que en los mejores de los casos deja mucho que desear respecto a su capacidad de retención y comprensión de los conceptos. Y de lo que se trata, no lo olvidemos, no es de dar por pasados los contenidos ni de quedarnos satisfechos por haber alcanzado a enseñar la totalidad del programa académico, ni tampoco contentarnos por preparar y hacer una clase magistral fenomenal sobre estos debates en los que el estudiantado permanece silente, y en la que no nos queda más que suponer a los profesores que, en el mejor de los casos, aquel silencio sepulcral y las cabezas gachas mirando al suelo indican un esmerado empeño en comprender aquello que se ha enseñado. No, de lo que se trata es que los estudiantes efectivamente aprendan y desarrollen la capacidad autónoma de elaborar y disputar sentidos y ese es nuestro mayor desafío.

#### **4.2 En lugar de simplificar, complejizar y concretizar: desarrollo del debate ius positivismo/ius naturalismo con el auxilio de la sentencia ficta respecto de los jerarcas nazis de Nino y de la película "Los juicios de Nuremberg" de Stanley Kramer**

En aquel esmero por lograr satisfacer el desafío del efectivo aprendizaje, y que además este en lugar de tender a la simplificación, tienda por el contrario, a complejizar y enriquecer los debates bajo el entendido de que el Derecho, antes que norma positiva, es racionalidad práctica y un continuado ejercicio de argumentación



e interpretación, es que como profesor de ciencias generales del Derecho, he querido complementar a la formación más teórica que imparto en cursos de *Introducción al Derecho*, *Teoría del Ordenamiento Jurídico*, *Teoría de la ley y la argumentación y Interpretación y Argumentación*, un aprendizaje más práctico e interdisciplinar en asignaturas como *Análisis lógico jurídico* o *Sociología jurídica* que imparto en años posteriores del plan de los planes académicos

En ese sentido, en el primer semestre, con ocasión de estudiar los distintos sentidos del vocablo Derecho nos involucramos inicialmente con el debate ius naturalismo-ius positivismo. Allí, luego de identificar teóricamente el contraste entre aquellas posiciones, pasamos a dar lectura al notable caso ficticio que presenta Carlos Santiago Nino en su *Introducción al Análisis del Derecho* (2003), acerca de la sentencia que dictan los jueces Sempronio, Cayo y Ticio respecto de los jerarcas nazis a propósito de los horrores cometidos con ocasión del holocausto. Aquel texto, que contiene las argumentaciones de cada uno de los jueces en orden a condenar o declarar inocentes a los acusados, es de un enorme valor didáctico para reconocer las posiciones ius naturalistas, positivistas y post-positivistas. Y no solo tiene un significativo valor en cuanto a facilitar la comprensión de un denso debate teórico que en principio parece ser puramente abstracto, sino que, junto con ello, al darle despliegue concreto por medio de la sentencia ficta que Nino crea con la argumentación de los tres jueces, dota de actualidad y de sentido práctico a este debate, y no en un caso menor o desprovisto de importancia, sino que todo lo contrario, en un caso que, aunque ficticio, sí que consistió en la representación de un auténtico dilema jurídico que se vivió nada más acabada la segunda guerra mundial con ocasión del enjuiciamiento de algunos jerarcas nazis que sobrevivieron y fueron capturados, confiriéndole de esa manera actualidad e importancia al debate.

Pese a lo pedagógico que resulta la lectura de aquel fallo ficticio de Nino, aquel pasaje del curso de *Introducción al Derecho o Teoría del Ordenamiento Jurídico* no deja de ser un pequeño peldaño dentro de tantos otros en los que, apretadamente dentro de un semestre, pretendo como profesor dejar sentadas unas bases de comprensión y de lenguaje que permitan a los estudiantes el consecutivo entendimiento de las siguientes materias y áreas del Derecho que enfrentarán en sus futuros cursos. De allí que, pese a los esfuerzos practicados por evitar caer en los

lugares comunes ya identificados respecto a la comprensión simplificada del debate ius naturalismo/ius positivismo, suele suceder que lastimosamente, persistan dicha simplificada comprensión (eso sin considerar, incluso, que ni siquiera a esa simplificada comprensión se hayan aproximado, dado que estamos hablando de estudiantes que recién están teniendo, en la mayoría de los casos, sus primeras aproximaciones con el críptico lenguaje del Derecho).

En vista de ello, en cursos como *Teoría de la ley y la interpretación, Interpretación y Argumentación o Análisis lógico jurídico*, es posible implementar bajo la modalidad de taller la pretensión de que los estudiantes vayan comprendiendo por medio del hacer que el Derecho es ante todo un ejercicio argumentativo. Con ocasión de eso, y como base sustantiva para las argumentaciones que se emplearán en el Derecho, volvemos sobre la comprensión de las grandes posiciones respecto al Derecho, pero esta vez, complementando los contenidos teóricos y la sentencia ficta de Nino, con la integración del cine por medio del visionado de la película del director Stanley Kramer, *Los Juicios de Nuremberg* (1961) protagonizada por un elenco coral en el que destacan (al menos para los efectos que el curso se propone) Spencer Tracy (en el rol del juez Dan Haywood), Maximilian Schell (en el rol de abogado de la defensa de los acusados, Hans Rolfe), Burt Lancaster (en el rol de Ernest Janning, uno de los principales acusados) y Richard Widmark (como el abogado de la acusación, fiscal Tad Lawson).

Resulta interesante realizar el juego especular de contrastar las posiciones de los jueces de la sentencia de Nino con las posiciones de los distintos roles destacados de la película dirigida por Stanley Kramer. Permite, entre otras cosas, advertir en el ejercicio del Derecho, las orientaciones bajo las coordenadas de ius naturalismo, ius positivo o post-positivismo que guían el actuar de los personajes de la película y así mismo, advertir las aporías de unos u otros posicionamientos, a la vez que aclarar algunas posturas que resultan enrevesadas de analizar a la luz de la pura lectura del texto de Nino. Finalmente, y en un sentido más profundo, el abordaje tanto teórico como práctico de este debate permite asentar la idea de complementariedad que existe entre Derecho y moral y deja presente la insuficiencia del análisis puramente positivista para determinar la validez/legitimidad del Derecho.

## 5 Primera infancia de Derecho UPLA: posibilidad de reorientar el aprendizaje, enseñanza y reproducción del Derecho a contracorriente del *ethos* hegemónico del Derecho

Los esfuerzos antes mencionados en torno complejizar en lugar de simplificar para, de ese modo, potenciar el pensamiento crítico respecto del *ethos* hegemónico del Derecho solían quedar diezmados en la experiencia de mis primeros años como docente dentro de una multitud de universidades privadas, principalmente por la orientación tozudamente profesionalizante de las mallas curriculares amén de la orientación mercantil de que guía el negocio de las universidades privadas en Chile.

Concurrentemente, en Chile atravesamos desde octubre de 2019 un intenso periodo de nuestra existencia político social, comenzada por un intenso estallido social que con sus pasajes de violencia política dejó en evidencia el descontento de gran parte de la población con el pacto social existente y el modelo de subjetivación neoliberal imperante. Ello dio pie, como pretendido remedio a la crisis político-social, a la apertura de un ciclo constituyente que hoy sigue en pie. Durante la primera etapa del proceso constituyente chileno que fracasó estrepitosamente con el triunfo de la opción rechazo quedaron en evidencia varias aporías del Derecho y la democracia chilenas. Fundamentalmente quedo de manifiesto que el Derecho existente –muy especialmente la Constitución de 1980– lejos de ser fruto de un ejercicio democrático, era producto de un espurio ejercicio de autoridad que se había eternizado provocando un modelo de desarrollo que a lo menos resultaba conflictivo y provocaba tensión en gran parte de la sociedad. De allí que, pese al rechazo que hubo respecto al proyecto de nueva constitución presentado por la convención constitucional durante el 2022, no ha quedado duda de que el rechazo se produjo respecto de ese proyecto en particular, pero no respecto de la necesidad más amplia de tener que proveernos de una nueva carta magna elaborada de manera democrática.

En medio de todo este contexto tan especial de la historia de Chile es que la Universidad de Playa Ancha, de marcado compromiso democrático y territorial, decidió abrir la carrera de Derecho dentro de esta institución. Tanto por el momento histórico, como por la identidad de la UPLA se hizo posible proponer una carrera de Derecho muy novedosa dentro del contexto tradicional del aprendizaje, enseñanza y

reproducción del Derecho, con algunas ventajas y potencialidades comparativas que le dan su especial tonalidad: en primer lugar, a diferencia de muchas carreras de Derecho que se emancipan de sus Facultades constituyéndose como Escuelas, la carrera de Derecho en la UPLA nace al interior de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO), en compañía a carreras como Psicología, Sociología, Bibliotecología y Periodismo, en medio de un novedoso proceso de departamentalización al interior de la Facultad, que ha dado pie a la creación de 3 departamentos interdisciplinarios que plantean la integralidad de las funciones sustantivas de la universidad para sus miembros (docencia, investigación y vinculación con el medio), lo cual ha posibilitado que asignaturas nucleares del plan de estudio de Derecho como son los casos de *Democracia y Derechos Humanos*, *Epistemología de las ciencias sociales* y *Epistemología Crítica* sean impartidos colegiadamente, por docentes de Derecho y docentes de las otras carreras de la Facultad de Ciencias Sociales. En segundo lugar y al hilo de lo antes mencionado, a diferencia de la mayoría de carreras de Derecho del país que tienen un muy breve periodo formativo de ciencias generales (y que han cercenado asignaturas como *Filosofía del Derecho o Sociología Jurídica*) apostando por un rápido desarrollo de materias profesionalizantes que apuntan al perfil de egreso litigante, la etapa formativa del primer año en Derecho UPLA contempla varias asignaturas que se toman el debido tiempo para fomentar la reflexión omnicomprendiva del Derecho, y no solo ensimismada en el Derecho, sino que atendiendo a su peculiar ubicación dentro de la cultura humana, como un elemento más dentro de algo más amplio que es la realidad. De este modo, a asignaturas tradicionales de los planes de estudios de Derecho dentro de las ciencias generales, como pueden ser *Teoría del Ordenamiento Jurídico (Introducción al Derecho)*, *Teoría de la Ley y la Interpretación* y *Teoría Política y Constitucional*, se suman asignaturas como *Epistemología de las Ciencias Sociales*, *Epistemología Crítica* y *Sociología Jurídica*. En tercer lugar y a propósito de la participación colegiada de profesores no solo de la FACSO, sino que también de otras facultades de la universidad (de Ciencias Naturales y Exactas; Ingeniería; Humanidades; Ciencias de la Educación) en la enseñanza de asignaturas dentro de la malla curricular tales como *Economía*; *Filosofía*; *Historia Social Moderna y Contemporánea*; *Historia Política y Social de Chile*; *Introducción a la Investigación Social*; *Apropiación social de la Ciencia*; la

*Tecnología y la Innovación; Habilidades informacionales; Empleo de TICs para la vida profesional*, se fomenta un auténtico ambiente inter/transdisciplinar de aprendizaje y conjuntamente, gracias al capital pedagógico y didáctico que tiene en su bagaje la UPLA, se rompe con el sistema evaluativo hiperindividualizado que es propio de las carreras de Derecho tradicionales de Chile y en su lugar se fomentan, sin descuidar la evaluaciones individuales y tradicionales, experiencias evaluativas grupales que habilitan a los estudiantes para relacionarse en ambientes laborales en los que a menudo se trabaja colaborativamente. En cuarto lugar, destacaría también que Derecho UPLA aspira a tener un involucramiento profundo al servicio de los territorios: de ese modo se ha planteado de modo piloto la clase de *Sociología Jurídica* como una asignatura teórica, con una mitad del curso de tipo taller, pesquisando problemas de relevancia jurídica dentro del territorio para trabajar en posibles soluciones jurídicas a estos conflictos. Cabe destacar que la experiencia de esta asignatura, en conjunto a los puntos reseñados anteriormente, ha determinado que el abanico de posibles soluciones ofertadas por los estudiantes ha sido venturosamente diversa y creativa (a diferencia de las propuestas que en el pasado recibí en asignaturas como *Seminario de Investigación*, en carreras de Derecho tradicionales, en las que la solución ofrecida por parte de los estudiantes no ofrecía mayor creatividad que crear una legislación especial para el problema), gracias a la más amplia significación que los estudiantes adquieren del Derecho por medio de un periodo formativo dentro de las ciencias del Derecho más robustecido (gracias al cual el Derecho no acaba siendo simplificado solamente como fuente formal legislación), determinando que las soluciones ofrecidas además de pasar por nuevas leyes o posibles reformas legislativas, tiendan también a ensanchar posibilidades por medio también de propuestas interpretativas novedosas de la legislación existente por parte de autoridades interpretativas en las que, a menudo los estudiantes tradicionales de Derecho no piensan (por la habitual segmentación automática que se produce entre legislación y administración de justicia vía subsunción), propuestas autocompositivas entre las partes involucradas en los conflictos, practicas deliberativas interdisciplinarias que comprenden que los problemas jurídicos antes que problemas con connotación jurídica, son problemáticas políticas y sociales, etc. Adicionalmente, gracias a esta experiencia piloto y las potencialidades ofrecidas por

la estructura de la Facultad, proyectamos desarrollar un trabajo de prácticas profesionales en el último año que aproveche la riqueza interdisciplinar y de experiencia de trabajo involucrada dentro del territorio por parte de la FACSO, lo cual permitirá un acompañamiento jurídico realmente contrastado a nivel regional.

No pretendemos engañar al lector mirando el vaso "medio lleno", contando puramente nuestras ventajas y potencialidades; somos muy conscientes de las enormes dificultades que correlativamente ese vaso "medio lleno" nos deja si vemos en cambio los desafíos que enfrentamos con el vaso "medio vacío": un cuerpo docente muy pequeño para dar soporte material a lo que implica la creación de una carrera nueva que recibe alrededor de 100 estudiantes por año; un sistema salarial común compartido con todos los docentes de la universidad que a menudo imposibilita incorporar docentes de mayor trayectoria que acostumbran recibir salarios mayores en otras universidades; descuidos originarios en el decreto que aprobó el plan de estudios, en los que no se consideraron asignaturas fundamentales dentro de la formación de todo abogado, como lo son Derecho Comercial o Historia del Derecho; inexistencia originaria de biblioteca y bibliografía material para ofrecer a nuestros estudiantes; en fin, problemas varios derivados de la puesta en marcha de una carrera, que dentro de la frialdad de la economía y los números, se abrió fundamentalmente, guiada por estudios de factibilidad económica que indicaban lo provechosa que resultaría para mejorar los números rojos de matrícula de la universidad (a tres años de su creación, Derecho se ha consolidado como una de las dos carreras de la Universidad, junto a Psicología, con mayor incorporación de estudiantes por año y con los más altos aranceles de la universidad), lo económica que es de implementar en su inicio (contratación de 3 profesores jornadas completas, unas cuantas contrataciones de excepción y casi nula inversión en material pedagógico), careciendo de un análisis de más largo plazo que comprendiese que una cosa es montar la implementación de origen de la carrera y otra muy distinta es darle mantención y continuidad al proyecto académico de la carrera para que este logre consolidarse en el tiempo.

Con todo, preferimos mirar con confianza el horizonte que se nos presenta, con el vaso a medio llenar, y con las potencialidades y ventajas que nos entrega la Universidad y las ideas claras forjadas durante una vida muy introspectiva y reflexiva

dentro del Derecho. Confiamos que así y solo así, podremos ser un aporte importante en la transformación de la cultura jurídica chilena en beneficio de toda nuestra sociedad.

## Referencias

Alexy, Robert (1994). *El concepto y validez del derecho*. Barcelona: Gedisa

Gómez, Pablo (2016). *La transición invisible: transformaciones epistémicas y proyecciones de la ciudadanía, su conciencia y acción política en el Chile contemporáneo (siglos XX y XXI)*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.

Habermas, Jürgen (1998a). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus

Habermas, Jürgen (1998b). *Facticidad y Validez*. Madrid: Trotta.

Kelsen, Hans (1982). *Teoría pura del Derecho*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Nino, Carlos (2003). *Introducción al análisis del Derecho*. Buenos Aires: Editorial Astrea.

Peces-Barba, Gregorio (1995). *Curso de Derechos Fundamentales. Teoría General*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.

Sebald, W.G. (2008). *Los anillos de Saturno*. Barcelona: Anagrama

Squella, Agustín (2001) *Filosofía del Derecho*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile.

Velasco, Juan Carlos (2013). *Habermas: el uso público de la razón*. Madrid: Alianza.

*Los juicios de Nuremberg (1961)*. Director: Stanley Kramer.





# Capítulo 11

## A prática do cuidado de si no Diálogo *Laques* de Platão: perspectivas foucaultianas<sup>1</sup>



<https://doi.org/10.36592/9786554600354-11>

Priscila Céspedes Cupello<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

No curso *Le Courage de la vérité* (1984) o filósofo francês Michel Foucault destaca três motivos pelos quais se deteve na análise do diálogo *Laques* de Platão. O primeiro diz respeito à frequência com que encontramos de forma explícita a noção de *parresía* (sendo pelo substantivo *parrhesía* ou o verbo *parresiázesthai*). Já o segundo motivo seria porque no diálogo *Laques* aparece a *exétasis* “como maneira de testar e de examinar” (FOUCAULT, 2009, p. 113); e o último, porque a noção de *epiméleia* (a noção de cuidado) é constante no diálogo, e, de acordo com Foucault, “Sócrates aparece como o único titular possível desse cuidado” (FOUCAULT, 2009, p. 113).<sup>3</sup>

De acordo com Foucault (1984), o diálogo *Laques* tem três momentos: a *parresía*, o exame e o cuidado. “Encontramos, portanto, ao longo de todo diálogo, a

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma adaptação proveniente da tese de Doutorado defendida em 2021 no Programa de Pós-Graduação Lógica e Metafísica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLM/UFRJ) intitulada “O ‘acontecimento Sócrates’, o escândalo da obediência e os perigos da *parresía*: perspectivas foucaultianas”. Disponível em: <https://ppglm.files.wordpress.com/2022/01/tese-ppglm-priscila-c.-cupello.pdf>.

<sup>2</sup> Doutora em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação Lógica e Metafísica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLM/UFRJ) e Pós-doutoranda em filosofia pelo PPGLM/UFRJ com Bolsa FAPERJ. E-mail: [cupello.priscila@gmail.com](mailto:cupello.priscila@gmail.com). Este estudo foi financiado pela FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Processo SEI E-26/204.479/2021.

<sup>3</sup> Vocabulário do “cuidado” (PLATÃO, *Laques*, 179a-b): “Ora, nós dois decidimos cuidar (*epimelethênai*) com maior carinho da educação de ambos”/ “[...] resolvemos começar desde agora a fazer por eles (*epimeleísthai*) o que estiver em nossas possibilidades”/ “[...] imaginamos que, mais do que ninguém, vos preocupa (*memelekénai*) o problema da educação dos jovens”/ “aconselhamo-vos a não o adiardes por mais tempo e vos convidamos a compartilhar os nossos cuidados (*tò epiméleian tina poiésasthai*), com relação ao problema da educação dos filhos”.

articulação, o vínculo, de certo modo o entrelaçado dessas três noções: a *exétasis* como prática e exame da prova da alma; e enfim o cuidado como objetivo e fim da *parresía*, dessa franqueza examinatória" (FOUCAULT, 2009, p. 114). Primeiramente, notamos o pacto da franqueza entre os personagens que vão participar do jogo de perguntas e respostas de Sócrates. Michel Foucault destaca que "Sócrates aparece como aquele que detém a *parresía*, que tem o direito de usar da *parresía* e a quem os interlocutores reconhecem o direito essencial de servir-se dele" (FOUCAULT, 2009, p. 113).

Os participantes concordam em responder sendo francos e dizendo a verdade e precisam ter coragem para exercer tal ato. Então, partimos para a segunda parte que é o exame. É preciso examinar quem tem a competência para falar sobre o que melhora os jovens. O que se busca com o exame é um técnico do cuidado, busca-se um mestre que seja bom na arte de formar bons alunos. E, por fim, a terceira parte: a "emergência da verdade" (FOUCAULT, 2009, p. 122). Da verdade dolorosa, que é preciso ter a coragem de suportar, a coragem de suportar a vida na *aporia*, a vida na ignorância e a coragem de tomar consciência de seu não saber.

## A ANÁLISE DO DIÁLOGO *LAQUES* DE PLATÃO

Os patrocinadores do diálogo *Laques* são Lisímaco e Melésias, que são os personagens mais velhos e caracterizados como filhos sem fama de pais ilustres. Lisímaco é o mais velho do grupo e diz ser amigo de Sofronisco, pai de Sócrates, por quem tem admiração, no entanto declara não conhecer muito bem Sócrates (PLATÃO, *Laques*,181a); e Melésias, filho de Tucídides (que não é o historiador) (NAILS, 2002, p. 118-119). A preocupação de ambos diz respeito a seus filhos: Aristides e Tucídides, respectivamente. Lisímaco relata o problema no início do diálogo:

Eu e o nosso Melésias temos a mesa em comum; nossos filhos comem conosco. Como disse no começo, vamos usar de toda franqueza e numerosos feitos de nossos pais, assim na paz como na guerra, tanto na administração da cidade como quando se achavam à frente dos nossos aliados. Mas a nosso

respeito nenhum de nós pode contar, o que nos faz sentirmo-nos diminuídos diante de nossos filhos e nos levar a culpar nossos próprios pais, por terem permitido viver apenas de divertimentos, desde que atingimos a adolescência, enquanto eles se ocupavam com os negócios dos outros. É o exemplo que não cessamos de apontar aos rapazes, fazendo-lhes ver que, se se descuidarem de si próprios e não nos obedecerem, viverão sem fama alguma; porém, se esforçarem nesse ponto, tornar-se-ão, talvez, dignos do nome que têm. Eles prometem obedecer-nos; agora todo nosso empenho consiste em saber o que eles precisam aprender e em que devem exercitar-se, para virem a ser homens de verdade (PLATÃO, *Laques*, 179c-e).

Lisímaco e Melésias refletem sobre a vida sem glória que tiveram e culpam a atitude de seus pais, que não se ocuparam da educação deles, tendo em vista que eram homens muito ocupados com os negócios da cidade. O diálogo deixa claro que a percepção de Lisímaco e Melésias quanto à mediocridade de suas vidas está relacionada com a negligência de seus pais. Na medida em que eles estavam mais ocupados cuidando dos assuntos dos outros (*tà ton állon prágmata*) do que com a educação deles. Ambos valem-se da fala franca (*parresía*) para admitir com um pouco de vergonha que não tiveram a vida notável como gostariam e, justamente por terem tido a educação negligenciada, estariam tão preocupados para que o mesmo não ocorresse com seus filhos e solicitam a ajuda de Nícias<sup>4</sup> e Laques<sup>5</sup>, que são conhecidos por falarem francamente (*parresiázesthai*) (PLATÃO, *Laques*, 178a).

Segundo Foucault, a coragem aparece como um assunto a ser debatido e também como característica de alguns personagens, pois é preciso coragem não só nas batalhas, mas também para confessar coisas incômodas e vergonhosas. Michel Foucault questiona-se: "que relação ética há entre a coragem e a verdade? Ou ainda,

---

<sup>4</sup> Nícias é um pouco mais velho que Sócrates e riquíssimo. Seu pai fez fortuna explorando minas de prata, ele herda o negócio da família e o aumenta com a exploração de escravos (no número de 1000). Usava do dinheiro para ganhar influência política e se dava bem tanto com oligarcas quanto com os democratas. Sempre eleito general, com boa reputação e vitórias – embora apareça frequentemente como aquele militar que quer evitar riscos e que precisa se colocar contra os demagogos. Morre na expedição à Sicília (NAILS, 2002, p. 213-214).

<sup>5</sup> Laques é um chefe militar respeitado, que lutou com Sócrates na batalha de Délío. Sobre este episódio Laques recorda que "se todos, naquela conjuntura, se tivessem comportado como ele [Sócrates], nossa cidade teria ficado com honra, sem nunca ter vindo a sofrer a queda que sofreu" (PLATÃO, *Laques*, 181b). Laques foi morto na batalha de Potideia (NAILS, 2002, p. 180-181).

em que medida a ética da verdade implica a coragem?" (FOUCAULT, 2009, p.116). De acordo com Foucault:

para ter acesso à verdade, é preciso que o sujeito se constitua numa ruptura com o mundo sensível, com o mundo da falta, com o mundo do interesse e do prazer, com todo o mundo que constitui, em relação à eternidade da verdade e da pureza, o universo do impuro. A passagem do puro ao impuro, a passagem do obscuro ao transparente, a passagem do transitório e do fugidio ao eterno é o que constitui, marca ao menos a trajetória moral pela qual o sujeito pode se constituir sujeito capaz de verdade (capaz de ver a verdade e dizer a verdade) (FOUCAULT, 2009:116).

É preciso coragem para admitir que se viveu uma vida sem glória, uma vida medíocre, sem nenhum ato digno de entrar para a história. Foucault destaca que: "não é nada agradável [para Lisímaco e Melésias] confessar a Nícias e Laques que o pouco brilho de sua vida os incomoda e lhes faz dar atenção particular ao cuidado que será necessário dispensar aos filhos" (FOUCAULT, 2009, p. 123).

O diálogo *Laques* se passa em meio à exibição do mestre de armas Estesilau, que se apresenta como professor e/ou "uma espécie de sofista especializado no manejo das armas" (FOUCAULT, 2009, p. 123). Nícias e Laques são chamados para assistirem à apresentação sem nenhuma ideia prévia de que assunto seria pedido para que opinassem. Logo no começo do diálogo Lisímaco comenta com Melésias que havia convidado Nícias e Laques para assistirem à exibição de hoplomaquia e darem as opiniões deles a respeito de sua importância para a educação dos jovens. No entanto, Laques<sup>6</sup> introduz Sócrates no diálogo ao se dizer espantado por Lisímaco e Melésias não o chamarem para debater tal assunto e Lisímaco diz-se surpreendido com essa notícia e questiona: "Sócrates se preocupa (*epiméleian pepoíetai*) com esses problemas?" (PLATÃO, *Laques*, 180a). E Laques diz:<sup>7</sup>

<sup>6</sup> "Laques se presenta como un joven e inexperto y deseoso de aprender con los que saben" (VALENTIM, 2012, p. 482).

<sup>7</sup> "Y, si tenemos en cuenta al texto de Gorgias que hemos citado hace poco (484 be), comprenderemos los motivos de Lisímaco. En efecto, Sócrates lleva esencialmente una vida filosófica como ha sido subrayado por el propio Laques (180 b-c4) y esta vida es incompatible según Calicles (en el *Gorgias*, 484 b-e) con la vida digna de la ciudad o del ciudadano honrado. La vida del filósofo solamente tiene sentido mientras uno es joven, después de la juventud, la práctica filosófica es considerada o es vista

Mas admira-me que recorras a nós para te aconselharmos a respeito da educação dos rapazes e não tenhas tomado idêntica resolução com relação a Sócrates, aqui presente, a uma, por ser ele do mesmo burgo que tu; outra, por passar todo o tempo em locais em que são debatidas, precisamente, as questões que estás procurando resolver, o estudo ou a ocupação mais indicada para os moços (PLATÃO, *Laques*, 180b-c).

Um fato interessante é que entre os participantes ativos do diálogo Sócrates é o personagem mais novo do grupo (que teria data estimada de 424 a.C.). Sócrates com 36 anos (NAILS, 2002, p. 118-119), mas é ele que vai discutir sobre a formação dos jovens com adultos que exercem importantes funções políticas na cidade. O filósofo é tido como a pessoa mais indicada para falar sobre a melhor educação a ser dada aos jovens para que venham a se tornarem renomados líderes políticos (FOUCAULT, 2009, p. 114). Ao contrário de Lisímaco, Laques é um admirador de Sócrates e exalta para seus amigos suas qualidades nas batalhas deixando o filósofo mais confortável na conversa:

O fato de ser mais moço o professor, ou de ainda não haver alcançado fama, ou qualquer outra particularidade deste tipo, é coisa com que não me preocupo. Por isso, comunico-te, Sócrates, que podes ensinar-me ou refutar-me como entenderes, ou aprender comigo o que eu souber. São esses os meus sentimentos a teu respeito, desde o dia em que corremos juntos os mesmos perigos e tu deste prova do teu valor, como só poderia fazê-lo um homem cujo merecimento o tempo viria a confirmar. Fala, portanto, o que quiseres, sem te preocupares com a diferença de idade que há entre nós (PLATÃO, *Laques*, 189a-b).

O que importa a Laques é o modo como Sócrates conduz a sua existência: “das palavras de Sócrates não tenho experiência, porém há muito conheço suas

---

como una vergüenza y como un principio de vaguedad. Por eso, desde su punto de vista de la concepción de la educación aristocrática, Lisímaco no podía imaginar que la vida que Sócrates llevaba podía ser compatible con el tipo de educación que él quería para su hijo. Conoce a Sócrates, tiene un aprecio por él, pero no sabía que éste podía ser portador de la excelencia que él buscaba para su hijo. Es Laques, en tono parresiástico, quien le hará descubrir esta posibilidad” (VALENTIM, 2012, p. 480).

ações, que o revelam como capaz de exprimir-se com elegância e total franqueza [*páses parresías*]" (PLATÃO, *Laques*, 189a, tradução nossa). De acordo com Foucault, Laques não vai aceitar essa discussão com Sócrates porque o considera corajoso, porque essa questão nem estava posta no início do diálogo. Laques aceita ser interrogado por Sócrates pois o que ele pode testemunhar sobre o filósofo confere com aquilo que ele fala. Para Laques, Sócrates é coerente e harmônico. De acordo com Laques, isto seria suficiente para considerá-lo alguém digno de se conversar.

Laques não diz: Sócrates poderá falar da coragem porque é corajoso. De uma maneira muito mais geral, tudo que Sócrates dirá livremente, ele aceitará. Aceitará até ser testado, examinado, ele, que é um velho general entrado em anos, por esse homem relativamente jovem que é Sócrates. Por que aceitará tudo isso? Porque existe precisamente essa sinfonia, essa harmonia entre o que diz Sócrates, sua maneira de dizer coisas e sua maneira de viver. A parresía socrática como liberdade de dizer o que ele quer é marcada, autenticada pelo som da vida do próprio Sócrates. A trajetória não é, portanto: da coragem de Sócrates (na batalha de Delion) à sua qualificação, sua competência a falar da coragem militar. A trajetória é: da harmonia entre a vida e discurso de Sócrates à prática de um discurso verdadeiro, de um discurso livre, de um discurso franco. A fala franca se articula a partir do estilo de vida. Não é a coragem na batalha que autentica a possibilidade de falar da coragem (FOUCAULT, 2009, p. 138).

De acordo com Laques, não se trata de uma questão de competência ou de Sócrates ser considerado corajoso nas batalhas, mas o que habilita o filósofo a ser ouvido como um igual na conversa é o seu modo de viver, ou seja, é pela coerência entre sua fala e sua ação. Sócrates é alguém que pratica o discurso verdadeiro, livre e franco que se mostra harmônico com sua própria existência.

## **O JOGO DA PARRESÍA ÉTICA**

Lisímaco e Melésias querem saber sobre a importância ou não da prática da hoplomaquia para a educação dos jovens (muitas pessoas acham essas exhibições ridículas, mas ninguém tem coragem de falar francamente). Lisímaco fala:

Muita gente faz mofa dessas práticas [de hoplomaquia], e quando alguém lhes pede a opinião, nunca dizem o que sentem, mas, procurando adivinhar o pensamento do interlocutor, falam sempre coisa diferente da própria opinião. Como, porém, vos temos na conta de bons juizes e de pessoas sinceras, chamamos-vos para nos aconselhardes sobre o assunto (PLATÃO, *Laques*, 178b-179a).

Nícias, Laques e Sócrates são os parceiros reais do diálogo, ou seja, são eles que vão colocar em questionamento se a hoplomaquia é importante, ou não, para a educação dos jovens. Para Lisímaco a “concepción educativa sobre autoridad de Sócrates sigue siendo inferior con relación a la autoridad de sus invitados [Nícias e Laques]” (VALENTIM, 2012, p. 482). Sócrates, sabendo disso, reivindica o direito de ouvir primeiro os mais velhos do grupo para depois tomar a palavra, como demonstra ao dizer:

Sendo eu, porém, o mais moço e o menos experiente, parece-me mais acertado ouvir primeiro o que os outros têm a dizer, para aproveitar-me dos seus ensinamentos. No caso de poder acrescentar algo ao que disserem, exporei francamente minha opinião, esforçando-me por convencê-los e a ti da minha maneira de pensar (PLATÃO, *Laques*, 181d-e).

Neste momento do diálogo ocorre o embate entre Nícias e Laques e uma divergência entre ambos sobre a importância do aprendizado da hoplomaquia para a educação dos jovens. Nícias foi o primeiro a tomar a palavra e defender a hoplomaquia dizendo que “não há exercício mais aconselhável para um homem livre do que o de equitação” (PLATÃO, *Laques*, 182a). Segundo Nícias: “o conhecedor da hoplomaquia nada terá que recear, nem de um único perseguidor, nem de muitos; em qualquer situação, contará com vantagens”. (Ibidem, 182b-c).

Já Laques discorda e afirma que “se ela tivesse algum valor, não ficaria esquecida dos lacedemônios, que outra coisa não fazem na vida, senão aprender e praticar o que [...] lhes confere superioridade na guerra, com relação aos outros povos” (Ibidem, 183a). Foucault (FOUCAULT, 2009, p. 128) afirma que Laques faz uso

da “prova de vida” para afirmar que a hoplomaquia não é importante para a educação dos jovens e para isso conta a história vergonhosa do mestre de armas Estesilau, a qual testemunhou:

Esse Estesilau que vistes juntamente comigo exibir-se diante de uma grande multidão e dizer de si mesmo tantas maravilhas, eu já tive oportunidade de observar noutra parte muito mais conforme a verdade, e onde, bem contra o seu querer, ele se revelou o que verdadeiramente era. Havendo o navio em que ele servia como tripulante acometido de abordo certo barco de carga, combatia ele armado de uma lança-foice, que tanto diferia das armas comuns, como ele dos outros combatentes. A seu respeito não vamos gastar muitas palavras, mas vale a pena contar o resultado da ideia mirífica de pôr uma foice numa haste de lança. Estando ele a lutar, enroscou-se-lhe a arma no cordame do navio inimigo e nele ficou presa. Estesilau dava-lhe safanões para desprendê-la, porém nada conseguia. Os dois barcos deslizavam um pelo outro; no começo, ele corria ao longo do navio, segurando firme a lança; quando, porém, o barco inimigo se afastou e começou a arrastá-lo, por não se resolver ele a soltar a arma, deixou-a escorregar aos poucos pela mão, até segurá-la apenas pela extremidade do cabo. Diante de tal situação, os tripulantes do cargueiro romperam em vaia e gargalhadas, e só depois que um deles atirou uma pedra, que veio cair no convés do navio aos pés de Estesilau, foi que este soltou a lança. Os homens da trirreme não se podiam conter de tanto rir, ao verem aquela lança-foice pendurada no cargueiro. É possível que essa arte tenha algum valor, como disse Nícias; porém, o que eu vi foi isso (PLATÃO, *Laques*, 183d-184b).

Laques é o personagem que sempre chama atenção para a “prova de vida”, ele faz isso com Sócrates, ao considerá-lo uma pessoa digna por suas atitudes no campo de batalha e o mesmo ocorre com o mestre de armas, Estesilau (FOUCAULT, 2009, p. 128). Laques destaca:

Algumas pessoas poderão achar que sou amigo dos discursos, e outras, que sou inimigo deles. Quando ouço alguém discorrer sobre a virtude ou sobre qualquer outra modalidade de sabedoria, algum homem de verdade e à altura do seu tema, alegro-me sobremodo e me comprazo em comparar o orador com suas palavras,



e em verificar como ambos se combinam e completam. Considero o indivíduo nessas condições um músico afinado em harmonia mais perfeita do que a da lira ou de qualquer outro instrumento frívolo: a harmonia da sua própria vida, estando sempre em consonância suas palavras com seus atos [...] quem procede de modo contrário ofende-me os ouvidos, e em tanto maior grau quanto melhor se me afigura o seu falar, do que resulta parecer que me horrorizam discursos" (PLATÃO, *Laques*, 188c-e).

Portanto, temos uma divergência entre Nícias e Laques sobre o benefício do estudo da hoplomaquia, e Lisímaco chama Sócrates para desempatar, mas o que ocorre é que Sócrates se recusa a decidir essa questão por decisão da maioria e argumenta que essa questão é um problema de *tékhnē* e que a melhor decisão seria dada por alguém que detenha o conhecimento sobre o assunto. Foucault interpreta o confronto entre Nícias e Laques em torno da hoplomaquia como um confronto político, típico de assembleia, que envolve um tipo de veridicção, no qual a decisão é realizada por meio da votação da maioria. No entanto, Sócrates opõe-se a esse modelo, propondo o critério da competência. Foucault afirma que há um "deslocamento da cena da política para a cena técnica" (FOUCAULT, 2009, p. 128). Sócrates institui um novo tipo de veridicção, que é o da competência, e desloca o problema para o questionamento sobre os interlocutores, se eles teriam competência para falar a respeito da "*psykhēs therapéia* (o cuidado da alma)" (FOUCAULT, 2009, p. 128). Foucault destaca que:

A pretexto de interrogá-los sobre os mestres que podem autenticar a competência e a opinião deles, vai lhes impor um jogo totalmente diferente, que não é nem da política, claro, nem mesmo o da técnica [mas] que será o jogo da *parresía* e da ética, que será o jogo da *parresía* orientada para o problema do *éthos*. Como ele faz essa transformação? Creio que se deve a outra pergunta. Primeiro: como esse jogo socrático é apresentado no diálogo, isto é, como é descoberto e aceito pelos parceiros? Segundo: como esse jogo é descrito, definido, em que consiste? E terceiro: o que autoriza Sócrates a desempenhar esse papel da *parresía* ética? (FOUCAULT, 2009, p. 129)

Essa forma de veridicção que Sócrates instaura não é mais a do jogo político que acontece por meio da cena dos debates das opiniões e do ganho pela decisão da maioria, mas se relaciona com a competência e a relação entre mestre e obra, ou seja, "ela se apoia essencialmente na tradicionalidade de um saber que vai do mestre ao discípulo e se manifesta [por obras]" (FOUCAULT, 2009, p.127). O que se busca é um "*tekhnikòs perì psykhês therapeían* (um técnico do cuidado, [mais que] da 'terapia', da alma)" (FOUCAULT, 2009, p. 126).

Para se saber se estamos diante de um bom mestre do cuidado é preciso que haja provas, é preciso que se evidencie aquilo que se realizou, por isso que a questão da terapêutica da alma se relaciona com a prova de vida, o que Foucault chama de uma estética da existência. Para que estejamos de fato diante de um bom mestre do cuidado é preciso que haja a prova da vida que se viveu, como prova de verdade.

De acordo com Foucault (2009), Sócrates instaura uma nova forma de veridicção que se relaciona com a ética e com a política, mas não com a política praticada na *pólis* ateniense. O que Sócrates instaura é um *discurso outro*, que tem relação com uma determinada forma de ética do cuidado de si e dos outros. Essa atitude crítica do cuidado para consigo reflete no governo dos outros quando se está ocupando um cargo na esfera política da cidade. Sendo assim, Sócrates:

[...] sostiene firmemente que lo más importante en la vida es el examen de sí mismo en lo que se refiere a la aretē, la excelencia moral (Ap., 38 a; cf. 31 b 5, 41 e), en lo concerniente a la inteligencia (phrónesis) y la verdad, y a hacer que la propia alma sea lo mejor posible (29 e, 30 b 2) (KAHN, 2010, p. 124).

Por isso, Sócrates recoloca a questão ao afirmar que "sempre que alguém delibera sobre determinada coisa, com relação a outra, sua consulta diz respeito à coisa que é o objeto de estudo, não à que entra em relação com ela" (PLATÃO, *Laques*, 185d-e). O problema que se coloca é não mais sobre a importância ou não da hoplomaquia para a boa educação dos jovens, mas aquilo que torna os jovens em homens ilustres. Ou seja, o problema gira em torno do conhecimento necessário para a boa educação de jovens, no "tratamento de almas" (PLATÃO, *Laques*, 185e-186a).

O que se procura é aquele que detém a *tékhnē* da “terapia” da alma. Essa pessoa deve dizer se a hoplomaquia deve ou não ser cultivada entre os jovens. Segundo Foucault, Sócrates vai propor um “tipo de discurso e de veridicção que não são os discursos da veridicção política e vai fazer os políticos entrarem nessa outra coisa” (FOUCAULT, 2009, p.115). Em Platão, vemos Sócrates afirmar que “a decisão acertada não se apoia no número, porém no conhecimento” (PLATÃO, *Laques*, 184e). Segundo Inácio Valentim:

Hay una especie de insatisfacción congénita ya no solamente con relación a los demás sino también con relación a sí mismo. Pero es justamente esta insatisfacción que le hace trabajar profundamente el ser y es también ella que le permite afirmarse como autoridad en su interrogatorio y en sus rechazos de las opiniones de los otros, la opinión de la mayoría (2012, p. 488).

Neste momento, o que se coloca em questionamento no diálogo é quem teria o conhecimento para falar sobre a arte de tornar os jovens melhores? Sócrates afirma que teria que ser alguém que teve bons professores ou que descobriu sozinho sobre essa matéria. De novo vemos aparecer na boca de Sócrates a ideia de que o conhecimento provém do aprendizado com alguém ou da descoberta sozinho (PLATÃO, *Primeiro Alcibíades*, 106e). Sócrates admite que queria ter pago professores para aprender, mas careceu de dinheiro para investir em si mesmo, no entanto quem poderia ajudar nisso é Nícias e Laques, que poderiam pagar honorários aos sofistas. Sócrates diz:

Sempre careci de recursos para pagar honorários aos sofistas, os únicos que se apresentavam como capazes de fazer de mim um homem de bem e de valor, não me tendo sido possível até agora descobrir por mim mesmo semelhante arte. Porém, não será de admirar que Nícias e Laques tenham descoberto e aprendido, porque não somente dispuseram sempre de muito mais recurso que eu, o que lhes permitia estudar com outras pessoas, como também por serem mais velhos e, por isso mesmo, já terem tido tempo de descobri-la” (PLATÃO, *Laques*, 186c-d).

Neste momento, Nícias faz um desabafo sobre as atitudes de Sócrates, o que é bastante significativo para a tese defendida por Foucault sobre a filosofia socrática, no que diz respeito a ela ser uma filosofia voltada para o cuidado de si e dos outros. Sócrates é caracterizado como uma pessoa que ao conversar com diferentes pessoas sobre assuntos triviais, desloca-os para a reflexão sobre si:

Nícias: Pelo que estou vendo, Lisímaco, o que conheces de Sócrates vem apenas do pai dele, sem que nunca tivesse com ele convivência mais estreita, tirante, possivelmente, na sua meninice, quando poderia ter visto em companhia do pai, que fosse isso no templo, que nas assembleias distritais. Mas é evidente que, depois que ele se tornou homem feito, nunca mais o encontrei.

Lisímaco: Como assim, Nícias?

Nícias: Pois parece ignorar que quem se aproxima de Sócrates para conversar com ele, no jeito de mulheres que confabulam, muito embora se trate no começo de assunto diferente, de tal modo ele o arrasta na conversa, que o obriga a prestar-lhe contas de si próprio, de que maneira vive e que vida levou no passado; uma vez chegados a esse ponto, não o solta Sócrates sem o ter examinado a fundo. Eu já estou acostumado com a maneira dele, e sei que todos temos de passar por isso. Sendo assim, Lisímaco, de muito bom grado conversarei com ele; não vejo nenhum mal em sermos lembrados de algum torto que tivéssemos feito ou que estejamos a fazer; quem não se furta a esse exame passará necessariamente a tomar mais cuidado consigo mesmo, de acordo, nesse particular, com Sólon, quando disse que devemos aprender durante toda a vida, sem imaginar que a sabedoria vem com a velhice. Para mim não é nem insueto nem desagradável ser examinado por Sócrates; em verdade, desde o começo eu sabia que, estando Sócrates presente, a conversação não iria girar em torno dos rapazes, mas de nós mesmos (PLATÃO, *Laques*, 187e-188c).

Este fragmento do diálogo demonstra bem a atitude socrática ao conversar com as pessoas em relação à prática do cuidado de si e dos outros. Nícias conhece bem o modo de conversar socrático tanto que vai enfatizar que com Sócrates no meio da conversa o questionamento iria ser muito mais sobre eles mesmos do que

sobre a hoplomaquia. Foucault identifica nessa situação o convite socrático ao jogo parresiástico:

Aqui é um bom jogo de *parresía*, inteiramente positivo, em que a coragem de Sócrates vai responder a coragem dos que aceitam a sua *parresía*. O pacto é inteiro, o pacto é pleno, e eu diria que nunca é desmentido. Estamos na forma da *parresía* feliz (FOUCAULT, 2009, p. 124).

A preocupação de Sócrates gira em torno de algumas questões, tais como: quem se é? Quem se poderia vir a ser? Quais tipos de conhecimentos habitam sua alma? De onde vem o conhecimento que tomamos como verdade? Com quem aprendeu? Ou teria descoberto sozinho? Sócrates faz o exame da alma de si dos outros. Ele quer saber que tipo de opiniões as pessoas carregam em suas almas cristalizadas como verdades. O exame socrático não é para a manutenção de um si intocável, mas é um convite para rever suas opiniões, investigar a fundo seus valores e crenças. Segundo Inácio Valentim, "La verdad que ahora se produce está ligada a la ética que renueva lo estético y la propia ontología del sujeto" (2012, p. 541).

Ter uma vida digna ou tornar-se um homem ilustre relaciona-se a efetuar grandes feitos para a cidade, ou seja, uma ação prática no mundo político. A educação que visa o melhoramento dos jovens para que eles venham a se tornar homens dignos se relaciona com os tipos de conhecimentos que precisam ser adquiridos para fazer grandes feitos. É preciso cuidar de si, para cuidar da cidade e ser lembrado como alguém que fez isso de uma forma memorável.

Laques se diz disposto a praticar esse exame ao declarar-se "disposto a dialogar com ele [Sócrates], deixando-me de muito bom grado examinar, sem me sentir envergonhado de aprender" (PLATÃO, *Laques*, 189a-b). É importante destacar que a prática do exame é muitas vezes dolorosa. É preciso ter coragem para suportar a dor de saber que não se sabe, de saber que está errado e ter coragem para mudar. A coragem não somente exercida no campo de batalha, mas em todas as situações da vida como: a coragem de confessar coisas incômodas;

coragem diante de uma doença; coragem diante de uma perda e/ou qualquer outra situação dolorosa.

A filosofia socrática é um convite para o exame das opiniões que habitam a sua alma, é preciso colocar essas opiniões em xeque, investigando minuciosamente cada pensamento e convicção que se tem. É preciso ter coragem para dizer a verdade a si mesmo, de assumir publicamente que não se teve uma vida ilustre e buscar o que poderia ser aprendido para se tornar alguém melhor, a fim de ser lembrado pela posteridade por ter realizado grandes feitos.

O diálogo percorre toda uma série de definições e refutações acerca da relação entre hoplomaquia e coragem. Mas a tentativa de definição recai sob esta última. Pois a questão que se coloca é se a coragem seria uma parte da virtude? Ou se seria a virtude algo maior que englobaria “a temperança, a justiça e muitas outras” (PLATÃO, *Laques*, 198b)? Ou ainda, se a coragem não seria “toda virtude”, como afirma Nícias (Ibidem, 199e)? Sendo Nícias incapaz de conseguir definir o que fosse a coragem, Sócrates diz para o amigo “não te amofinares por te teres revelado inteiramente ignorante a respeito da coragem. Só o que te importa é vir eu a estadear também a minha ignorância nesse ponto” (Ibidem, 200a-b).

O diálogo do *Laques* termina tal como o *Alcibíades*, sem nenhuma conclusão definitiva sobre a virtude e/ou a coragem, mas com a consciência de que é necessário continuar buscando esse conhecimento. Esse posicionamento coincide com a ideia da filosofia que está sempre na busca do conhecimento. Sócrates ao final do diálogo fala da necessidade de todos procurarem professores e não economizarem. Nesse sentido, ele se coloca na mesma condição que os outros, ao dizer: “cuidemos, a um tempo, com todo empenho, da nossa educação e da dos rapazes” (Ibidem, 201b-c).<sup>8</sup> Segundo Foucault:

No momento em que Sócrates acaba de dizer sou tão ignorante quanto vocês e todos nós necessitamos de um mestre, Lisímaco, ouvindo isso, entendeu outra coisa: ele entendeu que é Sócrates, e somente Sócrates, o mestre desse caminho que conduz ao verdadeiro mestre. E é por isso que, em vez de procurar o mestre

---

<sup>8</sup> “Con relación a la cuestión del saber, Sócrates asume igual postura e igual comportamiento con los diálogos anteriores. No sabe nada ni sobre la técnica ni sobre la sabiduría” (VALENTIM, 2012, p. 486).

caro de que Sócrates havia ironicamente falado, Lisímaco diz simplesmente a Sócrates: passe lá em casa. É o pacto da *epiméleia* que aparece agora: é você que cuidará dos meus filhos, e não só cuidará dos meus filhos, mas também de mim – de acordo com o princípio evocado no início do diálogo, quando foi dito que mesmo quando se tem idade, e ao longo de toda a sua vida, é preciso questionar a própria maneira como se vive. É preciso sem cessar submeter sua existência, a forma de seu estilo de existência, ao *básanos* (à pedra de toque). É como *básanos*, como aquele que faz cada um dar razão de sua existência, de toda a sua existência e ao longo de toda a sua existência, é a esse título que Sócrates é convocado, convocado para os filhos de Lisímaco e para o próprio Lisímaco (FOUCAULT, 2009, p. 142).

Foucault considera essa passagem fundamental para entender os vínculos estabelecidos entre a *epiméleia* e *parresía* no modo de veridicção produzido por Sócrates, que mescla a prática do cuidado com a fala franca. De acordo com Foucault:

essa *parresía* socrática vai falar de quê? Não vai falar de competência, não vai falar de *tékhne*. Vai falar de outra coisa: do modo de existência, do modo de vida. E o modo de vida aparece como correlativo essencial, fundamental, da prática do dizer-a-verdade. Dizer a verdade na ordem do cuidado dos homens é questionar o modo de vida deles, é procurar pôr à prova esse modo de vida e definir o que pode ser validado e reconhecido como bom e o que deve, ao contrário, ser rejeitado e condenado nesse modo de vida. É nisso que vocês veem se organizar essa cadeia fundamental que é a do cuidado, da *parresía* (da fala franca) e da divisão ética entre o bem e o mal na ordem do *bíos* (da existência). Temos aí, a meu ver, o esboço, o desenho já firme, apesar de tudo, do que é essa *parresía* socrática, que não é mais em absoluto a *parresía* política de que lhes falei da última vez. É, sim, uma *parresía* ética. Seu objeto privilegiado, seu objeto essencial [é] a vida e o modo de vida (FOUCAULT, 2009, p. 138).

Sócrates é o mestre do cuidado e não alguém que detém um sistema doutrinal formal e sistemático para ensinar. Ele tem um modo específico de produzir verdades que mescla o cuidado com a *parresía*. No entanto, ele é o mestre ignorante, que tem

consciência de seu não saber e porque sabe disso se coloca a buscar pelo conhecimento e a investigar em busca da verdade. Segundo Foucault (FOUCAULT, 2009, p. 138), Sócrates inaugura a vida filosófica, como sendo aquela que se preocupa com o exame das opiniões e busca viver na coerência entre aquilo que se pensa e como se age e também na busca pelo conhecimento verdadeiro.

[...] temos aqui muito exatamente, vocês se lembram, a fórmula que encontramos na *Apologia de Sócrates*, quando Sócrates lembra que a missão que lhe foi dada pelos deuses foi de se ocupar dos cidadãos da cidade, e até de qualquer homem que possa passar pela rua, e fazer que eles se tornem melhores. Tanto é de fato a missão divina que ele recebeu e à qual alude na *Apologia*, que aqui mesmo Sócrates ficaria mal se quisesse se esquivar dela. De fato, ele a aceita, ou em todo caso se recusa a se furtar a essa tarefa que lhe Lisímaco agora lhe pede. E diz: seria ruim 'recusar dar ajuda a quem deseja se tornar melhor' (FOUCAULT, 2009, p. 140).

Após Sócrates colocar seus questionamentos em cena no diálogo, Lisímaco, que antes não havia considerado Sócrates alguém apto para estar na conversa, entende a importância dos questionamentos socráticos e lhe pede ajuda com a educação dos jovens. Por sua vez, Sócrates não se nega a ajudar a tornar os filhos de seus companheiros melhores, mas vai fazer isso ao seu modo, valendo-se da prática da investigação, do cuidado e da *parresía*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Foucault, a filosofia socrática é "fundadora do discurso filosófico, da prática filosófica, da racionalidade filosófica" (FOUCAULT, 2009, p. 112). Nícias e Laques são colocados por Sócrates como pessoas que podem falar sobre a coragem por terem tido condições de pagar professores para lhes ensinarem (PLATÃO, *Laques*, 186c-d). O exame socrático incide sobre os dois a respeito da competência que supostamente teriam para opinarem acerca daquilo



que torna os jovens melhores. Os dois vão ser interrogados para ver se poderiam ser considerados mestres do cuidado.

Sócrates conduz Nícias e Laques para o jogo da *parresía* orientada para o problema do *éthos*. Existe um jogo socrático em que os participantes do diálogo aceitam jogar, o método de perguntas e respostas de Sócrates não é desconhecido para os participantes. O mestre do cuidado tem que preencher dois requisitos: ser competente para formar bons alunos e ter sua vida como prova do bom exemplo a ser seguido. Esses dois critérios são indispensáveis na escolha de um bom mestre do cuidado. Temos de um lado a qualidade do mestre e, de outro, a qualidade da obra (FOUCAULT, 2009, p. 118). Sócrates diz não ser o homem que eles procuram por não ter tido dinheiro para pagar mestres, que o não foi capaz de descobrir sozinho e tão pouco é capaz de ensinar alguém e diz:

Porém, não será de admirar que Nícias e Laques a tenham descoberto e aprendido [a arte de saber o que torna os jovens melhores], porque não somente dispuseram sempre de muito mais recurso do que eu, o que lhes permitiria estudar com outras pessoas, como também por serem mais velhos e, por isso mesmo, já terem tido tempo de descobri-la (PLATÃO, *Laques*, 186 c-d)

Michel Foucault (FOUCAULT, 2009, p. 118) destacou que no diálogo *Primeiro Alcibíades* encontramos a concepção de que aquilo de que se deve cuidar é a alma. Já no *Laques*, aquilo de que se deve cuidar é a vida "(o *bíos*), isto é, a maneira de viver. É essa modalidade, essa prática da existência que constitui o objeto fundamental da *epiméleia*". (FOUCAULT, 2009, p. 118). Portanto, temos duas relações possíveis: "educação e negligência, no *Alcibíades* como no *Laques*", fundando os princípios do cuidado (FOUCAULT, 2009, p. 118). Para Foucault, não há incompatibilidade entre essas duas formas de cuidado (cuidado com a alma e prova de vida). Segundo Foucault:

A filosofia que tem que se pôr sob o signo do conhecimento da alma e que faz desse conhecimento da alma uma ontologia do eu. E, depois, uma filosofia como prova da vida, do *bíos* que é matéria da ética e objeto de uma arte de si. Esses

dois grandes perfis da filosofia platônica, da filosofia grega, da filosofia ocidental, são facilmente decifráveis quando se compara os diálogos *Laques* e *Alcibíades* (FOUCAULT, 2009, p. 118-119).

A vida que se leva é o ponto de partida para o modo como os sujeitos vão se tratar uns aos outros. Destaca-se *Laques*, que diz considerar bem Sócrates por ele ter harmonia entre sua vida e seu discurso. A vida filosófica precisa demonstrar essa coerência. Ela é a prova de verdade: "o *bíos* como objeto do cuidado me [parece] ser o ponto de partida de toda uma prática e de toda uma atividade filosófica de que o cinismo, claro, é o exemplo primeiro" (FOUCAULT, 2009, p. 112). De acordo com Saly Wellausen:

A filosofia propõe duas linhas de reflexão: 1) conduzir os homens a se ocuparem de si mesmos; 2) elaborar uma certa forma de vida; portanto, conhecimento da alma, ontologia de si e prova de vida. O tema da *epimeleia* está presente na racionalidade moderna ocidental: por um lado, como cuidado da alma; por outro, como verificação da vida, do *bíos*, prova da vida. O cuidado da vida é a marca da racionalidade moderna desenvolvida na noção de biopoder (WELLAUSEN, 1996, p. 117).

Curiosamente, mesmo Sócrates também dizendo que nada sabe, e após Nícias e *Laques* verificarem que não podem aconselhar Lisímaco e Melésias sobre a educação de seus filhos, *Laques* limita-se a dar um único conselho que consiste em confiar os jovens a Sócrates, para que o filósofo cuide deles e os torne melhores (PLATÃO, *Laques*, 200c-d). O diálogo *Laques* trata sobre a coragem da verdade, ou seja, que tipo de combate somos capazes de enfrentar para alcançar a verdade? Foucault compara o *Laques* e o *Primeiro Alcibíades*, e, em ambos os casos, trata-se da formação dos jovens para serem homens ilustres no futuro e do problema do cuidado de si. Sobre os dois diálogos de Platão escolhidos por Foucault, Ernani Chaves salienta que:

Foucault distinguirá, na sua análise desses dois diálogos platônicos – a propósito do tema do *didonai logon*, ou seja, do 'dar conta de si mesmo' –, duas

direções quando se trata de 'coragem do dizer verdadeiro'. A primeira, no *Alcebíades*, dirigida ao 'ser da alma', a uma 'metafísica da alma'. A segunda, no *Laques*, voltada às 'formas de existência', a uma 'estilística da existência' (Foucault, 2009, p. 149). Constitui-se, desse modo, uma dualidade que, segundo ele, deixará marcas indeléveis em toda história do pensamento ocidental. Assim, o 'dar conta de si', objetivo maior da *parrêsia* socrática, pode ser entendido de duas maneiras: como a tarefa de ter de encontrar e de dizer o ser da alma, ou como tarefa e trabalho que consiste em dar um estilo à existência (CHAVES, 2013, p. 32).

A atitude filosófica do cuidado de si relaciona-se com o cuidado com os outros. É uma atitude ética que se relaciona com a política, mas para instituir uma nova forma de relação política, uma política que não vise a decisão pela votação da maioria,<sup>9</sup> mas que tenha como critério a competência, o conhecimento e a ética, já que a prova de vida faz parte da produção da verdade. De acordo com Saly Wellausen:

O *Laques* e o *Alcibíades* abordam os temas da *parrhêsia*, emergência das técnicas de si e estilística da existência, permeados pelas noções de *lógos*, *bíos* e *áskesis*, oferecendo ao pensamento filosófico moderno elementos para uma reflexão sobre a estética da vida – que era tratada como obra de arte, beleza possível, existência bela, no século de Péricles. Estilo de existência não exprime distinção – o nome, tomado no sentido grego, significa que um artista é um artesão de si mesmo (WELLAUSEN, 1996, p. 117).

No *Laques* a filosofia aparece como uma prova de vida, uma prova da existência. De acordo com Michel Foucault, "essas duas temáticas estariam ligadas" (FOUCAULT, 2009, p. 130). Logo, a preocupação e o cuidado com a alma relacionam-se com a coragem de viver conforme se pensa. É preciso sustentar essa coerência. É preciso sustentar até às últimas consequências a vida na coragem da verdade. E Sócrates será o personagem que provará esse ato de coerência com sua própria vida.

---

<sup>9</sup> Durante todo diálogo *Laques* de Platão (188 c-e), Sócrates recusa-se a tomar qualquer decisão motivado pelo critério da escolha da maioria. O que podemos notar é que ele tem essa recusa tanto no contexto específico das microrrelações, quanto das macros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAVES, Ernani. *Michel Foucault e a verdade cínica*. São Paulo: PHI, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Le Courage de la vérité: Le Gouvernement de soi et des autres II. Cours au Collège de France (1984)*. Paris: Gallimard, 2009.

KAHN, Charles H. *Platón y el diálogo socrático: El uso filosófico de una forma literária*. Tr. Alejandro García Mayo. Madrid: Escolar y Mayo, 2010.

NAILS, Debra (1950). *The people of Plato. A prosopography of Plato and Other Socratics*. Indianapolis: Hackett, 2002.

VALENTIM, Inácio. *Las Lecturas Platónicas de Michel Foucault. Lenguaje, Ética y Política: Parrhesía y el cuidado de sí en el Alcibíades, el Eutifrón y el Laques*. 2012. *Tese de Doutorado em Filosofia – Universidad Carlos III, Madrid, 2012*.

PLATÃO. *Laques, Eutífron*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 2015.

WELLAUSEN, Saly. *Michel Foucault: parrhésia e cinismo*. *Tempo Social*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 113-125, maio 1996.

## Capítulo 12

### Palavra e Prática Filosófica: profilaxia Asclepiáde na era Clássica



<https://doi.org/10.36592/9786554600354-12>

Maria Regina Candido<sup>1</sup>

Alair Figueiredo Duarte<sup>2</sup>

Na Grécia Arcaica, houve o tempo que o uso da palavra era um recurso eficaz para indicar a cura sobre os males do corpo. Formando um discurso sagrado, a palavra materializava a vontade divina. Por isso, uma vez empenhada não poderia deixar de ser cumprida. Integrante de uma *cosmogonia*<sup>3</sup> a palavra se mantinha viva através das *musas* que inspiravam os *aedos* a cantarem os feitos e os desejos divinos.

Por materializar a vontade divina, a palavra, não seria jamais esquecida, portanto, era contraponto ao esquecimento (*lether*), sinônimo de verdade, *aletheia*. Marcel Detienne em *Os Mestres da Verdade*, nos traz uma reflexão sobre uma possível “*pré-história*” da *Alétheia filosófica*. O historiador nos apresenta três tipos de personagens na Grécia Arcaica que detinham o privilégio de proferir *aletheia*, a verdade divina: o *aedo* (ou o poeta), o *adivinho* (*augure ou mantis*) e o *rei justiceiro* (o *anax*<sup>4</sup>). O discurso dessas personagens se equiparavam e se distinguiam em diversos pontos, mas o importante é que todos proferiam a *alétheia de forma pré-racional* definindo, o que foi, o que é e aquilo que será (DETIENNE, 2003, p. 16). Esse

---

<sup>1</sup> Profa Maria Regina Candido, bolsista de Produtividade CNPq, Prof. Alair Figueiredo Duarte, Pos-doc PPGH/UERJ.

<sup>2</sup> Prof. Dr. - NEA/PPGH/UERJ

<sup>3</sup> Corpo de doutrinas, princípios (religiosos, míticos ou científicos) que se ocupa em explicar a origem, o princípio do universo; cosmogênese. Segundo o Dicionário de Filosofia: Teoria sobre a origem do universo, geralmente fundada em lendas ou em \*mitos e ligada a uma metafísica. Em sua origem, designa toda explicação da formação do universo e dos objetos celestes. Atualmente, designa as explicações de caráter mítico (JAPIASSÚ e MARCONDES. 2001, p. 44)

<sup>4</sup> Realeza que concentra e personifica em um único indivíduo, o poder político, religioso e militar durante a era palaciana.

processo segue a ordem mágica divina, no qual os males do corpo é apenas um dos elementos que circula no fluxo natural do *Cosmos*.

Ao final do século VI a.C. pensadores oriundo da região jônica, localizada na Ásia Menor, manifestaram questionamentos quanto a origem (*physis*)<sup>5</sup> e do *Cosmos*. Esse processo não foi uma discussão estável e trouxe transformações que transcorreram ao longo de dois séculos. Diante do questionamento ao mágico, a antiga concepção de *aletheia* – principal veículo de comunicação das musas – passa a receber o crivo racional metódico do discurso filosófico, permitindo emergir, novas perspectivas e percepções da *aletheia* na qual há sistematização do pensamento envolvendo o *Ser*. A *physis*, antes *cosmogônica* (universo = *Cosmos* + *gene* = origem do *gens*), assume um perfil *cosmológico* (universo = *cosmos* + *lógos* = discurso razão).

A investigação da *physis* emerge no século VI a.C., por parte dos pensadores jônios, passando a circular no universo dos *banquetes* e *simpósios*<sup>6</sup>. Nesse ambiente privado, em que proeminentes personalidades proferiam o *lógos*, não havia apenas discursos filosóficos, mas também articulações de interesses políticos. Tornava-se ato comum *andres agathoi*<sup>7</sup> se reunirem no século Va.C., em *hetareiai*.

Como nos afirma Claude Mossé, as *hetareoi* eram grupos formados por cidadãos bem nascidos e influentes no sistema político políade que mantinham entre si um pacto de solidariedade e defesa mútua nas assembleias. Buscavam através dessas alianças, obter sucesso em assuntos de interesse comum (MOSSÉ, 2004, p. 166). No entanto, não bastava um grupo de cidadãos que detinham interesses afins se agruparem e estaria formado uma *hetariai*. Consideramos que essa confraria se constituía de um sistema complexo de associações de companheiros (*hetairoi* - camaradas). O termo *hetairoi* nos remete a associações com caráter totalmente privado, em cujo a organização era sempre hierarquizada com lideranças muito bem

---

<sup>5</sup> *Physis*: palavra de origem grega que significa fazer nascer, fazer brotar, fazer crescer, produzir. Os filósofos gregos pré-socráticos defendiam a *Physis* como elemento primordial da Natureza, eterno e em perene transformação. O fundo eterno, perene, imortal, de onde tudo nasce e para onde tudo volta.

<sup>6</sup> *Simpósio* se definia como a segunda parte de um festim. Após um banquete, nesse momento havia o debate em prol de um tema – normalmente definido pelo anfitrião.

<sup>7</sup> Ciclo fechado dos bem-nascidos que se reconhecem como iguais segundo a linhagem e nicho social. Estabelecem entre si um código de conduta moral capaz de pautar a obrigação de cumprir a palavra empenhada, a ajuda mútua e a postura nos casos de litígio.

definidas, na qual todos estavam ligados entre si devido ao conceito de solidariedade, ações que deveriam ser ratificadas pela palavra empenhada diante do juramento solidário da mútua defesa.

Os grupos de *hetairoi* tiveram atuação marcante durante a democracia ateniense na era clássica. Nesse período, suas relações de *phylia* não estavam mais presas de modo exclusiva as relações de sangue como outrora e sim a sua rede de contatos políticos, bem como, às suas ideias filosóficas. Para nós, a atuação dessas associações de *hetairoi* teria emergido dos vínculos existentes entre os indivíduos que participavam em comunhão no universo interno dos cultos *orgeonoi*<sup>8</sup>.

Para integrar o culto de um *orgeone* era necessário ser cidadão e estar interconectado por meio de uma *fratria*<sup>9</sup> ou *genos*<sup>10</sup>, fosse por laços sanguíneo ou como agregado. Em termos gerais, podemos dizer que o *genos* era uma espécie de clã, composto por várias dezenas de homens adultos, componentes de uma família e seus fráteres correlacionados. Através desses clãs, os distintos estratos sociais da comunidade ateniense se formavam. Cada *genos*, com seus respectivos *gennetai*, realizavam culto em conjunto, geralmente em prol do seu suposto ancestral mítico. No século V a.C. a relação de culto a uma divindade ou herói se manteve lastreado por tradições ancestrais, mas passou a considerar relevante também, os princípios filosóficos e os interesses comuns nos assuntos que se relacionavam com a política. Mesmo diante de toda iconoclastia que emergiu com o *lógos filosófico*, havia aqueles que mantinham fidelidade às tradições de culto das divindades e heróis deificados.

---

<sup>8</sup> Orgeones são aqueles que se reúnem para adorar deuses ou heróis. Realizar ritos é sacrificar e realizar cerimônias tradicionais. Posteriormente, tornou-se costume reunir-se para a reverência de alguma pessoa falecida e ser chamado de *orgeones* (USTINOVA, 1996, p. 229).

<sup>9</sup> Em linhas gerais se define por relação de parentesco. No entanto, o sentido de *fratria* na sociedade helênica, sobretudo, em Atenas na era Clássica, trata-se de uma associação que se mantém a partir de uma sistematização familiar e religiosa. É aos membros da *fratria* que o pai apresenta o filho recém-nascido, legitimando sua paternidade. O casamento é outro evento que perpassa pelo testemunho e só ganha legitimidade diante da apreciação à *fratria*. O mesmo ocorre com os funerais e também, legitima o direito de justiça diante dos tribunais. Portanto, um sujeito sem o respaldo comunitário de uma *fratria*, equivalia a não ser detentor de cidadania (C.f. MOSSÉ. 2004, p. 142-143).

<sup>10</sup> *Gené* eram as famílias aristocrática e constituía um fragmento da *fratria*, reunindo os descendentes de um ancestral mítico e ao se constituírem em uma *frátria*, acabavam integrando ao seu ciclo de relações, grupo de pessoas sem linhagem familiar aristocrática. A partir do século IV em Atenas, designava as famílias, cujo membros desempenharam no passado, algum papel importante na cidade. O *genos* também servia para designar uma região, exemplo: *genos* dos salaminianos. O *genos* envolvia questões de ordem religiosa, estabelecendo a legitimidade de um casamento ou atestava que uma criança era filho de pai e mãe ateniense legítimo (MOSSÉ. 2004, p. 145).

Segundo as narrativas míticas, muito dessas personagens detinham poderes para trazer a doença ou proporcionar a cura. Dentre as divindades com atributos para proporcionar cura e doença, podemos citar Apolo e Asclépius.

Asclépius é filho de Apolo com a ninfa Coronis. É citado como médico na célebre expedição dos Argonautas em companhia de heróis como: Jasão, Peleu, Hércules, os Dioscuros (Castor e Pólux) e tantos outros (APOL. RODES. *Arg.*, I: 35 – IV: 615), foi muito cultuado em Epidaurus - no Peloponeso - local em que estava assentado seu templo.

Asclépius foi educado pelo centauro Quirão - um profundo conhecedor da medicina - no monte Pélion. Junto a seu mestre, aprendeu os segredos de todos os medicamentos fitoterápicos e a arte de curar usando o sangue da Górgona, que a deusa Athená havia lhe ofertado. Com a manipulação do sangue, Asclépius foi capaz de ressuscitar mortos, dentre eles: Hipólitos, Lycurgus, Capaneus e Glaukos, o filho de Minos (BRANDÃO, 1986, p. 90-91).

Em razão de trazer vida os mortos, Asclépius foi acusado por Hades - o deus do submundo - de interferir nas leis naturais da humanidade e como punição, Zeus o matou com um raio. Mas, após intervenção de Apolo, Zeus o ressuscitou como divindade olímpica da medicina, transformando-o na constelação de Ophiucus, a serpente que ajuda (NAYERNOURI. 2010, 13 (1): 61-68).

Homero descreve Asclépius como um rei cujos dois filhos, Machaon e Podalário, eram médicos qualificados para cuidar dos exércitos gregos em Tróia como podemos atesta na citação. *"E aqueles que detinham Trica e Itoma das muitas escarpas, senhores da Ecália, cidade de Êurito, o Ecálio: destes eram comandantes dois filhos de Asclépio, excelentes médicos, Podalério e Machaon"* (HOMERO, *Ilí*, II: 730). No entanto, R. M. Frazer (1983), afirma que a primeira menção registrada de Asclépio como o filho do deus Apolo e, portanto, um semideus, é narrada por Hesíodo.

Por volta de 500 a.C., o mito de Asclépio como um semideus já estava bem estabelecido no Peloponeso e a maioria dos médicos-curandeiros denominados, asclepiades. O poeta Píndaro (522-443 a.C.), foi o responsável por sedimentar sua lenda na terceira *Ode Pítia*, com a narrativa da morte de Asclépius ao ser atingido pelo raio lançado por Zeus punindo-o por resgatar um homem da morte, apesar deste mortal ter cometido a cobiça desmedida pelo ouro. Portanto, Asclépius foi um herói



deificado e as ofertas *enagísmatai* (sacrifícios ofertado), eram outorgadas visando-lhe conferir o *status* de deus. Os integrantes do seu *tíasus*, realizavam seus ritos de modo reservado em culto de mistério no espaço privado, protegido pelo *Thólos* de Epidauro (BRANDÃO, 1986, p. 19).

Em volta ao mistério do seu culto, havia a lenda de que diante da mística que tomava o ambiente, o espaço detinha uma serpente guardiã que portava o dom da adivinhação. O réptil representava as forças *ctônias* e sua renovação da pele, seguindo seus ciclos, simbolizava a vida que renascia e se renovava ininterruptamente. Por isso, ao se enroscar num bastão, a serpente personificava um dos atributos do deus da medicina, que podia fazer renascer o corpo de quem ela tocasse, curando seus males. (BRANDÃO, 1986, p. 91). Adiante podemos ver a imagem do deus Asclépius e seu bastão envolvido pela serpente curadora:

### Asclépius e a serpente curadora



Fotografia de Alair Duarte, Sitio Arqueológico de Epidaurus, 03/02/2015

Mesmo durante o sono, os enfermos estavam em processo de cura. Acreditava-se que – tal qual a serpente guardiã do templo se enroscava em um cajado de madeira - Asclépius viria em visita tocar a enfermidade dos doentes enquanto os sacerdotes prescreviam seus receituários. Com o tempo a experiência adquirida nas curas por meio de ervas e cirurgias, foram sendo cada vez mais eficazes e seguindo o prognóstico dos males, as medicações lenitivas ou demais intervenções médicas passaram a ser aplicadas de modo metódico sobre os enfermos (BRANDÃO, 1986, p. 92-92).

Na Ática os *asclepiades* eram conhecidos como o grupo dos *hetairoi* que cultuavam Asclépius. Apesar da crença no poder curador desta divindade, eles exercitavam o debate filosófico que buscava desmistificar a origem das doenças que acometiam os homens e oferecer-lhes a possibilidade de cura. Os adéptos do seu culto, buscavam relacionar *Lógos-filosófico* e cura. Nesse processo, cabia ao indivíduo praticar o autoconhecimento da mente e do corpo (*autopsy-logoi*), para que fosse capaz de identificar a origem da moléstia, indicando o melhor meio de propiciar a cura sob os traços de uma técnica (*teckné*).

Em Epidauros, onde se estabeleceu o templo de Asclépius; se formou um grande centro de peregrinação para aqueles que buscavam obter a cura para suas doenças. Anteriormente, no mesmo lugar, durante o período arcaico, Apolo é quem era reverenciado e, em razão dos grupos que se estabeleceram na região, o culto a Asclépius obteve projeção e substituiu o pai em seu templo. Ainda nos dias de hoje é possível visitar as ruínas das edificações no sítio arqueológico de Epidaurus que atraem uma população diversificada de visitantes, de pesquisadores acadêmicos a turistas buscando entretenimento. Embora decorrido mais de vinte séculos, as colunas e prédios que permanecem edificadas, demonstram boa conservação. Como podemos verificar na imagem a seguir:

### Sítio Arqueológico de Epidaurus



Foto de Alair Duarte 03/02/2015

Dentre os difusores da escola filosófica dos *asclepiades*, podemos citar Hipócrates, um *kalos agathos* da região de Cós, que integrava uma *hetaireiai* cuja proposta estava na difusão dos conhecimentos médicos. Hipócrates viveu contemporaneamente à Guerra do Peloponeso e detinha grande reputação na prática da medicina, sendo consagrado pelas gerações posteriores como pai desta arte ou ofício. Xenofonte (*Memorabilia*, 4, 2, 9-10) lhe atribui ser o autor de diversos textos de medicina no período, hoje sabemos que muitos desses escritos, na verdade, são de autoria desconhecida e que possivelmente foi atribuído a Hipócrates, devido a sua fama e excelência médica. (CAIRUS e RIBEIRO JR. 2005, p. 11).

Por volta de 500 a.C., a atividade médica entre gregos já havia começado a dissociar a medicina das práticas mágico-religiosas dos séculos anteriores. Hipócrates, à sua época, buscou não abandonar o conhecimento empírico herdado de seus antecessores e progressivamente trouxe à medicina especulações teóricas com procedimentos baseados na observação rigorosa do doente e da doença, na busca de explicações racionais para a ocorrência das enfermidades e a desenvolver instrumentos eficazes para intervenções cirúrgicas e métodos de tratamento para os doentes (CAIRUS e RIBEIRO JR. 2005, p. 11-12). Suas contribuições para o conhecimento médico, resultaram em verdadeira revolução na prática da medicina. Inclusive, começou a difundir esse conhecimento, aos estudantes externos a linhagem familiar dos *asclepiades*. Antes, a difusão do saber médico estava centralizada nas áreas urbanas das *poleis*, sob a subvenção da estrutura familiar da *hetaireia dos asclepiades*. A maneira de fazer a medicina até este momento, sempre esteve restrita a um seleto grupo e o conhecimento era passado de pai para filho (PINAULT, 1992, p. 43).

Na segunda metade do século V a.C., além da *ágora*<sup>11</sup> e seus prédios administrativos que a circundavam formando a zona da *asty*<sup>12</sup>, Atenas tinha uma extensa zona portuária que formava um grande conglomerado urbano. Com a Guerra do Peloponeso, iniciada em 431 a.C., envolvendo Atenas e Esparta, a estratégia adotada pela *pólis* foi confiar na sua poderosa esquadra. Visando exaurir os recursos

---

<sup>11</sup> Praça de mercado. No entanto se define como lugar do debate, pois era também o lugar onde se realizava as assembleias do *demos* (das massas, povo).

<sup>12</sup> Zona urbana da *polis* que se situava entre as muralhas e a parte alta (*acrópole*). Nessa região estavam localizados os prédios da administração pública.

espartanos em um conflito de longa duração, iniciou um processo de êxodo da população rural para se proteger atrás das suas muralhas e a abastecer a comunidade através do Porto do Pireu. Fato, é que a medida causou inchaço demográfico na asty e um ano após o início da guerra, 430 a.C., veio uma peste que se alastrou entre os habitantes de Atenas e de modo pandêmico se prolongou por mais quatro anos, até 426 a.C. De acordo com Tucídides, o mal teria dizimado um quarto da população ateniense e fomentou o medo não apenas naquela comunidade políade, mas em toda a sociedade grega deixando evidenciar a sensação de impotência (TUCIDIDES, I). O debate em prol de um processo eficaz de cura para os males causado pela peste, persistiu nas décadas e gerações futuras em Atenas.

Diante do quadro de calamidade que se encontrava a pólis na primeira década da guerra contra os espartanos e, considerando que a zona urbana era o território com maior operacionalidade da prática de medicina, questionamos a falta de informações a propósito da atuação dos *asclepiádes*, nos registros de Tucídides. O historiador se preocupou em documentar os sintomas e o cenário social em Atenas durante o período em que durou a peste. Fica perceptível que a minuciosa descrição dos fatos, tinha a finalidade de nutrir a sociedade com informações uteis que pudessem amenizar danos em cenários análogos no futuro (TUCIDIDES. II, 47-51), vejamos suas afirmações:

*Enquanto durou a peste, ninguém se queixava de outras doenças, pois se alguma se manifestava, logo evoluía para aquela. Às vezes a morte decorria de negligência, mas de um modo geral ela sobrevinha apesar de todos os cuidados. Não se encontrou remédio algum, pode-se dizer, que contribuísse para o alívio de quem o tomasse - o que beneficiava um doente prejudicava outro - e nenhuma compleição foi por si mesma capaz de resistir ao mal, fosse ela forte ou fraca; ele atingiu a todos sem distinção, mesmo àqueles cercados de todos os cuidados medicos*

Nesse cenário, bem como nas décadas adjacentes que se sucederam, a reflexão em prol do processo de cura para os males do corpo fomentou muitos debates entre as elites intelectuais do período. Figuras proeminentes como Platão,

em seus diálogos, diferentemente de Tucídides, não se esquivou de mencionar em seus escritos que havia pessoas e grupos preocupados em encontrar uma profilaxia e potencial cura, para as doenças que assolavam os homens. A exemplo dos escritos contendo as respectivas reflexões do filósofo, podemos citar os diálogos *Carmides* e *Banquete*.

O debate nas reflexões platônicas nos direcionam para a reflexão quanto ao discurso de opostos *mito X lógos*, denotando a importância de se autoconhecer para direcionar o melhor tratamento. Segundo Luciano Coutinho a questão envolve dois pólos de ideias que circulavam na comunidade políade em Atenas. Uma delas, depositava fé na cura mítica, enquanto outra defendia a possibilidade de curar por meio da *autopsy-logoi* do doente (COUTINHO, 2018, p. 215).

Heródoto (IV: 93- 96), menciona haver muitos que acreditavam nas forças das divindades, capazes de curar convivas em um banquete. Nesse contexto, nos apresenta as narrativas envolvendo Zalmoxis, considerado pelos getas um deus. Zalmoxis, a partir de poderes mágicos, era capaz de sanar os problemas de seus convivas. Curava-os e, inclusive, podia até mesmo lhes conferir imortalidade. As *Histórias*, de Heródoto tratam da figura de Zalmoxis sob duas variantes: uma a partir da crença dos getas; outra a partir dos gregos que viviam na Trácia. Para estes últimos, Zalmoxis era apenas um homem que fora escravo de Pitágoras. Em se tratando da primeira variante é possível perceber, a partir das imagens rituais, em torno dos seguidores de Zalmoxis, uma prática que se supõe mágica. Na qual seria possível através desse processo mágico-ritual, vencer os problemas da vida.

Platão (CHARMIDES. 155b6), altera o agente curador do mito originário de Zalmoxis, por um "fármaco" zalmoxiano. Platão, em sua recriação do mito, retira da divindade trácia o poder direto de ação de cura, e propõe, elementos com teores mais técnicos para representar esse poder: o fármaco com poderes encantado de cura. Embora ligado a Zalmoxis, o fármaco reclama independência em relação ao don divinatório de cura, pois sua utilização poderia ser feita por não-seguidores de Zalmoxis, conforme ocorre com a postura adotada pela personagem Sócrates, vejamos:

Então lhe disse: o mesmo se dá, Chárrmides, com essa fórmula de encantamento; aprendi-a no exército com um desses médicos trácios, discípulos de Zalmoxis, que passam até mesmo por capazes de conferir a imortalidade. Disse-me esse trácio, que sobre a questão a que há pouco me referi, os médicos helenos estão muito certos. Porém, Zalmoxis, continuou, nosso rei, que é também uma divindade, acrescenta que assim como não é possível tentar a cura dos olhos sem a da cabeça, nem a da cabeça sem a do resto do corpo, do mesmo modo não é possível tratar do corpo sem cuidar da alma, sendo essa a causa de desafiarem muitas doenças o tratamento dos médicos helenos, por desconhecerem estes o conjunto que importa ser tratado, pois não pode ir bem a parte, quando vai mal o todo (PLATÃO. *Charm*, 156-157).

Outras documentações datando o século V na era clássica, permitem maiores reflexões sobre o discurso da *cura-mítica* e a compreensão *autopsy-logoi*. Além do embate entre as duas perspectivas envolvendo a cura em torno das divindades, cita o ritual de morte e de ressurreição de Zalmoxis narrado por Heródoto (IV: 93- 96), há outras narrativas platônicas que aborda o tema.

No Banquete de Platão, é possível encontrar a prescrição *autopsy-logoi* de Erixímaco- que se intitulava *asclépíade* - direcionada a Aristófanes, indicando como fazer parar uma crise de soluço: "*retendo teu o fôlego por muito tempo, irá fazer parar o teu soluço; senão, gargareja com água. Se então ele for muito forte e persistir, toma algo com que possas coçar o nariz e espirrar; se fizeres isso duas ou três vezes, por mais forte que seja, ele cessará*" (PLATÃO, *Banq.* 183d -184e).

Embora tenhamos uma variedade de documentações que se referem a anteposição de uma *cura-mágica* frente a uma *autopsy-logoi* na era clássica, o discurso de Tucídides tornou-se o suporte de informação sobre os acontecimentos da Guerra do Peloponeso e a epidemia que assolou Atenas, no verão de 430 a.C. Identificamos nas narrativas de Tucídides, a defesa da *cura autopsy-logoi*, a qual preza pela não intervenção divina junto aos assuntos humanos.

O concurso de fatos naturais por um lado ajudava a fomentar a crença na intervenção divina sobre os males que assolava os mortais, assim como, fustigava aqueles que buscavam uma razão para compreender a proliferação das

enfermidades e sua desconexão com a ocorrência dos acidentes naturais. Tucídides nos relata que durante o verão e no início do mês lunar em Atenas, o sol entrou em eclipse depois do meio-dia, tomou a forma de um crescente e voltou a encher-se. Em seguida e durante o eclipse, algumas estrelas ficaram visíveis (TUCIDIDES, II, 28).

Diante desse fenômeno natural, muitos na comunidade ateniense creditaram ser uma comprovação da ira divina, que os puniam com a peste. É mister destacarmos que na literatura grega, o impacto da guerra e a disseminação de doenças, eram percebidos como resultado da animosidade dos deuses em relação aos humanos, ou seja, para parte dos gregos, a guerra e as doenças, eram tratadas como a ira dos deuses contra os atenienses e ocorrências de eclipses, terremotos, maremotos, seria a materialização dos sinais da ira divina (LONGRIGG, 2000, p. 55). O estrategista historiador registra a realização consecutiva dos fatos durante o eclipse como um fenômeno da natureza, semelhante a tantos outros, tais como: as secas, as estiagens e as cheias, em cujo a ocorrência sazonal poderia ser calculada e prevista

A proposição defendida por Tucídides, nos remete para o potencial e expressivo grau de crenças da intervenção divina sobre os homens e que circulavam não apenas entre as multidões, mas também entre muitos bem-nascidos, integrantes das *hetaireiai* dos *agathoi andres*; cujo saber e conhecimentos, permitiam melhor compreensão sobre os fenômenos da natureza. A heterogeneidade de ideias entre os *agathoi andres* pode ser atestada no fato de muitos desses bem-nascidos, buscaram se afastar das justificativas dos males humanos, por meio da intervenção dos deuses, causadores da *cegueira divina/áte*. Enfim, dar razão as desmedidas e destemperança humanas através da origem sobrenatural dos acontecimentos. Permitindo lenitivo para a angústia da responsabilidade dos homens de serem eles próprios, os protagonistas nos casos de assassinatos, guerras e a doenças.

Tucídides era filho de Olorus do demos de Halimunte em Atenas, pertencia a aristocracia/ *kalos kagathos* de Atenas e era um componente da mesma *hetaireia* de Péricles. O fato que pode nos conduzir a compreender as razões do silêncio de Tucídides sobre os procedimentos profiláticos empreendidos pelos médicos/*iatroi*, na busca da cura da epidemia que assolou os atenienses, aponta para o embate entre



*mito/aletheia* e *logos*, em estreita relação com a mobilização dos interesses da *hetaireia* da qual pertencia. Não devemos nos esquecer que Heródoto, contemporâneo de Tucídides, também não mencionou na sua obra, *História*, os procedimentos médicos dos *iatroi* de Cós e de Cnidus que formavam a *hetaireia asclepiades*.

Em relação aos grupos de *hetairoi* adversários a Tucídides, temos no século V a.C., uma grande movimentação de estrangeiros que acessavam Atenas através de seu porto e por fronteiras secas adjacentes. Muitos estrangeiros fixavam morada na polis como *metecos* e alguns até adquiriam *status* agregado a cidadania, através de casamentos. Hipócrates era filho de Herácleides e segundo a narrativa mítica, descendia da linhagem de Hércules e Asclépius, demarcando o epíteto familiar e a região identitária dos seus familiares, integrantes da vertente da *hetaireia asclepiades* proveniente de Cós. Seu *tiasoi* voltava-se ao culto ancestral do deus com dons divinatórios de cura e, inclusive, realizou a proeza de ressuscitar mortos, como nos narra seu mito. Seus seguidores se fixaram em Epidaurus no século V a.C., obtendo influência política sobre a região e cercanias, na qual a Ática era vizinha. Portanto, tais elementos configuram indícios factíveis para que seus adversários buscassem silenciar sua atuação política e ampliação dessa influência.

A cura alcançada sobre as doenças em momentos de crises, como os que Atenas enfrentou durante a epidemia da peste ao início da Guerra do Peloponeso, tonava-se um mecanismo importante para se deter e exercer poder. Não é por questões gratuitas que o tema em prol da ocorrência de doenças e sua cura se tornou objeto de debate e disjunção à medicina do período Clássico. A época, se questionava a possibilidade de haver uma técnica para a cura e Platão, *Banquete*, apresenta discursos presando pelo *autopsy-logoi* (PLATÃO, *Banq.* 177e). Assim, muitas documentações que datam a era Clássica, nos permitem analisar e identificar a preocupação em se criar guias de procedimentos médicos junto aos enfermos.

Os *iatroi hipocráticos da hetaireia asclepiades* faziam uso da palavra para narrar as manifestações das doenças e descreviam os sintomas das enfermidades. Os registros reunidos pelos *pseudoepigraficos* foram provenientes da observação do quadro clínico apresentados pelos doentes. A *autopsy*, ou seja, ver com os próprios

olhos as comorbidades de forma individual e diária visando identificá-las para estabelecer regras gerais sobre as origens e o desenvolvimento das moléstias (JOUANNA, 2005, p. 11).

Ao cotejarmos as informações presentes em documentações do período Clássico, a saber: Heródoto, Tucídides e Xenofonte, junto a ação das *hetaireiai* em Atenas durante e após a Guerra do Peloponeso; identificamos a emergência de métodos que visavam identificar a doença, assim como oferecer perspectivas de cura. A sistematização metódica foi difundida e aplicada pelo grupo *hetairoi* dos *asclepiades*, discípulos do deus Asclépios, no qual Hipócrates de Cós se destacava na liderança do seu grupo, tanto quanto na excelência do tratamento dispensado aos enfermos. Embora Tucídides seja uma importante fonte para analisarmos o quadro sanitário e propagação da peste em Atenas no período de 430 a 426 a.C., o historiador não faz menção a atuação dos *asclepiades*. Há consideráveis possibilidades que esse silêncio tenha ocorrido de modo proposital, como resultado da disputa de interesses entre grupos de *hetairoi* adversários.

Diante do exposto, podemos concluir que em Atenas, a busca para se obter a cura para os males do corpo, ocasionados pela epidemia trouxeram ao debate questões religiosas, filosóficas incidindo diretamente na prática clínica aplicada pelos médicos do período. Nesse processo, o uso da palavra poderia curar, se não bem direcionado, mas detinha grande potencial de prejudicar, pois a esperança da intervenção divina deixava inerte as medidas que poderiam propiciar a sanidade do corpo. Em meio aos fracassos na guerra e no quadro epidêmico em Atenas que fomentaram perdas de vida e do império marítimo, emergiram dúvidas quanto a ação dos deuses gregos e na eficácia das técnicas adotadas pelos *asclepiades*. Curiosamente, as dúvidas sobre os potenciais *tecknés* curativas, podem ter sido pouco difundidas por grupos que eram defensores de um conhecimento *autopsylogoi*, em função dos interesses políticos envolvidos. Inserido nesse contexto, se Tucídides buscou registrar os sintomas da peste epidêmica que assolou Atenas, na década de 430 a.C., com fins a possibilitar estudiosos encontrar no futuro uma possível cura; as analogias que podem ser feitas sob ótica política do cenário pelo qual passou a sociedade contemporânea na primeira grande epidemia do século XXI da era comum, não foi mera coincidência. Em Atenas no século V a.C. grupos

buscaram silenciar a atuação de adversários que aturam de modo ostensivo pela cura das doenças em cenários de crise sanitária, atualmente presenciamos a criação de vacinas em período recorde, prometendo segurança e eficácia absoluta; enquanto, por outro lado há quem duvide das pesquisas e esforços empreendidos na produção desses fármacos. Não devemos ignorar os bilionários contratos e grande movimentação financeira empreendida pelos setores farmacêuticos globais, também não devemos desconsiderar os interesses políticos dos grupos que procuram impedir o poder dos seus adversários pregando pela ineficácia e riscos dessa produção. Para nós, acabe apenas analisar sem juízo de valor a movimentação dos *players* em prol do poder. Enfim, a História tem testemunhado os eventos em diferentes campos de estudos, os quais integram diversas áreas: política, religiosidade e saúde – fato que nos cabe pesquisar!!!!

#### DOCUMENTAÇÃO E BIBLIOGRAFIA

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega: Volume I*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

CAIRUS, H. F. e RIBEIRO JR., WA. *Textos hipocráticos: o doente, o médico e a doença [online]*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. História e Saúde collection. 252 p. ISBN 978-85-7541-375- 3.

COUTINHO, Luciano. *Cura mítica y cura psíquica en Cármides de Platón*. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 32, n. 64, p. 213-231, jan./abr. 2018. ISSN 0102-6801

DETIENNE, Marcel. *Os Mestres da Verdade na Grécia Arcaica*. Tradução de Andrea Daher. Prefácio de Pierre Vidal-Naquet. RJ: Jorge Zahar Editor, 2003.

FRAZER, RM. *The Poems of Hesiod*. Norman: University of Oklahoma Press; 1983

HERODOTO. *Histórias*. Introducción, versión, notas y comentarios de Arturo Ramirez Trejo. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1984.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. RJ: Jorge Zahar Editor, 2001.

JOUANNA, J. *La théorie des quatre humeurs et des quatre tempéraments dans la tradition latine (Vindicien, Pseudo-Soranos) et une source grecque retrouvée*. Revue des Études Grecques, 118(1), 138-167, 2005.

LONGRIGG, James. *Death and epidemic disease in classical Athens* In: HOPE, Valerie M. and MARSHALL, Eireann. *Death and Disease in Ancient City*. London and New York. 1 ed. Routledge, 2000.

MOSSÉ, Claude. *Dicionário da Civilização Grega*. Tradução de Carlo Ramalhete com a colaboração de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2004.

NAYERNOURI, Touraj. *Asclepius, Caduceus, and Simurgh as medical symbols, part I*. Archives of Iranian Medicine, Volume 13, Number 1, January, 2010.

PINAULT, J. R. *Hippocratic lives and legends*, Leiden 1992.

PLATO. *Charmides. Platonis*. Oxford: Clarendon Press, 1903 (Repr. 1968).

\_\_\_\_\_. *O Banquete*. Tradução de Maria Teresa Schiappa de Azevedo. Lisboa: Edições 70, 2001.

RODES, Apolônio. (1996) *Argonautika*. Editorial Gredos: Madrid. Introdução, tradução e notas de Mariano Valverde Sanches.

THUCYDIDES. *History of the Peloponnesian War*. Translated by Rex Warner, with an introduction and notes by Moses I. Finley. New York: Penguin Group, 1972.

USTINOVA, Yulia. *Orgeones in Phratries: A Mechanism of Social Integration in Attica*. Kernos [En ligne], 9 | 1996, mis en ligne le 21 avril 2011, consulté le 21 avril 2019. Disponível em: URL: <http://journals.openedition.org/kernos/1171>; DOI: 10.4000/kernos.1171 Acesso em 27/01/2023

VERNANT, Jean Pierre. *As origens do pensamento grego*. São Paulo: 7. ed. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca. Bertrand Brasil, 1992.

XENOFONTE. *Memoráveis*. Tradução do grego, introdução e comentário Ana Elias Pinheiro. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2009.

Diante do questionamento ao mágico, a antiga concepção de *aletheia* – principal veículo de comunicação das musas – se degrada e no século IV a.C. passa a ser um serviço disponibilizado a quem podia pagar, tornando o comprador um agraciado. É o caso de Simonides de Céos que faz da poesia um ofício, compondo em troca de pagamentos (DETIENNE, 2003, p. 56). Temos diante do fatos, novas perspectivas e percepções da *aletheia* na qual há sistematização do pensamento envolvem o Ser.

BORTOLINI, B., O. Walter Benjamin e a categoria de experiência (Erfahrung). *Passo Fundo: Daniel Confortin, 2020*.

CORACINI, M. J. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: CORACINI, M., J. *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*:

alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. São Paulo: Mercado das Letras, 2010. p. 17-50.

ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. R. F. (orgs.) *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FLORES, V., N. *Problemas Gerais de Linguística*. Petrópolis. Vozes, 2020.

KNACK, C; OLIVEIRA, G. F. *Avaliação de textos acadêmicos escritos: uma perspectiva enunciativa*. DESENREDO (PPGL/UPF), v. 13, p. 706-732, 2017.

LARROSA, B., J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação. n. 19, jan/fev/mar, 2002.

LISPECTOR, C. Os desastres de Sofia. In: *A legião estrangeira*. São Paulo, Siciliano, 1992.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANGUEL, A. *Encaixotando minha biblioteca: uma elegia e dez digressões*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

MANGUEL, A. *O leitor como metáfora: o viajante, a torre, e a traça* [Edição Kindle]. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017, s. p.

NIETZSCHE, F. W. *Escritos sobre educação*. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

PONZIO, A. *Visões do texto*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.



## Capítulo 13

### A importância do SUS e as lições aprendidas com a pandemia do SARS-CoV-2: um estudo de caso sobre a vacinação no Complexo da Maré



<https://doi.org/10.36592/9786554600354-13>

Márcia de C. Cassimiro<sup>1</sup>

Pedro Henrique Maximo de Souza<sup>2</sup>

É um momento muito especial. Olhar o impacto da vacinação numa grande comunidade já seria algo inédito, único, que nos permitirá um mapeamento com características singulares. Aspectos da doença em si, como a dinâmica de transmissão do vírus no território, a vigilância de suas variantes e o acompanhamento de possíveis efeitos adversos das vacinas serão outros pontos abordados pelo estudo, para além da efetividade da vacina, que é o foco principal. [Fernando Bozza, pesquisador da Fiocruz, coordenador do estudo “Vacinação em massa contra a COVID-19 na Maré”]

#### Introdução

Trata-se de um estudo de caso sobre a importância do Sistema Único de Saúde-SUS na vacinação em massa contra a COVID-19 no Complexo da Maré<sup>3</sup>. A autoria e orientação de Márcia Cassimiro é desenvolvida no âmbito do Programa de

---

<sup>1</sup> Fundação Oswaldo Cruz | Instituto Oswaldo Cruz [Fiocruz | IOC]  
Doutora em Filosofia | Mestre em Saúde Coletiva | Especialista em Bioética | Professora | Orientadora  
marciadecassiacassimiro@gmail.com – <http://lattes.cnpq.br/3483646615781615>  
<https://orcid.org/0000-0002-5464-2215>

<sup>2</sup> Fundação Oswaldo Cruz | Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio [Fiocruz | EPSJV]  
Programa de Vocação Científica-Provoc | Laboratório de Iniciação Científica na Educação Básica  
Bolsista de Iniciação Científica Júnior  
Colégio Pedro II [CP II]  
pedrou.maximou@gmail.com – <http://lattes.cnpq.br/2726644577905037>

<sup>3</sup>RANZANI, Otavio T.; SILVA, Amanda A.B.; Peres, Igor T. et al. Vaccine effectiveness of ChAdOx1 nCoV-19 against COVID-19 in a socially vulnerable community in Rio de Janeiro, Brazil: a test-negative design study. *Clin Microbiol Infect.*, v. 1, p. 1, 2022.

<[https://www.clinicalmicrobiologyandinfection.com/article/S1198-743X\(22\)00056-8/fulltext](https://www.clinicalmicrobiologyandinfection.com/article/S1198-743X(22)00056-8/fulltext)>.

Vocação Científica [Provoc] da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio [EPSJV | Fiocruz]. O Provoc é uma proposta educacional de Iniciação Científica-IC na área da saúde para jovens que cursam o nível médio de ensino. Um dos principais objetivos do Provoc é estimular a aprendizagem dos conhecimentos técnicos e científicos a partir da experimentação de práticas de pesquisa.

A pesquisa está embasada principalmente, mas não se restringe aos seguintes autores, portais e bases de dados: Ranzani et al. (2022), Ranzani et al. (2021), Bastos et al. (2022), Cassimiro (2018; 2023), Lima (2022), Souto (2022), Fernandes et al. (2021), Horton (2021), Sant'anna (2021), Mathieu et al. (2021), Mbembe (2016; 2018; 2020), Paim (2016), Ocké-Reis (2012), Honneth (2009), Lima et al. (2005), Cohn (1989), Brasil (1988), Foucault (1979), WHO (2019), University of Oxford, Portal COVID-19 Fiocruz, Organização Pan-Americana de Saúde [OPAS], Agência Nacional de Vigilância Sanitária [ANVISA], Redes da Maré, e Our World in Data, as subsequentes grandes bases de dados: Medline, PubMed, Embase, Scopus e Web of Science.

### **A imunização em massa do Complexo de Favelas da Maré**

Localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro, Brasil, o Complexo de Favelas da Maré é o maior conjunto de favelas do Rio de Janeiro, possui mais de 47 mil domicílios, em uma área com menos de 4km<sup>2</sup>. O bairro é o nono mais populoso da cidade e maior do que 96% dos municípios do Brasil<sup>4</sup>. A Maré é formada pelas seguintes favelas<sup>5</sup>: Morro do Timbua [1940], Baixa do Sapateiro [1947], Marcílio Dias [1948], Parque Maré [1953], Parque Rubens Vaz [1954], Parque Roquete Pinto [1955], Parque União [1961], Nova Holanda [1962], Praia de Ramos [1962], Conjunto Esperança [1982], Vila do João [1982], Vila dos Pinheiros [1983], Conjunto Pinheiros [1989], Conjunto Bento Ribeiro Dantas [1992], Nova Maré [1996] e Novo Pinheiros [2000], esta última conhecida como Salsa e Merengue.

---

<sup>4</sup>Censo populacional da Mare. Rio de Janeiro: Redes da Mare; 2019.

<[https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/CensoMare\\_WEB\\_04MAI.pdf](https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/CensoMare_WEB_04MAI.pdf)>.

<sup>5</sup>Para se aprofundar: <<https://www.redesdamare.org.br/br/quemsomos/sobre>>.



O estudo coordenado pela Fiocruz, e realizado em parceria com o Departamento de Engenharia Industrial da PUC-Rio, o Instituto de Saúde Global de Barcelona e a Prefeitura do Rio, por meio da Secretaria Municipal de Saúde. Contou com o apoio da Redes da Maré e do Projeto Conexão Saúde – De Olho na COVID e o financiamento da Fundação Bill e Melinda Gates. A imunização em massa contra a COVID-19 no Complexo da Maré<sup>6</sup>, contemplou a população a partir dos 18 anos com pelo menos a primeira dose do imunizante da AstraZeneca, produzido pela Fiocruz. Tratou-se de uma investigação inédita com o objetivo de mapear o impacto da vacinação na população da Maré, e avaliar a efetividade da vacina, considerando os seguintes critérios: idade; sexo; tipo de vacina; tempo de infecção após a vacinação, tempo até a segunda dose, ocorrência de casos graves e prevenção de óbitos. O estudo considerou quatro recortes: o primeiro, relativo ao tempo de pandemia; o segundo, um ajuste completo [variáveis como sexo, doença cardiovascular, doença respiratória, comorbidades, todas as características que estão relacionadas ao agravamento ou à aquisição da doença]; o terceiro, por idade, separando os participantes em um grupo abaixo de 35 anos e outro de 35 para cima; e quarto, analisou os intervalos de aplicação entre a primeira e a segunda dose.

De acordo com Fernando Bozza, pesquisador da Fiocruz e coordenador do estudo, foram consideradas as singularidades territoriais da Maré. O estudo "propõe um olhar que fosse além do levantamento da efetividade direta das vacinas na proteção contra o SARS-CoV-2 e suas variantes". Prossegue o assessor de Relações Institucionais da Fiocruz, Valcler Rangel.

Esse projeto deve ser chamado de esforço de paz. É um esforço para resolver um problema sanitário, humanitário, muito maior do que um vírus. Faz parte um processo de desigualdade que só pode ser solucionado com a articulação do poder público, sociedade civil e ciência. Tem muita coisa que já foi feita, mas temos muito mais que podemos fazer para salvar mais vidas.

---

<sup>6</sup>Maré inicia vacinação em massa contra a COVID-19. <<https://portal.fiocruz.br/noticia/mare-inicia-vacinacao-em-massa-contra-COVID-19>>.

### **Sistema Único de Saúde-SUS: brevíssimo panorama**

Garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988)<sup>7</sup>, em seu artigo 196, por meio da Lei nº. 8.080/1990<sup>8</sup>, o Sistema Único de Saúde-SUS é o único sistema de saúde pública do mundo que atende mais de 190 milhões de pessoas, sendo que 80% delas dependem exclusivamente dele para qualquer atendimento de saúde. O SUS pode ser definido como um conjunto de elementos doutrinários e de organização do sistema de saúde, que articula os princípios da universalização, da equidade, da integralidade, da descentralização e da participação popular. O financiamento do SUS é oriundo de impostos do cidadão – ou seja, com recursos próprios da União, Estados e Municípios e de outras fontes suplementares de financiamento, todos devidamente contemplados no orçamento da seguridade social.

Cohn (1989)<sup>9</sup> demonstra que a criação e a institucionalização do SUS são frutos da ação de diversos atores, atuantes desde metade da década de 1970, tanto em Universidades como nas esferas municipal, estadual e federal, inclusive de sindicatos de trabalhadores, participantes ativos de inúmeros movimentos da sociedade civil organizada. A esse processo denominou-se “Movimento da Reforma Sanitária” – movimento social das décadas de 1970 e 1980, termo unívoco e que guarda em seu interior importantes tensões e conflitos, em parte dada a clandestinidade a que eram submetidos, sob a ditadura militar, os partidos e as organizações de esquerda da época, a exemplo do PCB, que então, majoritariamente, optava pela política de “ocupação de espaços institucionais”, em especial no Ministério da Previdência e Assistência Social [MPAS], no qual viria a existir o INAMPS, Ministério da Saúde, Fiocruz, entre outros.

---

<sup>7</sup> BRASIL Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Presidência da República, 1988. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

<sup>8</sup>Lei nº 8.080 de 19 de setembro de 1990.

<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8080&ano=1990&ato=9f7gXSq1keFpWT905>>.

<sup>9</sup>COHN, Amélia. Caminhos da reforma sanitária. Revista Lua Nova, São Paulo, n. 19, p. 123-140, nov. 1989.

A Reforma Sanitária<sup>10</sup> tem origens profundamente marcadas pelo processo de redemocratização do país, por sua construção política e acadêmica e pelo extraordinário processo das Conferências de Saúde. O SUS nasce no seio da crise do modelo vigente e na intensa mobilização popular em torno da 8ª Conferência Nacional de Saúde, realizada em 1986, que determinou o debate sobre a Constituinte e a elaboração da Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, em consonância com Lima et. al. (2005)<sup>11</sup>, a “luta pela conquista social do direito à saúde” precisa acontecer em um duplo movimento: resgate da “luta pelas políticas públicas” que, para além do setor saúde, se voltem para a melhoria das condições de vida da população. E aprofundar a luta pela conquista do direito ao acesso universal e igualitário às ações e serviços de saúde, pautado pela perspectiva da participação popular e da integralidade das ações.

A despeito de todo retrocesso e negacionismo do Ministério da Saúde, que interrompeu a divulgação sobre a pandemia, suspendeu as coletivas de imprensa, atrasou o anúncio diário do boletim de dados e tirou do ar o site que reunia os relatórios oficiais<sup>12</sup>, aos 8 de junho de 2020, um grupo de seis veículos de notícias brasileiros [O Globo, Extra, G1, UOL, Folha de S. Paulo e Estado de S. Paulo] anunciou a criação de consórcio inédito para divulgação de dados coletados sobre casos e óbitos gerados pela COVID-19 no país. Os veículos jornalísticos trabalharam em conjunto, apurando as informações diretamente com as Secretarias Estaduais de Saúde – sem o intermédio do Ministério. O consórcio de imprensa, compartilhava as

---

<sup>10</sup>O termo “Reforma Sanitária” foi usado pela primeira vez no país em função da reforma sanitária italiana. A expressão foi resgatada nos debates prévios à 8ª Conferência Nacional de Saúde, quando foi usada para se referir ao conjunto de ideias que se tinha em relação às mudanças e transformações necessárias na área da saúde. Os principais objetivos da Reforma Sanitária foram: [a] reconstrução da concepção de saúde no Brasil, inserindo-a no contexto social nacional; [b] reconstrução normativa e institucional dos serviços e ações de saúde no Brasil; [c] nova percepção sobre o processo saúde-doença, sobre a construção e implementação das políticas de saúde, relações médicas, formação de recursos humanos destinados ao trabalho da área da saúde, dentre outros, de maneira a estabelecer um ambiente articulado com concepção de direito humano à saúde, à luz de importantes documentos internacionais tais como: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU (1966).

<sup>11</sup>LIMA, Nísia Trindade; GERSCHMAN, Sílvia; EDLER, Flavio C. et al. (Org.). *Saúde e democracia: história e perspectivas do SUS*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. 502 p.

<sup>12</sup>‘Acabou matéria no JN’, diz Bolsonaro sobre atraso nos dados da COVID-19.

<<https://www.poder360.com.br/coronavirus/acabou-materia-no-jn-diz-bolsonaro-sobre-atraso-nos-dados-da-covid-19/>>.

informações para os brasileiros conhecer a evolução e o total de óbitos provocados pela COVID-19, além dos números consolidados de casos testados e com resultado positivo para o SARS-CoV-2.

O governo Bolsonaro deixou o SUS em estado de "insustentabilidade" e sem dados básicos, por exemplo, sobre a cobertura vacinal contra a COVID-19. Há uma tendência de "aumento de recursos em razão da mudança do perfil demográfico da população e de aspectos inflacionários, que associado ao cenário fiscal desfavorável e à ampliação de gastos, pode agravar ainda mais a desassistência verificada na atualidade"<sup>13</sup>. Foram inutilizadas 3 milhões de doses de vacinas contra a COVID-19 por perda de validade, a aplicação de vacinas contra a poliomielite em crianças até 4 anos caiu de quase 100%, em 2015, para 70%, em 2022, 34 milhões de cidadãos não receberam nenhuma dose de vacina contra a COVID-19<sup>14</sup>.

Em 08 de fevereiro de 2023, emergiu documento inédito de 806 páginas, no qual detalha que foram realizadas 233 reuniões no governo Bolsonaro visando o combate à pandemia entre 2020 e 2021<sup>15</sup>. Mantidas em sigilo ao longo de todo o governo, as atas das reuniões ocorreram entre diversos ministérios e órgãos do Palácio do Planalto, sob a coordenação da Casa Civil então chefiada pelo general da reserva Braga Netto. Os documentos, que nunca foram analisados pela CPI da COVID de 2021, demonstram, como o Ministério da Defesa, o Itamaraty e o Ministério da Saúde se empenharam na produção de cloroquina, um remédio ineficaz para o tratamento da COVID-19 que era defendido e divulgado por Bolsonaro e diversos de seus ministros, e aliados como solução para a crise sanitária, inclusive a ocorrência de "conflito de interesses entre fabricantes de vermífugos sem eficácia para COVID-19"<sup>16</sup>.

---

<sup>13</sup>Fiscalizações do TCU na área da saúde. <<https://portal.tcu.gov.br/inicio/>>.

<sup>14</sup>Relatório final do Gabinete de Transição Governamental. Íntegra do relatório final do Gabinete de Transição Governamental. <<https://gabinetedatransicao.com.br/noticias/relatorio-final-do-gabinete-de-transicao-governamental/>>.

<sup>15</sup>As atas secretas do Comitê de Crise da COVID-19 não analisadas pela CPI. <<https://apublica.org/2023/02/as-atas-secretas-do-comite-de-crise-da-covid-19-nao-analisadas-pela-cpi/#.Y-Qi4QQTQLQ.whatsapp>>.

<sup>16</sup>As atas secretas do Comitê de Crise da COVID-19 não analisadas pela CPI. <<https://racismoambiental.net.br/2023/02/09/ata-cita-conflito-de-interesse-entre-fabricantes-de-vermifugos-sem-eficacia-para-covid-19>>.

A conquista da saúde como um direito exigiu mobilização e coragem, nas palavras de Souto (2022)<sup>17</sup>, foi o mesmo que “remar contra a maré” – hoje é um “legado gigantesco e exemplar. É muito real a presença do SUS na vida do povo brasileiro”.

### **O legado secular da Fiocruz e a gestão da pandemia de COVID-19**

A Fundação Oswaldo Cruz [Fiocruz], instituída em 1900, pelo médico sanitário Oswaldo Cruz, é a mais importante instituição de ciência e tecnologia em saúde pública da América Latina, atua a serviço da vida e do SUS, desenvolve inúmeras iniciativas, inclusive relacionadas à pandemia do SARS-CoV-2<sup>18</sup>. O Relatório de Balanço 2020-2022<sup>19</sup> detalha as ações que foram fundamentais para o enfrentamento da pandemia e analisa os impactos gerados por essas intervenções. O documento demonstra os esforços da instituição para oferecer repostas rápidas à população brasileira no enfrentamento da COVID. Em tempo recorde, diante de um cenário de escassez global de vacinas, o Brasil só foi capaz de iniciar a vacinação graças à atuação de suas instituições de ciência e tecnologia, em particular a Fiocruz, o Instituto Butantan e a Agência Nacional de Vigilância Sanitária [Anvisa], três organizações públicas.

A Fiocruz se expandiu para cinco regiões do Brasil, instalou escritórios em dez Estados, incluindo a capital federal, e mantém parcerias com inúmeras instituições científicas de 50 países, e com organizações internacionais. A Fiocruz é a maior produtora mundial de vacinas contra a febre amarela, inclusive produz vacinas

---

<sup>17</sup>“Saúde e democracia”: documento histórico do Cebes, que se tornou uma referência do movimento da Reforma Sanitária. É a interpretação dessa dinâmica social e política da sociedade de perceber que era necessária ousadia para realmente abrir caminho para a democracia brasileira, totalmente destruída pela ditadura militar. Foi havendo uma consciência da importância de uma grande mobilização da sociedade brasileira em torno de direitos e, especialmente, do direito universal à saúde”. In: Hora de refundar o Brasil. Uma entrevista especial com a sanitária Lúcia Souto sobre o legado das lutas pela saúde pública no Brasil. Rev. Radis. Ensp, nov. 2022.

<<https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/entrevista/hora-de-refundar-o-brasil>>.

<sup>18</sup>Portal COVID-19 Fiocruz. <<https://portal.fiocruz.br/COVID19>>.

<sup>19</sup>COVID-19: Fiocruz lança Balanço 2020-2022 em formato interativo.

<<https://portal.fiocruz.br/noticia/COVID-19-fiocruz-lanca-balanco-2020-2022-em-formato-interativo>>.

contra diversas doenças, tais como poliomielite, sarampo, caxumba, rubéola, dentre outros imunizantes. A Fiocruz é um dos 15 principais produtores mundiais de vacina para a OMS. Esta informação integra o *Relatório Global do Mercado de Vacinas 2022*<sup>20</sup>. O documento “visa capturar lições da pandemia de COVID e destacar a oportunidade para uma ação global mais ambiciosa: expandir o acesso sustentável a vacinas para todos em direção à Agenda de Imunização 2030 e aos esforços de prevenção, preparação e resposta à pandemia”.

Em apenas 50 dias, a Fiocruz construiu e colocou em operação a segunda maior UTI dedicada à COVID-19 do País, com 195 leitos<sup>21</sup>, um legado para o SUS na atenção às doenças infecciosas. A Fiocruz produziu mais de 21 milhões de kits de diagnóstico e realizou mais de 9,7 milhões de testes RT-PCR, o que corresponde a 33% de todos os testes PCR da rede pública de laboratórios do País, foi designada pela OMS como laboratório de referência para o combate à COVID nas Américas e como o *hub* regional para as vacinas de RNA mensageiro. Inúmeras pesquisas realizadas pela Fiocruz contribuíram para ampliar o conhecimento sobre a doença e seus impactos individuais e coletivos, além de expandir a própria capacidade de produção, sistematização e difusão do conhecimento.

A partir do Observatório COVID-19 [e de outros instrumentos]<sup>22</sup>, a Fiocruz informou à população com base em conhecimento científico, a tomada de decisão dos agentes públicos ao longo de toda a pandemia. Os desafios foram particularmente maiores diante de um cenário de precarização do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, que passou por um processo de “desfinanciamento” que afetou diretamente diversas instituições de pesquisa, universidades e agências de fomento. A pandemia de COVID além de revelar e agravar as desigualdades, também evidenciou a necessidade de se aprofundar o vínculo da ciência e tecnologia como caminho para a qualidade de vida, a sustentabilidade ambiental, a soberania nacional e o fortalecimento do SUS.

---

<sup>20</sup>Global Vaccine Market Report 2022. <<https://www.who.int/publications/m/item/global-vaccine-market-report-2022>>.

<sup>21</sup>COVID-19: Centro Hospitalar da Fiocruz entra em funcionamento. <<https://portal.fiocruz.br/noticia/covid-19-centro-hospitalar-da-fiocruz-entra-em-funcionamento>>.

<sup>22</sup>Observatório COVID-19. <<https://portal.fiocruz.br/observatorio-COVID-19>>.

Os aportes da Fiocruz no enfrentamento da COVID-19 constituem um robusto e vasto acervo, incluindo diagnóstico sobre a evolução da pandemia no Brasil, a partir do desenvolvimento de análises integradas, sistemas de monitoramento e vigilância genômica em saúde, tecnologias, treinamento de técnicos, testagens, propostas e soluções para enfrentamento da pandemia pelo SUS e pela sociedade brasileira. Destacamos: Comitê de Acompanhamento Técnico-Científico das Iniciativas Associadas a Vacinas para a COVID-19; Laboratório de Vírus Respiratórios e do Sarampo do IOC|Fiocruz; Observatório COVID-19 Fiocruz; Rede COVID-Ciência, Informação e Solidariedade; Dossiê Pandemia da COVID-19 na vida dos povos indígenas; ScanCOVID-19; Centro Hospitalar da Fiocruz para a pandemia de COVID-19; MonitoraCOVID-19; Vigilância genômica da COVID-19; Cartilhas para cuidadores de idosos; Webgrafia, e Documentos para a comunidade Fiocruz.

O Programa Unidos Contra a COVID-19<sup>23</sup>, ganhou em 12 de novembro de 2021 o 25º Concurso de Inovação do Setor Público, da Escola Nacional de Administração Pública [Enap]. O Programa, construído durante a pandemia, potencializou iniciativas da Fiocruz por todo o país, unindo empresas, sociedade, Poder Judiciário e organizações sociais, no fortalecimento do SUS, viabilizou a construção de duas centrais analíticas, adaptação da fábrica de vacinas, aquisição de usinas de oxigênio para região amazônica, apoio à construção do Centro Hospitalar COVID, doação de milhares de Equipamentos de Proteção Individual-EPIs, e distribuiu 80 mil cestas básicas, entre diversas outras ações.

No que tange a transferência tecnológica da vacina ChAdOx1 nCoV-19<sup>24</sup>, a Fiocruz assinou aos 31 de julho de 2020, um acordo com a biofarmacêutica AstraZeneca, detentora dos direitos de produção, distribuição e comercialização da vacina COVID-19 [denominada ChAdOx1 nCoV-19] desenvolvida pela Universidade de Oxford. O processo de transferência tecnológica previsto em duas etapas, no primeiro momento, o IFA, possibilitou que as primeiras 100 milhões de doses fossem

---

<sup>23</sup>Fiocruz ganha prêmio de Inovação do Setor Público da Enap. <<https://agencia.fiocruz.br/fiocruz-ganha-premio-de-inovacao-do-setor-publico-da-enap>>.

<sup>24</sup>Transferência tecnológica da vacina ChAdOx1 nCoV-19. <<https://portal.fiocruz.br/vacina-COVID-19-producao>>.

distribuídas ao Programa Nacional de Imunizações-PNI ao longo do primeiro semestre de 2021.

### **COVID-19, vacinas, mutações e variantes: história concisa**

Os primeiros coronavírus humanos foram identificados na década de 1960. A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus Sars-CoV-2. O vírus é similar ao que causou a epidemia da *Sars-Severe Acute Respiratory Syndrome* em 2002, sua denominação contou com a inserção do número 2. Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde-OMS foi alertada sobre diversos casos de pneumonia em Wuhan, província de Hubei, na China, epicentro da pandemia. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou a epidemia uma Emergência de Saúde Pública de Interesse Internacional-PHEIC (WHO, 2019)<sup>25</sup>.

À exceção da gripe espanhola, em 1918, o Brasil jamais vivenciou tamanha dramaticidade. O país registrou 11% do total de óbitos por COVID-19 no mundo, resultado que o colocou como o 2º país com maior número de vítimas. Enfrentamos uma das maiores catástrofes sanitárias do século XXI, cujas cicatrizes perdurarão por muitas décadas, com forte probabilidade de recrudescimento, de um modo de vida pandêmico em esfera global<sup>26</sup>. Até 27 de janeiro de 2023, o número de casos registrados totalizam 36.907.890, e óbitos acumulados 697.583.

Dados do *Centers for Disease Control and Prevention* [CDC]<sup>27</sup> demonstram que em média, entre 10% a 20% das pessoas infectadas pelo novo coronavírus apresentam sintomas de "COVID longa", que podem durar meses após a primeira infecção, ter sintomas novos ou recorrentes, e se manifestar de maneira distinta em cada indivíduo. O Sars-CoV-2 pode afetar diversos órgãos, causar danos aos

---

<sup>25</sup>WHO. Coronavirus Disease (COVID-19) Pandemic.

<<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>>.

<sup>26</sup>Para aprofundar sugerimos: CASSIMIRO, Márcia de Cássia. Um tempo para não esquecer: reflexões sobre a necropolítica de Bolsonaro na gestão da pandemia da COVID-19 e os desafios democráticos para o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. In: Setenário filosófico [recurso eletrônico]. BAVARESCO, Agemir; PONTEL, Evandro; TAUCHEN, Jair. (Org.). Alegre-RS: Editora Fundação Fênix, 2023, v. 1, p.878. <https://www.fundarfenix.com.br/>>.

<sup>27</sup>Centers for Disease Control and Prevention, Post-COVID Conditions.

<[www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/long-term-effects.html](http://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/long-term-effects.html)>.



pulmões, coração, sistema nervoso, rins, fígado e outros órgãos, além de problemas de saúde mental decorrentes do luto e perda, fadiga ou transtorno de estresse pós-traumático [TEPT], e necessitar cuidados específicos e multidisciplinares por longo período<sup>28</sup>.

Vacinas podem ser definidas como agentes imunizadores usados na prevenção de inúmeras patologias. As vacinas são usadas há décadas, são seguras, eficazes, passam por rigorosos testes e avaliações específicas. O célere desenvolvimento de imunizantes contra o SARS-CoV-2 foi uma "conquista inovadora em 2020"<sup>29</sup>. A hesitação em se vacinar se tornou uma das dez maiores ameaças globais à saúde<sup>30</sup>. O Brasil, antes pioneiro em campanhas de vacinação, desde 2016, vem apresentando retrocessos. Segundo Homma (2022)<sup>31</sup>, a cobertura não só da poliomielite, mas de outras vacinas estão em queda há cinco anos de forma gradativa. Para reverter as baixas coberturas, Homma defende a necessidade de estratégias e parcerias para alcançar os resultados. Praticamente todas as coberturas vacinais estão abaixo da meta. É prioritário retomar os altos percentuais de proteção, conforme demonstramos no Quadro 1 - coberturas vacinais por tipo de vacinas, por ano e por grupo no Brasil, de 2012 a 2022.

---

<sup>28</sup>Long COVID: Long-Term Effects of COVID-19. <<https://www.hopkinsmedicine.org/health/conditions-and-diseases/coronavirus/COVID-long-haulers-long-term-effects-of-COVID19>>.

<sup>29</sup>MATHIEU, Edouard; RITCHIE, Hannah; ORTIZ-OSPINA, Esteban et al. A global database of COVID-19 vaccinations. *Nat Hum Behav* 5, 947–953 (2021). <<https://doi.org/10.1038/s41562-021-01122-8>>.

<sup>30</sup>FERNANDES, Jorlan; LANZARINI, Natália M.; HOMMA, Akira et al. *Vacinas*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fiocruz, 2021. 164 p.

<sup>31</sup>Instituto Oswaldo Cruz [Fiocruz | IOC] promove evento 'Vacinas: da história e cobertura vacinal à divulgação científica'. Rio de Janeiro: 22 de novembro de 2022.

<<https://www.ioc.fiocruz.br/noticias/evento-discute-historia-da-vacinacao-no-brasil-cobertura-vacinal-e-divulgacao-cientifica>>.

**Quadro 1 - coberturas vacinais por tipo de vacinas, por ano e por grupo no Brasil, de 2012 a 2022**

Tipo de vacinas/grupo alvo	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
BCG	107,42	107,28	105,08	95,55	97,98	99,72	86,67	77,14	74,48	78,78
Hepatite B ≤ 30 dias	nd	88,54	90,93	81,75	85,88	88,40	78,57	65,77	66,43	70,09
Rotavírus Humano	93,52	93,44	95,35	88,98	85,12	91,33	85,40	77,94	71,66	71,63
Meningococo C	99,70	96,36	98,19	91,68	87,44	88,49	87,41	79,23	72,04	73,53
Penta (DTP/Hib/HB)	95,89	94,85	96,30	89,27	84,24	88,49	70,76	77,86	71,41	72,15
Pneumocócica	93,57	93,45	94,23	95,00	92,15	95,25	89,07	82,04	74,70	76,31
Poliomielite	100,71	96,76	98,29	84,43	84,74	89,54	84,19	76,79	70,93	72,05
Febre Amarela	51,50	46,86	46,31	44,59	47,37	59,50	62,41	57,64	58,13	56,97
Hepatite A	0,00	60,13	97,07	71,58	78,94	82,69	85,02	75,90	67,46	69,19
Pneumocócica (1º ref)	93,11	87,95	88,35	84,10	76,31	81,99	83,47	72,14	66,05	67,72
Meningococo C (1º ref)	92,35	88,55	87,85	93,86	78,56	80,22	85,78	76,55	68,61	71,56
Poliomielite (1º ref)	92,92	86,31	84,52	74,36	73,57	72,83	74,62	69,30	60,43	64,33
Tríplice Viral D1	107,46	112,80	96,07	95,41	86,24	92,61	93,12	80,88	74,87	76,69
Tríplice Viral D2	68,87	92,88	79,94	76,71	72,94	76,89	81,55	64,27	53,09	53,83
Varicela	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	74,43	66,92	69,08
DTP (1º ref)	90,96	86,36	85,78	64,28	72,40	73,27	57,08	77,21	63,58	63,93
DTP 2º Ref (4 anos)	nd	nd	nd	nd	66,08	68,52	53,74	73,49	57,95	64,08
Poliomielite 2º Ref (4 anos)	nd	nd	nd	nd	62,26	63,62	68,45	67,58	54,57	64,71
dT/dTpa gestante	50,73	43,50	45,57	31,53	34,73	44,99	45,02	22,89	18,97	19,12
dTpa gestante	nd	nd	44,97	33,81	42,40	60,23	63,23	46,37	43,11	44,77

Fonte: sipni.datasus.gov.br, em 26/12/2022

Em 17 de janeiro de 2021, São Paulo iniciou o uso emergencial<sup>32</sup> da primeira vacinação contra a COVID-19, com o imunizante CoronaVac|Sinovac. Aos 29 de janeiro de 2021, a Fiocruz solicitou à Anvisa o registro definitivo da ChAdOx1 nCoV-19. As seguintes vacinas integraram o portfólio no Brasil: Comirnaty [Pfizer|Wyeth]; Coronavac [Butantan]; Janssen [Janssen-Cilag]; Oxford|Covishield [Fiocruz e Astrazeneca]. De acordo com o Consórcio de veículos de imprensa, em 27 de janeiro de 2023 observamos os seguintes dados: vacinados com a 1ª dose = 182.714.701; percentual total da população com a 1ª dose = 85,05 %; vacinados com a 2ª dose ou dose única = 173.065.096; percentual da população com a 2ª dose ou dose única = 80,56 %; vacinados com a 2ª dose ou 3ª dose de reforço = 108.536.650, totalizando 547.460.755 vacinas aplicadas. Ainda sobre as vacinas aplicadas na população infantil, que contempla as crianças em idade de 5 a 11 anos, os seguintes dados são

<sup>32</sup>Trata-se de um pedido definido pela Resolução RDC nº 444|2020, feito antes do registro final para aplicar a vacina em um grupo específico da população. <<https://www.gov.br/anvisa/pt-br>>.

observados: 27.031.120 [total de vacinas aplicadas], 1ª dose = 15.902.153 [91,29 %], 2ª dose + dose única = 11.128.967 [86,47 %].

Os vírus sofrem mutações. Mutações podem acontecer quando um vírus passa de pessoa para pessoa. Quando um vírus sofre uma mutação, à nova versão denominamos “variante”<sup>33</sup>. Existem múltiplas variantes que causam a COVID-19. As mutações foram nomeadas pela OMS com uso do alfabeto grego. A fim de priorizar o monitoramento e a pesquisa globais, a OMS classifica as variantes em: variantes de Interesse [VOIs] e variantes de Preocupação [OCs]<sup>34</sup>.

O Ministério da Saúde divulgou, em 31 de janeiro de 2023, o cronograma do Programa Nacional de Vacinação 2023<sup>35</sup>. As ações devem começar a partir de 27 de fevereiro de 2025, com a vacinação com doses de reforço bivalentes contra a COVID em indivíduos com maior risco de desenvolver formas graves da doença [idosos acima de 60 anos e pessoas com deficiência]. Também está prevista a intensificação na campanha de *Influenza*, em abril, antes da chegada do inverno, quando as baixas temperaturas levam ao aumento nos casos de doenças respiratórias. Haverá, ainda, multivacinação da poliomielite e sarampo em escolas.

### **Discussão e considerações finais: resultado do estudo da Maré<sup>36</sup>**

O SUS fornece elementos empíricos instigantes para a construção teórica ou para a análise de hipóteses férteis no campo da análise das políticas e da gestão pública, incluindo-se aí a dinâmica federativa, das condições de uma “gestão

---

<sup>33</sup>Variants of the Virus. <<https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/variants/index.html>>.

<sup>34</sup>Variante de Preocupação [OCs] é uma mutação genética que pode estar associada a uma ou mais das seguintes alterações em um grau de significância para a saúde pública global.

Variante de Interesse [VOIs] é considerada variante de interesse se em comparação com a variante original, seu genoma tiver mutações que alterem o fenótipo do vírus e se tiver sido identificada como causadora de transmissão comunitária, de múltiplos casos ou de clusters [agrupamentos de casos] de COVID-19 ou tiver sido detectada em vários países. In: Tracking SARS-CoV-2 variants. <<https://www.who.int/en/activities/tracking-SARS-CoV-2-variants/>>.

<sup>35</sup>Imunização. Ministério da Saúde divulga cronograma do Programa Nacional de Vacinação de 2023. <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/janeiro/ministerio-da-saude-divulga-cronograma-do-programa-nacional-de-vacinacao-de-2023>>.

<sup>36</sup>RANZANI, Otavio T.; SILVA, Amanda A.B.; PERES, Igor T. et al. Vaccine effectiveness of ChAdOx1 nCoV-19 against COVID-19 in a socially vulnerable community in Rio de Janeiro, Brazil: a test-negative design study. *Clin Microbiol Infect.*, v. 1, p. 1, 2022.

<[https://www.clinicalmicrobiologyandinfection.com/article/S1198-743X\(22\)00056-8/fulltext](https://www.clinicalmicrobiologyandinfection.com/article/S1198-743X(22)00056-8/fulltext)>.

democrática, da elucidação das intrincadas relações público-privadas<sup>37</sup>. Do ponto de vista prático, o desafio tem sido alcançar a meta de garantir a saúde para todos os cidadãos de forma igualitária. A melhoria da qualidade dos gastos pode exigir a aplicação de mais recursos financeiros, posto que a redução da miséria, da desigualdade, dos baixos níveis educacionais e da violência social, cotidianamente, são “fatores que pressionam e desafiam o sistema”<sup>38</sup>. Daí a importância de “reconhecer nos direitos dos usuários dos serviços” um dos caminhos para o “diálogo construtivo entre os gestores e trabalhadores da saúde e a sociedade brasileira”<sup>39</sup>.

O SARS-CoV-2 “não pode ser compreendida nos mesmos moldes das emergências de saúde pública que acometeram anteriormente a população mundial”<sup>40</sup>. A COVID deu “visibilidade a situações hospitalares dramáticas, assim como indicou a necessidade urgente de considerar a saúde uma questão social e não unicamente um projeto pessoal, ligado à medicina privada”<sup>41</sup>. Diante do surgimento de novas variantes, do célere aumento e rapidez de disseminação do vírus, é vital reconhecer a importância de testar e sequenciar tanto quanto possível. Manter-se atualizado com a vacinação, para reduzir o risco de doença grave, hospitalização, casos e óbitos por COVID.

Parafraseando Cassimiro (2018)<sup>42</sup>, a corrupção, o negacionismo, os conflitos de interesses, a má conduta, e a politização da ciência provocam impasses políticos, técnicos, éticos, e ofensa moral aos cidadãos, gerando violações em *nonrecognition* dos três padrões [afetivo, jurídico, solidariedade] e conseqüentemente: [i] morte

---

<sup>37</sup>LIMA, Nísia Trindade; GERSCHMAN, Silvia; EDLER, Flavio C. (Org.). Saúde e democracia: história e perspectivas do SUS. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. 502 p.

<sup>38</sup>OCKÉ-REIS, Carlos. SUS: O desafio de ser único. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2012. 176 p.

<sup>39</sup>PAIM, Jairnilson S. O que é o SUS. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2016. 148p. (Coleção Temas em Saúde).

<sup>40</sup>HORTON, Richard. The COVID-19 catastrophe: what's gone wrong and how to prevent that from happening again. 2. ed. Cambridge: Polity Press, 2021.

<sup>41</sup>Autonomia e medicalização em tempos de COVID-19. SANT'ANNA, Denise. In: MOTA, André; LEME, José Luís Câmara. (Org.). Sobre a pandemia: experiências, tempos e reflexões.1. Ed. São Paulo: Hucitec, 2021. 349 p.

<sup>42</sup>Para aprofundar sugerimos: CASSIMIRO, Márcia de Cássia. Conflito de interesses em pesquisa clínica e integridade: aportes à luz da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, Porto Alegre, 2018. 145f.

psíquica no primeiro padrão de reconhecimento [afetivo]; [ii] morte social no segundo padrão [jurídico]; e [iii] humilhação social no terceiro padrão [solidariedade]. Em suma, cada uma das esferas do reconhecimento de Axel Honneth possui uma autorrelação prática do indivíduo. A autorrealização somente é alcançada quando há, na experiência de amor, a possibilidade de autoconfiança [*Selbstvertrauen*], na experiência de direito, o autorrespeito [*selbstverständliche Respektierung*], e, na experiência de solidariedade, a autoestima [*Selbstschätzung*]. O desenvolvimento satisfatório dos indivíduos nas esferas do amor, do direito e da solidariedade constitui o substrato da concepção formal de eticidade honnethiana.

Nísia Trindade Lima (2022)<sup>43</sup>, destacou os seguintes sete pontos nos aprendizados e desafios na gestão da pandemia: [1] necessidade de investimentos contínuos em ciência, tecnologia e inovação e de promover a equidade no campo científico; [2] necessidade de reorientar as atividades de pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação no campo biomédico; [3] descentralizar a produção de bens de saúde [por exemplo, vacinas, medicamentos, testes diagnósticos]; [4] fortalecer os sistemas de saúde e proteção social. As tecnologias devem ser compreendidas no âmbito dos sistemas de saúde; [5] fortalecer a governança global e o papel do multilateralismo; [6] abordagens interdisciplinares diante de desafios cada vez mais complexos, e [7] mudar o paradigma da comunicação da ciência. Aprofundar as relações entre ciência e democracia.

Ferrari et al. (2020)<sup>44</sup> salientam que, a gestão precária da saúde pública, fundamentada numa lógica necropolítica constitui imaginariamente um outro inimigo, que vigora como política de Estado e reduplica o desamparo inerente à condição humana. A necropolítica parte da definição de soberania e biopoder, a partir da leitura de Foucault (1997)<sup>45</sup>, para determinar que a soberania é exercer o controle sobre a mortalidade, definir quem deve viver e quem não deve viver, ou nas palavras

---

<sup>43</sup>Sessão do Centro de Estudos do Instituto Oswaldo Cruz [Fiocruz | IOC]. Ciência e democracia: desafios para a comunidade científica na construção do futuro <<https://www.youtube.com/canalioc>>.

<sup>44</sup>FERRARI, Ilka Franco; JANUZZI, Mônica Eulália da Silva; GUERRA, Andréa Máris Campos. Pandemia, necropolítica e o real do desamparo. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, v. 23, p. 564-582, 2020.

<sup>45</sup>FOUCAULT, Michel. 1979. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal.

do autor, a soberania permite definir “quem é descartável e quem não é”<sup>46</sup>. O conceito de necropolítica foi cunhada por Achille Mbembe, para descrever a onda de violência global, a partir dos atentados às Torres Gêmeas, em Nova York, sem deixar de atender as particularidades da colonialidade nos países do sul. Trata-se da “expressão máxima de uma noção perversa de soberania. Minha preocupação é com aquelas formas de soberania cujo projeto central não é a luta pela autonomia, mas a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações”<sup>47,48</sup>.

Poder-se-ia concluir em consonância com Bastos et al. (2022)<sup>49</sup>, ao analisar dados do início da vacinação contra a COVID-19 no Brasil, que a atenção básica foi determinante para atenuar as desigualdades na cobertura vacinal no país. Dados estes comprovados na efetividade da vacina da Fiocruz/AstraZeneca contra o adoecimento por COVID-19 no Complexo da Maré, no Rio de Janeiro. O resultado, destaca o aumento gradativo da proteção após a vacinação e verificou que, três semanas após a primeira dose, a proteção contra a COVID-19 sintomática é de 31,6%. Duas semanas após a segunda dose, essa taxa sobe para 65,1%. Em síntese e de acordo com o estudo da Maré.

Os pesquisadores cruzaram as bases de dados do programa de testagem da Fiocruz com o de vacinação. O método empregado foi o estudo de teste negativo [TND], dividindo aqueles que contraíram o vírus em dois grupos: um de sintomáticos e outro de todos os infectados [sintomáticos + assintomáticos]. A análise incluiu 10.077 testes RT-PCR, sendo 6.394 [64%] de sintomáticos e 3.683 [36%] de assintomáticos. O período de referência, de 17 de janeiro a 27 de novembro de 2021, caracterizou-se por uma predominância mista das variantes Gama e Delta. O estudo, que segue em andamento, pretende na próxima etapa

---

<sup>46</sup>MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

<sup>47</sup>\_\_\_\_\_. (2020). *O direito universal à respiração*. São Paulo, SP: n-1 edições.

<sup>48</sup>\_\_\_\_\_. (2016). *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo, SP: n-1 edições.

<sup>49</sup>BASTOS, Leonardo S.L, AGUILAR, Soraida, RACHE, Beatriz et al. Primary healthcare protects vulnerable populations from inequity in COVID-19 vaccination: An ecological analysis of nationwide data from Brazil. *The Lancet Regional Health - Americas*, v. 00, p. 100335-100335, 2022. <[https://www.thelancet.com/journals/lanam/article/PIIS2667-193X\(22\)00152-1/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanam/article/PIIS2667-193X(22)00152-1/fulltext)>.

avaliar a efetividade da vacina em relação à Ômicron e à dose de reforço.

Os resultados obtidos após a segunda dose reiteram as conclusões encontradas na versão anterior do artigo<sup>50</sup>, divulgada em novembro, que tratou dos dados referentes à vacinação dos moradores da Maré com a primeira dose. As evidências reforçam a importância da segunda dose para garantir uma resposta imune mais robusta e prolongada, tendo em vista que os efeitos da primeira dose começam a enfraquecer após alguns meses.

A vacina protege em todos os níveis: da morte, da hospitalização e da aquisição do vírus ou adoecimento. Claro que esses níveis são diferentes: aqui, estamos falando de 65% contra aquisição depois da segunda dose. Quando olhamos para hospitalização e morte, isso sobe para mais de 80, 90%, reiterou. De acordo com os dados disponibilizados pelo Painel Rio COVID, da Prefeitura do Rio de Janeiro, na data da última atualização, não houve óbito na Maré decorrente da doença.

[...] A vacinação em massa foi fundamental para impedir a expansão da Delta. Tivemos o grande pico da Gama no Brasil, na virada de 2020 para 2021 e, em seguida, a introdução da Delta. Na Maré, esse pico de Delta praticamente não aconteceu, provavelmente porque a vacinação já foi efetiva em bloquear essas cadeias de transmissão.

O estado do Rio chegou a ter a maior letalidade durante grande parte da pandemia, e a Maré tinha uma das taxas de letalidade mais altas, especialmente no início. Era mais alta que a da cidade e do estado e, em algum momento, chegou a ser o dobro do encontrado na cidade como um todo. Uma série de medidas foram tomadas, não só em relação à vacinação. A Fiocruz apoiou toda uma estratégia de testagem, comunicação, acompanhamento das pessoas com COVID e isso puxou essa taxa de letalidade para baixo.

---

<sup>50</sup>RANZANI, Otavio T.; SILVA, Amanda A.B.; PERES, Igor T. et al. One-dose ChAdOx1 nCoV-19 Vaccine Effectiveness Against Symptomatic COVID-19 in a vulnerable community in Rio de Janeiro, Brazil: test-negative design study. medRxiv 2021.10.16.21265095; doi: <<https://doi.org/10.1101/2021.10.16.21265095>>.

A Fiocruz também desenvolve na Maré um estudo de coorte, acompanhando aproximadamente duas mil famílias e oito mil pessoas, incluindo crianças, num monitoramento de longo prazo para avaliar a transmissão intradomiciliar, as dinâmicas da circulação do vírus nas comunidades e proteção indireta. A vigilância genômica, que sequencia as amostras do vírus encontrada na Maré para detectar variantes, também segue em andamento. Nas palavras de Bozza “precisamos continuar ativos para verificar se há outras variantes ainda não identificadas que possam estar circulando no território brasileiro e que possam trazer outros desdobramentos em relação à pandemia”.

Aos 22 de dezembro de 2022, o presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva anunciou Nísia Trindade Lima, como ministra da Saúde – a primeira mulher a comandar a Pasta<sup>51</sup>. Até então, Nísia presidiu a Fiocruz, e foi condecorada pela atuação durante a pandemia de COVID-19<sup>52</sup>. No discurso de posse<sup>53</sup>, a cientista afirmou: fortalecer a produção local e o complexo econômico da saúde; estreitar as relações entre religião e ciência após o que chamou de “período de obscurantismo”; e retomar a coordenação nacional do SUS por parte do Ministério da Saúde. Anunciou ainda: a revogação célere de normativas que, “ofendem a ciência, os direitos humanos e os direitos sexuais reprodutivos”; o combate ao racismo estrutural no SUS; a retomada do alinhamento da agenda da saúde mental à reforma psiquiátrica brasileira; a criação de uma política de atendimento às pessoas com sintomas pós-COVID; ações para reverter as baixas coberturas vacinais, como os “embaixadores da vacinação” espalhados pelo Brasil para incentivar a imunização; e fortalecimento do programa Farmácia Popular.

O Governo Federal lançou em 06 de fevereiro de 2023 o Programa Nacional de Redução das Filas<sup>54</sup>, para reduzir as filas para cirurgias eletivas, exames

---

<sup>51</sup>Nísia Trindade Lima será a primeira mulher a chefiar o Ministério da Saúde.

<<https://portal.fiocruz.br/noticia/nisia-trindade-lima-sera-primeira-mulher-chefiar-o-ministerio-da-saude>>.

<sup>52</sup>Nísia Trindade Lima: conheça a trajetória da presidente da Fiocruz. <<https://portal.fiocruz.br/nisia-trindade-de-lima>>.

<sup>53</sup> Nísia reforça união, vacinação e diálogo em discurso de posse como Ministra da Saúde. <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/janeiro/nisia-reforca-uniao-vacinacao-e-dialogo-em-discurso-de-posse-como-ministra-da-saude>>.

<sup>54</sup>Portaria GM/MS Nº 90, de 3 de fevereiro de 2023. Institui o Programa Nacional de Redução das Filas de Cirurgias Eletivas, Exames Complementares e Consultas Especializadas.



complementares e consultas especializadas no SUS, para tanto, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva investirá R\$ 600 milhões, em todos os estados e o Distrito Federal. Os objetivos são organizar e ampliar o acesso à cirurgias, exames e consultas na Atenção Especializada; o aprimoramento da governança da Rede de Atenção à Saúde; o fomento ao monitoramento e à avaliação das ações e dos serviços de saúde; a qualificação da contratualização com a rede complementar; a mudança do modelo de gestão e regulação das filas para a atenção especializada; e o fomento à implementação de um novo modelo de custeio para a atenção ambulatorial especializada e para a realização de cirurgias eletivas.

Encerramos, destacando uma das falas de Nísia Trindade Lima<sup>55</sup>, sobre o estudo da Maré, que nos é bastante representativa.

A combinação de ciência, participação e saúde pública mostrou caminhos inovadores, e os olhares sobre a COVID-19 na favela orientam-se também para o futuro, buscando potenciais ações e colaborações. Os estudos de coorte e a análise das consequências de longo prazo da COVID-19 nos territórios, nesse sentido, terão muito a contribuir, a fim de identificarmos os desafios pela frente e fornecer dados, sobretudo em relação ao impacto desigual da pandemia, ela mesma produtora de mais desigualdades.

**Declaração de COIs:** não há interesses conflitantes.

**Responsabilidade dos autores:** a orientadora é a responsável intelectual por todas as etapas do projeto, que culminou neste artigo, análise e concepção do texto. Fontes e créditos consultados estão devidamente referenciados. O bolsista participou das reuniões de orientação, estudo dirigido, treinamento da metodologia; revisão bibliográfica, levantamento e sistematização de dados, e discussão do texto.

---

<<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-gm/ms-n-90-de-3-de-fevereiro-de-2023-462319520>>.

<sup>55</sup>Fiocruz e Redes da Maré apresentam resultados de pesquisas sobre COVID-19:

<<https://portal.fiocruz.br/noticia/fiocruz-e-redes-da-mare-apresentam-resultados-de-pesquisas-sobre-covid19#vacinar%20toda,doses%20da%20vacina%20da%20AstraZeneca>>.

**Agradecimentos:** Laboratório de Iniciação Científica na Educação Básica [LIC-  
Provoc] e Coordenação do Programa de Vocação Científica [Provoc] da Escola  
Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fiocruz | EPSJV.

# Capítulo 14

## A doença como manifestação da finitude humana Uma breve reflexão filosófico-existencial



<https://doi.org/10.36592/9786554600354-14>

Feliciano Nanga Jololo Moço<sup>1</sup>

“C'est dans la maladie que nous nous rendons compte que nous ne vivons pas seuls, mais enchaînés à un être d'un règne différent, dont des abîmes nous séparent, qui ne nous connaît pas et duquel il est impossible de nous faire comprendre: notre corps”.

Marcel PROUST, *Le côté de Guermantes*

### Introdução

Sem reservas a dúvidas, o nosso tempo é acentuadamente marcado pela consciência de finitude, em diversos aspectos, como: finitude dos recursos naturais, questionamento sobre a existência de outras vidas em outros planetas, mas sobretudo, o cenário dramático entre a vontade de *viver mais* e melhor e a realidade latente da doença, que resulta em nós como uma sirene existencial, recordando-nos da nossa existência precária, às vezes irónica, que acompanha o homem no seu percurso histórico-existencial, trazendo à tona, uma questão que dimana do grito da angústia existencial, como questionam Valentim & Boio (2014, pp.31-32) «por quê há algo em vez do nada?».

A doença é capaz de nos fazer recordar da nossa condição de seres mortais, aliás, ser mortal é ser homem! Por isso, a doença não pode 'perder' a ética, pois, é

---

<sup>1</sup> Formado em Filosofia e Teologia (SMCR), Mestrando em Teologia Bíblica na **Pontificia Università Urbaniana – Roma (PUU)**. Professor de Ética Especial no **Seminário Maior de Cristo - Secção de Filosofia - Huambo (SMCR)**, lecionou História da Filosofia, Lógica, Antropologia e História das Religiões no **Instituto Superior Politécnico da Caála (ISPC)**. Também lecionou Geografia Física dos Continentes no **Instituto Superior Politécnico – Sol Nascente- Huambo (ISPSN)**.  
E-mail: felicianonangafeliciano@gmail.com

também uma janela existencial que se abre para a pergunta mais intrigante da nossa história: quem é o homem? Tanto é assim que, refletir sobre os temas da saúde e da doença, do sofrimento e da esperança da pessoa humana significa buscar o significado que essas experiências têm no projeto particular da pessoa. Entretanto, de forma genérica pode dizer-se que no homem do nosso tempo cresceu o sentido de responsabilidade perante estas situações de vida, passando de um comportamento que acentua o sentimento de passividade e dependência, para uma forma de estar e gerir essas condições de forma muito mais activa e responsável, desembocando em um discurso ético.

Pode-se dizer que o homem de hoje não quer apenas viver, mas “viver plenamente”, atento às várias dimensões do seu ser: orgânica, psicológica e social. Ao lidar com o sofrimento, tornou-se mais consciente da pluralidade de causas que podem provocá-lo, bem como da variedade de formas pelas quais ele pode se expressar. Além disso, a experiência do sofrimento é agora vivida mais como uma provocação e um desafio do que como uma realidade a ser aceita e suportada com paciência. É uma tendência que destaca o aspecto livre e ativo, que encara a realidade com uma atitude positiva. Como descrito no Dicionário de Termos Médicos e de Enfermagem:

A dor é um sinal de advertência. Sensação desagradável ou penosa, que se origina pela irritação do tronco, raiz ou terminação de nervo da rede sensorial. A dor nos avisa que algo está errado e serve para proteger a parte ferida ou doente contra outros danos, já que fazemos o possível para não mexer na parte dolorida. (Guimarães, 2002, p.167)

Assim, toda situação de dor, como por exemplo a doença, o fracasso e outros infortúnios, é vista antes de tudo como um apelo e uma tarefa de liberdade, como uma denúncia de uma necessidade, uma epifania da nossa finitude e incapacidade diante do óbvio existencial, uma carência que exige o compromisso da liberdade. Cresceu, portanto, o sentido da responsabilidade humana tanto pelas causas que levam ao sofrimento e às desgraças, como pelo que o próprio homem deve fazer quando está em curso uma desgraça, um sofrimento. Depois, há que ter presente

também a mudança do horizonte cultural de cariz científico e tecnológico do nosso tempo - que se refere ao modelo evolutivo do cosmos e da existência humana - que não deixa de ter importantes repercussões no significado que a doença e a dor, saúde e esperança que eles têm para o homem contemporâneo.

Podemos hoje, na linguagem comum, falar de uma medicina "psicossomática" ou "holística" para poder entender a "doença" não apenas como um "facto" que afecta os dados "naturais" do paciente, mas que afecta os dados "existenciais", a experiência do sujeito. Já não se considera suficiente curar a doença, é preciso conseguir cuidar do enfermo, visto na pluralidade de suas necessidades que talvez a doença tenha explodido de forma caótica. Falamos então, nas "ciências da saúde" da transição a realizar não só de "tratar", mas também de "cuidar" do outro. Trata-se então de compreender as razões que determinam esta passagem.

Por esta razão, o tema se apresenta imediatamente como um paradoxo, mas sobretudo como um direito de pensar o 'pensado' sobre a doença que provoca o sofrimento. Diante desta experiência gramática, procurando encontrar a forma de dar sentido à morte, tanto a nível religioso como científico. De facto, no plano religioso, a morte representa a reunificação definitiva com Deus e, portanto, conduz a uma eternidade positiva, que sempre representou o objectivo final do homem comum. Em vez disso, no nível científico encontrou uma explicação definitiva com a segunda lei da termodinâmica que sancionou a corruptibilidade irreversível de todos os corpos, mas também a continuação da vida através da reprodução de "estruturas dissipativas". Mas, pelo que nos parece, devemos entender que adoecer é parte integrante deste processo do existir. Assim, toda análise que se possa fazer sobre a saúde, desemboca sempre no discurso sobre a doença. Como no-lo disse Svevo (1976, p.168): "Io sto analizzando la salute, ma non ci riesco perché m'accorgo che, analizzandola, la converto in malattia". Aliás, é imperioso afirmar que precisamos de admitir o realismo taxonómico sobre as doenças, da redução interteoria da medicina, do raciocínio clínico, dos padrões da evidência epistemológica, causalidade ou conceituação do corpo. Por outro lado, há também problemas filosóficos, mas não meramente éticos, que parecem ser peculiares apenas à medicina: a definição dos conceitos de saúde e doença, de diagnóstico ou de uma noção "técnica" como a de

morte encefálica, bem como a questão da medicalização ou da fenomenologia, a questão da condição humana quintessencial<sup>2</sup> desde o ponto de vista da finitude humana.

A ser assim, esta breve reflexão é, *de per se*, uma ousadia sadia de postulação de um discurso crítico-filosófico sobre a experiência do adoecer, sob auspícios da aspiração do bem-estar e qualidade de vida, da aceitação e superação do drama da doença. Portanto, este é, na verdade, mais um ensaio filosófico, mais uma tentativa de compreender e/ou sublevar os paradigmas existenciais, com a ousadia filosófica de reescrever a nossa visão sobre a doença enquanto manifestação da finitude humana.

### **Saúde e Doença – Conceitualização e temporalidade**

Saúde e doença são duas realidades do mesmo objecto. A ser assim, é demasiado arriscado falar de doença sem fazer referência à saúde, aliás, esta é o oposto continuado daquela. Recentemente foi Hans-Georg Gadamer quem chamou a atenção para a dificuldade que se encontra ao querer definir o estado de saúde:

Sabemos aproximadamente em que consistem as doenças, como são, por assim dizer, caracterizadas pela revolta da 'culpa'. Eles se manifestam como um objecto, como algo que resiste e, portanto, deve estar quebrado. [...] A saúde, ao contrário, curiosamente escapa a tudo isso, não pode ser examinada, em quanto sua essência consiste justamente em se esconder. Ao contrário da doença, a saúde não nunca é motivo de preocupação, na verdade, quase nunca se sabe que está saudável. Não é uma condição que convida ou admoesta a cuidar de si: na verdade, implica a possibilidade surpreendente de ser auto-esquecida". (Gadamer, 1993, p.107)

---

<sup>2</sup> Segundo Aristóteles, o quinto elemento do qual seria composto o universo chama-se *quintessência*, a substância etérea que permeia o *cosmos*- universo.

O conceito de doença é anterior a Hipócrates e esteve sempre relacionado com práticas voltadas à cura. O recurso à raiz linguística pode ser útil para a compreensão de seu significado do termo "saúde". De facto, como observa Greshake:

Tanto na sua forma românica como naquelas germânico e eslavo (Rom.: *salus*, *salute*, *salut*; Got.: *granizo*, Paleoslavo: *celu*), o termo denota raízes indo-germânicas que significam 'ser inteiro'. Ser-integral, ser-idêntico-a-si-mesmo significa duas coisas. Primeiro, seja livre de tudo que comprometa ou impeça a integridade... Em segundo lugar, ser-integridade indica a realização de todo o 'potencial' disponível, a consecução do objectivo usando o que é próprio do homem. (Greshake, 1983, p.275)

Para a cultura ocidental, consideramos um ensaio recente de Reale (1999) *Corpo, alma e saúde. O conceito de homem de Homero para Platão*. Neste ensaio recupera-se o sentido de integridade da pessoa humana. Devidamente, o estado de saúde é entendido como a "medida certa", equilíbrio, harmonia e integridade da pessoa. Em estreita comparação com os textos de Platão, o autor demonstra como o grande filósofo grego, partindo do conceito de saúde que a medicina da época lhe proporcionava, tem como expandiu-se e fundamentou-se nos princípios de sua filosofia, alcançando os fundamentos metafísicos de ser. O fulcro em torno do qual gira o conceito de saúde é visto na "medida e proporção barata". Reale (1999) Outrossim, o conceito de doença pode ser entendido como o traço de união entre pensamento e ação, à beira do leito de enfermo. Como atesta Hegenberg:

Esse conceito organiza as ideias recolhidas nas concretas investigações e estabelece alicerces em que assentar cada fase da actividade médica; a ele cabe tornar inteligíveis as transformações que ocorrem no paciente, fundamentando, assim, eventuais indicações terapêuticas. [...] Acrescentando a este conceito os princípios gerais que norteiam pensamento e ação dos médicos (pressupostos, evidências, propósitos, normas...), formula-se a Teoria da Medicina, ou Iatrologia do Grego, 'iatros', elemento que entra na composição de palavras como 'remédio', 'médico'; também 'iatria', que entra na composição de palavra como 'tratamento'. (Hegenberg, 1998, p.17)

Para esse paradigma de saúde, que vem de longe, agora é necessário acrescentar o conceito de cuidado, que na França se tornou uma categoria filosófica de pleno direito a partir de 2010, ano em que, como se sabe, se realizou a conferência que lançou a investigação sobre este campo e que deu origem a uma obra colectiva, *La philosophie du soin* de Lazare Benaroyo e Céline Lefève.

### **Medicina e Filosofia: complementaridade ou continuidade?**

Karl Jaspers, no ensaio *O médico na era da tecnologia*, relembra a famosa frase de Hipócrates «latros philosophos isotheos» «o médico é que faz um filósofo igualar-se a um deus» e comenta: "Isto não é alusão àqueles que se limitam a estudar filosoficamente, mas ao médico que age, ou seja filósofo enquanto, no fluxo da vida, sendo médico, pensa segundo padrões eternos" (Jaspers, 1995, p.3). Questionar a necessidade da filosofia já significa fazer filosofia. Na verdade, já envolve colocar uma questão filosófica: o real alcance o carácter do conhecimento que se tem da realidade. Deste exposto, a filosofia vai significar esforçar-se para elevar a própria experiência ao nível da razão. Às vezes nos deparamos com o preconceito de que a filosofia é distante da concretude da existência, porque lida com 'abstrações': a filosofia, ao contrário, tem por objecto a realidade e a própria vida, apenas não se limita à simples observação dos factos. Parte da experiência, mas transcende o imediatismo da experiência para se questionar no 'sentido' que encerra, isto é, no porquê profundo, nas causas e os princípios que o explicam. Nas palavras do filósofo Ricoeur, o olhar o filosófico tem uma relação íntima com a não-filosofia:

«La filosofia ha sempre a che fare con la non-filosofia, poiché la filosofia non possiede un oggetto proprio. Essa riflette sull'esperienza, su tutte le esperienze, sul tutto dell'esperienza: scientifica, etica, estetica, religiosa. La filosofia possiede le proprie fonti al di fuori di sé stessa» (Ricoeur, 1992, p.34).

De cada facto ou fenómeno são realmente possíveis diferentes níveis de explicação, cada uma correta, mas limitada a esse ponto de vista; lá nossa visão da realidade é, de fato, sempre perspectiva. Torna-se então necessário obter uma



perspectiva mais ampla do que aquelas limitadas, próprias de uma ciência particular, e remontam a um nível de reflexão superior à simples explicação dos factos.

Em razão do acima dito, as ciências médicas procuram estudar o fenómeno, isto é, a manifestação da doença e o seu processo evolutivo. A Filosofia procura trazer ao de cima, com o seu método indagativo, as questões mais intrigantes do problema da doença, como: porque adoecemos? Qual é o escopo da doença? Assim sendo, estas considerações ao estudo do homem, compreender-se-ão melhor como procede a filosofia: ela não se limita simplesmente a dizer do homem o que as outras ciências não dizem, mas sintetiza e integra em um horizonte mais amplo todos os dados oferecidos pelas ciências, como biologia, medicina, psicologia. Estes lançam luz apenas sobre aspectos parciais do ser humano, enquanto a reflexão filosófica atinge o ponto de vista da unidade e totalidade.

Como afirma o físico Polkinghorne:

«La realtà è un'unità a molti livelli. Posso percepire un'altra persona come un aggregato di atomi, ma anche come un sistema biochimico aperto in interazione con l'ambiente o come un esemplare di homo sapiens, come un oggetto di bellezza, o come qualcuno i cui bisogni meritano il mio rispetto e la mia compassione, o infine come un fratello per cui Cristo è morto. Tutti questi aspetti sono veri e coesistono in maniera misteriosa in quell'unica persona. Se ne negassi uno, significherebbe che sminuisco sia quella persona che me stesso, che tento di capirla: significherebbe non rendere giustizia alla ricchezza della realtà» (2002: p.1236)

Graças à filosofia o estudo do homem pode atingir a nível de interioridade objectiva, ou seja, aquela dimensão da existência ser humano considerado a partir de sua essência e de seu fundamento originário, ou seja, pesquisando o que o faz ser propriamente uma existência humana. Para não cair no reducionismo, algumas constantes *idas e vindas* entre análise e síntese, entre a parte e o todo, entre o singular e o universal (Searle, 1994). O filósofo Bergson, criticando o excesso de especialização, que representa uma forma de reducionismo, num discurso de 1882, expressou-se nestes termos:

“Non ci si dovrebbe calare in una scienza speciale, se non dopo aver considerato dall'alto, nei loro contorni generali, tutte le altre. È che la verità è una: le scienze particolari ne esaminano i frammenti, ma conoscerete la natura di ciascuno di essi solo se vi renderete conto del posto che esso occupa nell'insieme. Non si comprende una verità particolare se non quando si sono scorti i rapporti che essa può avere con le altre”. (Bergson, 2000, p.55).

A título de exemplo, se o objeto de investigação é o sofrimento humano, em uma perspectiva reducionista materialista, esta será considerada exclusivamente como dor, compreendida do ponto de vista somático. Desse ponto de vista, toda vez que os outros múltiplos surgirão dimensões, ética, psicológica, social ou religiosa, desse fenómeno, tentaremos reduzi-los a manifestações dessa única dimensão admitidas como possíveis, na verdade haverá algumas tendências a considerá-las como adicionais casos de dor somática. Israel (2020, pp.14, ss.) Ou ainda, se o objecto de estudo for o princípio imaterial do homem, tradicionalmente definido como espírito, numa perspectiva de reducionismo materialista, acabaremos por reduzir o espiritual ao mental, ou psíquico, e do mental ao neurológico, num processo que conduzirá o espírito de volta à mente e esta, por sua vez, ao cérebro.

Por força disso, a antropologia filosófica, como parte da filosofia que procura reflectir sobre o ser humano naquilo que é característico, isto é, tentando definir a sua natureza e o lugar particular que ocupa no mundo dos vivos, adopta o ponto de vista do 'todo', como declara o filósofo Heschel:

«L'uomo ci interessa nella sua totalità, non per questo o quello dei suoi aspetti. Le singole scienze specializzate (antropologia, linguistica, fisiologia, medicina, psicologia, sociologia, economia, scienze politiche), malgrado i loro sforzi tendono a limitare la totalità dell'individuo considerandolo dal punto di vista di una funzione o di un impulso particolare. La nostra conoscenza dell'uomo ne risulta frantumata: troppo spesso scambiamo una parte per il tutto» (Heschel, 1971, p.15).

Por sua vez, G. Gadamer, em seus breves ensaios dedicados à filosofia da medicina, destacou como o 'afastamento do sujeito', processo que a medicina

moderna empreendeu a transformação de '*ars em scientia e téchne*', é realmente 'uma condição impossível de possibilidade', porque não se pode esquecer que o objecto da medicina é antes um sujeito e quem a pratica também é um sujeito. Gadamer (1993) As realidades humanas como o corpo, a saúde, a doença escapam a uma total objetificação. Da mesma forma, também a 'remoção do sentido da vida em sua ligação com a morte' e a consideração da morte como objectivo a priori<sup>3</sup> da observação médica, apesar de ter garantido maior cientificidade à medicina, expondo-a a riscos de desumanização. Para isso, conclui Gadamer, "a medicina, para permanecer fiel ao humano, deve sustentar o paradigma biomédico com o paradigma humanista, inseparavelmente constituído pela metafísica, da ética e da antropologia". (Gadamer, 1992 pp.36-38).

### **Análise existencial da situação imanente da doença**

É interessante notar que a doença possui carácter histórico e social, sendo que a natureza social se verifica no modo característico de adoecer e morrer nos grupos humanos, havendo diferenças nos perfis patológicos ao longo dos tempos, resultantes das transformações da sociedade e, também, dentro de uma mesma sociedade, as classes que a compõem mostraram condições de saúde diversas, de acordo com o momento histórico. Laurell (1983) Aliás, "os aspectos econômicos, políticos, socioculturais, sócio-epidemiológicos e históricos influenciam o processo de viver e a saúde humana e os modos de vida, de trabalho e de produção são fundamentais para se compreender os processos de saúde, adoecimento e morte da população". (Laa & Nna, 2006, pp.15-17)

Assim, entendemos a necessidade, para a medicina, de passar de uma abordagem predominantemente "naturalista" da pessoa doente e "objectivista", a uma atitude que incorpora a "subjetividade" do paciente, sua própria experiência

---

<sup>3</sup> A priori (expressão latina: anterior à experiência) que é logicamente anterior à experiência e dela independe. 2. Em Kant, são a priori, quer dizer, universais e necessárias, as formas ou intuições puras da sensibilidade (espaço e tempo), as categorias do entendimento e as ideias da razão. 3. Ideia a priori: ideia preconcebida (e pré-conceituosa) ou hipótese anterior a toda e qualquer verificação experimental: "É uma ideia que se apresenta sob a forma de uma hipótese cujas consequências devem ser submetidas ao critério experimental" (Claude Bernard). 4. Arbitrário, gratuito. Não fundado com nada de positivo.

psicológica, social e da pessoa do doente. As ciências humanas e a própria filosofia, sobretudo aquela atenta ao "*humanum*" aplicados ao mundo da saúde, oferecem-nos uma descrição muito cuidadosa e provocativa da "condição existencial" em que se encontram os acometidos por uma patologia grave. Era sobretudo a análise existencial desta situação para nos descrever de forma aguda e real o que acontece no espaço interior do doente grave.

Devemos começar por recordar a figura humana na sua abertura à vida. Agora o homem emerge para a existência, fazendo perguntas; ele é um buscador de significado. Kant resumiu essa pergunta incessante em três perguntas essenciais: "O que posso conhecer? O que devo fazer? O que posso esperar?". Kant (1987) Essas perguntas surgem sob o impulso do desejo de vida, que depois pede para ser realizado em um projeto específico. Isso é então implementado por meio de uma teia de relações que o sujeito estabelece com os outros, com as coisas e com o meio e consigo mesmo. Se for um crente, o tipo de relacionamento que se vive com Deus também é decisivo. Se levarmos em conta esta atitude fundamental com que a pessoa humana se apresenta na vida, percebe-se o que acontece em seu espaço interior quando é surpreendida e invadida por uma doença grave.

Esse desejo de vida e esse projeto de existência são agora questionados, se não realmente destruídos. A nova condição de vida vem sendo experimentada sobretudo como uma negação desse dinamismo vital. Muda a atitude diante da existência sob pressão de uma forma de vida que se expressa sobretudo como quebra de comunicação com a realidade da existência. Por isso, o problema central da existência humana é a finitude e, acompanhar a vivência de momentos derradeiros dos outros nos remete à lembrança de nossa própria finitude, ocasionando ansiedade existencial e desconforto espiritual nos profissionais de saúde. Radünz (2001) E, o cenário mais dramático é que "os pacientes terminais incomodam os profissionais de saúde, por suas atitudes de revolta, de dor, por suas exigências ou porque eles dão as costas à vida, desistindo de viver". (Kovács, 1991, p.233) Assim, a formação dos profissionais de saúde enfatiza a cura, o retorno ao ambiente domiciliar, o controle das doenças crônicas, quando, na verdade, são negligenciados conteúdos como o processo de morrer, dentre outros, pois estes

frustram os profissionais que estão preparados para os êxitos e não para as perdas, que podem soar como insucesso. Te (1991) Como consequência, muitos médicos e enfermeiros encontram-se tão despreparados quanto a maior parte dos leigos e, dessa forma, transmitem inevitavelmente aos moribundos e aos seus familiares a impressão de abandoná-los à dor e à solidão. Maranhão (1996)

Nesta análise reflexiva, a doença aparece como "uma forma de existência concreta, não redutível à pura acidentalidade orgânica". (Maranhão, 1996, p.89) Do ponto de vista da fenomenologia, o estado de doença é expresso como sofrimento e fraqueza. Para o doente torna-se essencial a ansiedade do que virá a seguir. Em um nível puramente psicológico, há um estreitamento do mundo de alguém, uma atitude egocêntrica de tirania e viciante ao mesmo tempo. Num nível mais profundo, no espaço interior e existencial, podemos vislumbrar:

a) A ocorrência de uma ruptura da unidade subjectiva, uma fratura entre "corpo" e "cogito"<sup>4</sup>. O corpo degrada-se em "objecto de representação" (Merleau-Ponty), torna-se estranho ao sujeito ao adquirir uma condição de alteridade e estranheza. Estados psicossomáticos, como fadiga, febre, dor, mostram um colapso da unidade pessoal, uma desarmonia interior, uma *Κρίση* - crise<sup>5</sup> factual;

<sup>4</sup> Cogito (do lat. cogitare: cogitar, pensar; cogito: penso) 1. Para Descartes, o *cogito ergo sum* ("penso logo existo") é o primeiro princípio da filosofia, inaugurando uma revolução que consiste em partir da presença do pensamento e não da presença do mundo. E na segunda Meditação metafísica que ele afirma essa verdade "cogito, sum" (penso, existo): a primeira verdade, o modelo de toda verdade e o lugar da autenticidade consistem nessa percepção que o sujeito presente tem de sua própria existência, nessa luz de si a si: "Esta proposição, eu sou, eu existo, é necessariamente verdadeira todas as vezes que a pronuncio ou que a concebo em meu espírito." Ver Descartes. 2. Para Husserl, esse ato do pensamento do sujeito, que é o código, não pode estar separado do objeto pensado (cogitatum), já que "todo cogito ou ainda todo estado de consciência visa algo, traz em si mesmo seu cogitatum respectivo". Essa "visada" é chamada intencionalmente. Diversamente de Descartes, que passa do cogito à substância pensante, "da qual toda a essência é a de pensar". Husserl declara que o sujeito, pela suspensão do juízo (epoche), apreende-se a si mesmo como Eu puro ou transcendental, proporcionando-se, assim, "a vida de consciência pura", vida na qual e pela qual o mundo objetivo existe para mim. 3. A filosofia do cogito ou do sujeito pensante, inaugurada por Descartes e instaurada por Kant, na medida em que o sujeito transcendental é o constitutivo do conhecimento, passa a ser questionada, sobretudo a partir de Freud, para quem o sujeito consciente não é mais soberano nem mesmo em sua própria casa.

<sup>5</sup> *Κρίση* - Crise (gr. krisis: escolha, seleção, decisão) 1. Em seu sentido primeiro, a crise designa a manifestação aguda de uma doença, um momento de desequilíbrio sensível. Ex.: uma crise de asma. 2. Em um sentido genérico, significa uma mudança decisiva no curso de um processo, provocando um conflito ou um profundo estado de desequilíbrio. 3. Politicamente, é um conflito que afeta os membros de um Estado, a natureza de suas instituições e de seu regime político. 4. Em seu sentido moral, é um conflito resultante da contestação dos valores morais, religiosos ou filosóficos tradicionais, que passam a ser considerados como superados e nefastos ao desenvolvimento e à plena realização do homem. 5. Economicamente, uma crise pode ocorrer por insuficiência de

b) Em relação aos outros e às coisas, o paciente experimenta uma crise de comunicação e das relações interpessoais. Na verdade, a doença obriga o paciente a quase atenção exclusiva para si mesmo, o que por si só acarreta o obscurecimento da consciência dos outros. O universo se reduz ao seu quarto. Há uma forte consciência de dependência de outro-que-não-eu, que é perda de autonomia;

c) A doença proporciona uma forte experiência do limite: sabe-se que essa experiência surge fundamentalmente da inadequação do ego consigo mesmo, portanto, é conatural a nós e sempre acompanha a nossa consciência. Mas na condição patológica há uma maneira específica, concreta e imediata para experimentar a fragilidade radical do próprio ser. É a experiência do limite da vida, na sua duração e na sua qualidade. Daí a ideia de a morte estar sempre presente, ainda que em diferentes formas e níveis de consciência, em todo tipo de doença;

d) Um sentimento de abandono pode surgir, especialmente se o mal for piorando e se ramificando, e nenhuma saída pode ser vista. É se sentir abandonado, "jogado fora" da vida, como consequência final e sintetizadora.

Existem vários estados de espírito pelos quais a pessoa do doente passa: a ansiedade do resultado, a sensação de tédio e frustração, vazio existencial, sensação de incoerência de tudo, medo, tédio, a tristeza. É todo um caminho que leva à aniquilação da personalidade. É um estado de angústia que ameaça invadir todo o espaço interior da pessoa. Se estiver faltando sentido a esta situação, é fácil cair no desânimo, na rebeldia ou desespero, na morte.

### **A doença vista na perspectiva da totalidade do ser humano**

As ciências empíricas e as humanidades nos informam que esse estado existencial do paciente não é uma condição "neutra" nas comparações de doença orgânica. Se a saúde e a doença, como recordamos apressadamente, devem ser lidos e interpretados tendo em conta a unidade complexa e articulada da pessoa humana, é evidente que tanto o diagnóstico quanto a terapia terão que levar em conta a

---

produção ou, ao contrário, por superprodução. Trata-se de um desequilíbrio entre produção e consumo, seja por insuficiência de produção, seja por excesso.

globalidade do sujeito, da variedade e complementaridade das dimensões que o compõem. Ou seja, é possível cuidar da dimensão biológica, sem ter em conta o "cuidado" de toda a pessoa, porque "doente" não é tanto uma "parte" da pessoa, mas é o sujeito na totalidade de sua singularidade. Cosmacini (1995)

Com efeito, nesta perspectiva, a cura deixa de ser vista como uma mera reintegração ao estado anterior, mas como uma reapropriação da existência pelo doente. Aliás, a cura sempre envolve uma novidade no paciente em relação à condição anterior; inclui um aumento da autoconsciência, uma mudança de estilo de vida, um conhecimento diferente de si e dos outros. Spinsanti (1998) Este tipo de cura não pode ocorrer sem a participação ativa do paciente. Ou seja, "o sujeito - isto é, o paciente - é o momento unificador fundamental entre as várias dimensões: biológico, psíquico, relacional, que convergem então todos na biografia pessoal de sujeito a si mesmo". (Spinsanti, 1998, pp.25-26) Mas é o próprio sujeito que pode atrapalhar esse dinamismo, pois, geralmente é preferível delegar a outros – os "especialistas" do sector – a responsabilidade de gerenciar o processo da doença e terapia. O principal obstáculo que se interpõe à integração da doença ou cura na biografia do sujeito, segundo estudiosos do fenômeno, reside em não querer ver a verdade em outros campos da nossa vida espiritual. E isso diz respeito tanto ao paciente quanto ao médico. A bioética quer ajudar a enfrentar esta tarefa, na crença de que não se pode ter uma orientação correta em relação à vida, inclusive em todas as suas expressões, mesmo as cansativas e dolorosas, senão pela assunção de sua própria responsabilidade na gestão da existência.

No caso da cura da doença, a responsabilidade em causa diz respeito tanto ao operador profissional de saúde e o paciente, a serem praticados de forma diferente de um para o outro, mas sempre em mútua complementaridade. Principalmente, temos a tendência de contrastar as duas atitudes que se tem de enfrentamento da doença: compreender e eliminar. Limitamo-nos a interpretar o primeiro em função do segundo. E se isso não acontecer, você continua na doença com todos os riscos acima reportados. Embora fosse necessário aprender a integrar essas duas atitudes, identificando a carga de cura que em todo caso já está na primeira atitude: de facto, "compreender" o significado do sintoma já em si leva, em

certo sentido, a integrá-la, ou seja, inseri-la em um contexto mais amplo do sentido da vida. No entanto, é claro que o médico é chamado a lidar com uma dimensão específica do sujeito humano, ou seja, do aspecto orgânico. Ainda, na perspectiva de "tratar e cuidar" ele terá constantemente em mente a integridade da pessoa doente, incluindo a atenção à dimensão propriamente subjetiva do próprio paciente.

### **O doente e a necessidade de repensar a ética de cuidado**

O ato de cuidar entra no discurso ético sobre a alteridade. Aliás, na visão do filósofo Valentim (2022, p.8): "Nada, por mais bonito ou grande que seja, se não me pertence, na ética não me pertence no mundo". No templo do tempo ganhamos a gratuidade da existência. Por isso, cuidar é também um acto que faz de nós parturientes de uma convivência salutar! Ou melhor, não precisamos de "lupas do tempo" para ver no tempo dos nossos dias, o derrube dos nossos templos. Sobrevivemos num mundo líquido, como diria Z. Bauman, pois, como nos faz compreender Valentim:

"Transformamos os nossos fazedores de opinião numa espécie de bufos. Temos medo deles não porque eles sabem, não porque eles têm conhecimento ou porque têm perícia e são modelos de vida na sociedade, mas porque eles têm o monopólio da denúncia, da intriga e da destruição. Temos medo deles porque se auto-proclamaram como legisladores morais numa sociedade adoentada onde o morto cuida do doente ainda por morrer". (Valentim, 2022, pp.43-44)

Na verdade, é de extrema importância refletir sobre as características essenciais da relação médico-paciente para estabelecer corretamente uma prática terapêutica onde a responsabilidade da cura se harmonize com as expectativas do paciente. Afinal, o esvaziamento do ser é bem latente por entre os andaimes do imediatismo decorrente. Não temos tempo para os outros sãos, portanto, dificilmente dedicamos o nosso tempo para os doentes. Por isso, escreve Valentim (2022, p.44): "Todos corremos vezes sem conta durante o dia para as redes sociais para ver se há mais novidades, não porque estas novidades nos preencham, mas



porque estar vazio e viver no vazio tornou-se a nossa normalidade". Este vazio persegue-nos e nós o buscamos, embora muitos de nós não o saibam.

É nessa relação que pululam as promessas da medicina e da esperança do paciente. E, neste contexto, é de crucial importância alcançar uma autêntica aliança terapêutica para resguardar tanto a competência e autonomia de decisão do médico quanto a necessidade de compreensão e escuta do doente, o que também é assegurado pela possibilidade de se expressar diante do outro que sofre. Lisa Sanders (2009) descrevendo o processo ideal para chegar a um bom diagnóstico, sublinha a importância da história da doença, compreendida não como uma simples anamnese, mas como uma história do paciente, que o médico remodela na linguagem da medicina ao atribuir ou nomear a disfunção biológica e inserir a informação na história colhida nos exames instrumentais. Feito o diagnóstico, o clínico devolve a história ao paciente, traduzindo-a para sua própria língua e em seu contexto existencial para que ele possa então inseri-lo na história mais ampla de sua vida. Um dos elementos mais importantes e eficazes que o médico tem é, portanto, a capacidade de apresentar a história ao paciente de uma forma que lhe permita entender o que é a doença e o que ela significa biograficamente. Um acto que expressa o outro rosto do filósofo.

Dessa forma, pode oferecer ao paciente a opção de recompra, se não um controle sobre o que sofre, ao menos um protagonismo, transformando a passividade em paciência (Alici, 2016). Se ele não consegue controlar a doença, será pelo menos capaz de controlar sua reação a isso até certo ponto, conseguindo 'agarrá-lo'. Portanto, uma história que ajuda o paciente a dar sentido até mesmo a uma doença grave é uma história que em alguns caminhos pode curar. Spinsanti (2016) usa uma metáfora indumentária para definir a abordagem narrativa na medicina. A cura certa é aquela cortada e costurada na medida do paciente levando em conta o seu perfil individual, como um vestido de alta costura...Tudo isto é particularmente importante, no caso de doenças extremamente complexas, pelo seu elevado impacto epidemiológico, imprevisíveis na sua evolução clínica e muitas vezes crônicas, como é o caso do cancro. Segundo Duarte (1996), a fragmentação da relação técnico-paciente, a despersonalização e negação da importância do

indivíduo doente são aspectos reveladores dessa opção que fragmenta o sujeito ainda na velha dicotomia corpo-espírito.

O oncologista Siddharta Mukherjee em seu conhecido *Ensaio sobre as experiências de câncer*, descreve esta patologia com características semelhantes ao campo de extermínio, na medida em que «nega a possibilidade de uma vida para além de si; conduz toda a existência de volta a si mesma. O dia-a-dia de um paciente fica tão focado na doença, que o mundo desaparece» (2011, p.22). A partir do diagnóstico, a vida do paciente torna-se um labirinto de espelhos, que refletem infinitamente a doença; a segurança do futuro e da própria existência está ameaçada. Neste caso, o desassossego do paciente não reside apenas no facto de ser curado ou não, mas ser tranquilizado-curado, ou seja, acompanhado e amparado em sua fragilidade.

Neste sentido, a linguagem ética, (profícua para estes casos) é então o meio através do qual o médico e o paciente, de alguma forma se tornam 'autores' da cura, embora de formas diferentes e complementares, para que a relação ganhe forma como o lugar de conhecimento, julgamento e escolha. É a relação pessoal e personalizada que possibilita a mediação entre o nível da medicina de base científica e sobre protocolos terapêuticos e o nível de medicamento da narrativa dialogal, que faz uso da "contação" de histórias e da escuta empática. No caso contrário, o primeiro corre o risco de se tornar impessoal e reducionista, enquanto a segunda corre o risco de virar uma negociação onde a distinção entre papéis e responsabilidades se confunde a ponto de desaparecer.

Como foi observado:

«il linguaggio è la porta attraverso la quale si accede ai mondi dei soggetti e a quelli della relazione [...]. È estensione del corpo, che non parla solo attraverso sintomi, ma anche mediante discorsi, gesti, stili, perciò è anche estensione della persona, che a sua volta non racconta più solo sintomi del corpo, ma propri argomenti, punti di vista, emozioni» (Cavicchi & Numico, 2015, p.139).

Colocar o relacionamento de volta no centro também significa considerar não apenas aquele com o paciente, mas também aquele tecido de relações em qual o paciente está inserido, que também se parece com um tecido de discursos e

histórias, úteis para o pessoal de saúde entender com maior precisão e profundidade as experiências de doença e tratamento. As metáforas do enredo narrativo são, portanto, bem adequadas à relação terapêutica, pelo que logram o poder de conectar o paciente e a recomposição de elementos significativos, bem como a metáfora da aliança, de origem bíblica, onde a promessa de cura se entrelaça com a confiança e com a esperança de ganhar, se não o mal, pelo menos o solidão e falta de sentido. (Is 53,4; Jr 33,6; Mt 19,26)

Na verdade, o doente é, como todo o ser humano, composto por dimensão somática, da psíquica e da dimensão "noética" (espiritual). Frankl (1969) É nesta última dimensão em que reside o elemento específico que o define como sujeito "humano"; nem o indivíduo é integralmente cognoscível fora das relações interpessoais, portanto, fora da comunidade a que pertence; o princípio cognitivo do homem, o *νοῦς* "*nous*"<sup>6</sup>, seu "espírito", deve permanecer aberto ao mundo da transcendência. O que na concepção cristã da existência significa a possibilidade da irrupção do Espírito de Deus, ou seja, da "revelação" auto-comunicação do próprio Deus. Então é uma questão de combinar razão e fé. Aliás, "a facticidade nunca vem separada da transcendência, que reside no sentido que o homem dá à sua doença ou no que faz uso dela". (Aranha e Martins, 1993, p. 316)

### **No tempo da doença e a doença no tempo. E, porque educar é curar**

O acto de educar deveria preceder ao acto de curar, aliás, aquele faz da profissão do pedagogo uma figura central na Medicina preventiva. E, nisto, a educação torna-se – como diz Steiner – uma "cura silenciosa". É possível continuar a viver a vida ao máximo em tempos de doença, dor e sofrimento? Ou o tempo pessoal pára, paralisa, despedaça quando a doença irrompe na vida? De acordo com

<sup>6</sup> Do grego *νοῦς* «intelecto, mente, razão». Anaxágoras chamou-a a razão divina ordenadora do mundo, que é o resultado do processo originário do movimento giratório produzido na mistura original (*μίγμα*) de todas as sementes pela ação da Mente (*νοῦς*). Na *Metafísica* (XII, 7, 1072 b) Aristóteles identifica no *nous* divino o primeiro motor das coisas, que tudo move como causa final, capaz de atrair para si como objecto de amor; sua actividade consiste no acto de contemplação de sua própria essência inteligível. Em Aristóteles encontramos outra caracterização do *nous* destinada a marcar profundamente a história do pensamento filosófico ocidental: é a noção de *νοῦς ποιητικός*, ou intelecto activo, introduzida no tratado *Da alma* (III, 5, 430 a).

a reflexão do filósofo alemão Martin Heidegger, o tempo da saúde e o tempo da doença seriam, de facto, apenas aspectos da temporalidade da vida e do cuidado, e a existência seria caracterizada por duas formas principais de estar juntos no mundo cuidando dos outros e cuidando das entidades que se encontram no mundo. Heidegger (1962)

Ademais, o autor fala de uma existência autêntica e inautêntica, ou mesmo própria e imprópria, segundo os «caminhos» de relacionar a existência do homem ao cuidado e à morte. Todos os dias o homem, segundo o autor, vive seu ser temporal na decadência de seu ser na entidade, sem, no entanto, querer introduzir qualquer juízo moral, evitando principalmente o peso da existência e a consciência de seu próprio ser para a morte. Nesse sentido, estar ali cairia na inautenticidade da relação de alguém não apenas com as entidades que encontra no mundo, mas em particular com o cuidado dos outros, embora estar lá permaneça em qualquer caso, sempre e em qualquer caso, um *co-ser* (ser com os outros), ou caracterizado ontologicamente por estar junto com os outros e para os outros no mundo. Heidegger (2010)

De acordo com o filósofo, além disso, somente através da situacionalidade emocional da angústia (Angst), como lugar e vertigem kierkegaardiana da liberdade humana diante de seu próprio ser para o fim, seria possível que a conversão do pensamento que, levando a existência do homem antes da finitude existencial de seu próprio ser, caracteriza-se autenticamente sua abertura constitutiva e o libertasse antecipadamente para o seu próprio ser, projetando e libertando autênticas possibilidades de existência. Estas considerações de carácter primariamente ontológico, no entanto, conservam ainda hoje, para além da sua partilha a nível teórico-prático e crítico-operacional, uma particular relevância e peculiaridade face a todas aquelas situações patológicas particulares efetivamente vividas como limite e que são vividas quotidianamente confrontadas concretamente, em particular nos lugares de cuidado da vida e da saúde, com o sofrimento do próprio e dos outros estando lá no tempo da doença e da dor. Vissio (2018)

Nestas situações factuais, eficazes e ao mesmo tempo sempre emocionais e afectivas, por vezes profundamente determinadas pelo sofrimento e pela angústia, pela planificação, a possibilidade concreta de decisão, a liberdade e a própria vida pessoal parecem desvanecer-se ou mesmo desaparecer juntamente com o

horizonte pessoal e comunitário da esperança. "Como você se sente? Como você está?" Heidegger (2000) O médico pergunta ordinariamente no início do encontro terapêutico, assim lembra o filósofo alemão, que de facto recorda a origem dessa questão que deveria marcar, ao menos no nível da linguagem, a passagem do tempo da doença, da incerteza, da solidão para o do cuidado, do acompanhamento e da relação, entendidos de um ponto de vista que não desconhecido ou desconfiado, a par do cuidado clínico-saúde, mas também a partir da consciência de ter que favorecer antes de tudo a própria mudança dos modos da temporalidade situacional interna da pessoa que sofre e em dificuldade. Entralgo (2005)

Há necessidade de se educar para o cuidado mas também para aceitar/suportar a dor no tempo da doença. Com efeito, o homem existe e «habita» constantemente na dimensão do cuidado, enquanto que é incansavelmente chamado à ação do cuidar, uma ação intrinsecamente determinada pelo pedido de alívio do sofrimento, da dor e da doença, mas também por um tempo vivido demasiadas vezes na angústia e no deserto da solidão, numa dimensão de fecho temporal, existencial e emocional aos múltiplos benefícios da relação de cuidado, à beleza relacionada às possibilidades, decisões e ao próprio projeto de vida como sempre e novamente 'co-estar' no mundo, em que a própria possibilidade da relação interpessoal autêntica e libertadora parece, no entanto, muitas vezes se perder no vórtice de uma temporalidade de cuidados frios e impessoais. Heidegger (2014)

Diante do aparecimento da doença e da não manifestação da saúde, essa angústia austera diante do fim libertador delineado pelo autor alemão na esteira da reflexão filosófica de Kierkegaard, por si só, não pode, verdadeiramente, ser suficiente para abrir o ser autenticamente à própria temporalidade, à própria existência e ao próprio limite. O aparecimento da doença, que segundo o autor se configuraria, desta vez de forma compartilhada, em primeiro lugar como uma não manifestação de saúde, na verdade segue experimentalmente um rápido esconderijo da própria saúde e com ela também parece entorpecer a capacidade relacional da pessoa que sofre, relacionalidade que, no entanto, sabemos como nunca desaparece completamente porque está relacionada ao fundamento ontológico da esperança (Hoffnung) que habita no coração de cada ser humano, para além das esperanças e expectativas

individuais, muitas vezes desiludido ou em desconformidade com o ideal de vida, de existência e até de cuidado que cada ser humano, no íntimo do seu ser pessoal, procura constantemente. O tempo da doença e da dor põe assim a nu a existência do homem, como constantemente caracterizado emocionalmente, intrinsecamente chamado, no entanto, a abrir-se todas as vezes através de um autêntico olhar de esperança sobre a vida e a existência, que vai retomar concretamente o ser pessoal do isolamento, da desorientação e das profundezas da angústia na doença. Entralgo (1987)

Deste modo, a medicina, assim como a filosofia, é ainda hoje uma busca que deve configurar-se sempre, antes de tudo, como uma busca autêntica, na qual também o próprio buscador/indagador está evidentemente em jogo, e neste sentido uma busca particular e exigente de formas concretas de tomar conta do sofrimento que se abram autêntica e concretamente à vida no tempo da doença e da dor. "Uma voz nos chama à esperança", observou Heidegger (1996, p.78): "ela nos acena para que possamos esperar, nos convida à esperança, nos recomenda à esperança, nos remete à esperança". Em uma inspeção mais atenta, é a voz de estar lá, a voz da consciência como um autêntico chamado a cuidar do outro, de si mesmo, do mundo no tempo de existência e vida, de um chamado que se torna ainda mais forte no tempo de tratamento caracterizado pela não manifestação da saúde e o aparecimento da doença e sua temporalidade característica. Com efeito, o ser humano é chamado a viver o seu tempo existencialmente na dimensão do cuidado, mesmo na doença e na dor, bem como no confronto cotidiano e extraordinário com o sofrimento, tempo que é, portanto, um reflexo da nossa existência interior, mas também sempre caracterizado historicamente, um espaço de tempo, o da doença, em que é difícil viver, no entanto, sem libertar-se, pelo menos em parte, das armadilhas da angústia, da não aceitação, da rejeição, do desespero.

Com efeito, o ser humano, no tempo da sua existência partilhada, é chamado a cuidar do tempo, especialmente daquele tempo que muitas vezes parece evaporar-se e anular-se diante da dor percebida e vivida na sua dimensão abrangente. Assim, o pessoal de cuidado, em particular, é assim chamado hoje a guardar e testemunhar à pessoa que sofre, antes de tudo, aquela promessa cardinal de alívio, que

obviamente não é uma promessa de cura, e por isso autêntica porque é sinceramente humana e, no entanto, sempre intimamente aberta à esperança que transcende o presente para o renovar concretamente. Promover a esperança no tempo da doença é, de facto, uma acção primária do cuidado, sobretudo quando o sofrimento atinge o seu auge, isto é, a permitir espaços de liberdade, de escolha, de beleza, de vida e de existência autêntica à pessoa doente e sofredora, mesmo e sobretudo durante o tempo complexo e multifacetado da doença, testemunhar e guardar uma presença humana de cuidado, beleza, mas também de amor.

No âmbito existencial, nossas escolhas podem ditar o estado da nossa saúde, isto é, eu posso escolher levar uma vida saudável ou posso simplesmente negligenciar as minhas escolhas e arcar com as consequências, que são, obviamente, a humilhação causada pela doença! Por esta razão, é de primordial necessidade o cuidado para com a nossa saúde! Criar hábitos saudáveis é crucial se quisermos viver mais e melhor. Portanto, o momento atual é oportuno para uma reflexão sobre a doença, através do viver e das escolhas. Viver e morrer de acordo com a natureza exige que pensemos nos limites não apenas da vida, mas também da própria razão que a justifica sem culpar a finitude.

Por sua vez, José Ferrater Mora, autor do "Dicionário de Filosofia" apresenta-nos essa relação interessante, ao tratar do verbete "morte", numa perspectiva clara:

Platão afirmou que a filosofia é uma meditação sobre a morte. Toda vida filosófica, escreveu mais tarde Cícero, é uma *commentatio mortis*. Vinte séculos depois, Santayana afirmou que 'uma boa maneira de provar o valor da filosofia consiste em perguntar o que ela pensa acerca da morte'. De acordo com estas opiniões, uma história das formas da 'meditação sobre a morte' poderia coincidir com uma história da filosofia. (Mora, 2001, p. 2016).

É oportuno levantarmos algumas questões como: Até que ponto deve-se aceitar a doença como é? Será que devemos entender que para toda causa existe um efeito? Todavia, nós sabemos que enquanto seres orgânicos, somos constituídos por células que morrem à medida que vamos envelhecendo. E, com a morte das células, perdas de anticorpos, as doenças 'farão' cada vez mais moradia em nós. Aliás, nós

morremos todos os dias de modo natural. E, por mais dramático que pareça ser, Savater no livro "As perguntas da Vida" (2001, p. 15) afirma que "dar-se conta de que os outros morrem, de que aquelas pessoas que nos cercam um dia deixarão de 'existir', causa uma estranha e terrível sensação". Porém, ainda mais espantosa é a constatação da própria morte (a morte do eu). Sartre (1983)

## Conclusão

Depois de um percurso indagativo, percebemos que mistérios são, na verdade, para serem contemplados, mas o caso da morte, é qualquer coisa que nos inquieta e tememo-la (tanatofobia). Se não estivesse lá, não estaríamos, não seríamos, somos e existimos porque tudo isso vive, vive pela morte e morre pela vida, como já sabia Heráclito. Sem a morte não haveria "grande cadeia do ser". Os gregos chamavam os homens de mortais. Mas Hegel nos ensinou que sofrer é desenvolver-se gradualmente. Dor é luta, competição. Na dor que existe um limiar individual, afinal, ela pode ser partilhada mas não exportada.

Como acabamos de ver, recordar a existência da pessoa humana da angústia à esperança no tempo da doença e da dor, através da beleza e do testemunho preservados na própria presença da relação de cuidado, é de facto expressão de um caminho, de uma ética de vida, de uma acção e de uma crença em conjunto, de uma afirmação de cuidado que reconhece o valor da vida e do morrer com dignidade e amor. Para realmente viver o tempo da doença, da dor e do sofrimento, talvez seja necessário, antes de tudo, recomeçar a partir do amor, de ser capaz de amar, de estar em posição de amar e, acima de tudo, da possibilidade de permanecer livre para amar, saindo existencialmente, apesar da presença conatural do sofrimento, das garras da situacionalidade emocional da angústia e da dor, seja esta última puramente física ou psicológica ou mesmo espiritual. Rinaldi (1996) Assim, somente amando e permanecendo no amor, um tempo interior escuro pode se tornar cada vez mais claro, deixando livre para estar lá para a busca incessante de suas possibilidades relacionais, apesar de todos os limites encontrados nas práticas e lugares concretos de cuidar da vida e da saúde. A pergunta inicial transformou-se



assim nesta direção: como é possível superar autenticamente a situacionalidade emocional da angústia e abrir o nosso ser pessoal à esperança no tempo da doença? Só na capacidade transformadora e concreta do amor pode emergir confiante e criativa em toda a sua profundidade a esperança que nasce ainda hoje de autênticas relações interpessoais ligadas às práticas de cuidado da vida e da saúde.

É interessante notar que, a nossa primeira palavra comunicativa é o choro que saúda a vida, que se dá logo ao nascermos. Uma manifestação de nossa historicidade que ultrapassa a simples interpretação biológica. Portanto, a dor expressa por aquele proto-choro, também comunica. Isso significa que o sofrimento geral é a base da vida e que não se sofre mais apenas quando se morre, não é um caso que a solução para o sofrimento das religiões orientais seja justamente o convite à inatividade ou à limitação ao mínimo do ato. Embora a dor seja criativa, ela se expressa muito melhor do que alegria. A dor é luta, é espírito competitivo, em dupla sensação de confronto e agonia, e o ativismo de povos ocidentais, filhos da cultura grega, é explicada em estes termos. A dor é outro rosto da vida, manifesta a vida e prepara-nos para a morte. O sofrimento é a cifra, o sinal, de que se vive, mas também é uma experiência forte, que tem um limite individual de tolerância normal; limite que, uma vez atingido e superado, marca o divisor de águas entre a reflexão teórica do filósofo e a intervenção corretiva e calmante do médico. Esta linha de demarcação é sempre incerta porque está ligada à capacidade de cada um de suportar sozinho, por isso é sempre difícil prever quando e como, caso a caso, o filósofo deveria ceder para o médico.

Portanto, o pensamento 'afiado' do Papa Ratzinger é eloquente enquanto serve de farol para a direção sobre a esperança, enquanto antídoto eficaz no tempo da doença: "Não é a ciência que redime o homem. O homem é redimido por amor. Isso já é verdade na esfera intra-humana" (Spe Salvi, n.26). Outrossim, urge a necessidade de se educar uma espécie de 'inteligência' que brota tanto do coração quanto do intelecto, a inteligência do amor, capaz de nos catapultar à certeza de que a Ética deve preceder a Ontologia. Mesmo o ato sanitário e médico - para resolver efetivamente o seu efeito - exige uma solidariedade afetiva. A 'esfera intra-humana' de que fala o Papa pode bem ser compreendida como a rede de relações tecida entre

as diversas figuras profissionais do hospital que torna-se, na experiência do doente, uma rede de cuidado, atenta ao globalidade do seu ser e das suas necessidades, das suas expectativas: trata-se de compreender o sentido de suas 'perguntas', que sempre vão além do que dizem as fórmulas verbais, onde, como no-lo diz o filósofo Valentim:

O bom profissional não será necessariamente aquele que diz tudo com franqueza. Neste aspecto, a deontologia é muito diferente da parrésia<sup>7</sup>. Tem uma dialética própria, a verdade que tem que ser dita deve ser a verdade que cura, a verdade que prolonga a existência. (Valentim, 2022, p.135)

E, definitivamente, chamamos isto de ética do cuidado! Assim, este é, de *per se*, um auxílio necessário nesta tentativa de compreender a problemática da doença, sua dinamicidade histórico-relacional. Outrossim, que este estudo não está acabado e nem pretende sê-lo. É, na sua singeleza estrutural, um estudo de carácter propedêutico, visando a abertura de novos horizontes investigativos.

## Bibliografia

Alici, L. (2016). *Il fragile e il prezioso. Bioetica in punta di piedi*. Brescia: Morcelliana.

Angelini, G. (1998). *La questione radicale: quale idea di "vita"?*. In *La bioetica. Questione civile e problemi teorici sottesi*. Milano: Glossa.

Aranha, M. L. de A.; Martins, M. H. P. (1993). *Filosofando. Introdução à Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Moderna.

---

<sup>7</sup> O termo parrésia-*Parrhesia* (do grego παρρησία, composto de *pan* (todos) e *rhema*, o que é dito) no sentido literal não é apenas a "liberdade de dizer tudo", mas também a franqueza em se expressar, dizer o que se acredita ser verdade e, em alguns casos, uma propensão descontrolada e imoderada a falar. Nesse sentido, a parrésia era um dos princípios filosóficos do cinismo (que defendia "a imitação do cão"), como evidenciado pelas anedotas relativas à figura de Diógenes de Sinope, não por acaso chamado de "o cão", e à sua maneira franca e quase mal-humorada de se relacionar com os outros quase como o cão que late para aqueles que o perturbam. Parrésia, portanto, assume um significado que vai além do de *isegoria* (de ἴσος = igual e ἀγορεύω falar em público), o que significa reconhecer a todos os cidadãos a liberdade de falar nas assembleias públicas da antiga democracia grega, da Cidade-Estado. – Cf. Michel Foucault, *Discurso e verdade na Grécia antiga*, Donzelli Editore, 2005, p.81; *Enciclopédia Treccani* no verbete correspondente.

Benaroyo, L., Lefève, C., Mino, J.C. & Worms, F. (2010). *La philosophie du soin. Ethique, médecine et société*, PUF, Paris.

BENTO XVI, Carta Encíclica *Spe Salvi, sobre a Esperança Cristã*, S. Paulo, Paulus/Loyola. 7 de julho de 2008, nº26.

Bergson, H. (2000). La specializzazione. In Russo, M.T. (ed.) *Saggi pedagogici*. Roma: Armando

Binetti, P. (2010). *Il consenso informato. Relazione di cura tra umanizzazione della medicina e nuove tecnologie*. Roma: Magi.

Brody, H. (2011). *Defining the medical humanities: Three conceptions and three narratives*. *J Med Humanit*.

Cavicchi, I. & Numico, G.M. (2015). *La complessità che cura. Un nuovo approccio all'oncologia*. Dedalo, Bari.

De Hennezel., M. (2002). *La dolce morte*. Milano: Sonzogno.

Duarte, M. J. de O. (1996). *Doença e morte social: a propósito do impacto social da morte*. Em *Pauta – Cadernos da Faculdade de Serviço Social da UERJ*, Rio de Janeiro, FSS/UERJ, n. 7, maio.

Cosmacini, G., Gaudenzi, G. & Satolli, R. (1996). *Dizionario di storia della salute*. Torino: Einaudi.

Entralgo, L. P. (1961). *Enfermedad y pecado*. Barcelona: Toray.

Entralgo, L. P. (1987). *La medicina Hipocrática*, Madrid: Alianza Universidad,

Entralgo, L. P. (2005). *La curación por la palabra en la antigüedad clásica*. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial.

Foucault, M. (2005). *Discurso e verdade na Grécia antiga*, Donzelli Editore,

Gadamer, H.G. (1994). *Dove si nasconde la salute*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Greshake, G. (1983) *La salvezza...*, in: K.H. Neufeld (ed.), *Problemi e prospettive di teologia dogmatica*, Queriniana, Brescia.

Hegenberg, L. (1998). *Doença: um estudo filosófico [online]*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.

Heidegger, M. (1962). *Kant e il problema della metafisica*, tr.it. Silva, Milano.

Heidegger, M. (1996). *O que significa pensar?* Carnago: Sugarco.

Heidegger, M. (2000). *Seminari*, Zollikon. Nápoles: Guia.

Heidegger, M. (2010). *Ser e tempo*. Milão: Longanesi.

Heidegger, M. (2014). *Construindo o pensamento vivo. Em Ensaios e discursos*. Milão: Mursia.

Heschel, A.J. (1971). *Chi è l'uomo?* Milano: Rusconi.

Israel, G. (2010). *Per una medicina umanistica. Apologia di una medicina che curi i malati come persone*, Lindau, Torino.

Jaspers, K. (1995). *Il medico nell'età della tecnica*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

Kovács, M.J. (1991). *Pensando a morte e a formação de profissionais de saúde*. In: Cassorla RMS (coordenador). *Da morte: estudos brasileiros*. Campinas: Papyrus.

Laurell AC. (1983). *A saúde-doença como processo social*. In: Nunes ED, organizador. *Medicina social: aspectos históricos e teóricos*. São Paulo: Global.

Maranhão, J.L.S. (1996). *O que é morte*. São Paulo: Brasiliense.

Polkinghorne, J.C. (2002). *Voce Riduzionismo*, in *Dizionario interdisciplinare di Scienza e Fede*. Roma: Città Nuova, 2.

Radünz, V. (2001). *Uma filosofia para enfermeiros: o cuidar de si, a convivência com a finitude e a evitabilidade do burnout*. Florianópolis. Série Teses em enfermagem.

Reale, G. (1999). *Corpo, anima e salute*. Il concetto di uomo da Omero a Platone, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Ricoeur, P. (1992). *Philosopher après Kierkegaard: Cahiers de Philosophie: Lectures 2*, nn. 8/9 (1989). Paris: Seuil.

Rinaldi, D. (1996). *A finitude humana: algumas reflexões sobre o tema da morte*. Em *Pauta – Cadernos da Faculdade de Serviço Social da UERJ*, Rio de Janeiro, n. 7, maio.

Sartre, J. P. (1983). *A Náusea*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Savagnone, G. (1991). *Theoria. Alla ricerca della filosofia*. La Scuola, Brescia

Seminário Interdisciplinar, (1996). 2., sobre: *Finitude humana, dor e morte no processo de trabalho hospitalar*. CPN Rio de Janeiro, UFF ds.

Spinsanti, S. (1998). *Curare e prendersi cura*, Ed. CIDAS, Roma.

Svevo, I. (1976). *La coscienza di Zeno*, Ed. Dall'Oglio, Milano.

Teixeira, L. de A. (1996). *A morte e o morrer: considerações acerca do enfrentamento da morte pelos profissionais de saúde*. Em Pauta, Rio de Janeiro, Cadernos da Faculdade de Serviço Social da UERJ, n. 7, maio.

Valentim, I. & e Boio D, (2014). *História do Pensamento Político*, Vol. I, ISPSN, Huambo.

Valetim, I. (2022). *Ética e a Memória da Gratidão: Curar com a palavra e libertar com o olhar*, Ed. Numa 1, Huambo.

Vissio, G. (2018). *Terapie dell'umano Filosofia, etica e cultura della cura*, Edizioni ETS.

### **Dicionários**

Dicionário de Termos Médicos e de Enfermagem, Org. Deocleciano Torrieri Guimarães, Ed. Rideel, 1. ed. – São Paulo, 2002.

Mora, F. J. (2001). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Edições Loyola.



# Capítulo 15

## Contribuições para uma mantanologia do filosofar



<https://doi.org/10.36592/9786554600354-15>

Sérgio A. Sardi<sup>1</sup>

### I. O aprender a filosofar como problema filosófico

1. Toda concepção acerca do aprender-ensinar filosofia remonta ao problema de saber o que é a filosofia, ou qual o seu sentido. Tal problema só poderá ser formulado, porém, à base dos pressupostos conceituais e metodológicos preestabelecidos por uma filosofia determinada, e em uma determinada fase de maturidade do seu próprio desenvolvimento. A própria construção de tais indagações – seja ela *qual o sentido da filosofia*, ou *o que é a filosofia*, ou outra qualquer – traça em cada caso uma perspectiva específica que conduz, a seu modo, à filosofia da filosofia, ou metafilosofia. A formulação de uma indagação filosófica – na medida em que o seu sentido remete ao conjunto de uma obra – remete à dinâmica na qual cada filósofo, na diacronia de sua escritura, institui uma *idiossincrática relação entre linguagem, vida e conhecimento*. No âmbito de cada filosofia a formulação do problema dos limites e/ou do sentido da filosofia, assim como possíveis resoluções do mesmo, institui já uma posição a ser assumida. A filosofia da filosofia é sempre dimensão imanente de uma filosofia determinada, e só neste âmbito é que as suas indagações podem ser estabelecidas. Assim, não há como se manter imparcial quanto aos pressupostos que, implícita ou explicitamente, sustentam e delimitam a coerência interna de qualquer metodologia que conecte o aprender e o ensinar, relativamente à filosofia e/ou ao filosofar.

2. Não há, pois, *um* método mais adequado para aprender-ensinar filosofia. A adequação se efetiva entre o conjunto de procedimentos lógicos, o método filosófico, os recursos estilístico-literários e o sentido de filosofia e de filosofar propostos em

---

<sup>1</sup> Professor adjunto da Escola de Humanidades da PUCRS. Doutor em Filosofia pela Unicamp/SP, Brasil.

cada filosofia. Isso inclui o sentido pelo qual cada filosofia compreende a história da filosofia e delimita as condições pelas quais a interpretação de outras filosofias será realizada. O problema de saber como e por que aprender ou ensinar filosofia – ou uma metodologia e uma ética do aprender-ensinar filosofia – conduz aos pressupostos e ao método que preside o desenvolvimento de *cada* filosofia, mesmo que seja esta uma elaboração em curso e sujeita a crises internas.

3. Dizer que aprender-ensinar filosofia é, sobretudo, um problema filosófico, é afirmar: a) que o significado de *aprender filosofia*, ou de *filosofar*, é dimensão imanente de um sistema filosófico, visível em sua diacronia; b) que a metafilosofia e a história da filosofia, momentos simultaneamente autocríticos e construtivos de um pensamento, não são externos, mas imanentes a cada filosofia ou escola filosófica determinada; c) que há uma *práxis* do aprender sugerida, explícita ou implicitamente, pelo percurso efetivado por cada filósofo ou filósofa na elaboração de sua obra, o que se faz pouco a pouco visível na explicitação do método que preside esta elaboração e na conexão entre biografia e escritura. Neste caminho, o *aprender* coincide com a gestação gradual da *singularidade* na conexão entre escritura e *experiência*<sup>2</sup>. E é assim o *aprender* que funda as condições de possibilidade e a orientação para a ação propriamente pedagógica.

4. A *precedência do aprender sobre o ensinar* parte da consideração de que o aprender efetiva-se no esforço continuado e não linear de conquista da idiosincrasia do pensar. Sendo assim, o aprender é aprender a aprender. E aprender a aprender requer destacar-se de tudo o que possa ser 'ensinado', pois é um trabalho de *autoria* que permite o diálogo com cada filosofia. Uma fenomenologia do aprender, mais propriamente descritiva do que definicional, ou seja, uma *mantanologia*, deveria presidir, portanto, a *pedagogia*. Nesta inversão o aprender efetiva-se nos tensionamentos pelos quais a *significação dos problemas filosóficos reconduz sempre ao decurso de uma vida*, efetivando-se na diferença, e sendo avesso às padronizações pressupostas em teorias do ensinar.

5. No âmbito de cada filosofia há um estilo, um modo específico de filosofar. Compreende-se aqui o *filosofar* não como um exercício propedêutico, ou o processo

---

<sup>2</sup> Sobre o conceito de *experiência*, vide parágrafos 14 e 15.



de desenvolvimento linear de um pensamento, mas o *jogo de tensões presente na constituição diacrônica de cada filosofia*, em relação ao qual um diálogo entre o leitor-filósofo e o escritor-filósofo será possível. O filosofar pode ser compreendido, dentre outras possibilidades, como: a) exercício *hermenêutico* que busca a compreensão dos motivos e problemas que, como eixos centrais de articulação de um pensamento, mantiveram-se atuantes durante o seu desenvolvimento, mesmo que este processo seja não linear e sujeito a revisões críticas e mutações internas; b) interpretação e possível reconstrução internamente coerente e suficientemente autocrítica dos *problemas* e *conceitos* filosóficos elaborados ou suscitados por uma filosofia determinada; c) exercício da atitude que, como indicação ou formulação expressa em cada filosofia, remete à *gênese do filosofar*; d) desdobramento de proposições filosóficas em função de possibilidades suscitadas pelo *método imanente* de uma filosofia, ou seja, o método que preside a sua construção – em termos sistemáticos – ou o seu desenvolvimento – em termos cronológicos, ou em função de possibilidades suscitadas pelo *método explícito*, ou seja, o método proposto por cada filósofo como condição de possibilidade de elaboração, aprendizagem e possível ensinamento da filosofia; e) desconstrução e sucessiva reelaboração dos *problemas* filosóficos que se põem à base da construção, em cada filosofia, de conceitos, argumentos e estilo literário-filosófico, mesmo que tais problemas estejam implícitos; f) elaboração que, em seu curso, considera a dimensão *autocrítica* de uma filosofia, a qual se expressa nas suas aporias, crises e mudanças de perspectivas ou paradigmas como condição de possibilidade para a compreensão do estilo do filosofar do autor e dos motivos centrais atuantes no decurso de sua obra; g) elaboração que busca a unidade internamente determinada entre forma literária, conteúdo, recursos lógicos e método de um texto filosófico; h) trabalho de escritura que parte de – e/ou visa suscitar – tensões e relações originárias com a linguagem; i) reformulação de sistemas conceituais, em diálogo com a tradição; j) criação de linguagens autônomas e dotadas de sentido, perfazendo possibilidades inusitadas de visões de mundo; k) dinâmica na qual o uso da linguagem interage com e retroage continuamente sobre experimentações virtuais do viver; l) reflexão sobre o próprio filosofar, o que deverá pôr

constantemente em xeque o sentido mesmo de filosofia e/ou de filosofar, dentre outras possibilidades.

6. O momento em que o filósofo por fim expressa a sua concepção de filosofia e/ou de filosofar – um trabalho a ser assumido na maturidade de seu próprio percurso – delimita o nível metacognitivo e autocrítico do seu pensamento, momento de assunção da plena autoria em sua experiência singular com a linguagem. A metafilosofia surge da exigência interna de uma filosofia que, em determinado ponto do seu desenvolvimento, reflete sobre as suas próprias condições de possibilidade. Que este trabalho se torne explícito apenas a partir de um determinado momento da sua diacronia não exclui o fato de que um movimento de conjunto, internamente coeso em função de sua singularidade, já estava latente desde os primeiros escritos nos quais um filósofo passou a manter uma relação singular com a linguagem e que remete, mesmo implicitamente, à sua concepção de filosofia e/ou de filosofar. Mas o momento de auto-explicitação do percurso de uma filosofia conduz ao contraponto de que tal auto-exigência de um pensamento em busca de sua coesão e singularidade deverá exercer simultaneamente um efeito retroativo – e autocrítico – sobre o mesmo, tornando-se potencialmente crise e passagem. E esta crise revela-se como indistinção entre filosofia e filosofar. Pois a filosofia da filosofia é, antes, um filosofar sobre o filosofar. E a metafilosofia, um *metafilosofar*.

7. O *aprender a filosofar*, em cada filósofo, remete ao seu *metafilosofar*, seja ele explícito ou implícito: a) na tematização das relações entre linguagem e racionalidade, assumida no seu estilo literário e na sua forma própria de argumentação, assim como na diferenciação entre a função da prosa e da poesia em seus escritos; b) nos postulados acerca do movimento dos conceitos (e do papel ou estatuto dos conceitos ou do que seja um conceito ou um sistema conceitual) em sua obra; c) na transição e/ou conexão entre metaforização e conceituação; d) na abordagem autocrítica dos pressupostos e da lógica interna da sua argumentação; e) na tematização das conexões entre o estilo literário e o método; f) na explicitação dos motivos existenciais, éticos e políticos da sua produção; g) nas experiências do pensar-viver indicadas pelo texto, que sugerem aproximações da experiência do pensar-viver do filósofo-escritor no trabalho pelo qual chega a dizer algo significativo

após retroagir sobre os silêncios disponibilizados em sua própria escritura. O filosofar do leitor-intérprete é, antes, um filosofar sobre o filosofar de um autor determinado, e isso poderá conduzi-lo a filosofar sobre o seu próprio filosofar, perfazendo um caminho singular, simultaneamente dialógico e solitário, de *aprender a aprender a filosofar* na produção da idiossincrasia do seu pensar.

8. A articulação entre a filosofia e o filosofar expressa, com maior ou menor vigor – e com significações diversas –, em cada filosofia: o papel do diálogo, ou a delimitação da conexão entre ética, argumentação e dialogicidade na construção do conhecimento; a especificação das habilidades cognitivas ou competências em jogo no aprender; a função da explicação do texto e o sentido pelo qual a interpretação poderá, ou não, ser um trabalho de reconstrução e ressignificação; as conexões entre sistema e conceito, metaforização e conceituação, conhecimento e racionalidade; o papel da retórica, do mito e da literatura na construção do conhecimento e no aprendizado do filosofar; a atitude específica que designa a gênese do filosofar; as relações entre filosofia e linguagem; as conexões entre prosa e poesia, escritura e oralidade no ato de filosofar; a distinção entre ciência e filosofia, dentre outras formas de conhecimento, etc. Em cada caso, tais elaborações incidem, direta ou indiretamente, sobre os procedimentos do aprender-ensinar filosofia, com prevalência de um ou outro processo. Também o significado de *ensinar*, de *aprender*, de *conhecer*, de *ser professor* ou *aprendiz*, são internamente delimitados e hierarquizados, sendo a coerência interna ou o movimento de conjunto destes conceitos, dentre outros, condição de possibilidade para que o significado de aprender-ensinar a filosofar se efetive como dimensão imanente da construção de cada filosofia determinada.

9. Se o aprender a filosofar se define a partir de cada filosofia, isto não significa que se permaneça sempre nos limites de uma filosofia ou de um modo específico de filosofar. Trata-se de uma condição de possibilidade para a experimentação de uma *relação originária com a linguagem*. Ao atingir o movimento singular no qual os conceitos foram sendo desdobrados e correlacionados em uma filosofia específica, até compreender as exigências mais gerais da dinâmica desta articulação; ao desprender-se da relação ingênua com o mundo, predisposta na

linguagem natural, por ingressar em uma 'língua dentro da língua'; ao compreender como o estilo literário de um autor deveu-se às exigências imanentes de uma experiência singular de escritura, a ponto de transpor para a sua produção o rigor desta mesma exigência; ao tornar os problemas implícitos ou explícitos em uma filosofia *experiências* do pensar-dizer, pela construção da *significação* dos mesmos em seu próprio viver; ao conectar indagações, argumentos, conceitos e problemas filosóficos, reconstituindo tensões, latências e brechas enfrentadas pelo filósofo neste processo – o que se torna visível ao considerar uma obra nas aporias e crises que demarcam a sua evolução –, até atingir relativa consciência das tensões, brechas e latências virtualmente presentes em sua própria escritura; ao repetir as ideias presentes em uma filosofia, e, inclusive, a sintaxe e o estilo de uma obra, mesmo em sua expressão oral, até o esgotamento operado diante da superabundância da sua própria experiência do viver; ao deparar-se, em cada leitura, em camadas e de modo renovado, com o movimento geral de criação de linguagem de um autor, a ponto de perceber a proximidade entre leitura e escritura, podendo se sentir, assim, *quase* co-autor daquela obra, para redescobrir enfim neste *quase*, e por aproximações sucessivas, o que o faz ser *outro*; por filosofar com um filósofo até perceber-se também estrangeiro de todas as línguas, dentre outras possibilidades sempre inusitadas ao pensar, insinua-se aos poucos, no decurso de uma vida, uma postura e um aprender a aprender. Tal postura se perfaz na crise da experiência radical pela qual o aprendiz passa a ser *aprendiz da autoria do seu próprio viver-pensar-dizer*. Trata-se de acompanhar o filosofar de um filósofo e de se submeter a uma imersão tal em seu pensamento a *quase* se perder, atravessando de ponta a ponta a singularidade de outro pensar até conquistar a condição que faz emergir a tensão e a exigência – formalmente rigorosa e ética e existencialmente radical – de *pôr em jogo, em seu dizer, a sua própria experiência do viver*. Assim, o leitor-intérprete-aprendiz *chega a dizer algo significante* – antes para si mesmo – por um *desvio* que o reconduz do texto à vida. A *repetição* predispõe a *singularidade* como potência. Partir de uma filosofia determinada é condição de possibilidade do aprender a filosofar – e este aprender demarca as condições de possibilidade do ensinar –, mas não é condição suficiente de um 'aprendizado filosófico'.

10. Compreender o aprender-ensinar filosofia como exercício exclusivo de habilidades cognitivas determinadas, ou mera exposição de concepções presentes na História da Filosofia, ou, ainda, como debate de opiniões que remetem e se sustentam na linguagem comum, não deixa de consistir em uma redução do sentido mesmo de filosofia, pois o filosofar resulta apartado deste processo, e tudo se passa como se o *aprender filosofia* não fosse algo a ser filosoficamente determinado. Reduzir o aprender-ensinar filosofia ao exercício de processos lógicos ou dialógicos específicos sem, no entanto, tematizar os pressupostos da concepção de filosofia e de racionalidade que os sustenta, ou considerar o aprender a filosofar como jogo de argumentações que não potencializa relações inaugurais entre o viver e o pensar, é exercício unilateral que nega o sentido pelo qual a filosofia é autocrítica e exercita, em seu desenvolver-se, uma tensão originária com a linguagem e a racionalidade. Quando a referência de uma concepção metodológica qualquer acerca do aprender-ensinar filosofia a uma filosofia exclui ou reduz a momentos contingentes de seu próprio desenvolvimento outras possibilidades de filosofar; quando a exposição das ideias dos filósofos perde o contato com a tensão latente no processo de constituição das mesmas, então talvez a pretensão de aprender-ensinar filosofia possa produzir efeitos diversos ou contrários às suas pretensões. Talvez... pois o aprender é um ato de liberdade.

11. Filosofias diversas indiciam sentidos distintos à racionalidade. Ademais, cada filosofia propõe as bases para a interpretação de outras filosofias ou da História da Filosofia, bem como de uma relação filosofante com o cotidiano. Apenas neste sentido é que a filosofia é um exercício efetivamente *racional*, ou seja, na mesma medida em que, tomando como ponto de partida os limites de uma racionalidade vigente e de uma linguagem comum, distende as suas possibilidades e é, sobretudo, *crítica da racionalidade*. Assim, o *aprender-ensinar filosofia* é *exercício racional na medida em que tensiona com a própria razão* e sugere ou indicia potências inesperadas às relações entre a racionalidade, a linguagem e o sentido do viver.

12. A coerência entre uma filosofia, ou concepção de filosofia, e o sentido do ensinar-aprender filosofia não se expressa em termos exclusivamente lógicos, ontológicos ou epistemológicos. A *existência* – e, na mesma medida, a *ética* como

reflexão sobre a conexão entre *o sentido do viver de cada um* e de *todos nós* – é o lugar de origem e retorno de todo esforço filosófico-filosofante. O lugar onde o ensinar e o aprender convergem na *práxis* docente. Essa dimensão expressa, nas atitudes do mestre, não um modelo, mas uma *provocação* à diferença. Neste gesto é, antes, *o silêncio do mestre o que efetivamente fala*, ou seja, aquilo que ele sugeriu quando, no decurso de tudo aquilo que tentou expressar, indicou o trabalho pelo qual efetivou, em retomadas sucessivas, um caminho inesgotável de volta às *experiências* que buscavam unir a *significabilidade* e a *significatividade*<sup>3</sup> do dito à construção do *sentido* do seu viver, buscando atingir a condição originária que se iniciava apenas no limite do seu dizer.

13. Não há como separar o professor de filosofia e o filósofo, ou seja, *não há como separar o ser filósofo do estar em curso de aprender a ser filósofo*. O professor é aquele que, em seu devir-filósofo, provoca os demais por uma exigência – sobretudo ética, e não simplesmente lógica ou metodológica – de rigor radical em seu dizer. Não há, assim, como separar o aprendizado da História da Filosofia do trabalho pelo qual o filósofo é um aprendiz-filósofo, pois aprendiz da *autoria* do seu viver. Seja ele designado ‘professor’ ou ‘estudante’, o seu aprender requer ressignificar conceitos e problemas, assumindo tensões que situam em um movimento único e radical o viver, o pensar e o dizer. O filósofo é aquele que aprende a aprender em função de um desejo radical de assumir a própria existência, e por isso retoma o mistério como condição de um pensar que se faz na tensão e intensidade. No trabalho autocrítico e originariamente criativo de um professor de filosofia, o que se faz no decurso do seu aprender a aprender, *a sua relação com a linguagem é, antes, experimentação do mundo, de si e do sentido do humano*, e isso é já dimensão operante do seu ensinar.

## II. Significação e experiência: uma concepção acerca do aprender a filosofar

14. Destacamos, na *significação* de um conceito, proposição, indagação ou problema filosófico, dois aspectos: a dimensão *semântico-sintática* e a *valorativo-*

---

<sup>3</sup> Sobre esta distinção conceitual, vide parágrafos 14 e 15.

*existencial*. Assim, dizemos de uma ideia que não apenas atingimos alguma compreensão do seu *significado*, mas que a mesma se tornou *significativa*. A *significabilidade* de uma ideia depende da coerência lógica da sua apresentação, da cadeia de argumentos que a sustenta, da sua validade formal. A *significatividade* de uma ideia, não se limita à pragmática, mas diz respeito ao seu *valor existencial*. As conexões entre significatividade e significabilidade efetivam-se como experimentações virtuais do viver. Ademais, o valorativo-existencial transcende o âmbito enunciativo, e é indiciada pela força anunciativa do dizer, ou seja, a expressividade que mantém latente um efeito, embora de todo imprevisível, no interlocutor, como condição de sua significação. Nesses termos, postulamos que o *aprender a filosofar* exige atingir o *duplo aspecto da significação* de um conceito, proposição, indagação ou problema filosófico. O *autoaprender* é movido pela interconexão entre *significatividade* e *significabilidade*. A essa conexão denominamos *acontecimento*.

15. A noção de *acontecimento* acima formulada designa o modo como a *existência é afetada pela linguagem*, e o modo como a *linguagem é afetada por acontecimentos*, e, sobretudo, designa o *ziguezague* entre estes dois momentos. Trata-se de pôr-se em relação com a linguagem desde o seu lugar outro, o do *acontecimento como diferenciação*, onde o dizer conota uma afecção. O lugar da *significação* do dito situa-se 'antes' do dizer, na condição antepredicativa *que é já linguagem, não apenas em estado nascente, mas pressuposta como horizonte de significação a todo dizer*. O regresso à conexão entre *significabilidade* e *significatividade* demove *significados* instituídos. *Chega-se*, assim, aos *significados* pelo destacar-se de diferenciações – e diferenciações de diferenciações – que permanecem em devir, ao mesmo tempo em que o jogo proposicional *tenda* a reduzir as significações a limites estáticos, o que acaba por gerar novas tensões, sendo a *significatividade* também um resultante da *significabilidade*. A unidade entre *significabilidade* e *significatividade* é, porém, extática, embora remeta a um movimento de conjunto na direção que instaura ao pensar como *sucessão de experiências* que perfazem uma biografia intelectual. O *viver* se diz acerca de *cada um*, sempre em sua singularidade relativamente inefável. E é somente quando o dizer

adquire a potência de suscitar, por um desvio, uma *experiência* possível, embora desviante na diferença do outro, é que efetivamente se diz algo *a cada um*. O que a palavra expressa é sempre mais – e menos – do que aquilo que ela diz. O que ela expressa afeta o viver, pois só expressa algo *a cada um* ao se tornar *significativa* por via de uma experiência virturreal do viver.

16. Os dois últimos parágrafos nos conduzem a considerar que o aprendizado de problemas, conceitos, indagações, enfim, da *significação* dos enunciados de cada filosofia, implica *retornar às experiências do pensar virtualmente latentes nas mesmas*. Que sejam múltiplas e variadas, que estejam mesmo em mutação àquele que faz do texto um dispositivo para um caminho de volta à sua própria experiência do pensar-viver, isso não denota uma impossibilidade, mas antes a condição para que a interpretação do leitor-intérprete-aprendiz faça sentido para ele mesmo. O filosofar permanece vivo no *zigzague da experiência*. E a experiência fala sempre do nosso lugar no mundo.

17. Uma breve digressão talvez possa exemplificar o que está dito acima. Tomemos, pois, a noção de *duração*, em Henri Bergson, ou melhor, a *intuição da duração*. Façamos um percurso, por etapas. A *significação* do que será dito dependerá de uma interação com o texto. A partir daqui, as palavras pretenderão somente *suscitar* alguma *experiência* possível, a experiência do leitor, em diálogo com a experiência do escritor. Que estas experiências sejam únicas para cada um, e mesmo que esta interpretação seja apenas uma possibilidade de reconstrução internamente coerente da noção de *duração* em Bergson, dentre outras, esta é uma condição para que a *significatividade* latente nesta noção possa se efetivar como um *aprender a aprender*.

18. Em primeiro lugar, observemos que o *agora*, este exato momento em que vivemos, *nunca antes existiu*. Este *agora nunca* antes existiu, e este... O *agora* ocorre como se fosse *continuamente* a primeira vez. De algum modo, talvez possamos *sentir* isso por dizer: "*nunca foi agora*", independentemente de julgarmos se este sentimento nos informa, ou não, algo sobre o *real*. Pois a *significação* "*real*" remonta também a uma *experiência* do pensar-dizer. A *duração*, tomada como *experiência*, a ponto desta afetar a percepção das nossas existências, torna-se *significativa*. Isso



requer suspender o juízo a ponto de a expressão impregnar a percepção de nossa conjunção com o derredor, em função disso que as palavras indiciam ao dizer: "este agora *nunca* antes existiu", quando então o *existir* torna-se inseparável do modo como o ser apresenta-se sempre como pura novidade.

19. E, mais: observemos, por outro lado, que é *sempre* agora, é *sempre* a primeira vez que é agora, e a cada instante, ainda, continuamente, eternamente, é *sempre* novo e *sempre* outro e ainda outro o *permanecer* a que denominamos "agora"... Então: *sempre nunca antes foi agora*. O agora é o que *sempre nunca antes existiu*. E, nesta nova formulação, outra experiência, em conexão e em acréscimo à anterior, é indiciada. Trata-se, porém, de tentar *sentir* isso, de destacar esta ideia como *acontecimento* que contém em si a *significação* "existência". E ao retroagir à experiência que confere significação ao dito estaremos diante do seu relativo *silêncio*, ou seja, aquilo que se mantém latente e operante no devir desta experiência, momento de origem, momento originário, condição da significação e ressignificação do dito. O início de um *zigzague*.

20. Ainda além: pois passado, presente e futuro se unem no fluir incessante a que chamamos de *agora*. Em qualquer momento do mundo, em todas as épocas da história, o presente *continua* indefinidamente. A *existência* ocorre *sempre* no *agora*. Portanto, se *sempre foi agora*, e *sempre este agora nunca ocorreu*, então de algum modo este momento, este *agora* é algo muito antigo, *guardando tudo o que já foi, e sendo, ao mesmo tempo, sempre e continuamente outro, diferindo de si e acumulando constantemente*. O agora é o puro o criar-se incessante do ser. Unindo estes dois aspectos, aparentemente contraditórios – o de que *nunca foi agora* e o de que *sempre foi agora* –, então: "o agora é o que *sempre-nunca foi, é e será*"; e, mais sinteticamente, visando nos aproximar da *simplicidade* da experiência: "*sempre-nunca foi agora*". Vivemos nesta lâmina de eterna novidade, e a *criação* incessante coincide com a *permanência* do todo do mundo. Eis uma *significação* para a *duração*. Onde o *existir* é a *pura novidade* incessante do ser, jorro ininterrupto do qual fazemos parte. Eis uma imagem do real. A *significabilidade* e a *significatividade* se unem em uma *experiência* que instaura o seu próprio devir, inesgotável, originário, pois poderíamos retornar incessantemente a ela para derivar consequências e aspectos

inusitados, e mesmo inesperados ao pensar. Diante do impensável e do impensado estamos então em curso de *aprender a aprender*.

## Capítulo 16

### Do Diálogo com Platão n´A República, IV 424a – 425c, à Construção da Cidadania: a função da Educação na Atualidade



<https://doi.org/10.36592/9786554600354-16>

Abel José da Silva<sup>1</sup>

#### Introdução

Este texto pretende analisar o papel da educação na construção da cidadania hodierna, como condição de participação esclarecida da pessoa humana em relação às coisas públicas, como sujeito autónomo e responsável num contexto social e político determinado. Para realizar este fim, o autor do texto revisita a obra de Platão – *A República*, tendo como referência, sobretudo, o Livro IV 424a – 425c, obra cuja leitura obriga a uma interpretação paralela de fontes contemporâneas, como os documentos da UNESCO, que, entre outros, abordam o assunto da cidadania como uma questão planetária e resultado da educação.

Neste sentido, os parágrafos 424a – 425c do Livro IV são apenas pontos de partida referenciais, uma vez que, genericamente, a reflexão versa sobre a função da educação n´*A República* de Platão, assunto que, não se esgotando no referido livro nem nos parágrafos em causa, vai além dessas referências, o que justifica, por um lado, a necessidade de interpelação de outras obras do Filósofo Grego, mas também, por outro lado, de estudiosos contemporâneos, tarefa que possibilita uma releitura do assunto no contexto em que o texto é escrito.

Ao longo do texto são referidos os ideais fundamentais da educação n´*A República* em comparação com os factos que, em sentido amplo ou restrito, provam,

---

<sup>1</sup> Doutorado em Ciências Pedagógicas pela Universidade de Ciências Pedagógicas *Enrique José Varona* – Havana; Licenciado em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo da Universidade Agostinho; Bacharel em Filosofia pelo Seminário Maior de Cristo Rei do Huambo. É Professor Auxiliar do Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo e Co-fundador da Revista Angolana de Ciências (RAC).

por um lado, a existência de insuficiência de *éthos* educativo em determinados contextos do planeta comum, como é o caso de Angola, o que exige, por outro lado, o questionamento sobre a necessidade e objectivos de uma educação para a cidadania ativa e esclarecida, discussão que o autor faz a partir da visão, como função da educação, proposta pelo autor de *A República*.

O propósito de trazer, como ponto de partida para a discussão do assunto, a obra de Platão não é o de se petrificar num passado longínquo, como, gratuitamente, se poderia ser tentado a pensar, mas o de revisitar conceitos e conteúdos que, uma vez reflectidos e atualizados na educação de hoje, como processo de construção de cidadãos do presente e do futuro, contribuem para um melhor entendimento da função deste processo – assunto com que a UNESCO se tem esforçado em demonstrar – que não é só tarefa da escola formal, mas também da escola informal e da não formal.

Assim, além dos estudos do texto de Platão e dos documentos da UNESCO, são consultados outros textos de autores contemporâneos e, no caso de Angola, citam-se: a *Sagrada Esperança* de Agostinho Neto, os discursos de José Eduardo dos Santos e João Lourenço. O primeiro por ter demonstrado que, ante as agruras da história é necessário não perder a esperança; os dois últimos por terem colocado, no seu contexto, o problema da corrupção como mal a combater e que apontam, como uma das soluções desse mal, uma educação diferente em lugar de uma escola deficiente, família e/ou tecido social desestruturados.

A abordagem do assunto é qualitativa e se concretiza na pesquisa bibliográfica com a utilização dos seguintes procedimentos metodológicos:

1. Hermenêutico, que é o caminho usado em questões de interpretação textual e filosófica das obras de Platão, para lê-lo e atualizá-lo no contexto de hoje, considerando a função da educação na construção da cidadania em meio a crises sociais, fragmentadas um pouco por todo o mundo de que Angola é parte.
2. Dialéctico, que tem suas origens na antiguidade clássica, pois Platão utilizou-o «em formas de arte de diálogo»<sup>2</sup>, tal como se constata nas suas obras A

---

<sup>2</sup> António Carlos GIL. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, 5ª edição, Editora Atlas, São Paulo, 1999, p. 32.

*República, Fedro*, entre outras; na idade média aparece ligado à lógica. Mas é, sobretudo, com Hegel, como afirma Niskier, que a dialéctica se revela com certa evidência, sendo definida como o «modo de raciocinar com método e exatidão. (...), arte de diálogo e da discussão. Designa todos os encadeamentos do pensamento (...), sem se perder em nada antes da última etapa. É o modo de pensar as contradições da realidade»<sup>3</sup>. Neste sentido, serve para contrastar uma situação educativa real com outra desejada, o que permite comparar o rumo que a educação tem tomado e aquele que deveria tomar, de facto, no contexto do estudo em que se questiona a função da família e do estado/escola na formação do cidadão esclarecido;

3. C.P.A., isto é, conceptualizar, problematizar e argumentar. Trata-se de um procedimento lógico, que radica na definição dos conceitos de base, do questionamento sobre o que existe em termos de educação e o que, em consequência, se pretende existir e, finalmente, da argumentação sobre o assunto em questão com base na fundamentação bibliográfica.

Com base nos referidos procedimentos, as análises são feitas por dedução que pode ser compreendida como uma argumentação que torna explícitas verdades particulares contidas em verdades universais<sup>4</sup>, a partir da análise do conteúdo bibliográfico e de verificações práticas da vida presente. Este procedimento assegura que existem verdades universais que não podem nem devem, sob qualquer protesto, ser *nihilificadas* sob pena de empobrecer cada vez mais a dignidade da pessoa humana.

Com os fundamentos teóricos, referenciais e metodológicos, o autor infere ser contrário ao ideal de cidadania, o individualismo exacerbado, presente em todas as formas de ganância humana, feitas sem *alma* e nem sentido do "outro" que interpela o "eu". Por isso, considera o arrivismo emergente, o relativismo ético, bem como o indiferentismo social como filhos aliados daquele, fenómenos que estão presentes

---

<sup>3</sup> Arnaldo NISKIER. *Filosofia da Educação*, 2ª edição, Edições Loyola, São Paulo, 2001, p. 311.

<sup>4</sup> Amado Luiz CERVO; Pedro Alcino BERVIAN & Roberto DA SILVA. *Metodologia científica*, 6ª edição, Pearson Prentice Hall, São Paulo, 2007, p. 46.

numa forma de vida social e política a que Sérgio Piçarra apelida de *Golpe Baixo e Jogo Sujo* nos seus mais atuais e significativos cartoons<sup>5</sup>.

Na combinação de imagem e texto que «traz à superfície o seu lado educador, bem expresso na linguagem libertadora, verdadeira e oportuna, do diálogo que ajuda o desenvolvimento do sentido crítico»<sup>6</sup>, presente no *Golpe Baixo e Jogo Sujo*, demonstra-se ser possível conquistar e exercer funções importantes na sociedade por competência e mérito e não pelo novo fenómeno, a bajulação, que parece já ser uma “nova forma de fazer ciência” e discutir questões públicas no espaço público.

Como resultado concreto desta reflexão sobre a função da educação na construção da cidadania ativa, propõe-se, contra o individualismo exacerbado e seus aliados como o relativismo ético e o indiferentismo social, que empobrecem a dignidade da pessoa humana, uma educação harmónica que, como preocupação de Platão, «(...) garanta a felicidade tanto à *polis* quanto ao indivíduo»<sup>7</sup>.

Trata-se de proposição de uma educação reflexiva que consciencialize sua função eminentemente social, porque o diálogo com Platão aponta pistas para uma educação axiológica que habilite o sujeito a pensar no direito universal à dignidade da pessoa humana, inspirada na fórmula romana, segundo a qual, *homo res sacra homini est*, isto é, uma sacralidade do homem em relação ao outro homem, entendida como *uma nova cultura para homens e mulheres novos* na feliz expressão da obra de José Manuel Imbamba.

Como estudioso da obra de Platão, o autor deste texto reconhece a dificuldade de encontrar, no contexto em que escreve, as obras do autor de *A República* e outras. Por isso, assume:

«Uma das grandes dificuldades da investigação em Angola (...) é a questão bibliográfica. A pesquisa científica está baseada nas fontes bibliográficas credíveis. Estas são as suas fundações e a sua nutrição, para o investigador ser capaz de produzir novos conhecimentos e para poder construir novas hipóteses

---

<sup>5</sup> Sérgio PIÇARRA. *Golpe Baixo e Jogo Sujo: Colectânea de Cartoons – 2021- 2022*, 1ª Edição, EAL-Edições de Angola, Lda, 2022, p. 3 et seqs.

<sup>6</sup> Ibidem, p. 4.

<sup>7</sup> Evilázio F. Borges TEIXEIRA. *A Educação do Homem segundo Platão*, Paulus, São Paulo, 1999, p. 26.

e perspectivas cujo objectivo é iluminar, cada vez melhor, as problemáticas que se encontram em zonas de grande conturbação e de maior opacidade»<sup>8</sup>.

Estas dificuldades são, de facto, sentidas e têm reflexos negativos na própria educação, pois esta deve ensinar a criança a ler e a interpretar o mundo sintetizado em forma de livro. Não havendo ou sendo difícil de os encontrar, torna-se quase impossível aprender a ler e, depois, interpretar realidades. Neste sentido vários aspectos da educação, por exemplo, em Angola poderiam ser avançados. Porém, nesta reflexão, o desafio é específico e versa sobre questões próprias do contexto sócio-histórico, que enfermam o exercício da cidadania, cujo problema, decorrendo da educação recebida deve(rá), conseqüentemente, ter na educação uma das suas soluções. Portanto, coloca-se em discussão, neste texto, a questão do papel da família e da escola na formação do cidadão que se almeja: diferente ou deficiente?

### **1 Educação, diálogo e cidadania n' *A República* IV 424a – 425c: a visão de Platão**

Nada é mais fascinante do que o diálogo; esta faculdade humana, fundada na e pela palavra, acaba por ser a origem de todas as coisas, pois «No princípio já existia o Verbo (...)»<sup>9</sup>. É com base no verbo – fundador do diálogo – que se impõe a autoridade e função da educação para compreender a construção da cidadania no discurso pedagógico atual.

Esta tarefa compreensiva parte do *diálogo* com Platão n' *A República*, como possibilidade de o ler no contexto de hoje, em que tanto se fala de educação, de educação para a cidadania – que implica educar para a paz, para a justiça social e para o bem comum – e, na mesma proporção, são questionados tantos fenómenos paradoxais àquele civilizatório atributo, verdadeira e exclusivamente humano, a educação.

---

<sup>8</sup> José KAMBUTA. *A Grafia das Línguas Nacionais Angolanas – Um estudo aplicado à Língua Umbundu*, Edições Colibri/Instituto Superior Politécnico Católico do Huambo, Lisboa, 2021, p. 17.

<sup>9</sup> Ideia extraída da tradição bíblica, mais concretamente do Evangelho não sinóptico de São João, Capítulo I, versículo 1, cuja narrativa histórico-teológica remete à origem de tudo retratada em Génesis.

Referindo-se à educação, n' *A República* e nas *Leis* de Platão, De Oliveira afirma que ela «é própria e unicamente dos homens (nem os deuses nem os irracionais são educáveis, uns porque não precisam e outros por incapacidade) e visa o conhecimento e a prática do bem, da verdade e da virtude»<sup>10</sup>. Tratam-se, neste sentido, de adjectivações importantes, quando em causa esteja o assunto que coloca de frente a educação como possibilidade de construir uma cidadania verdadeira e ativa em qualquer contexto social. Daí a atualidade do pensamento platónico nas suas mais distintas obras, fundamentalmente, as referidas.

Nas *Leis*, Platão define a educação como aquele processo que «desde a infância exercita o homem para a virtude e lhe torna desejoso e amante de ser um cidadão perfeito que saiba governar e ser governado com justiça»<sup>11</sup>. Deste modo, apenas a isso se chamaria educação, pois que, aquela «que tem por fim o dinheiro ou outra habilidade qualquer à margem da sabedoria e da justiça é servil e não livre assim como é completamente indigna de se chamar educação»<sup>12</sup>.

Esta nota que decorre de releituras da concepção platónica de educação, n' *A República* e também nas *Leis*, é importante porque contrasta com a lógica atual, baseada na tendência da competição ingénua em vez da cooperação, no individualismo exacerbado, em vez da solidariedade, na falsidade do discurso e na bajulação em vez da meritocracia, da injustiça em vez da justiça fundada na sabedoria, entre outras atitudes e formas de ser que, "na cidade", se opõem à educação no seu mais alto calor e nobre ideal, uma vez que a discussão da coisa pública (*res pública*) é bem lançada se se basear numa educação e instrução honestas que tornam sua natureza boa<sup>13</sup>.

A ideia de educação e instrução honestas, acima referidas, justifica bem o motivo pelo qual se tem como ponto de partida o Livro IV de *A República*, pois é a única vez que os dois termos – educação e instrução – são qualificados, numa só

---

<sup>10</sup> José H. Barros DE OLIVEIRA. *Filosofia, Psicanálise e Educação*, Livraria Almedina, Coimbra, 1997, p. 99.

<sup>11</sup> PLATÃO. *Leis*, I 643 e – 644 a.

<sup>12</sup> *Ibidem*, 644 a.

<sup>13</sup> PLATÃO. *A República*, IV 424a – b. De acordo com Platão "a república, uma vez que esteja bem lançada, irá alargando como um círculo. Efectivamente, uma educação e instrução honestas que se conservam tornam a natureza boa, e, por sua vez, naturezas honestas que tenham recebido uma educação assim tornam-se ainda melhores que os seus antecessores, (...)".



ideia, por um só e mesmo adjetivo, *honestas*. Por isso, a alusão a esta concepção de educação torna fundamental o diálogo com o seu autor, pois que, hoje em dia, não raros são os sinais de crise de valores – entre os quais a honestidade – por que passa a sociedade, sinais que levam à “crise de cidadania”, personificada, além do que já se disse, no arrivismo que aliena o sentido de ser humano, na arrogância, na corrupção e, sobretudo, no relativismo ético que se torna o fundamento de todos os males predicáveis aos sinais da referida crise na atualidade <sup>14</sup>.

No contexto de Angola, por exemplo, toma corpo, nos últimos tempos, um fenómeno conhecido por bajulação que, na sua forma desmedida, cancela o pensamento crítico e desemboca na desonestidade intelectual nas suas mais diversas versões e visões. A palavra, em muitas ocasiões, é utilizada para branquear a realidade, perseguir fins sem equacionar meios adequados e, intelectualmente, descamba em discursos desonestos que não traduzem nem realidade antropológica nem a verdade histórica.

Na base deste quadro, levantam-se questões tais como: se, nos termos de Platão, a educação está ligada à prática do bem, da verdade e da virtude (honestidade), qual é o sentido da educação hodierna? Como se explica o referido sentido? Se a educação eleva o homem ao nível da civilização<sup>15</sup>, como justificar que numa sociedade que educa existam evidentes sinais de incivilidade, como os dos exemplos anteriores? Como compreender a existência da escola sem a “aprendizagem de qualidade” nem da “qualidade de homem” para uma sociedade mais humana?

Se, por um lado, as crises são evidentes, por outro lado, a educação é um fenómeno inegável em qualquer sociedade. Não há sociedade sem educação nem educação sem sociedade, pois as duas se compenetraram e se definem. Por isso, para justificar e explicar os sinais de crise, em referência, torna-se necessário considerar,

---

<sup>14</sup> Contra os males apontados acima, João LOURENÇO, no discurso proferido no dia 8 de Setembro de 2018, como Presidente do MPLA, afirma que será possível construir um futuro melhor «se houver a coragem de realmente corrigir o que está mal e melhorar o que está bem». Neste sentido aponta como males fundamentais «a corrupção, o nepotismo, a bajulação e a impunidade» que os qualifica de «o inimigo público número um contra os quais” existe “o dever e a obrigação de lutar e de vencer». Acessado em 20 de Janeiro de 2023: <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/corruptao-e-bajulacao-sao-inimigos-publicos/>

<sup>15</sup> Octavi FULLAT. *Filosofía de la Educación*, Editorial Síntesis Educación, Madrid, 2000, p. 15 et seqs.

além do texto de Platão, que o resultado da «educação pode ser um bem, como um mal. Tanto pode desenvolver o indivíduo como limitá-lo. Tanto pode criar ideias falsas e comportamentos falsos, como dar um significado elevado à vida»<sup>16</sup>. É neste sentido que, no diálogo sobre os aspectos da vida n' *A República*, Sócrates entende «que o impulso que cada um tomar com a educação, determinará o que há-de seguir»<sup>17</sup>.

Os sinais de crise apontados, e analisando o entendimento de Sócrates no diálogo vertente, revelam um défice de *éthos* educativo que impossibilita aos cidadãos à assumpção de posições críticas sobre a realidade social; significam perda do sentido normativo da educação, facto que limita o indivíduo, cria ideias falsas que desembocam no indiferentismo e no relativismo ético. E é sinal de que, paradoxalmente ao que prescrevia Platão, os encarregados da cidade não se apegaram ao sistema de educação ideal, a fim de que não lhes passasse despercebida qualquer alteração, capaz de empobrecer antropologicamente o homem em todas as situações e contra as regras estabelecidas para a vida na cidade<sup>18</sup>.

O sistema educativo ideal, referido no juízo anterior, é aquele que, sendo uma instituição social, garante o acesso e o usufruto do direito fundamental de qualquer pessoa à educação com qualidade. Trata-se de inquirir o contexto em que se educam as crianças hoje e se as circunstâncias e condições permitem, efetivamente, realizar o seu direito à e na educação que lhes possibilite uma participação social activa e esclarecida como cidadãos dignos.

As Nações Unidas e a Constituição da República de Angola consagram o direito à educação para todos, como uma prova inequívoca da educabilidade e

---

<sup>16</sup> Júlio ROBERTO. *Uma Revolução para o Homem Uma Política para a Vida*, 3ª edição, Edições Itau, Lisboa, 1977, p.49.

<sup>17</sup> Cfr. PLATÃO. *A República*, IV 225c.

<sup>18</sup> PLATÃO, para evitar que as crianças tenham acesso a conteúdos, idealmente, pouco educativos, descreve a responsabilidade dos guardiões da cidade, relativamente à educação e instrução honestas, nestes termos: "Em poucas palavras, devem os encarregados da cidade apegar-se a este sistema de educação, a fim de que não lhes passe despercebida qualquer alteração, mas que a tenham sob vigilância em todas as situações, para que não haja inovações contra as regras estabelecidas" (*A República*, IV 424b).

sociabilidade universal do homem em contínua interacção<sup>19</sup> com os outros. Por isso, atendendo à complexidade da acção educativa e do seu resultado, a UNESCO, no Relatório Delors, sustenta que para concretizar o seu fim, a educação deve organizar-se em quatro tipos fundamentais de aprendizagens que, ao longo da vida humana, constituirão os pilares do conhecimento:

«(...) aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos para a compreensão; aprender a fazer, de modo a ser capaz de agir criativamente no próprio ambiente; aprender a viver juntos, de modo a participar e a colaborar com os outros em todas as atividades humanas; aprender a ser, isto é, um progresso essencial que deriva dos três precedentes».<sup>20</sup>

Assim, a ideia de educação que se delineia desde *A República* de Platão até às concepções atuais propostas pela UNESCO faz sobressair o sentido de cooperação e de respeito mútuo para o bem de todos e, esta educação humanizante, só é possível com ambiente e escolas adequadas. Porém se estas condições são uma realidade em vários países do mundo, não é menos verdade que em muitas realidades, como a de Angola, esta meta ainda está aquém do desejado. Por esta razão, reflexões sobre este assunto são incontornáveis para se (re)descobrir o caminho para a verdadeira cidadania. É neste contexto que se coloca o diálogo com Platão para fundamentar a função da educação, neste processo, que se justifica a partir da defesa do seguinte argumento:

O diálogo com Platão aponta pistas que podem ajudar a «vislumbrar uma educação mais preocupada com a formação da pessoa, e não meramente com sua instrução. O desafio é como educar o indivíduo autónomo e livre em harmonia com o cidadão participante e atuante numa comunidade»<sup>21</sup>. Se este é o desafio da

---

<sup>19</sup> Segundo a *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*, em 1948 a Declaração Universal dos Direitos do Homem, adoptada pela Organização das Nações Unidas, afirmava que "a educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço do respeito do homem e das liberdades fundamentais". Tal é possível porque o homem é um ser social e a sociabilidade humana é regida por normas que se transmitem pela educação.

<sup>20</sup> Jacques DELORS et al., *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, 10ª edição, Cortez Editora, São Paulo, 2006, p. 11.

<sup>21</sup> Evilázio F. Borges TEIXEIRA. *Op. cit.*, 1999, p. 8.

educação, o resultado deste desafio é o homem responsável, o cidadão no seu *mais alto valor*.

Esta é uma tarefa difícil, mas não impossível. Neste sentido, decorrendo do assunto em questão, bem como das inquietantes situações problemáticas evidentes na sociedade atual, o objectivo do estudo justifica-se porque procura «reflectir sobre o problema da educação, a partir de Platão, para redescobrir seus valores, bem como conservar uma postura crítica em relação àquelas ideias que hoje parecem irrelevantes»<sup>22</sup> para a construção de uma cidadania ativa e comprometida com a vida pública da cidade.

A prossecução das três dimensões educativas da UNESCO, propostas como objetivos da educação para o Século XXI, que não contradizem o ideal de uma educação e instrução honestas nos termos de Platão, apenas serão possíveis com a melhoria das condições de acesso e permanência dos alunos nas escolas, o que implica uma série de mais investimentos, ainda não conseguidos, em vista qualidade de ensino, tais como:

«em equipamentos, em ampliação do espaço físico, na qualificação permanente dos professores. Entretanto, nada será suficiente se não houver um rigoroso esforço na reconstrução da proposta político-pedagógica da escola, tendo em vista as demandas da educação do jovem e da sociedade, em face da nova realidade da vida social e produtiva»<sup>23</sup>.

Em relação ao exposto, a aspiração de educar com qualidade, no caso de Angola, vem expressa na seguinte afirmação: «Queremos que os nossos professores sejam valorizados e possam ensinar as nossas crianças com mais qualidade, com melhores condições nas nossas escolas públicas»<sup>24</sup>. Portanto, há a ideia de que é necessário prover às pessoas uma educação e ensino de qualidade que resultam de

---

<sup>22</sup> Ibidem, p. 8.

<sup>23</sup> Acacia Zeneida KUENZER. *Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*, 2ª edição, Cortez, 2001, São Paulo, p. 45.

<sup>24</sup> João LOURENÇO. *Mensagem sobre o Estado da Nação*, proferida a 15 de Outubro de 2022, Imprensa Nacional - E. P., Luanda, p. 23.

uma escola diferente. Esta aposta é uma rigorosa apelação a um investimento mais sério que o Estado Angolano deve fazer em termos de educação.

## 2 República e discurso: a busca se sentido pelo diálogo a partir da educação

O conceito *República*, tal como o descreve Matteucci, do latim, «*res publica* quer pôr em relevo a coisa pública, a coisa do povo, o bem comum, a comunidade (...)»<sup>25</sup>. Neste sentido, tudo o que diz respeito à *res publica* é comum e define a individualidade de cada um dos seus membros, quer em relação ao bem quer ao mal, cujo sentido advém da educação que, por meio da cultura do diálogo, é capaz de prover as condições necessárias à construção ou não de um cidadão ativo, participativo e atuante na sua comunidade. Por isso, Platão propunha uma educação que exercitasse o homem na virtude a ponto de se tornar um cidadão perfeito.

Hoje em dia, uma das evidências que podem resultar do processo educativo honesto é o conhecimento e a convicção de que as palavras não são nem podem ser letras mortas, mas sim unidades que fazem sentido e estruturam realidades múltiplas, partilháveis entre sujeitos por meio do discurso concretizado no diálogo. Porém, vivendo momentos de crise civilizatória, não se duvida que os seus efeitos tenham reflexos também na qualidade do discurso em todos os sentidos<sup>26</sup>, o que também se pode explicar pelo rumo que se dá à própria educação.

Um dos reflexos negativos do exposto, traduz-se na crise de diálogo ou na incapacidade de o realizar, assertivamente, em vários espaços públicos como: políticos, educativos, económicos, sociais, entre outros. Em muitos destes contextos, a qualidade do discurso é absolutamente questionável, antropologicamente degradante e historicamente insignificante, porque nem sempre se considera que a

---

<sup>25</sup> Norberto BIBBIO; Nicola MATTEUCCI & Gianfranco PASQUINO. *Dicionário de Política*, 1ª edição, Volume 1, tradução de Carmen C. Varriale et al., Universidade de Brasília, Brasília, 1998, p. 1107.

<sup>26</sup> Em relação a este assunto, João LOURENÇO, ao discursar na abertura da segunda reunião ordinária do Bureau Político do MPLA, no dia 30 de Junho de 2020, "mostrou-se nitidamente contra o ressurgimento, no país, de um discurso político baseado na mentira, no insulto verbal contra o adversário" e afirmou: «Não nos parece se coadunar com a sociedade pacífica que estamos juntos a construir». Esta afirmação sugere ser possível viver na diferença e na pluralidade de opiniões, mas sempre respeitando o outro. Acessado em 20 de janeiro de 2023:

<https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/joao-lourenco-combate-a-corrupcao-passou-a-ser-algo-de-concreto-e-visivel/>

validade técnica de um discurso deve tomar em consideração também o contexto histórico em que é pronunciado. Isto acontece quando a educação não é vista como a «formação que desde a infância exercita o homem na virtude e lhe inspira o desejo de chegar a ser um cidadão perfeito que saiba governar e ser governado com justiça», tal como ela se idealiza nas, já citadas, *Leis* de Platão.

Ao recorrer à dialéctica, nas suas diversas obras, Platão utiliza o diálogo para a busca da verdade e alcançar consensos que promovam o bem da cidade (política). É, neste sentido, que, em *Fedro*, segundo Chauí, se refere «à linguagem como um *pharmakon*. Esta palavra grega, que em português se traduz por poção, possui três sentidos principais: remédio, veneno e cosmético»<sup>27</sup>. Quer dizer, nos termos daquela autora, Platão considera que

«a linguagem pode ser um medicamento ou um remédio para o conhecimento, pois que, pelo diálogo e pela comunicação, conseguimos descobrir nossa ignorância e aprender com os outros. Pode, porém, ser um veneno quando, pela sedução das palavras, nos faz aceitar, fascinados, o que vimos ou lemos, sem que indaguemos se tais palavras são verdadeiras ou falsas. Esta atitude torna um indivíduo fanático, acrítico e fundamentalmente massa. Finalmente, a linguagem pode ser cosmético, maquiagem ou máscara para dissimular ou ocultar a verdade sob as palavras. A linguagem pode ser conhecimento-comunicação, mas também pode ser encantamento-sedução»<sup>28</sup>.

Considerando a ideia anterior, que caracteriza em três dimensões diferentes o mesmo objeto, isto é, a linguagem, não é por acaso que se afirma que história atual, fundamentalmente a angolana, está a braços com uma crise de valores, que empobrece profundamente o tecido social, intelectual e científico, uma vez que, neste contexto, com o surgimento de novos vocábulos que vão entrando no léxico angolano, muitas vezes, com sentido pejorativo, coloca-se em xeque valores como honestidade intelectual, a gratidão, o elogio sincero e o reconhecimento de um trabalho bem feito, porque se pode confundir com *bajulação*.

<sup>27</sup> Marilena CHAUI. *Convite à Filosofia*, Ática, São Paulo, 2015, p. 186.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 186.

Neste sentido, a confusão se instala porque o *bajulador* raramente é justo – pois a justiça se fundamenta no conhecimento – e se inspira no seu próprio interesse de ganhar algum benefício ou proveito, bem como no desejo psicótico de o *bajulado* querer alimentar o seu narcisismo sem o merecer. Por isso, aquele se esforça por apresentar “factos” que contrariem a lógica da verdade, da ciência e da honestidade intelectual com o recurso a exóticos, carregados do sentido de veneno e cosmética social visando dissimular ou ocultar a verdade.

Na senda deste pensamento, a palavra é poderosa na medida em que traz à existência realidades diversas e com sentidos e efeitos diversos: com um efeito curativo, ela acaba por ser uma espécie de panaceia para vários males na sociedade, na medida em que se apresenta como possibilidade de compreensão mútua entre as pessoas. Contudo, se ela possui este poder, é necessário também não esquecer que, qualquer medicamento, quando mal-administrado, torna-se numa toxina.

Neste último sentido, utilizam-se as palavras para manipular, enganar e convencer os outros em relação às coisas públicas, vistas a partir de uma única perspectiva, assunto que pode ser prevenido, caso a educação seja, desde o princípio, carregada do sentido de exercício da criança na virtude. Por esta razão é que se afirma também, com Pitágoras, que é necessário educar as crianças para não punir os adultos. Trata-se, no fundo, de utilizar a educação com o seu poder profilático, capaz de fazer da palavra um instrumento para enriquecer o debate sobre os assuntos que dizem respeito a todos.

Considerando o discurso como fármacos, quantas vezes estes discursos, nas discussões públicas e das coisas públicas, carecem de sentido? Quantas vezes, na atualidade, se as palavras não forem letras mortas, se transformam em *cicuta social* que resulta da falta de higiene vocabular, respeito pelos pontos de vista diferentes e carência de sentido formal e material do próprio discurso? São tantas as vezes em que as palavras demonstram vociferações obscuras sem fazer nem buscar sentido algum sobre a realidade social em que são ditas. Por isso, em *Fedro*, Platão «insiste na necessidade da clareza lógica sobreposta ao obscurantismo retórico»<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> PLATÃO. *Fedro*, p. 99.

Assim, a busca de sentido, em relação às coisas públicas, passa por repensar a educação para que qualquer indivíduo se habilite no respeito pelo outro, na solidariedade e na compreensão positiva da sua realidade histórico-social, uma educação que possibilite o seu enriquecimento multidimensional – *cognitivo, afetivo e volitivo* – porque, hoje, nas palavras de Teixeira,

«o nível de competitividade e a preocupação com o mercado enfatizaram uma educação cada vez mais técnica e intelectual, não se preocupando, com a mesma intensidade, com a dimensão afetiva, ética e transcendente do homem. Uma educação que não tivesse presente a dimensão da transcendência do ser humano não seria incompleta?»<sup>30</sup>.

A partir da questão que Teixeira faz, conclui-se que a proposta do diálogo com o autor de *A República* é fundamental, uma vez que, a sua «preocupação (...) é com uma educação harmónica que garanta a felicidade tanto à *polis* quanto ao indivíduo»<sup>31</sup>, porque, segundo esta lógica, “A cidade é [ou deve ser] uma instância formativa, promotora de uma educação integral dos seus membros”, porque «é enquanto capacitação para uma cidadania ativa (oposta a uma cidadania de delegação) que a educação cidadã deve constituir uma das preocupações centrais das sociedades»<sup>32</sup>.

Deste modo, a partir do diálogo com Platão, a que se compaginam outros autores contemporâneos, pode-se compreender a lógica educativa para a construção hodierna de uma cidadania válida, que se opõe àquela cidadania da “ética e lógica de rebanho” ou de massa. Assim, ao dialogar com Platão, não se trata de exumar fósseis, uma vez que seu pensamento, como afirma Teixeira, «tem permanente atualidade (...). Aliás, sua filosofia continua sendo objecto de grandes estudos, discussões e interpretações»<sup>33</sup>.

---

<sup>30</sup> Evilázio F. Borges TEIXEIRA. *Op. cit.*, 1999, p. 8.

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 26.

<sup>32</sup> Maria Luísa BRANCO. *A Escola – Comunidade Educativa e Formação dos Novos Cidadãos*, Instituto Piaget, Lisboa, 2007, p. 25.

<sup>33</sup> Evilázio F. Borges TEIXEIRA. *Op. cit.*, 1999, p.7.



Não sendo um fóssil por redescobrir, o diálogo com Platão justifica a busca de sentido de que se carece, atualmente, pois coloca o acento tónico sobre a virtude, a justiça, o bem comum, valores que se esfumam no decorrer do tempo e que só uma educação diferente pode garantir. Tal se compreende porque, segundo Platão, «o homem pode converter-se no mais divino dos animais sempre que se o eduque correctamente; converte-se na mais selvagem de todas as criaturas que habitam a terra, em caso de ser mal-educado»<sup>34</sup>.

Com base nesta lógica é oportuno questionar a qualidade da educação e da escola atual para inteligir seus processos, resultados e produtos que caracterizam o empobrecer do tecido social, o agudizar de fenómenos sociais impróprios para a garantia da felicidade tanto do cidadão como da *polis*, esta que, nos termos de Fullat, seria definida como o espaço geográfico, devidamente organizado, que torna possível a existência humana<sup>35</sup>. Neste sentido, os objectivos da educação válida para a cidadania tendem a concreção de uma vida plena e feliz para todos, em geral, e para cada um, em particular, a partir da consideração do planeta terra e de cada um dos estados que o compõem como uma riqueza colectiva.

A busca de sentido pela interpelação de Platão n' *A República* faz descobrir os resultados positivos ou negativos da educação. Do ponto de vista negativo é mesmo possível entender, nesta obra, como o Filósofo Grego descreve de um modo trágico a existência daqueles que, vivendo num contexto deficitário de *éthos* educativo, pautam sua vida segundo o imperativo do prazer desmedido, isto é:

«vivem errantes, são incapazes de ultrapassar o limite do prazer e elevar-se até o verdadeiro ser, nem podem provar o que seja um prazer sólido e puro. Engordam e acasalam-se, semelhantes aos animais, vivem pela cupidez dos sentidos, dilaceram-se e batem uns nos outros, matando-se por causa do seu apetite insaciável. Passam a vida em prazeres misturados com sofrimentos, são fantasmas do prazer verdadeiro. São insaciáveis porque não enchem de alimentos consistentes a parte real e estanque de si mesmos»<sup>36</sup>.

---

<sup>34</sup> PLATÃO. *Leis*, VI 766 a.

<sup>35</sup> Octavi FULLAT. *Op. cit.*, p. 17.

<sup>36</sup> PLATÃO. *A República*, IX 586a – b.

Decorrente dessa releitura, os fenómenos referidos na ideia anterior não são visíveis, de forma episódica, na atualidade? Não é visível o fenómeno da busca desenfreada do prazer, do dinheiro, do lucro fácil contra todas as regras do civismo, da falta de dignificação e respeito pela pessoa humana do outro<sup>37</sup>? Não são evidentes todas estas questões problemáticas nos dias de hoje? Em Angola, por exemplo, a busca desenfreada do prazer está cada vez mais acentuada e se manifesta em distintas formas de violências e em todas as dimensões: abusos de menores; falta de sentido de responsabilidade pelas coisas públicas – vandalização de bens públicos em busca do lucro fácil; oportunismo e corrupção de todo o tipo. Enfim, uma lista inumerável de sinais que confirmam a crise de cidadania e, conseqüentemente, um déficit de educação verdadeira com vocação para o bem comum.

Este assunto que caracteriza o estado de uma educação deficiente parece justificar-se, porque, apesar dos passos que se têm em termos de algum investimento na educação, vão tomando corpo, por meio do debate público, ideias que menosprezam os professores e, conseqüentemente, a escola como factor de cidadania, reduzindo a educação a uma instituição improdutiva e mais consumidora de recursos. Ledo e infeliz engano! Haverá uma instituição mais produtiva que a educação a quem compete preparar as pessoas para a produção de bens e serviços necessários à vida social? Não serão mais as pessoas, com conhecimento, valor e atitude positiva perante a vida e o mundo, o ativo mais importante de qualquer país?<sup>38</sup>

Nos últimos tempos têm sido muitas as vozes que se “levantam e apregoam, no deserto desolado desta vida”, sobre a qualidade da educação e sobre o resgate

---

<sup>37</sup> O contrário do que se questiona deve ser encontrado, como ideal de vida social, em Maria Luísa BRANCA, *Op. cit.*, p.12, quando afirma: «entre mim e o outro existe o respeito promotor do outro é a instauração ativa na plenitude da sua realidade e da sua dignidade ou nobreza ontológica. E isso não apenas em geral, para todos os outros, mas individual e pessoalmente para todo o outro. O discurso sobre o humano começa no Homem, e culmina na Pessoa que cada indivíduo humano é. (...). Entre mim e o outro existe identidade ontológica e diferença personológica».

<sup>38</sup> No, já citado, discurso sobre o Estado da Nação, João LORENÇO afirma, claramente: «Ambicionamos ver os nossos licenciados e pós-graduados melhor preparados nas nossas instituições de ensino superior, a fim de contribuírem para o aumento da produtividade, da competitividade e da inovação nos mais diversos ramos da nossa vida económica e social» (p.23). Esta melhor preparação é que faz do capital humano o maior e melhor ativo de qualquer sociedade. Daí a educação ser um campo produtivo relevante, cujos lucros não são imediatos, mas mediatos. Descuidar da educação é não planejar a sociedade que se quer para o futuro em relação a que se tem no presente.

dos valores morais e, entre as referidas vozes, estão as de religiosos, políticos, professores e tantos outros profissionais e pais e encarregados de educação, como variáveis diferenciadas de um mesmo sistema.

Este esforço, alinhado com o pensamento de Platão, assegura que «A má educação é responsável pela degenerescência da alma»<sup>39</sup> e, portanto, da cidade, «pois os jovens deveriam ter aprendido desde cedo que prazeres cultivar e honrar, buscando apenas os que procedem de desejos nobres e bons»<sup>40</sup>. A impossibilidade de realizar este ideal está na qualidade da educação que é capaz de deixar fragmentado o desenvolvimento do homem: desenvolve-se-lhe a capacidade de leitura racional e se lhe priva da leitura emocional e, como consequência, torna-se incapaz de fazer uma leitura adequada da sua realidade como pessoa com dimensão e essência social.

Sendo consensual a preocupação pelo resgate dos valores morais, duas notas são importantes fazer: por um lado, muitos dos que apregoam o resgate dos referidos valores, incorrem nos mesmos vícios; por outro lado, os valores em causa são referidos e apelados de forma genérica sem uma concreta definição que, como diagnóstico, sirva de ponto de partida para a tarefa de resgate na sociedade, o que representa insuficiência de seu respectivo conhecimento, já que «o planeamento da vida social só é possível quando se conhece a sociedade, pois sem o conhecimento real dessa sociedade não é possível uma acção eficaz sobre ela»<sup>41</sup> Entretanto, à luz de Platão, n' *A República*, são identificáveis os valores que a educação deve comportar para conceber um plano para a construção do cidadão.

Deste modo, entende-se que o problema pedagógico maior, indispensável para a construção de uma verdadeira cidadania, objecto da educação,

«é garantir na alma a monarquia do prazer verdadeiro e, na cidade, a conduta certa, conforme a tábua de valores oferecida pela recta razão. Para tanto, é

---

<sup>39</sup> PLATÃO, *A República*, VIII, 558 d et seqs.

<sup>40</sup> *Ibidem*, 561b-c.

<sup>41</sup> Paulo MEKSENA. *Sociologia da Educação. Uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*, 11ª edição, Edições Loyola, São Paulo, 2003 p.17.

necessário colocar o homem no rumo certo, em direção ao Bem, ao Belo e ao Verdadeiro. E nutrir nele o Amor do Bem»<sup>42</sup>.

Em atenção ao referido problema pedagógico maior é insuficiente «educar apenas o indivíduo competente e capaz de competir e fazer parte do mercado de trabalho. Urge, também e, sobretudo, educar o homem ético, participante de uma comunidade humana e, como tal, incide sobre a sua realidade social, transformando-a»<sup>43</sup>. Afinal, tal como nos termos de Paulo Freire, uma boa educação transforma homens em bons cidadãos e bons cidadãos fazem boas as sociedades.

Neste sentido é meritório reconhecer que, apesar do quadro sombrio por que passa a educação no presente, o Estado Angolano tem dado passos para a inversão do quadro, prova disso é que idealizou e está a concretizar o projecto Escolas de Referência. Este projecto é sinal evidente de tomada de consciência do valor da educação em qualquer país e um passo mais para a construção de uma cidadania saudável, competente, meritocrática, plural e participativa.

Entretanto, nesta direção, ainda existe um longo caminho a percorrer, uma vez que, é, ainda, gritante a carência de escolas com condições atrativas e com professores, devidamente, preparados, o que leva a muitas crianças a ficarem fora do Sistema de Educação e Ensino e, estas, sem ocupação saudável, entram no mundo do crime e se tornam cada vez mais marginalizadas, discriminadas e duplamente empobrecidas – material e intelectualmente – e, muitas vezes, privados de liberdade. Portanto, há um longo caminho a percorrer para não “deixar ninguém para trás”, em conformidade com os compromissos assumidos pelo Estado Angolano, consignados, entre outros, nos seguintes documentos:

1. Agenda 2030, Objectivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas;
2. Agenda Africana 2063 da União Africana;
3. Plano Estratégico de Desenvolvimento Regional da SADC.

---

<sup>42</sup> Gilda Naécia Maciel DE BARROS. *Eros, a Força do Amor na Paideia de Platão*, Videtur, São Paulo, 2002, (18), 47-54. Acessado em 23 de Janeiro de 2023:

[https://repositorio.usp.br/item/001266264&ved=2ahUKEwiK0fTBp\\_D8AhWhhf0HHRokCo8QFnoECBAAQ&usq=AOvVaw0ON4CM0pFRJd-qK-Fu\\_PsS](https://repositorio.usp.br/item/001266264&ved=2ahUKEwiK0fTBp_D8AhWhhf0HHRokCo8QFnoECBAAQ&usq=AOvVaw0ON4CM0pFRJd-qK-Fu_PsS)

<sup>43</sup> Evilázio F. Borges TEIXEIRA. *Op. cit.*, p. 8.

Relativamente aos três documentos citados, importa referir que nenhum desenvolvimento social e humano é possível sem educação, condição para a erradicação de todas as formas de pobreza no planeta azul, o que condiciona, em muito, a paz, a segurança e a boa governação e a cidadania.

### **3 Família e escola para uma cidadania responsável: dimensões ético-educativas**

Na equação dialógica para a construção da cidadania a partir da educação, examinada sob as lentes de Platão n' *A República*, duas variáveis são indispensáveis mencionar, analisar e discutir suas influências e respectivas consequências neste processo: a família e a escola, instituições sociais fundamentais, também elas caracterizadas por certa anomia. Em relação à primeira, pode-se afirmar que, em termos gerais, é enorme a sua importância como incubadora de personalidades, o que, em termos de educação para a cidadania, coloca em destaque dois tipos de problemas:

«Por um lado as próprias famílias, cujos adultos muitas vezes vivem num stress quotidiano, têm frequentemente um deficiente desempenho na assunção desta sua responsabilidade social; por outro lado o Estado, através de sistemas insensatos de políticas públicas tem desvalorizado objectivamente este papel da família como agência socializadora por excelência»<sup>44</sup>.

Dentro deste quadro, Hermano Carmo descobre, com maior evidência, «a necessidade de promover e valorizar o contributo de outras agências socializadoras como a escola, as redes de vizinhança e as agências comunitárias de proximidade, no sentido de completarem tanto quanto possível o papel da família»<sup>45</sup> na construção de personalidades saudáveis. A transição da educação familiar para a escolar deve ser feita de forma equilibrada, porque «a personalidade de cada um é tanto mais marcada (favorável ou desfavoravelmente) quanto mais emocionalmente próximos

---

<sup>44</sup> Hermano CARMO. *A educação para a cidadania no Século XXI: Trilhos de intervenção*, Escolar Editora, Lisboa, 2014, pp. 49-50.

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 50.

tenham estado os protagonistas e mais precoce tenha sido a aprendizagem»<sup>46</sup>. Daí a necessidade de uma relação estreita entre a família e a escola como instituições educativas e forjadoras de cidadãos dignos.

Além disso, para que se forjam bons cidadãos será necessário diminuir ou mesmo cancelar as contradições entre os valores vivenciados pelo aluno no seu contexto familiar e aqueles definidos pela escola. Neste processo, esta escola aparece como uma instituição fundamental, porém, atualmente, é também carente de introspecção para que o "homem ético" não seja apenas uma referência, mas uma realidade universal. Ela, enquanto instituição responsável pela educação formal e depositária fiel de uma cultura dignificante do homem, tem que se reencontrar, num esforço conjunto com o contexto familiar e o sistema social em si, porque se, por um lado,

«A educação para a cidadania nas nossas escolas deve entender-se, em primeiro lugar, como a capacitação de cada criança e de cada jovem para estruturar a sua relação com a sociedade, de acordo com regras básicas de convivência que valorizem a autonomia, a responsabilidade individual e a participação informada»<sup>47</sup>,

Por outro lado, são muitos os casos episódicos que provam que, em muitas circunstâncias, o referido "homem ético" não é mais do que, apenas, uma quimeira, pois a escola hodierna também passa por uma grave crise, consequência da qualidade do homem e das circunstâncias históricas em causa, tal como, no seu contexto, o afirmou Kapitiya:

«Todos querem estudar, mas ninguém se aplica. Assim: compram-se as notas para passar de classe. Compra-se a matrícula para ingressar numa instituição escolar, compram-se os certificados ou diplomas para mudar de categoria no ministério e, conseqüentemente, beneficiar de um salário mais alto. Os

---

<sup>46</sup> Ibidem, p. 49.

<sup>47</sup> Jacques DELORS *et.al.* *Op. cit.*, p. 62.

estudantes entre si, os mais dotados são pagos, para fazerem os exames em nome dos menos dotados»<sup>48</sup>.

Com estes fenómenos que atingem, negativamente, a escola que aquele autor caracteriza, ela acaba por não ser capaz senão de construir uma cidadania de delegacia, nos termos de Branco, cujas consequências negativas podem ser descritas em dois planos: (1) em termos de participação política e (2) em termos de educação familiar e/ou escolar – que se descrevem seguidamente.

No primeiro caso, **em termos de participação política**, com uma escola em crise como mencionada, a ética é facilmente silenciada por uma carência supina de um “saber pensar, politicamente”, nos termos de Lazzati, porque nessa escola não se aprende a pensar, efectivamente, mas, possivelmente, a assimilar pensamentos, de facto.

Este défice de aprender a pensar reflecte-se, em consequência, na qualidade do discurso político do presente, que acaba por não ter em conta os diversos factores sociais que conformam a realidade, porque o sujeito do discurso não os teve acesso pelo saber e, portanto, é incapaz de inteligir fenómenos por si só expressivos – a pobreza material e a intelectual, a explosão demográfica e o afunilamento de determinadas zonas territoriais, entre outros – nem é capaz de ter em conta, pela mesma razão, a possibilidade de avaliar as recíprocas influências daqueles fenómenos na malha do tecido sócio-político.

Além disso, o referido discurso não leva em consideração nem a situação histórica em que é pronunciado nem a inteligência de que as propostas políticas válidas devem possuir, simultaneamente, validade técnica e histórica que as legitimem em qualquer contexto social. Esta ciência é também relegada ao esquecimento, porque, pelo contrário, só se aprenderia numa escola comprometida com uma «educação e instrução honestas» e que tem em vista o bem comum e o sentido de cidadania como participação inteligente e responsável no confronto dos problemas colectivos do presente e do futuro.

---

<sup>48</sup> Francisco KAPITIYA. *O ABC de Metodologia Científica – Noções Práticas de Estudo e Elaboração de Trabalho Académico*, 2ª edição, Secretariado de Pastoral da Diocese de Benguela, Benguela 2006, p. 25.

Na verdade, o exercício da cidadania é uma aprendizagem que diz respeito não apenas à política, mas também à educação. Basta lembrar que Platão expõe sua ideia educativa na análise de questões políticas, ou seja, para ele existe interdependência entre política e educação. Daí, o título original da sua obra, *A República*, ser *Politeía*, que reflecte o contexto social e político do seu tempo e em que a educação não deixaria de ocupar um lugar de destaque nesta obra que trata das questões da cidade. É este, no fundo, o contributo imorredouro de Platão para a vida das sociedades atuais.

No pedestal do pensamento platónico, segundo o Relatório Delors, pensava Confúcio que é possível «aperfeiçoar o ser humano e que a educação (...) pode levá-la ao caminho certo. Realçava a capacidade da educação para melhorar a sociedade e ensinar a cidadania»<sup>49</sup>. Por isso, segundo aquele pensador chinês, o «ideal político consistia em governar o Estado pelo exercício das virtudes morais, cujo desenvolvimento competia à educação»<sup>50</sup>.

Nada na sociedade pode ser considerado humano, se não estiver alinhado com os verdadeiros princípios educativos. Nesta encruzilhada entre humanidade e sociedade o papel educativo da escola e o da família devem ser inconfundíveis e, por esta razão, repensados. Não pode existir sociedade que avance se não tiver em consideração o papel fundamental da educação. Portanto, a qualidade do discurso e da participação política na sociedade está ligada à qualidade do que se aprende e que se reflete na qualidade do homem.

No segundo caso, relativamente à **educação** familiar ou escolar também são visíveis os sinais de crise, aliás, não poderia ser diferente, pois se a política – que enforma o tecido social – está em crise, a educação não seria excepção. Neste sentido, fala-se muito da qualidade da educação, um factor fundamental de desenvolvimento social e regularização das instituições políticas. Porém a dupla natureza da pobreza que atea a sociedade do presente não permite projectá-la para saltos qualitativos, uma vez que, em referência à escola, angolana, Kapitiya afirma que, «a pobreza material faz vender a nota», ao passo que a «intelectual faz comprar

---

<sup>49</sup> Jacques DELORS *et al.* *Op.cit.*, p.258.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p.258.



a nota»<sup>51</sup>. Porém esta análise é extensiva à família que, muitas vezes, também se demite de ser *poço* e expressão de valores que não dão lucro, mas dão vida e ajudam a viver.

Isto significa que, uma profunda análise dos fenómenos que ocorrem em muitas instituições, familiares ou escolares, deve levar a uma profunda reflexão que permita desconstruir ideias ilusórias sobre a educação, como processo, e os seus resultados, como produtos objectivos. Tal reflexão em causa é fundamental, pois que a cidadania não é uma dádiva natural, mas sim resultado de um processo de aprendizagem, descrita, nas palavras de Jorge Sampaio, como:

«responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e acção que se pensa»<sup>52</sup>.

A história prova nos seus acontecimentos que, muitas vezes, os discursos sobre as coisas comuns da cidade carecem de sentido; o espírito de inovação, de audácia, de risco nem sempre decorre de um pensamento que age nem de uma acção que se pensa, mas sim de um espírito demagogo, que carece de significado da alteridade, que expressa a crise de linguagem “perceptível em todos os campos da cultura” e que leva as pessoas a não se compreenderem e isto não em «palavras de menos importância, mas propriamente no campo daquelas de teor existencialmente empenhativo: paz, amor, justiça, liberdade, pessoa, direito, valor, espírito, alma, etc. Interessante é saber que até aqueles que usam a mesma língua muitas vezes não se entendem»<sup>53</sup>.

---

<sup>51</sup> Francisco KAPITIYA. *Op.cit.*, p. 25.

<sup>52</sup> José Pedro da Costa MATOS. *Educar Para a Cidadania, Perspectivas e Comentários*, 2001, p. 5. Disponível em: <http://cfppa.prof2000.pt./cidadania/curso/cidamatos.pdf> Acesso em 24 de Janeiro de 2023.

<sup>53</sup> José Cassanji SANTOS. *Repensar o homem na Angola do Século XXI: Uma antropologia em perspectiva*, Edições Cha de Caxinde, Luanda, p.43.

Diante deste quadro histórico, que reflete certa anomia social, é necessário não perder a mais "sagrada esperança", nos termos de Agostinho Neto, e apostar em mais trabalho educativo, porque só quem vive de esperança é capaz de educar para um amanhã que se faz presente. Deste modo, é aceitável o sonho de José Eduardo dos Santos, quando afirma: «Um novo país está a nascer e com ele há-de florescer também um cidadão novo»<sup>54</sup>.

Ao proceder à "exegese" dessas últimas palavras, considerando o contexto em que o discurso vem pronunciado, coloca-se a questão: quando? Esta se justifica tendo em conta o quadro histórico, geográfico e antropológico do respectivo discurso. Pelo que, uma análise, racionalmente, poderosa, que toma em consideração os desideratos da educação n' *A República* de Platão, permitiria, então, responder: nascerá um país e, com ele, um cidadão novo quando for possível compreender e, fundamentalmente, concretizar que a educação seja, de facto, uma "uma acção transformadora" e que, por tal razão, se converta não só na «força do futuro»<sup>55</sup>, mas também na do presente.

Neste afã de construir cidadania por meio da educação, um trabalho concertado entre a família, que aparece como uma instituição celular do tecido social, e a escola<sup>56</sup> é indispensável, porque a sociedade, representada pela mesma família e pelo Estado, deve entender que

«(...) não pode encomendar dos educadores o trabalho, condenado ao fracasso, de pregar em suas aulas valores e atitudes que a comunidade não assume como próprios. A conclusão é evidente: (...) que [as] comunidades se envolvam na defesa dos valores educativos mais importantes, alguns deles vitais para a sua própria manutenção»<sup>57</sup>.

---

<sup>54</sup> José Eduardo DOS SANTOS. *Mensagem à Nação*, in *Jornal de Angola*, 3ª Feira, 30/12/2008, Ano 32 Nº 11340, p. 2.

<sup>55</sup> Para Edgar MORIN, em *Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro*, tradução de Ana Paula de Viveiros, Instituto Piaget, Lisboa, 2002, p.11, a «educação é a força do futuro porque constitui um dos instrumentos mais poderosos para realizar a modificação» [social].

<sup>56</sup> José Eduardo DOS SANTOS. *Op. cit.*, p. 2. No referido discurso proferido por ocasião do Fim de Ano 2008, o autor levanta o problema sobre a (des)estruturação da família e insiste, de igual modo, no papel dos professores como agentes fundamentais da educação da juventude, que deve assentar no conhecimento científico e no conhecimento da (...) História e dos valores positivos da (...) cultura.

<sup>57</sup> Carmen GÓMEZ-GRANELL & Ignacio VILA (Organizadores). *A Cidade como Projecto educativo*, Tradução de Daisy Vaz de Moraes, Artmed Editora, Porto Alegre, 2003, p. 11.

Como se pode constatar, este texto, que traz à luz a discussão da contribuição da perspectiva educativa de Platão para a construção da cidadania para os dias de hoje, surge num contexto em que se faz uma frente planetária contra a Covid-19, uma pandemia que, globalmente, vai sofrendo mutações com períodos intermitentes de abrandamento em termos de propagação. Neste contexto os estados a nível global, foram adoptando medidas comuns para fazer frente a um problema comum.

Assim, dentro de todo este quadro contextual, faz sentido analisar o assunto do bem comum como meta da educação para a cidadania planetária, uma vez que,

«A humanidade possui apenas um planeta; entretanto, ela não compartilha bem seus recursos, nem os utiliza de forma sustentável. Existem desigualdades inaceitáveis entre as diferentes regiões do mundo. Estamos longe de alcançar a igualdade de género para mulheres e meninas. Apesar da promessa da capacidade tecnológica de nos conectar, ainda perduram grandes exclusões digitais, principalmente na África. Existem amplas assimetrias de poder na capacidade das pessoas de acessar e criar conhecimento.

A educação é o principal caminho para enfrentar essas desigualdades enraizadas. Com base no que sabemos, precisamos transformar a educação. As salas de aula e as escolas são essenciais, mas, no futuro, elas precisarão ser construídas e vivenciadas de forma diferente. A educação deve desenvolver as habilidades necessárias nos locais de trabalho do século XXI, levando em consideração a natureza mutável do trabalho e as diferentes formas pelas quais a segurança económica pode ser suprida. Além disso, o financiamento educacional mundial deve ser ampliado para garantir que o direito universal à educação seja protegido».<sup>58</sup>

A UNESCO tem captado a sensibilidade e interpretado o pensar coletivo dos ideais dos vários povos que representa a partir de múltiplas latitudes do planeta, definido como património comum, o que implica também o reconhecimento de esforços colectivos para a melhor dignificação do género humano. Neste contexto,

---

<sup>58</sup> Sahle-Work ZEWDE, *Prefácio* in Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO, Brasília (versão digital). 2022, p. vii.

coloca-se a escola e a família no centro dos processos de construção da cidadania, o que em nada contradiz a dimensão platónica da educação n' *A República*.

Assim, uma educação pensada para uma cidadania global não pode ignorar os requerimentos de uma educação para a cidadania local, expressão de um homem concreto, que vive circunstâncias concretas e que deve aprender o universal para aplicação particular, tal como se deixa explícita, no Relatório Delors, a ideia de que o fim de toda a educação deve ser: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Neste sentido, é também notável que em Platão, e em toda a teoria grega, a educação tinha como objectivo a conquista do saber, multi-interpretado: identificado com a virtude, não era apenas análogo ao conhecimento intelectual fossilizado, mas também à transformação do ser (dimensão pragmática do conhecimento, isto é, a virtude).

Portanto, o ideal platónico da educação, delineado n' *A República*, encontra atualidade nos ideais da UNESCO que também defendem o bem comum e uma convivência saudável entre as pessoas, quando afirma:

«A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve também, responder à questão: viver juntos, com que finalidade, para fazer o que? e [sic.] dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projecto de sociedade. O sistema educativo tem, pois, por missão explícita ou implícita, preparar cada um para este papel social. Nas sociedades atuais, a participação em projetos comuns ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito. É de facto no dia-a-dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da colectividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipa na escola»<sup>59</sup>.

Sem contradizer os pressupostos da educação em Platão n' *A República* nem a visão da UNESCO sobre o assunto, interpretando trilhos de intervenção n' *A*

---

<sup>59</sup> Jacques DELORS *et al.* *Op.cit.*, pp. 60-61.

*educação para a cidadania no Século XXI*, Hermano Carmo propõe quatro tipos de aprendizagens diferentes, mas complementares para o exercício da cidadania nestes tempos<sup>60</sup>:

1. Aprender a ser uma pessoa autónoma;
2. Aprender a ser uma pessoa solidária;
3. Aprender a ser socialmente responsável sabendo lidar com a diversidade;
4. Aprender a ser socialmente responsável numa sociedade democrática.

Estas aprendizagens são empenhativas e não é possível falar-se de cidadania sem as ter em conta. Uma pessoa autónoma deve ser também solidária e responsável e saber lidar com a diversidade de um mundo que se quer cada vez mais plural. Não é absolutamente independente dos outros, mas sim é compreendida na sua dimensão com os outros, numa interdependência comunitária, a ponto tal que em 2001, Matos, ao questionar sobre a possibilidade de encontrar objectivos válidos à educação para a cidadania, sintetizou-os em cinco, conforme as intenções da referida educação:

Em primeiro lugar, visam a realização total e integral da pessoa. Visam a felicidade da pessoa que, para o ser, dá cumprimento à sua essência ontológica, valorizando os elementos constitutivos, concretamente a inteligência, a vontade, a consciência e a liberdade.

Em segundo lugar, pretendem a inserção da pessoa na convivência e no diálogo, onde a igualdade seja valor teórico e prático fundamental, vivido e assumido sem complexos de nenhuma espécie. Educar para uma relação sadia, madura e positiva é um contributo essencial da educação. Importante, neste campo, a preparação para o acolhimento das diferenças, sejam naturais, ideológicas, raciais ou religiosas, vendo-as como enriquecimento pessoal e colectivo.

Em terceiro lugar, exigem, como caminho para a relação na convivência, o respeito, a tolerância e, mais ainda, a amizade. Aceitar o outro como ele é, compreendê-lo nos seus defeitos, valorizar e aplaudir as suas qualidades são caminhos para a aproximação de todos, criando as bases de uma civilização do

---

<sup>60</sup> Hermano CARMO. *Op. cit.*, pp. 42-159.

amor, de uma sociedade fraterna e pacífica, condições necessárias para o desenvolvimento na harmonia e na justiça.

Em quarto lugar, reclamam a participação da pessoa na construção social como exigência, como possibilidade e como responsabilidade. Ser membro da "cidade" a tempo inteiro exige uma participação responsável em tudo o que diz respeito à mesma cidade, tornando-se esta participação um direito e um dever. O bem-estar colectivo, a felicidade das pessoas e a paz social (começando a experimentar tudo isto na escola) dizem respeito a todos e exige a colaboração e empenhamento de todos.

Em quinto lugar, são objectivos da educação para a cidadania a solidariedade, a partilha, a atenção a todos e, especialmente, aos que têm mais dificuldades, seja em que campo for<sup>61</sup>.

Portanto, como se pode depreender, as finalidades da educação em termos de construção da cidadania estão bem demarcadas na atualidade em que estão presentes referências às virtudes humanas. Em Platão, o conhecimento identifica-se com a virtude, que forma e enriquece não só o intelecto, mas também transforma o ser. Para a UNESCO, a educação permite aprender quatro habilidades básicas, que se convertem em habilidades para o verdadeiro cidadão. Por isso, um ponto de convergência é possível identificar entre as duas visões: a educação como fenómeno que transforma o ser e habilita a pessoa a viver bem com os outros.

Nos termos da UNESCO, a preparação «para uma participação ativa na vida de cidadão tornou-se para a educação uma missão de carácter geral, uma vez que os princípios democráticos se expandiram por todo mundo»<sup>62</sup>. Entretanto, para que tal preparação aconteça é necessário que, desde cedo se trave uma luta contra os grilhões da ignorância, tal como se descreve a partir do livro VII d' *A República* de Platão que, com base na alegoria da caverna, retrata a condição humana «relativamente à educação ou à sua falta»<sup>63</sup>. Nesta perspectiva e considerando a dimensão lúdica da educação infantil, o Filósofo Grego assevera: «os nossos filhos devem logo participar em jogos mais conformes com a lei, pensando que, se eles lhe

---

<sup>61</sup> José Pedro da Costa MATOS. *Op. cit.*, pp. 8-9.

<sup>62</sup> Jacques DELORS. *Op.cit.*, p. 61.

<sup>63</sup> Platão. *A República*, VII 514 a et seqs.

forem contrários, é impossível que daí se formem homens cumpridores da lei e honestos»<sup>64</sup>. Trata-se, no fundo, de uma educação e instrução honestas que os exercite desde tenra idade na prática das virtudes, condições para uma participação ativa e honesta no futuro.

Esta educação caracteriza-se pela busca conjunta do conhecimento entre mestre e discípulo, pai e filho, através do diálogo que é uma atividade dialética que faz da participação social ou da democracia, o resultado de uma aprendizagem que se faz pelo diálogo, que se fundamenta na análise de posições contrárias que procuram os consensos devidos (dialéctica). A UNESCO imputa a responsabilidade de garantir, como resultado, uma aprendizagem para a participação social e para a democracia à escola, sobretudo,

«à escola básica que cabe assumir a responsabilidade desta tarefa: o objectivo é a instrução cívica concebida como uma «alfabetização política elementar». Mas, mais ainda do que no caso da tolerância, esta instrução não poderá ser, apenas, uma simples matéria de ensino entre outras. Não se trata, com efeito, de ensinar preceitos ou códigos rígidos, acabando por cair na doutrinação. Trata-se sim, de fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitada pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros»<sup>65</sup>.

Entretanto estes desideratos só se cumprirão num contexto de íntima relação entre família, Estado e escolas, pois que, em Platão, a participação dos cidadãos das e nas coisas públicas é inerente à essência da cidade enquanto estrutura educativa, pois um cidadão perfeito só num estado perfeito se pode formar. Por isso, sendo medianeira entre a família e o Estado, a educação escolar em geral, desde a infância e ao longo de toda a vida,

---

<sup>64</sup> Nesta linha, «Quando, portanto, as crianças principiam por brincar honestamente, adquirem, através da música, a boa ordem e, com o seu crescimento, endireita qualquer coisa que anteriormente tenha decaído na cidade» (Platão. *A República*, IV 425 a).

<sup>65</sup> Jacques DELORS. *Op. cit.*, p. 61.

«deve forjar, também, no aluno a capacidade crítica que lhe permita ter um pensamento livre, e uma acção autónoma. Quando o aluno se tornar cidadão, a educação será guia permanente, num caminho difícil, em que terá de conciliar o exercício dos direitos individuais, fundados nas liberdades públicas, e a prática dos deveres e da responsabilidade em relação aos outros e às comunidades a que pertence»<sup>66</sup>.

Com base neste pressuposto, uma análise atual das circunstâncias históricas em que se têm construído vários países, sobretudo, em África, como é o caso particular de Angola, dá a impressão da incapacidade de a escola realizar este e outros objectivos fundamentais para a educação de cidadãos. Esta visão se justifica com uma radiografia ao debate sobre as questões públicas que, em muitos casos, os discursos são distanciados dos fatos históricos – da verdade –, fatos que, do ponto de vista político, económico, social e até psicológico dizem respeito a todos. Neste sentido, é necessário evitar que grandes temas sejam discutidos por meros curiosos, pois que, Platão, de forma profunda e significativa, o advertiu: «Mas sentimentos simples e moderados, dirigidos pelo raciocínio conjugado com o entendimento e a recta opinião, em pouca gente os encontrarás, e só nos de natureza superior, e formados por uma educação superior»<sup>67</sup>. E que educação superior para os dias que correm! Que formados têm opinião própria e com justeza nas discussões?

Portanto, a família e a escola são espaços privilegiados para a discussão do rumo da educação para as novas gerações. Porém também elas vivem as consequências dos momentos de um “eclipse progressivo” que, nos termos de Matos e de Imbamba, abriu um vazio no «domínio da educação; a intolerância; a pobreza de linguagem e de estética; o indiferentismo em relação aos valores, mesmo até à democracia; enfim, um certo déficit cívico que parece grassar entre as gerações mais novas»<sup>68</sup>. Daí a necessidade de repensar a educação do futuro cidadão, na perspectiva de Platão, questionando também o papel destas instituições.

---

<sup>66</sup> Ibidem, pp. 61-62.

<sup>67</sup> Platão, *A República*, IV. 431 c.

<sup>68</sup> José Pedro da Costa MATOS. *Op. cit.*, p. 2.



## Conclusão

A partir da filosofia política de Platão é possível fazer análise do ideal educativo da *polis*, que corresponde à estrutura hodierna da cidade e, mais genericamente, da República, enquanto Estado moderno. Nela a educação aparece como processo que exercita a criança na prática da virtude com o objetivo de se tornar num cidadão perfeito, que ama a justiça fundada na sabedoria e, em consequência, capacita para governar e ser governado com justiça. Neste sentido, apenas a isso se chamaria educação, porque procede de cânones que educam e instruem honestamente. Esta é a primeira visão que decorre da interpretação não só de *A República*, IV 424a - 425 c, mas também das *Leis* de Platão.

A educação está ligada à ideia do bem, da verdade, da virtude e é condição para uma vida plena na cidade, fator que habilita o cidadão digno a fazer uma leitura assertiva do mundo que se sintetiza em forma de livro, o que lhe possibilita, igualmente, proceder a uma leitura adequada da realidade vivida, considerando aquela que deseja viver. Esta relação interpretativa entre o real vivido e o desejável pensado justifica a necessidade da participação ativa da pessoa humana na transformação positiva do seu contexto social e histórico.

Assim vista, com base em releituras da visão de Platão que se deslinda nas suas obras, e em compaginação com a visão da UNESCO e de outros autores contemporâneos, a educação é contrária, em termos de resultado, ao arrivismo emergente, ao relativismo ético, bem como ao indiferentismo social, à corrupção e à bajulação que são fenómenos que estão presentes numa forma de vida social e política a que Sérgio Piçarra sintetiza em *Golpe Baixo* e *Jogo Sujo*, sendo que se percebe, na visão de João Lourenço, como males que, no contexto de Angola, dizem respeito a todos e que por todos devem ser combatidos com audácia. Por isso, contra os referidos males se propõe uma educação harmónica que garanta a felicidade tanto à *polis* quanto ao indivíduo.

---

Ver também José Manuel IMBAMBA, na sua obra *Uma Nova Cultura Para Mulheres e Homens Novo – Um projecto filosófico para Angola do 3º Milénio à Luz da Filosofia de Battista Mondin*, pp.142-143, quando afirma: "O próprio conceito de Família também entrou em crise (...), porque na base de tudo já não está o amor, mas o dinheiro, os interesses, a fama ou o sucesso".

Para realização deste desiderato é necessário que famílias e escolas se reencontrem, que partilhem objectivos educativos comuns, pois também elas vivem momentos de crise. Porém é necessário não perder a esperança sagrada e questionar: que tipo de cidadão se almeja formar, diferente ou deficiente? A resposta a esta questão passa pela educação de qualidade, em que todos se comprometam a habilitar a cada pessoa a usar da palavra para traduzir a realidade e perseguir fins individuais ou colectivos equacionando meios adequados. Isso se expressará em discursos, intelectualmente, honestos e que traduzem a realidade antropológica e a verdade histórica em relação às discussões sobre *a res pública*.

## **Bibliografia**

AA.VV. *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*, Edição Século XXI, Editorial Verbo, Lisboa/São Paulo, Abril de 1999.

BIBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola & PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*, 1ª edição, Volume 1, tradução de Carmen C. Varriale et al., Universidade de Brasília, Brasília, 1998.

BRANCO, Maria Luísa. *A Escola – Comunidade Educativa e Formação dos Novos Cidadãos*, Instituto Piaget, Lisboa, 2007.

CARMO, Hermano. *A educação para a cidadania no Século XXI: Trilhos de intervenção*, Escolar Editora, Lisboa, 2014.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino & DA SILVA, Roberto. *Metodologia científica*, 6ª edição, Pearson Prentice Hall, São Paulo, 2007.

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*, Ática, São Paulo, 2015, p. 186.

DE OLIVEIRA, José H. Barros. *Filosofia, Psicanálise e Educação*, Livraria Almedina, Coimbra, 1997.

DELORS, Jacques & outros. *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, 10ª edição, Cortez Editora, São Paulo, 2006.

DOS SANTOS, José Eduardo. *Mensagem à Nãção*, in *Jornal de Angola*, 3ª Feira, 30/12/2008, Ano 32 N° 11340.

FULLAT, Octavi. *Filosofía de la Educación*, Editorial Síntesis Educación, Madrid, 2000.

GIL, António Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, 5ª edição, Editora Atlas, São Paulo, 1999.

GÓMEZ-GRANELL, Cármen & VILA, Ignacio (Organizadores). *A Cidade como Projecto educativo*, Tradução de Daisy Vaz de Moraes, Artmed Editora, Porto Alegre, 2003.

IMBAMBA, José Manuel. *Uma Nova Cultura Para Mulheres e Homens Novo – Um projecto filosófico para Angola do 3º Milénio à Luz da Filosofia de Battista Mondin*, Paulinas, Luanda, 2003.

KAMBUTA, José. *A Grafia das Línguas Nacionais Angolanas – Um estudo aplicado à Língua Umbundu*, Edições Colibri/Instituto Superior Politécnico Católico do Huambo, Lisboa, 2021.

KAPITIYA, Francisco. *O ABC de Metodologia Científica – Noções Práticas de Estudo e Elaboração de Trabalho Académico*, 2ª edição, Secretariado de Pastoral da Diocese de Benguela, Benguela 2006.

KUENZER, Acacia Zeneida. *Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*, 2ª edição, Cortez, 2001, São Paulo.

LAZZATI, Giuseppe. *Pensare politicamente*, Ave, Roma, 1988.

LOURENÇO, João. *Mensagem sobre o Estado da Nação*, Imprensa Nacional - E. P. Luanda, 15 de Outubro de 2022.

MEKSENA, Paulo. *Sociologia da Educação. Uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*, 11ª edição, Edições Loyola, São Paulo, 2003.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro*, tradução de Ana Paula de Viveiros, Instituto Piaget, Lisboa, 2002.

NETO, Agostinho. *Sagrada Esperança*, Costa Editora, UEA, Lisboa, 1976.

NISKIER, Arnaldo. *Filosofia da Educação*, 2ª edição, Edições Loyola, São Paulo, 2001.

PIÇARRA, Sérgio. *Golpe Baixo e Jogo Sujo: Colectânea de Cartoons – 2021- 2022*, 1ª Edição, EAL-Edições de Angola, Lda, 2022.

PLATÃO. *A República*, 15ª edição Introdução Tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2017.

\_\_\_\_\_. *Fedro*, tradução e notas de Pinharanda Gomes, Galeria Panorama, Lisboa, s.d.

\_\_\_\_\_. *Diálogos: Leyes* (Libros I – VI), Introducción, traducción e notas de Francisco Lisi, Editoria Gredos, Madrid, 1999.

ROBERTO, Júlio. *Uma Revolução para o Homem Uma Política para a Vida*, 3ª edição, Edições Itau, Lisboa, 1977.

SANTOS, José Cassanji. *Repensar o homem na Angola do Século XXI: Uma antropologia em perspectiva*, Edições Cha de Caxinde, Luanda.

TEIXEIRA, Evilázio F. Borges. *A Educação do Homem segundo Platão*, Paulus, São Paulo, 1999.

ZEWDE, Sahle-Work. *Prefácio* in Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO, Brasília (versão digital), 2022.

### **Acessos electrónicos**

DE BARROS, Gilda Naécia Maciel. *Eros, a Força do Amor na Paideia de Platão*, Videtur, São Paulo, 2002, (18), 47-54. Acessado em 23 de Janeiro de 2023: [https://repositorio.usp.br/item/001266264&ved=2ahUKEwiK0fTBp\\_D8AhWhhf0HH RokCo8QFnoECBAQAQ&usg=AOvVaw0ON4CM0pFRJd-qK-Fu\\_PsS](https://repositorio.usp.br/item/001266264&ved=2ahUKEwiK0fTBp_D8AhWhhf0HH RokCo8QFnoECBAQAQ&usg=AOvVaw0ON4CM0pFRJd-qK-Fu_PsS)

LOURENÇO, João. *Discurso de abertura da segunda reunião ordinária do Bureau Político do MPLA*, no dia 30 de Junho de 2020. Acessado em 20 de janeiro de 2023: <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/joao-lourenco-combate-a-corrupcao-passou-a-ser-algo-de-concreto-e-visivel/>

LOURENÇO, João. *Discurso proferido no dia 8 de Setembro de 2018, como Presidente do MPLA*. Acessado em 20 de Janeiro de 2023: <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/corrupcao-e-bajulacao-sao-inimigos-publicos/>

MATOS, José Pedro da Costa. *Educar para a cidadania, perspectivas e comentários*, 2001, pp. 8-9. Acessado em 24 de Janeiro de 2023: <http://cfppa.prof2000.pt./cidadania/curso/cidamatos.pdf>



