

UNIVERSIDADE FORMADORA

Festschrift a Hans-Georg Flickinger

CLAUDIO A. DALBOSCO, DRAITON GONZAGA DE SOUZA,
EDISON A. CASAGRANDA, JAIR TAUCHEN E LUIZ MARCELO DARROZ
(ORG.)




UPF | EDITORA


Editora Fundação Fênix



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin

Reitora

Edison Alencar Casagrande

Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé

**Pró-Reitor de Planejamento e
Desenvolvimento Institucional**

UPF Editora

Editor

Adriano Pasqualotti

Revisão

Cristina Azevedo da Silva

Programação visual

Rubia Bedin Rizzi

Conselho Editorial

Adriano Pasqualotti

Carlos Amaral Hölbig

Claudio Almir Dalbosco

Edson Campanhola Bortoluzzi



Editora Fundação Fênix

Editora Fundação Fênix

Editor

Agemir Bavaresco

Conselho Científico

Agemir Bavaresco

Evandro Pontel

Jair Inácio Tauchen

Nuno Pereira Castanheira

Conselho Editorial

Augusto Jobim do Amaral

Cleide Calgaro

Draíton Gonzaga de Souza

Evandro Pontel

Everton Miguel Maciel

Fabián Ludueña Romandini

Fabio Caires Correia

Fabio Caprio Leite de Castro

Gabriela Lafetá

Ingo Wolfgang Sarlet

Isis Hochmann de Freitas

Jardel de Carvalho Costa

Jair Inácio Tauchen

Joaquim Clotet

Jozivan Guedes

Lucio Alvaro Marques

Leno Francisco Danner

Nelson Costa Fossatti

Norman Roland Madarasz

Nythamar de Oliveira

Orci Paulino Bretanha Teixeira

Oneide Perius

Raimundo Rajobac

Renata Guadagnin

Ricardo Timm de Souza

Rosana Pizzato

Rosemary Sadami Arai Shinkai

Rosalvo Schütz

UNIVERSIDADE FORMADORA

Festschrift a Hans-Georg Flickinger

CLAUDIO A. DALBOSCO, DRAITON GONZAGA DE SOUZA,
EDISON A. CASAGRANDA, JAIR TAUCHEN E LUIZ MARCELO DARROZ
(ORG.)

2024

Coedição



Copyright dos organizadores

Cristina Azevedo da Silva

Revisão

Rubia Bedin Rizzi

Projeto gráfico, diagramação e produção da capa

Muriel Maia-Flickinger

Imagem da capa

Este livro, no todo ou em parte, conforme determinação legal, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa e por escrito dos organizadores. A exatidão das informações e dos conceitos e as opiniões emitidas, são de exclusiva responsabilidade dos organizadores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

U58 Universidade formadora [recurso eletrônico] : *Festschrift* a Hans-Georg Flickinger / Claudio A. Dalbosco ... [et al.] (org.). – Passo Fundo : EDIUPF ; Porto Alegre : Editora Fundação Fênix, 2024.
10.000 kB ; PDF.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso gratuito: www.upf.br/upfeditora.

ISBN 978-65-5607-074-2.

Demais organizadores da obra: Draiton Gonzaga de Souza, Edison A. Casagrande, Jair Tauchen e Luiz Marcelo Darroz.

1. Universidades e faculdades. 2. Flickinger, Hans-Georg, 1944- . 3. Ensino superior. 4. Festschrift. 5. Educação.

I. Dalbosco, Claudio Almir, org.

CDU: 378

Bibliotecário responsável Jucelei Rodrigues Domingues - CRB10/1569

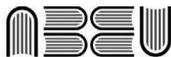


Campus I, BR 285, Km 292,7, Bairro São José

99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil

Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

Introdução	7
Diálogo entre Hans-Georg Flickinger e Claudio A. Dalbosco: traços de uma viagem hermenêutico-formadora	12
Hans-Georg Flickinger Claudio A. Dalbosco	
Uma experiência “fora dos trilhos tradicionais das universidades”: o elo do professor Hans-Georg Flickinger e da Universidade de Kassel com a UPF	41
Bernadete Maria Dalmolin Edison Alencar Casagrande	
Interpretar é aprender a ver: apontamentos sobre a hermenêutica	49
Draiton Gonzaga de Souza	
Em homenagem a Hans-Georg Flickinger: colega e amigo de longa data	60
Wolfdietrich Schmied-Kowarzik	
A pedido de Claudio Dalbosco	70
Muriel Maia-Flickinger	
Um filósofo jurista alemão em pagos passo-fundenses	74
Luiz Marcelo Darroz	
Hans-Georg Flickinger: 25 anos de apoio à filosofia da educação no PPGEdU/UPF	80
Eldon H. Mühl Angelo V. Cenci Marcelo J. Doro	
O estranhamento como percurso hermenêutico para compreender o outro	97
Telmo Marcon Altair Alberto Fávero	
A precarização da pós-graduação <i>stricto sensu</i> e o tensionamento entre a formação técnica e pessoal	117
Leonardo José Gil Barcellos	
Razão e pluralidade: uma carta em continuidade	127
Dirk Stederoth	
"Educação, não obrigado!": a necessidade da educação e seus limites	137
Heinz Eidam	
Ao mestre, o reconhecimento!	152
Nadja Hermann	
O dia em que o prof. Flickinger chorou! Meu testamento formativo	164
Luiz Rohden	
A pedagogia da clandestinidade	175
Gerson Luís Trombetta	

Uma teoria crítica da inteligência artificial: tecnologia, libertação, sustentabilidade.....	187
Nythamar de Oliveira	
Por uma crítica da razão opaca, ou Agamben e a profanação	222
Ricardo Timm de Souza	
Os limites do liberalismo: uma crítica comunitarista.....	232
Thadeu Weber	
Democratização truncada num continente dependente: América Latina, do projeto francês às ondas rosa	252
Emil A. Sobottka	
A penhora de salário para pagamento de honorários advocatícios e o direito de emergência de Georg Wilhelm Friedrich Hegel: contribuições para o debate	276
Alexsandro da Silva Linck	
A propósito de una pedagogía hermenéutica: reflexiones críticas desde la pedagogía latinoamericana.....	288
Andrea Díaz Margarita Sgró	
Solidariedade e formação no contexto da aprendizagem digital.....	305
Pedro Goergen	
Entre imagem e conceito – sobre a recepção do mito de Acteão e a metáfora da caça em Giordano Bruno.....	325
Luiz Carlos Bombassaro	
Formação como desenvolvimento de uma “postura refletida” – homenagem a Hans-Georg Flickinger.....	355
Robinson dos Santos	
A “utopia clandestina” de Hans-Georg Flickinger e os seus desafios formativos	379
Cristiane Sander Rosalvo Schütz	
Encontros com Flickinger pelos caminhos da hermenêutica	399
José Pedro Boufleuer	
Por um estatuto reflexivo na Pedagogia.....	413
Odair Neitzel	
A experiência formativa da pedagogia hermenêutica	430
Enrique Sérgio Blanco Bettina Steren dos Santos	
Discurso de agradecimento	456
Hans-Georg Flickinger	
Sobre os autores.....	462



Introdução

Zum Wesen von Freundschaft gehört, wie ein altes pythagoreisches Wort lautet: *koiná tà tôn philon* – alles ist Freunden gemein. Freundschaft ist mithin im Gefühl der Solidarität gegründet (Gadamer, 1985, p. 135).

Ao núcleo da amizade pertence, como reza uma expressão pitagórica antiga: *koiná tà tôn philon* – tudo é comum aos amigos. Assim, a amizade funda-se no sentimento de solidariedade (Gadamer, 1985, p. 135, tradução nossa).

A presente coletânea é a homenagem que amigos e colegas de trabalho prestam aos 80 anos de Hans-Georg Flickinger. Homenagear o amigo com um escrito é algo nobre na tradição acadêmica alemã. Por isso, o *Festschrift* reúne homenageantes que têm seus próprios motivos, sintetizados pelo reconhecimento a tudo que Flickinger fez para cada um de nós, individual e institucionalmente. Após mais de quatro décadas de convivência intelectual e afetiva com o Brasil, o homenageado personifica, ao seu próprio modo, o entrelaçamento cultural teuto-brasileiro, sem perder aspectos decisivos de sua cultura originária. Como nos ensina a hermenêutica gadameriana, a história efectual flickingeriana resulta da fusão de horizontes própria ao intérprete mediador de sentidos plurais, diferentes e estranhos. É uma fusão que, ao carregar consigo ras-

tros do passado, fortalece a compreensão crítica do presente, com olhar alargado para o futuro.

Antes de expressar alguns motivos de nossa homenagem, cabe dizer algo, brevemente, sobre nosso homenageado. Hans-Georg Flickinger é herdeiro crítico da *Bildung* alemã, carregando nela forte sotaque hermenêutico gadameriano, com rearranjo à cultura acadêmica e educacional brasileira. Formado na mais alta tradição filosófica da “escola de Heidelberg”, Flickinger teve como professores, entre outros, Dieter Henrich, Ernst Tugendhat, Karl Löwith e Michael Theunissen, todos sob a liderança intelectual de Hans-Georg Gadamer. Aqui do Brasil, longe geográfica e temporalmente, é difícil imaginar o quanto significou, como impulso intelectual, ter sido aluno desses grandes pensadores, participar dos debates e ser levado pela torrente de profundos questionamentos que brotavam das preleções e dos seminários ocorridos nesta clássica universidade alemã. Uma pequena pitada dessa atmosfera filosófica pode ser sentida na entrevista concedida por Hans-Georg Flickinger e que encabeça nossa coletânea. Não há dúvida de que tal atmosfera contribuiu para a formação de um espírito dialógico aberto, capaz de ouvir o outro e confiar-lhe a possibilidade de que ele também possa ter razão.

Como percebemos o rearranjo e a atualização da *Bildung* flickingeriana entre nós? Nossa geração e as gerações posteriores puderam encontrar, nos corredores da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e da Universidade de Passo Fundo (UPF), um mestre-professor sempre sorridente, aberto ao diálogo, interessado em saber de nossos projetos intelectuais e incansável na disposição de ler nossos sofridos escritos iniciais, devolvendo-os cheios de apontamentos, críticas e sugestões. Nas aulas, Flickinger fazia todo o esforço possível para encontrar algo com sentido naquilo que falávamos do alto de nossa “certeza filosófica”, muitas vezes arrogante, própria ao espírito do jovem estudante que busca sua própria autoafirmação. Sem a ânsia de disputar argumentos e mostrar sua inegável superioridade filosófica, Flickinger devolvia-nos a palavra com perguntas desconcertantes, as quais nos levavam a perceber os limites de nosso pensamento e a reformular nossas próprias ideias. En-

trávamos na sala de aula de um jeito e saíamos de outro, pois a pergunta, ironicamente sorridente, conduzia-nos à autotransformação, individual e coletiva. Hoje, podemos concluir, depois de muito tempo e de ter exercitado o dolorido *pathei mathos* (o aprender por meio do sofrimento) da pergunta desconcertante, que a postura flickingeriana possibilitou-nos experienciar, na prática, a *Bildung* como *Selbstbildung*. Portanto, em seu exercício filosófico-formador, pudemos farejar, ainda muito sonolentamente, as longínquas pistas da educação como prática de liberdade.

Voltemo-nos agora para dois motivos de nossa homenagem. O primeiro deles é a amizade que nos une, amizade que, como sabemos, está na origem etimológica da palavra filosofia, uma das paixões de Flickinger. Procurar ser amigo do saber foi, talvez, o que nosso homenageado mais fez ao longo de sua vida. Sua busca incansável pela sabedoria, no sentido socrático-gadameriano, caracteriza sua própria forma de viver. De Sócrates, herdou o lema “sei que nada sei”, o que o coloca numa postura de humildade diante das pessoas, especialmente de seus alunos: é sempre mais importante ouvir e perguntar do que falar e dar respostas seguras. De Gadamer, recebe muitas influências, entre as quais se destaca uma que é crucial para o diálogo hermenêutico, dirigido criticamente contra o autoritarismo arrogante e excludente, a saber: “sopesar a possibilidade de que o outro possa ter razão”. Ouvir, perguntar e acreditar que o outro possa ter razão é o ponto de partida para um pensar e agir abertos, que sustentam uma postura democrática. Sem escuta e autoexame crítico, não há diálogo participativo e, sem ele, não pode haver nenhuma democracia.

Por isso, a sabedoria não tem a ver com conhecimento dogmático e fechado em si mesmo. E a amizade, o que dizer dela? Aqui, Flickinger parece fazer jus à reinterpretação que Gadamer faz da tradição grega, especialmente aristotélica. Aristóteles concebe a amizade como o principal laço afetivo que une os cidadãos na pólis, ou seja, ela é a base ético-política da ação de homens livres. Se crianças, mulheres e escravos estavam à margem desse exercício de liberdade, é nosso dever, na atualidade, mediante um conceito ampliado de democracia, lutar para que todos, independentemente de raça, religião, gênero e classe social,

tenham o direito e as condições de exercer sua própria liberdade. E lutar pela liberdade, colocando sua ação e seu pensamento em seu nome, é uma das marcas da postura flickingeriana. Herdeiro da boa tradição filosófica alemã, esforça-se para fazer tudo “em nome da liberdade”, a começar pela própria problematização filosófica de seu significado.

Um segundo motivo que nos leva a homenagear Hans-Georg Flickinger refere-se à sua imensa contribuição a pessoas e instituições brasileiras. Foi professor da PUCRS por mais de uma década, exercendo atividades de ensino, pesquisa e extensão: quantas aulas, quantos seminários, quantas investigações e socializações do conhecimento traduzido em forma de sabedoria prática! Flickinger também contribuiu com outras instituições, especialmente com a UPF, pela qual, em reconhecimento a esses feitos, recebeu o título de *doutor honoris causa* no dia 17 de novembro de 2023. Inúmeras e incansáveis foram suas viagens de Porto Alegre a Passo Fundo, sempre com uma disposição aberta para encontrar seus alunos interioranos, prostrados curiosamente em sala de aula ou em uma mesa de bar para ouvir a mansidão das palavras do mestre estrangeiro, que fluíam lenta e harmoniosamente de sua boca, como águas de um rio sereno, recém-saído de uma cachoeira turbulenta. Passar da turbulência à calma e preparar-se para novas turbulências – eis o sentido da *Bildung*, que nasce da práxis dialógica e viaja como um rio, formado ora por trechos de águas calmas, ora por trechos caudalosos.

Neste esforço de internacionalização dialógica, Flickinger também apoiou diretamente muitos alunos e professores que realizaram parte de seus estudos em diferentes universidades alemãs. Muitos deles pisaram pela primeira vez no solo alemão, movidos pelo sonho de conhecer uma cultura estranha, de idioma difícil e de pensamento profundo e desconcertante. Desse modo, como um autêntico hermeneuta, nosso homenageado construiu pontes entre culturas distintas, procurando aproximá-las. É nesta experiência de estranhamento, como Flickinger insiste, e com a qual concordamos, que melhor podemos conhecer a nós mesmos. Em suas próprias palavras, no ensaio-entrevista que abre esta coletânea:

O mergulho na cultura brasileira fez-me perceber de modo outro a vida social e acadêmica na Alemanha. Mergulhando cada vez mais no cenário sociocultural brasileiro, eu apreendi, na verdade, ainda mais sobre a cultura de minha origem. Eu diria que me fui tornando especialista na cultura alemã na exata medida em que me entregava à vida no Brasil.

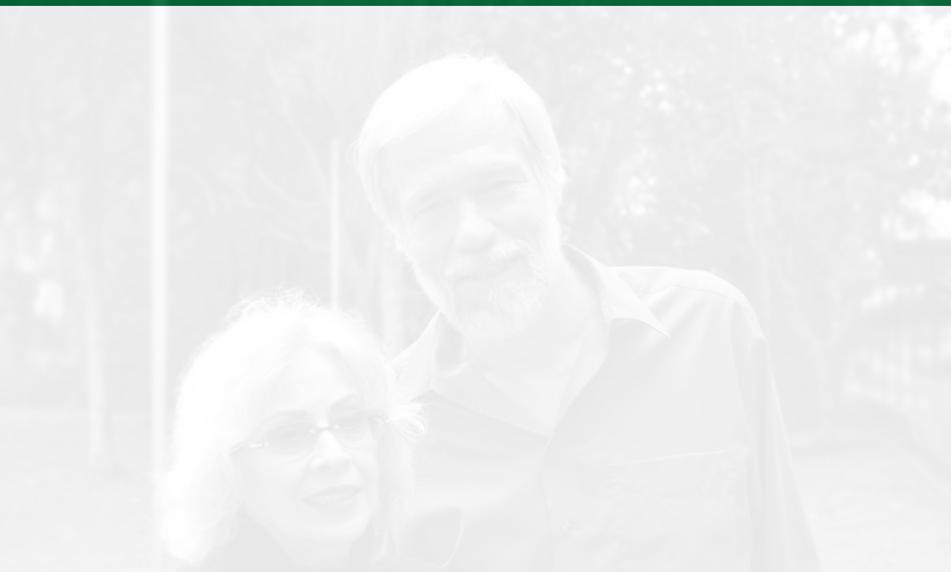
A coletânea reúne textos de natureza diversa, concentrando-se, fundamentalmente, em cartas, depoimentos, ensaios e alguns pronunciamentos institucionais oficiais. Embora variados, tais textos se unem na perspectiva de prestar tributo a um amigo que dedica sua vida a formar novas gerações. Educado bem no epicentro da *Bildung* alemã, Hans-Georg Flickinger tem buscado tensionar adequadamente formação profissional e formação humana, apontando para os riscos que representa uma educação excessivamente tecnicista, que destrói o sentimento de copertencimento (*Zusammengehörigkeit*), indispensável ao bem viver humano no mundo. Trata-se, contudo, de uma *Bildung* que, para dar conta dos enormes desafios culturais, políticos e educacionais atuais, precisa ser plural e aberta ao diálogo. Por isso, a formação dialógica (*dialogische Bildung*) talvez seja o melhor mote para entender a postura do nosso homenageado, ancorada nos seus escritos e na sua própria forma de ensinar e aprender.

Por fim, não poderíamos deixar de agradecer às inúmeras instituições que têm subsidiado financeiramente, há décadas, o intercâmbio cultural e acadêmico entre o Brasil e a Alemanha e, especialmente, a organização e publicação deste *Festschrift* a Hans-Georg Flickinger: PUCRS, UPF, CNPq, Capes, Fapergs, DAAD, DFG, CDEA, entre outras. Nosso agradecimento também à UPF Editora e à Editora Fundação Fênix, que executaram com profissionalismo o projeto desta coletânea.

Os organizadores
Porto Alegre e Passo Fundo, primavera de 2024.

Referência

GADAMER, Hans-Georg. *Lob der Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985.



Diálogo entre Hans-Georg Flickinger e Claudio A. Dalbosco: traços de uma viagem hermenêutico-formadora

Hans-Georg Flickinger | Claudio A. Dalbosco

Vollendete Erfahrung ist nicht Vollendung des Wissens, sondern vollendete Offenheit für neue Erfahrung (Gadamer, 1999a, S. 271).

Experiência perfeita não é perfeição do saber, mas abertura perfeita para uma nova experiência (Gadamer, 1999a, p. 271, tradução nossa).

Introdução

O diálogo a seguir tem o propósito de introduzir a coletânea *Universidade formadora*, a qual reúne pronunciamentos oficiais, depoimentos e ensaios dedicados a homenagear o professor Hans-Georg Flickinger. A outorga do título de *doutor honoris causa*, proposta pelo Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) da Universidade de Passo Fundo (UPF), foi aprovada por unanimidade

pelo Conselho Universitário. A entrega do título ocorreu no dia 17 de novembro de 2023, em uma solenidade bonita, que soube equilibrar a formalidade acadêmica exigida pelo ato com a espontaneidade afetiva que enlaça os seres humanos. Além de muitos amigos, autoridades e representantes institucionais, estiveram presentes, sobretudo, membros da PUCRS e da UPF, com os quais Flickinger conviveu ao longo das últimas quatro décadas. O evento integrou o II Colóquio Internacional sobre *Bildung*, ocorrido nas dependências do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF, no qual Flickinger fez a conferência de abertura. Durante as conversas posteriores à solenidade de homenagem e ao Colóquio, surgiu a proposta unânime de organização de uma coletânea em homenagem ao professor Flickinger. O objetivo da obra seria oportunizar a ex-alunos, amigos e colegas de trabalho a chance de manifestar, por escrito, seus testemunhos sobre a convivência pessoal e profissional com o professor e pensador hermenêutico, um mediador de sentidos e construtor de pontes que permitiram que viajantes alemães e brasileiros cruzassem o Atlântico e, topando com o estranho, buscassem compreendê-lo.

Durante minha estadia de pesquisa de curta duração na Universidade de Kassel, nos meses de maio e junho de 2024, surgiu a ideia de fazer uma breve entrevista com Hans-Georg Flickinger, focando em alguns aspectos de sua autobiografia, com ênfase em sua trajetória intelectual e acadêmica. A ideia fortaleceu-se depois que retornei de uma pequena viagem que fiz com ele, no início de maio de 2024, ao Palatinado, no sul da Alemanha, região de seu nascimento. Visitamos a aldeia onde seus pais passaram a morar a partir de 1963, localizada a 320 km de Kassel. Frankweiler, situada em meio a um extenso vale coberto de videiras, abriga inúmeras vinícolas em suas encostas. A região pertence ao estado da Renânia-Palatinado e faz fronteira com a Alsácia. Do topo das ruínas do Castelo de Madenburg, cuja primeira menção documentada remonta ao ano de 1176, tem-se o olhar ampliado em várias direções, com o horizonte apontando para a Floresta Negra, o território francês, a fralda das

montanhas e o imenso vale, então coberto pela floresta verdejante. Era neste local que Hans-Georg Flickinger, vindo de Heidelberg, para onde se mudou em 1963, visitava ocasionalmente seus velhos pais.

Durante a viagem, ouvi do professor e amigo relatos minuciosos sobre sua infância, sua época de estudante na Universidade de Heidelberg e seu trabalho como professor na Universidade de Kassel. Também ouvi seu relato acerca da experiência de intercâmbio cultural, acadêmico e afetivo, que se desenvolveu por mais de quatro décadas com o Brasil, especialmente no Rio Grande do Sul, onde passou a ter sua segunda residência, na cidade de Porto Alegre (UFRGS - PUCRS). Além disso, o vínculo com a UPF o levou a frequentes viagens a Passo Fundo. Desse modo, da Alemanha para o Brasil, de Kassel para Passo Fundo, com paradas em Porto Alegre, desenvolveu-se uma história rica de cultura e amizade, experienciada por alguém com ouvido hermenêutico aguçado e espírito alargado, aberto para a diversidade humana e social.

A longa conversação mantida no decorrer da pequena viagem primaveril poderia, assim imaginei, ser transcrita na forma de uma entrevista dialogada. O professor Flickinger aceitou o convite, e, a cada resposta às minhas perguntas comentadas, nos encontrávamos presencialmente, ora no mercado público de Kassel (na Markthalle), ora no café Nordpol, lugar preferido dos frequentadores da Universidade de Kassel. Diante de uma taça de café, de vinho ou de um copo de cerveja, debatíamos temas hermenêutico-formativos no diálogo-entrevista e também celebrávamos a vida, às vezes na companhia de Muriel, sua esposa, além de outros colegas. Tais encontros não poderiam deixar de me levar a reminiscências do que vivi durante meu doutorado em Kassel, dos sofrimentos e alegrias experienciados e do apoio generoso do casal teuto-brasileiro.

Dalbosco: Hans-Georg Flickinger, este nosso diálogo refere-se a um duplo acontecimento: à homenagem que a UPF lhe fez no dia 17

de novembro de 2023, outorgando-lhe o merecido título de *doutor honoris causa*; e à coletânea *Universidade formadora*, que é resultado de tal homenagem e da qual tomam parte algumas das pessoas que lhe são próximas. Almejamos fazer, nas páginas que seguem, um diálogo vivo (*lebendiger Dialog*) sobre alguns aspectos de sua longa travessia oceânica e, com ela, de sua contribuição à construção de pontes entre dois países e duas culturas bem diferentes. Pois, construir pontes, buscando aproximar dialogicamente realidades estranhas entre si, é uma tarefa hermenêutica de primeira grandeza. Nesse contexto, o diálogo intercultural, o estranhamento, a entrega, a escuta, a pergunta e o colocar-se no lugar do outro são alguns dos conceitos importantes que caracterizam a postura hermenêutica e sobre a qual, seguramente, iremos conversar na sequência. Contudo, temos que contar com a possibilidade de que o próprio diálogo – dada a dialética interna do perguntar e do responder abertos, a ele inerentes – nos conduza a caminhos previamente não determinados.

Você chegou ao Brasil pela primeira vez em 1982, para ministrar cursos de filosofia na UFRGS, e continuou, nas décadas seguintes, com intenso trabalho de intercâmbio entre instituições, pesquisadores, professores e alunos. É grande o número de instituições e pessoas que circularam entre os dois continentes graças ao seu intenso trabalho e à sua ajuda generosa. No caso brasileiro, vários doutorandos e doutorandas tiveram a oportunidade de fazer seus estudos integral ou parcialmente na Alemanha, muitos dos quais na própria Universidade de Kassel. Considerando essa sua longa trajetória, pergunto-lhe: quais foram as suas primeiras impressões do Brasil? Você chegou a imaginar, alguma vez, que este seu trabalho fosse se estender por tanto tempo, envolver tantas pessoas e ter o longo alcance formativo, profissional e humano que se verificou? O que você gostaria de destacar, inicialmente, desta sua longa travessia oceânica?

Flickinger: Bom dia, amigo e professor Claudio. Inicialmente, quero lhe agradecer pela oportunidade de entrar num diálogo sobre mi-

nhas experiências das últimas quatro décadas, vividas entre os mundos acadêmicos alemão e brasileiro. É óbvio que a escolha dos temas a serem abordados não poderá considerar toda a riqueza do que vivi nesse périplo. Corro também o risco de inscrever, *ex post*, um fio condutor aparentemente racional a essas experiências marcadas pelo longo vaivém intercultural. Todavia, tentarei organizar minhas lembranças de modo a que correspondam às observações e às perguntas colocadas por você.

No que se refere às minhas primeiras impressões quando da chegada ao Brasil, quero deixar claro que elas têm sua origem no primeiro encontro com a vida social e acadêmica em Porto Alegre, cidade que tem fortes traços da imigração europeia. É também claro que, no decorrer de minha vida entre continentes, fui corrigindo algumas de minhas interpretações iniciais acerca do experimentado.

Foi nos anos 1970, ainda na Universidade de Heidelberg, que recebi as primeiras dicas sobre o sistema educacional no Brasil e sua inserção no cenário político-social. Pois, em cursos por mim ministrados na área da filosofia, conheci doutorandos brasileiros, como Marco Lutz Müller, Álvaro Valls e Valério Rohden, com quem não só discuti temas da filosofia, senão outros mais acerca da história política recente, marcada pelo anseio de democratização no Brasil. Foi desses encontros e discussões que, em 1981, surgiu o convite para eu passar um ano como professor visitante no IFCH da UFRGS.

Embora munido de uma série de informações acerca do que me esperava, enfrentei algumas surpresas. A primeira foi a forte estruturação curricular dos cursos de mestrado e, posteriormente, também de doutorado. À imagem do sistema norte-americano, os alunos eram obrigados a cumprir uma série de créditos antes da elaboração de seu projeto de pesquisa. Uma exigência que, ao menos naquela época, não era nem cogitada como condição para quem quisesse escrever uma dissertação ou tese de filosofia nas universidades alemãs. Inicialmente, eu nem sequer sabia o que deveria constar em uma dita *ementa* de meus cursos, já que, até aí, eu jamais intentara predefinir o andamento de um curso e, menos

ainda, prever seus resultados. Minha segunda surpresa deveu-se a algo que me pareceu um verdadeiro luxo, a saber, a relação numérica entre docente e discentes. Acostumado a trabalhar com até uma centena de alunos na universidade alemã, topei com no máximo uma dúzia de “gatos pingados” participando nos cursos do PPG. Fato este que, confesso, fez-me sentir desconfortável e até mesmo supérfluo. Só mais tarde, fui informado de que tal número de participantes era um privilégio concedido aos PPGs, no intuito de intensificar a formação de novas gerações de cientistas e pesquisadores nas ditas “humanidades” – disciplinas fortemente desconsideradas na época anterior, da Ditadura Militar.

Juntamente com isso, um outro fato causava-me certa preocupação. Poucos colegas brasileiros haviam concluído o doutorado; alguns não tinham sequer o mestrado, o que denotava uma grande falta de experiência mesmo entre os pesquisadores. A situação era naturalmente inimaginável para mim, vindo de um sistema acadêmico em que o doutorado era a condição necessária, embora não de todo suficiente, para alguém assumir uma vaga como professor na universidade. Cuspei a dar-me conta da precariedade do sistema acadêmico brasileiro à época. Uma dificuldade que resultou, então, para mim, em novo estranhamento, porque logo percebi uma acirrada concorrência entre os colegas, relativa tanto à origem quanto ao nível da formação acadêmica de cada um deles. Havia uma disputa acirrada entre os formados na filosofia analítica da linguagem, os adeptos da filosofia alemã, os defensores da filosofia medieval ou da filosofia francófila. Os grupos ficavam, cada um, no seu canto, havendo raras tentativas de entrar em contato uns com os outros, procurando o diálogo. Ao percebê-lo, compreendi o porquê da inexistência do que era normal, na Alemanha, a saber, uma cultura de debate, de confronto frutífero entre as várias correntes, junto à disposição de um expor-se ao risco de perder o chão supostamente firme das próprias convicções. O que prevalecia no cenário acadêmico era antes o que eu diria um *individualismo possessivo* referente às teorias uma vez adotadas.

Ainda assim, não foram só experiências críticas que marcaram meus primeiros tempos no país. Lembro experiências muito agradáveis destacando-se, em primeiro lugar, a curiosidade e a paciência que colegas e alunos mostravam em relação aos meus esforços de dar conta de suas expectativas nada modestas em relação a mim. Confortaram-me não só sua disposição de perdoar a precariedade de meu português e de aguentar a lentidão de minha exposição e argumentação, senão, também, o apoio e o auxílio a mim dados sempre que eu procurava os conceitos adequados, nas aulas e fora delas. Nessas ocasiões, dava-se, em geral, uma conquista para ambos os lados na busca de solução não só para problemas de tradução, senão para esclarecer o sentido dos textos a interpretar. Devo dizer que me senti, desde logo, acolhido, sobretudo pelos alunos, o que me deu a oportunidade de conhecer as diversas dificuldades e alegrias de seu dia a dia. Nada mais natural do que se terem desenvolvido, a partir daí, uma e outra amizade de longa duração.

Bem, quanto à sua segunda pergunta, professor Claudio, só poderei respondê-la mesclando experiências profissionais e pessoais.

A minha decisão de aceitar o convite de viajar ao Brasil, para lecionar na UFRGS, teve a ver com certa curiosidade natural que, desde jovem, me levou a aceitar desafios sem qualquer chance de êxito aparente. O desafio evidenciou-se já no início de minha viagem ao Brasil, porque só *um dia antes* da partida – que implicava em um ano de ausência da universidade alemã, para trabalhar no estrangeiro – recebi a informação de que o bilhete de voo estaria depositado no aeroporto de Frankfurt. E mais! Chegado ao Brasil, fiquei sabendo que o CNPq tinha cortado pela metade a bolsa para professores visitantes. O que fazer sob tal condição? Decidi ficar; assumi a aventura. Uma insistência que, como se veria, viria a surtir dois efeitos positivos: a imersão enriquecedora no cenário intelectual e social de uma cultura tão heterogênea como a do Brasil, tal como o conhecer a pessoa que se tornaria a mais importante na minha vida. A partir daí, não tive mais dúvidas quanto à continuidade de minha vida entre os dois continentes. Tal decisão deu-me a chance

de intensificar minha participação no trabalho acadêmico do país e de construir pontes firmes entre as universidades envolvidas. Olhando para trás, acredito que o trabalho, ao longo das quatro décadas passadas, serviu-me *também* para legitimar, *ex post*, a insistência inicial em prosseguir. É óbvio que este caminho não teria sido realizável sem a disposição dos colegas em confiar em mim ao iniciarmos uma intensa cooperação entre a Universidade de Kassel, a UFRGS e, posteriormente, a PUCRS e a UPF.

Se eu quiser destacar uma e outra das experiências tidas no início de minha estadia no Brasil, terei de falar, primeiro, no quanto me impressionou o convívio aberto e sobretudo alegre nas ruas das cidades. Sem o controle social onipresente vivido na Alemanha, foi muito mais fácil, para mim, o comportar-me de modo mais leve e descontraído; um fato que facilitou o meu entrosamento social, por aqui, mas levou-me também a olhar de modo crítico para a minha cultura de origem. O mergulho na cultura brasileira fez-me perceber de modo outro a vida social e acadêmica na Alemanha. Mergulhando cada vez mais no cenário sociocultural brasileiro, eu apreendi, na verdade, ainda mais sobre a cultura de minha origem. Eu diria que me fui tornando especialista na cultura alemã na exata medida em que me entregava à vida no Brasil. Com essa entrega, pude avaliar também mais facilmente, sem o ar dominador eurocentrista, os desafios da vida acadêmica brasileira, sua organização e os projetos de trabalho a serem aí realizados. É óbvio que a experiência me ajudou a perceber melhor também o meu próprio papel nesse contexto.

Dalbosco: Professor Flickinger, seus comentários trazem uma riqueza de aspectos que conduzem a outros questionamentos. O primeiro aspecto refere-se ao contraste que você evidencia entre a universidade alemã e a universidade brasileira. Sua vinda para o Brasil possibilitou-lhe a inserção em um sistema acadêmico de pós-graduação que ainda estava em fase de implantação – portanto, muito insipiente – e profundamente orientado, como você mesmo destaca, pela pós-graduação norte-ameri-

cana. A tradição acadêmica alemã de séculos ainda estava, em sua época de estudos, sobretudo no caso da Universidade de Heidelberg e de outras universidades alemãs clássicas, fortemente influenciada pelos ideais da reforma alavancada por Wilhelm von Humboldt e um grupo amplo de intelectuais, cujo núcleo consistia na liberdade de ensino e pesquisa, na solidão e liberdade (*Einsamkeit und Freiheit*). Você destaca o individualismo possessivo como tendência predominante do contexto universitário brasileiro da época, o qual acirrava a relação concorrencial entre os próprios professores-pesquisadores. Penso que tal tendência só se acentuou nas décadas seguintes, impulsionada pela própria concorrência neoliberal, que transforma a maioria das instituições formais de ensino em grandes empreendimentos empresariais lucrativos. Compreender os efeitos destrutivos dessa transformação e o quanto o individualismo possessivo se tornou obstáculo às perspectivas cooperativas e solidárias é um problema que diz respeito à crise da *Bildung*. Portanto, torna-se relevante investigar se o sujeito empreendedor de si mesmo é uma versão atual sofisticada e mais agressiva do individualismo possessivo e quais novas implicações ético-políticas e educacionais o empreendedorismo individualista traz consigo. Não estaríamos diante de um enorme enfraquecimento das perspectivas solidárias que põem em risco a própria formação para a cidadania democrática e, com ela, a possibilidade de resolver cooperativamente problemas planetários?

O segundo aspecto de sua resposta tem uma dimensão cultural e afetiva mais ampla, mostrando que a cooperação internacional não só abrange coisas acadêmicas, mas também o conflito entre formas de vida diferentes, que envolvem sentimentos, valores e afetos. Pois, segundo o meu mestre paresiástico, formação humana e formação profissional se imbricam profundamente (Flickinger, 2023, p. 59-81), e, por meio do diálogo intercultural, as pessoas descobrem as outras no mesmo sentido em que se autodescobrem. Sobre essa dimensão cultural e afetiva, eu gostaria de fazer dois breves comentários.

Em primeiro lugar, sua observação sobre a “alegria das ruas” no Brasil talvez contraste com o caráter mais reservado e menos “barulhento” da vida cotidiana alemã, principalmente nas vilas e nas pequenas cidades. Ver crianças e cachorros soltos pelas ruas, sem o acompanhamento de alguém, e fazer visitas surpresas a amigos e conhecidos, sem agendar previamente, são costumes da cultura brasileira que não têm eco na Alemanha. O choque cultural mencionado poderia ser comprovado por muitos outros exemplos empíricos, muitos deles narrados por você mesmo. Sua afirmação é lapidar e enigmática, ao mesmo tempo: *“Tornei-me especialista na cultura alemã na medida em que me entreguei à vida no Brasil”*. Como é possível conhecer sua própria cultura e a si mesmo entregando-se a uma cultura estranha? É muito difícil entender este “aparente paradoxo” subjacente à sua postura profundamente hermenêutica. Fui compreender um pouco melhor essa situação, posteriormente, quando, já vivendo na Alemanha, tive que “pular na água fria” (*“ins kalte Wasser springen”*), como você mesmo gosta de dizer irônica e sabiamente. Vamos voltar mais adiante, certamente, a este aparente paradoxo entre estranhamento e descoberta de si.

Em segundo lugar, professor e amigo Flickinger, seu espírito desbravador, que o leva a se entregar ao desconhecido e experimentar o diferente, permitiu-lhe, em suas próprias palavras, “conhecer a pessoa que se tornaria a mais importante na minha vida”! De fato, você e Muriel casaram e construíram uma vida a dois pouco “comum”. Juntamente com este laço afetivo e, acredito, impulsionado por ele, você construiu um pequeno círculo de amigos; “pequeno”, porque não se pode ter muitos e bons amigos, de acordo com a própria acepção hermenêutica do que seria a “amizade”. Por isso, imagino, sua compreensão e seu exercício afetivo da amizade espelham-se na própria tradição hermenêutica de raiz aristotélica, segundo a qual o amigo sincero é uma espécie de “segundo eu”: ele é cúmplice na mesma medida que exige de si e do outro a coragem de expressar sinceramente suas críticas (Aristoteles, 1998; Gadamer, 1999b). Em síntese, entregar-se a uma cultura estrangeira e

procurar entendê-la por ela mesma é uma postura hermenêutica decisiva; uma postura que abre o espaço à construção de boas e duradouras amizades, como você diz.

Antes de continuarmos o aprofundamento de temas relacionados à sua dupla atuação formativo-acadêmica em dois continentes e países diferentes, gostaria que nos contasse um pouco acerca de seus anos de aprendizagem escolares e universitários. Nesta minha última estadia na Alemanha, durante os meses de maio e junho de 2024, graças ao seu espírito de abertura e à sua generosidade, pude conhecer um pouco de sua terra natal e ouvir de você alguns acontecimentos que marcaram sua infância e juventude e, sobretudo, seu envolvimento, enquanto estudante, com questões políticas e sociais. Ou seja, desde muito cedo, você trouxe consigo um “senso prático” sobre as coisas, as pessoas e o mundo, que talvez lhe tenha empurrado à hermenêutica e à teoria crítica. Você deixou transparecer muitas vezes, em nossas conversas pessoais, sua relação afetiva com sua casa paterna e, no âmbito acadêmico, com seus mestres formadores. Você poderia nos contar um pouco sobre sua infância e sobre seu tempo de formação escolar? Que traços de uma *Bildung* você experienciou em sua intimidade familiar e no âmbito da educação escolar? Em consonância com isso, quais foram as razões que o conduziram a estudar na Universidade de Heidelberg? Que experiências formativas você desenvolveu nesta universidade e quais foram seus principais mestres? O que o levou à hermenêutica gadameriana e como foi sua relação com Reiner Wiehl e Hans-Georg Gadamer?

Flickinger: O conjunto das observações e perguntas que você me coloca é por demais amplo, de modo que não satisfarei todas suas expectativas. Escolherei, por isso, algumas poucas. Referindo-me a minhas experiências na infância e na escola, quero lembrar, primeiro, os anos difíceis do pós-guerra, que vivi com minha família. A escassez material onipresente, as ruínas como lugares preferidos para brincar, ou a generosa "tia" Helena no jardim de infância evangélico deixaram em mim

traços profundos. Com um truque, meus pais conseguiram colocar-me na escola primária junto com minha irmã, um ano mais velha, de modo que consegui vencer esse período em apenas três anos e meio. Entrei, após, em um ginásio de orientação humanista – com francês, latim e inglês – e terminei a escola no início de 1963. Embora a educação recebida na família e na escola tivesse sido bastante rígida, nunca nos faltou a sensação de confiança entre nós. Um exemplo só: nos meus 14 anos de idade, meus pais me deixavam viajar de bicicleta, junto com mais dois colegas e um professor (hoje sei ter sido um nazista), até Marrocos. Foi, sem dúvida, esse sentimento de segurança básica que fez de mim um jovem curioso e aberto.

No que se refere aos "traços da *Bildung*" – sua segunda pergunta, Cláudio –, enfrentei uma situação constrangedora. De um lado, meu pai, um engenheiro químico, tentava me empurrar para as Ciências Naturais, ao passo que minha mãe defendia meu desejo de me formar em área das Ciências do Espírito. Mesmo interessado nas Ciências Naturais, era-me insuportável a ideia de ter meu pai controlando e criticando meus futuros estudos numa das áreas de sua preferência. Além disso, eu já gozava de uma certa habilidade na argumentação, reconhecida pelos colegas e professores da escola. Por fim, preocupado com meu futuro, meu pai aceitou, com certo rancor, minha proposta de estudar Direito, a fim de garantir uma profissão que me poderia sustentar, antes de entrar na Filosofia, área tida por ele como exótica. Foi assim que, com 18 anos de idade, me mudei para Heidelberg, entrando na Faculdade de Direito no primeiro semestre de 1963.

É claro que, com essa mudança, começou uma vida nova e, como você verá, social e politicamente turbulenta, sendo que seus efeitos formativos foram fundamentais para o futuro de minha carreira intelectual. Os primeiros semestres de estudo do Direito, com sua orientação positivista e conservadora, convenceram-me logo de que eu não seguiria esse caminho profissional. Por isso, concluí o Direito o mais rápido possível, depois de apenas sete semestres, para

finalmente ingressar na Filosofia, em 1966. Vivi, então, uma ruptura intelectual radical. Pois, junto à Faculdade de Direito, um ninho então extremamente conservador (com os professores Ernst Forsthoff, Hans Schneider, Wolfgang Hefermehl), acompanhei os cursos e trabalhos no Instituto de Filosofia cujo corpo docente era liberal ou de esquerda e de altíssima qualificação (com os professores do gabarito de Karl Löwith, Hans-Georg Gadamer, Michael Theunissen, Dieter Henrich e Ernst Tugendhat, entre outros). Os dois ambientes acadêmicos não poderiam ser mais incompatíveis. Por um lado, participei na ocupação do Instituto do Direito e na elaboração de uma homenagem irônica, em protesto contra o então diretor (um ex-nazista) desse instituto; por outro, vi-me encarregado de esboçar uma Constituição para o Instituto de Filosofia, tendo por base uma cogestão igualitária entre professores, assistentes e estudantes.

Em meio ao movimento estudantil dos anos 1960 - entre 1967 e 1971 -, e após ter concluído o estudo do Direito, aproveitei o estágio obrigatório nos diversos ramos do Judiciário e da administração pública, estágio este que foi pago, enquanto uma forma de "bolsa", a fim de continuar os meus estudos da filosofia. Foi só então que me senti realmente "à vontade" no meu projeto de estudos. Partindo das lições sobre os pré-socráticos (Gadamer), passando por Descartes e Espinoza (Löwith), cheguei a mergulhar no Idealismo alemão (Henrich, Wiehl) e, pouco depois, nas ideias de Marx, do Neo-marxismo e da Teoria Crítica (Theunissen). Ingressei, então, em grupos de pesquisa informais, nos quais participavam também alguns professores e onde se davam debates acirrados sobre temas filosóficos, literários e políticos, não abordados nos cursos oficiais, de modo que me foi possível desenvolver uma postura intelectual não dogmática. Dou dois exemplos: em um seminário sobre a *Ciência da Lógica*, de Hegel, os professores Henrich, Tugendhat, Theunissen e Friedrich Fulda defenderam, cada um deles, as suas interpretações em confronto aberto diante dos estudantes; e, em um curso de

dois semestres, pudemos trabalhar, juntamente com Henrich, a Dedução transcendental das categorias na *Crítica da Razão Pura*, de Kant.

Para minha própria surpresa, o estudo de filosofia gerou em mim um novo interesse em relação ao Direito; um interesse que me abriu a porta para a docência acadêmica. Em 1971, tendo passado pelo segundo exame jurídico (*Assessorexamen*), fui eleito chefe do Colégio Interdisciplinar de Doutorandos da Universidade de Heidelberg, pelos membros dessa instituição modelar. Nos próximos cinco anos, lidando com doutorandos das mais variadas disciplinas – desde teologia e medicina até biologia e literatura –, trabalhei com os doutorandos sobre os fundamentos epistemológicos das diversas áreas e seu enredamento; sobre ideologia e crítica, no Idealismo alemão e no Marxismo; sobre a Teologia da libertação; e sobre o sistema do Direito liberal. Fui também convidado a dar cursos no Instituto de Filosofia e encontrei, graças à minha qualificação jurídica, forte interesse dos alunos em relação à filosofia do Direito. Essas experiências motivaram-me, em 1975, a elaborar, junto com um ex-colega da filosofia, um parecer para o governo federal acerca dos problemas jurídicos e administrativos na implementação das políticas ambientais, buscando testar a influência efetiva do trabalho científico no campo da política. Vejo, nesse período de intenso trabalho interdisciplinar, a fase intelectual decisiva para meus anos posteriores na Academia.

Em 1973, consegui defender minha tese de doutorado na filosofia, sob a orientação de R. Wiehl e Gadamer, sob o título *Darstellung und Reflexion - ein Beitrag zur Kunsttheorie der Moderne* (*Apresentação e Reflexão - uma contribuição à teoria de arte da modernidade*). Ainda pouco familiarizado com os debates sobre a hermenêutica filosófica de Gadamer, que então se iniciavam, encontrei em Wiehl (seu melhor discípulo, como Gadamer me confessaria mais tarde) um orientador fora do comum. Em longas conversas e com extrema tolerância, ele me levou a concretizar minhas ideias, de modo que passei a entender, por vivê-la em mim mesmo, o que poderia significar a experiência hermenêutica.

Com isso, Claudio, creio ter dado a resposta à pergunta quanto aos motivos que me levaram a interessar-me pela hermenêutica filosófica de Gadamer. Olhando para trás, acho que tanto a ampla experiência interdisciplinar quanto a luta contra qualquer dogmatismo ideológico representam os motivos principais na pavimentação de meu caminho em direção ao entendimento da hermenêutica gadameriana, não enquanto concepção meramente epistemológica, senão e sobretudo, como *postura intelectual*.

Dalbosco: O conflito que você viveu com seu pai sobre a escolha da profissão faz-me lembrar do próprio conflito experienciado por Gadamer com seu pai, que também queria vê-lo como profissional das Ciências Naturais (Gadamer, 1977). De outra parte, são estas “pequenas” experiências, como a que você vivenciou em sua viagem de bicicleta para Marrocos, que nos tornam mais curiosos e abertos para nós mesmos e para o mundo. Viajar tem muito a ver com a formação, porque contém o sentimento de liberdade e da novidade que cada experiência carrega consigo. A viagem parece ganhar ainda maior peso quando acontece na adolescência. Um traço da *Bildung* clássica repousa precisamente neste “entregar-se” ao mundo e, experimentando o imprevisível, procurar descobrir quem somos nós mesmos. Tal *Bildung* experienciada de maneira autônoma, tão poeticamente narrada por Wolfgang von Goethe em seu *Anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* (2006), tem muito da cultura alemã e, por conseguinte, também de você, como mestre e enquanto pessoa. Mas, por ser algo que toca profundamente a alma humana, não é só alemã e, universalizando-se, também narra um pouco de cada um de nós. Como seus alunos brasileiros, nós sempre admiramos em você este espírito autônomo, de fazer por si mesmo e de buscar descobrir-se a si mesmo, no entregar-se ao desconhecido e na coragem de correr o risco do imprevisível, do inesperado.¹ Será isso, pergunto-me, um sentido propriamente hermenêutico (ontológico-antropológico) de enfrentar a

¹ Sobre isso, ver o depoimento de Muriel Maia-Flickinger, nesta coletânea.

própria finitude e a vulnerabilidade da condição humana? Não residiria aí também a pretensão de universalidade da hermenêutica defendida igualmente por Gadamer e por você? Estas são questões sobre as quais precisamos continuar dialogando em nossas pesquisas e produções.

Flickinger, sua experiência acadêmico-formativa em Heidelberg está, certamente, entre as mais importantes e singulares. Importante, porque você teve o privilégio de conviver com grandes filósofos alemães e, simultaneamente, devido à sua competência para desfrutar do que estava intelectualmente à sua disposição. Esta sua profunda experiência acadêmica adquiriu singularidade própria na medida em que você soube aplicá-la (*Applicatio-Anwendung*) em sua futura experiência de vida. Seus alunos também tiveram a sorte de respirar um pouco desta atmosfera filosófica clássica de Heidelberg, ao frequentar seus cursos ministrados em algumas universidades brasileiras, bem como em suas publicações escritas em português. Nesse contexto, peço-lhe a permissão para narrar brevemente uma pequena experiência pessoal, que me parece elucidar um pouco disso: após ter feito processo seletivo no mestrado em filosofia na PUCRS, em 1992, com um projeto sobre filosofia negativa em Theodor Adorno, assisti um seminário seu sobre o problema da subjetividade e intersubjetividade no Idealismo alemão, no qual você mencionou autores que me eram desconhecidos, como Michael Theunissen e Dieter Henrich. Embora eu não pudesse entender muita coisa do que você estava tratando, suas exposições claras e logicamente bem construídas foram o suficiente para me levar a perceber que havia “muito coelho escondido naquela cartola”. O mero ouvir você falar serenamente sobre o problema da subjetividade no idealismo transcendental kantiano foi o suficiente para eu mudar de projeto; isso me levaria a aprofundar, posteriormente, por seu próprio convite, esse tema em minha tese de doutorado; tese que defendi quase uma década depois, na Universidade de Kassel, sob sua orientação e a do professor Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (Dalbosco, 2002). Contudo, a experiência discente dessa surpreendente serenidade não foi exclusividade minha e nem só em relação a Kant, mas também de

outros colegas meus e alunos seus, que estudaram com você também Hegel, Marx, Adorno e Gadamer, entre outros. Sua honestidade intelectual, com seu espírito de abertura e provocação para o debate, por meio de perguntas bem formuladas, trazia em si os ecos do fundo hermenêutico socrático-gadameriano de sua postura intelectual, que só mais tarde e aos poucos fomos descobrindo.

Antes de lhe devolver a palavra para que nos conte sobre sua longa experiência na Universidade de Kassel, gostaria ainda de ouvir de você um pouco mais de sua relação filosófico-formativa com Hans-Georg Gadamer e Reiner Wiehl. Acabei de ler, nesta última estadia na Alemanha, a coletânea *Encontros com Hans-Georg Gadamer (Begegnungen mit Hans-Georg Gadamer)*, organizada por Günter Figal (2000), em comemoração aos 100 anos de Gadamer. Os depoimentos são, especialmente os de Michael Theunissen e Dieter Henrich, de valor filosófico-formativo inestimável, na medida em que eles reconhecem, entre outros aspectos, a presença da dialética do diálogo socrático no trato dispensado a eles por seu mestre. De outra parte, Reiner Wiehl parece ter sido de uma sensibilidade pedagógico-formativa inigualável, segundo relatou-me Michael Hampe (seu último orientando), em conversa travada entre nós em sua sala, na Universidade de Kassel, quando Hampe ainda era professor e ministrava aulas e seminários naquela universidade. De outra parte, acabo de realizar, aliás com o seu próprio apoio, uma longa entrevista com Jean Grondin, na qual ele relata o sentimento profundo que nutre por seu mestre-amigo Gadamer (Grondin; Dalbosco, 2024).

Esta relação intensa de mestria alicerçada na amizade, que você e outros de sua geração tiveram a oportunidade de experimentar, raramente existe nas universidades atuais, cada vez mais dominadas pelo neoliberalismo empreendedor lucrativo, que aguça ainda mais o espírito concorrencial do individualismo possessivo. Penso que manter viva na memória das novas gerações essas experiências histórico-filosófico-formativas não deixa de ser também uma maneira de fazer renascer a

própria *Bildung* (Dalbosco; Mühl; Flickinger, 2019). Considerando isso, e como estamos tratando aqui de dois grandes mestres (Gadamer e Wiehl), que influenciaram gerações distintas, você poderia acrescentar um pouco mais sobre a dimensão filosófico-formativa de ambos? Em que sentido eles podem ser considerados mestres do diálogo franco, oriundo da tradição socrática? Qual o efeito pedagógico-formativo da dialética inesgotável do perguntar e do responder? Por que, para você e para a hermenêutica gadameriana, é mais importante saber perguntar e escutar do que simplesmente falar?

Flickinger: Diante da variedade dos temas que você me coloca, escolho os que me parecem ser os mais importantes para nosso diálogo.

Primeiro, acho importante fazer um breve resumo quanto às influências intelectuais que Hans-Georg Gadamer e Reiner Wiehl exerceram sobre mim. A formação original de Gadamer, na Filologia clássica, levou-me a perceber a importância de ponderar os conceitos centrais da filosofia, recorrendo a seus significados na tradição. Exigindo paciência, tais recursos dão a entender o quanto a interpretação dos conceitos depende de sua inserção no pensamento de cada época, marcando a pré-compreensão de quem procura o sentido de algo. No que diz respeito à minha experiência com Wiehl, sublinho a capacidade do abrir-se à pergunta do parceiro da conversa, tomando-a a sério e agindo, assim, como um parteiro na elaboração das possíveis respostas. Nos dois professores, destaco a paciência, a capacidade de escutar e a postura maiêutica inusitada. Além disso, um fator inesperado e decisivo reforçou meu engajamento na filosofia: a disposição da maioria dos professores de pôr em discussão, junto aos alunos, seus próprios trabalhos em andamento. Esse tipo de participação permitia aos alunos acompanhar e até mesmo contribuir na gênese e no desenvolvimento de um pensamento. *Sein und Schein – die kritische Funktion der Hegelschen Logik* (de Michael Theunissen) e *Identität und Objektivität: eine Untersuchung über Kants transzendente Deduktion* (de Dieter Henrich) são dois resultados

desse tipo de experiência. Experiência que, hoje, na universidade de massa, infelizmente, não tem mais muita chance de acontecer.

Sublinhando os efeitos filosófico-formativos da disposição de experimentar a identidade intelectual do mestre, quero mencionar uma especificidade da língua alemã, da qual me dei conta a partir de suas observações, professor Claudio. Refiro-me ao termo *Erfahrung*, que contém em si a indicação do estar em “viagem” (*auf der Fahrt*), como meio de fazer experiências novas e inesperadas. Essa referência à imagem do “viajar” (*fahren*) encontra-se numa série de conceitos alusivos a algo imprevisível, que nos poderia ocorrer: o perigo (*die Gefahr*); o risco (*die Gefährdung*); a situação confusa (*eine verfahren Situation*) etc. Tais experiências indicam, sim, *uma aventura* incalculável, na qual se enquadra a experiência do viver entre duas culturas, a própria e a alheia.

Voltando ao aspecto formativo da vida entre culturas diferentes, você tomou como paradoxo a minha afirmação de que o vir ao nosso encontro da cultura alheia desencadearia um processo de autoconhecimento. Não vejo isso como paradoxo. Pois, ao enfrentar o alheio e o inesperado, vemo-nos desafiados a tomar posição diante do desconhecido e, em consequência disso, a tornar nossa postura transparente para nós mesmos. A autorreferência aí gerada é exatamente a *viagem* que acontece no diálogo: o parceiro desafia-nos com sua pergunta ou afirmação, esperando nossa reação; reação essa que não pode ser dada, sem que nos certifiquemos de nossa própria convicção. O jogo entre pergunta e resposta, no diálogo, repousa no reconhecimento desta relação dupla: o respeito pelo outro e o certificar-se de si mesmo. Eis o significado do termo *responsabilidade*, isto é, a disposição de dar resposta à pergunta do outro. Insisto, por isso, que o processo formativo se apoia no entendimento da interdependência entre *autonomia* e *reconhecimento* enquanto dois conceitos chave. Expressa-se, nisto, também, a função ética do processo formativo, que aceita a possibilidade de o outro ter razão.

Diante do dito, é claro que concordo plenamente com você, Claudio, na diagnose quanto à descaracterização do processo formativo em

andamento. De fato, a tendência de submeter o campo da educação cada vez mais às diretrizes neoliberais deve ser vista como efeito da dinâmica implícita do que chamei um *individualismo possessivo*. Acho muito oportuno sublinhar essa diagnose diante do marco institucional da UPF, na qual você trabalha. Como fundação cooperativa e comprometida com a ideia de solidariedade, ela é altamente sensível à implementação da ideologia neoliberal com os princípios de economização, concorrência e lucratividade, os quais ameaçam suprimir o espírito comunitário dessa universidade, que o tem como força motriz. Trata-se de um exemplo que mostra a perversa possibilidade de transformação do processo formativo em mero objeto no jogo das forças econômicas.

Dalbosco: Eu teria muito interesse em continuar dialogando, professor Flickinger, sobre alguns aspectos de suas considerações, mas isso infelizmente não é mais possível, aqui, devido aos limites que impusemos à nossa conversação. De qualquer sorte, você foi feliz no resumo lapidar que ofereceu sobre a noção de formação centrada na dinâmica entre autonomia e reconhecimento. Também, a recuperação do sentido etimológico-semântico da palavra alemã *Erfahrung* e seus possíveis desdobramentos formativos ajudam-nos a compreender melhor o porquê de a noção de educação, compreendida como viagem, não poder ser reduzida à aprendizagem dominada pela linguagem das competências e habilidades. Há algo mais profundo e mais humano na noção de formação, que não se deixa, obviamente, dominar pelo adestramento inerente à noção de aprendizagem por competências: cada um de nós precisa fazer livremente a sua própria experiência formativa no conflituoso diálogo que trava consigo mesmo, com os outros e com o mundo ambiente. Eis algo que você sempre acentuou entre nós, seguindo a boa tradição socrático-gadameriana. Por isso, é indispensável que continuemos a nos debruçar sobre sua produção intelectual, especialmente sobre o novo livro que você acaba de publicar (Flickinger, 2024) e o outro, que você está preparando, sobre filosofia da educação, previsto para 2025. Em síntese,

o estudo da produção flickingeriana é uma referência importante, no sentido de problematizar o enfraquecimento progressivo que a noção de formação humana vem sofrendo na sociedade neoliberal presente, mais e mais dominada pelo individualismo possessivo que sustenta o sujeito empreendedor de si mesmo e corrobora, infelizmente, para com o desaparecimento da formação cultural integral do espírito humano e sua responsabilidade quanto à cooperação solidária.

Volto-me, agora, com seu consentimento, para o tempo de professorado seu na Universidade de Kassel. Depois da sólida formação filosófico-jurídica na Universidade de Heidelberg, você assume uma cátedra mais voltada para o direito (administração pública) no Serviço Social. No entanto, suas intervenções filosóficas consistentes logo chamaram a atenção do professor e filósofo Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, com o qual você viria a estabelecer uma parceria intelectual e uma amizade duradoura de mais de quatro décadas.² Na Universidade de Kassel, você encontrou uma nova atmosfera intelectual, marcada por projetos inovadores no âmbito científico interdisciplinar e com forte inserção na comunidade regional. Poderia falar um pouco sobre essa experiência, destacando o que de fato foi, aos seus olhos, uma experiência formativa inovadora no âmbito do ensino superior? Sabemos que grande parte de tal experiência foi enfraquecida ou até mesmo dizimada pela reforma universitária alemã levada a efeito nos trilhos do Acordo de Bolonha. Considerando isso, que pontos negativos você considera da Reforma Universitária alemã e que aspectos da experiência coletiva de seu grupo você manteria para a organização e gestão da universidade atual?

Flickinger: Você tem razão, Claudio, quando refere a minha ida para a Universidade de Kassel, em 1976/1977, como o encontro de uma “nova atmosfera intelectual”. Três foram os motivos que me lavaram a

² Aspectos da história desta bonita relação de amizade entre Schmied-Kowarzik e Flickinger estão registrados no livro *A caminho de uma “filosofia da práxis”*: uma entrevista com o Prof. Dr. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, organizado por Rosalvo Schütz, Hans-Georg Flickinger e Muriel Maia-Flickinger (2024).

candidatar-me para uma vaga naquela universidade. Primeiro: dois colegas, com os quais já tinha cooperado em Heidelberg, falaram muito bem de suas experiências em Kassel, desejando minha chegada. Segundo: como se tratava de uma universidade jovem, fundada em 1971, ainda não existiam, nela, estruturas administrativas petrificadas, oferecendo, por isso, oportunidades de serem experimentadas novas ideias. E terceiro: atraía-me a política do então presidente Ernst-Ulrich von Weizsäcker, que imprimiu à universidade um perfil interdisciplinar, com enfoque em questões ambientais. Assumi, inicialmente, uma vaga de professor como jurista, na área do Serviço Social, sabendo poder ampliar, a seguir, o espectro temático de meu engajamento. De fato, fui logo chamado a entrar também no Departamento das Ciências Humanas, tomando parte na implementação do curso de Filosofia. Todos os professores da Filosofia possuíam dupla qualificação acadêmica, nas áreas de Filosofia, Matemática, Educação, Direito, Psicanálise e Sociologia, de modo que o ensino e a pesquisa nos cursos de Filosofia vinham sempre ligados à experiência prática. No meu caso, por exemplo, era-me possível discutir não só a lógica do Direito moderno a partir das teorias filosóficas, senão, também, suas consequências práticas no campo político e no Judiciário.

O número reduzido de professores, junto às solicitações geradas pela cooperação interdisciplinar, a institucionalização de projetos de pesquisa e, desde 1981, a cooperação intensa com universidades estrangeiras, passou a pesar em nosso trabalho de modo crescente. Como minha formação filosófica e jurídica era considerada uma condição favorável para tratar de projetos politicamente controversos na universidade, fui chamado, entre outros, a gerenciar a implementação do mestrado nos diversos cursos – como complemento científico do sistema então dominante de diplomação –, e escolhido como diretor fundador do Centro Científico Mensch-Umwelt-Technik (MUT). Tais projetos serviram para caracterizar o perfil científico da universidade, mantendo-se até hoje e sendo até mesmo reforçado como centro de pesquisa sobre questões da sustentabilidade.

Outro desafio: no fim dos anos 1980, a pedido da então Reitoria da UFRGS, elaborei e coordenei, juntamente com um colega da Universidade de Manaus, um amplo projeto de pesquisa sobre a região carbonífera do Alto Jacuí, próxima a Porto Alegre; projeto este vinculado à criação de um PPG em Ciências Ambientais naquela universidade. A partir daí, ampliou-se o espectro de cooperação entre a Universidade de Kassel e as universidades brasileiras. Tudo isso teve início com a parceria da UFRGS e, a partir de 1993, com aquela da PUCRS. Aí, participei na implantação dos cursos de doutorado na Filosofia e no Serviço Social. Impressionou-me, além disso, o potencial inovador dessa universidade, tanto nas áreas humanas quanto nas tecnológicas. A cooperação com Kassel foi se fortalecendo por visitas mútuas de professores, doutorandos e chefias administrativas. Já na virada do século, a Universidade de Kassel passou a desenvolver laços de ensino e pesquisa com a UPF. Como já apontado, esses laços deveram-se a características comuns das duas universidades, a saber: suas histórias como jovens instituições acadêmicas, a preocupação com os problemas da sustentabilidade no meio ambiente e o trabalho interdisciplinar, assim como o foco na formação de professores escolares.³ Eis aí, Claudio, o contexto mais amplo, que me levou a preocupar-me com a *pedagogia hermenêutica*. Desde então, mergulhei nessa temática, e isso se mantém até hoje. Na verdade, foram os colegas da UPF que me levaram de volta aos meus anos de trabalho na Universidade de Heidelberg, onde reinava o espírito de Hans-Georg Gadamer, essa figura carismática da hermenêutica filosófica.

Os trabalhos que desenvolvi junto à UPF, acerca do papel da hermenêutica filosófica na Educação, ganharam uma inesperada atualidade, devido a que, no mundo ocidental, as políticas educativas passaram a deixar de lado a ideia clássica de *formação humana (Bildung)*, culminando na infeliz *Declaração de Bolonha*. Na virada do século, foram a mercantilização e a competência profissional, enquanto diretrizes primordiais do

³ Sobre isso, ver o “Discurso de agradecimento” de Hans-Georg Flickinger, nesta coletânea.

processo educativo, que se impuseram. Em vista disso, para entendermos o significado dessa ruptura, tornou-se necessário recorrer à ideia de *formação humana*, para compreendermos a perda do aspecto ético-moral do agir humano e a necessidade de sacudir os educandos, despertando neles o espírito cidadão. Eis os dois momentos que, como sabemos, são indispensáveis à sustentação de uma sociedade justa.

Não há dúvida de que a insistência, em geral, da nova política educativa, antes de tudo na competência profissional dos alunos e em sua submissão aos critérios da economia de mercado, provocou forte transformação no que se refere tanto aos conteúdos quanto aos modos de avaliação do ensino e da pesquisa. No que diz respeito a isso, professor Cláudio, responderei sua pergunta tendo em vista a reação que me parece necessária em relação a essa tendência. Em meu ver, pode-se aí diferenciar três níveis: em um mundo regido pelas redes da tecnologia, parece-me, *em longo prazo*, imprescindível buscar um modo novo de compatibilizar as demandas socioeconômicas e tecnológicas com a formação da pessoa; *em médio prazo*, temos de lutar pelo reconhecimento da histórica das perdas e dos ganhos causados pela dinâmica do desenvolvimento atual na Educação; e *em curto prazo*, acho importante que os próprios educadores exponham sua identidade intelectual no trabalho do dia a dia, em sala de aula, para que os educandos consigam experimentar e assim compreender a não existência de um único olhar legitimador em relação aos temas trabalhados. A sala de aula é o lugar por excelência da práxis hermenêutica como meio formativo. Os objetivos expostos não são nada fáceis de alcançar; pois, para corrigir as correntes dominantes, na política, são sempre necessários maiores esforços, se os compararmos àqueles que visam assegurar a continuidade do que já existe.

Dalbosco: Seu ingresso como professor na Universidade de Kassel representou, professor Flickinger, a confluência de um duplo fator que contribuiu para o fortalecimento das experiências científicas inovadoras que se iniciavam naquela instituição: sua sólida formação intelectual

adquirida em Heidelberg, aliada à presença de jovens pesquisadores reunidos em um grupo de trabalho interdisciplinar sobre problemas filosóficos e científicos fundamentais (IAG Philosophie). Esse grupo interdisciplinar organizou debates na Universidade de Kassel, durante décadas, com a participação de convidados alemães e estrangeiros. Suas experiências acadêmicas atraíram estudantes de vários continentes, que vieram para a Universidade Kassel para estudar questões ambientais sob a perspectiva interdisciplinar da teoria crítica e da hermenêutica. Lembro-me bem de ter experienciado esse debate durante meu tempo de doutorado em Kassel (1998-2001) e, também, de ter convivido durante anos com doutorandos do Japão, da China e, sobretudo, da Coreia do Sul, que vieram fazer doutorado com você, com Wolfdietrich Schmieid-Kowarzik e com outros professores. Foi uma experiência memorável, a que a troca de geração e a reforma universitária alemã infelizmente puseram fim. Recuperar o trabalho interdisciplinar e solidário de grupo é uma exigência atual que compete às novas gerações, mediante suas próprias experiências intelectuais e de vida, considerando-se as novas circunstâncias socio-histórico-culturais.

Em consonância com isso, há outro aspecto de sua resposta anterior que merece nossa atenção especial e com o qual eu gostaria de encerrar nosso diálogo. Trata-se de sua menção a Passo Fundo, honrosa para o nosso grupo, de tê-lo despertado para o seu “inconsciente hermenêutico”. Embora nem você nem nosso outro mestre educador local, Elli Benincá, nos tenham falado sistematicamente acerca da hermenêutica filosófica como postura intelectual formativa, o testemunho dialógico de ambos foi suficiente para nos atrair e, ao mesmo tempo, como destaca Theunissen (2000) em ralação a Gadamer, nos liberar para que pudéssemos fazer as nossas próprias experiências formativas. Este me parece ser o fascínio maior da tradição filosófico-formativa da qual você faz parte, uma tradição de mestres que se preocupam honestamente com a educação dos outros, sem exercer a vontade doentia de dominação e controle autoritário de seus orientandos.

Com base nessa consideração, eu gostaria de ouvi-lo falar mais detidamente sobre a hermenêutica filosófica gadameriana. De que modo você interpreta, hoje, o vínculo justificado por Gadamer entre linguagem, diálogo e compreensão? Em que sentido a tríade dialética escuta-pergunta-resposta constitui o núcleo do diálogo vivo? Por fim, você considera a postura hermenêutica baseada na compreensão dialógica (práxis dialógica) ainda decisiva para reatualizar criticamente a noção clássica da *Bildung*? Caso afirmativo, em que sentido? Penso que sua problematização acerca dessas questões articula, em certo sentido, os próprios ensaios que constituem a coletânea *Universidade formadora*.

Flickinger: Caro professor Claudio, que bom você lembrar o Grupo de Trabalho Interdisciplinar em torno de questões filosóficas nas ciências (IAG Philosophie), institucionalizado na Universidade de Kassel enquanto espaço de debate e pesquisa, concebido como meio de atuação intelectual independente quanto a qualquer prescrição curricular. Suas características – a livre escolha dos temas; a participação voluntária de representantes das mais diversas disciplinas; a discussão de igual para igual, assim como a organização de eventos nacionais e internacionais – favoreciam a troca de ideias e preocupações entre intelectuais também fora da rotina acadêmica. É possível dizer que as experiências nesse espaço de trabalho testemunhavam, de modo exemplar, o fato de que o trabalho interdisciplinar aberto exige a disposição dos participantes no sentido de enfrentar situações desconhecidas, além de permitir ao outro o vir ao seu encontro e de tomá-lo a sério. Tais exigências são, por certo, de difícil cumprimento, tendo-se em vista a diversidade dos horizontes de questionamento e a concorrência entre os métodos consolidados, ou os tipos de argumentação reconhecidos na disciplina.

Os trabalhos no IAG Philosophie ofereciam, de fato, experiências paradigmáticas no que se refere ao alcance e aos limites do olhar científico. A exigência de uma curiosidade aberta diante do desconhecido, assim como a expectativa de os interlocutores tomarem-se mutuamente

a sério, apontava para uma determinada postura social como condição de possibilidade, tanto de discussões quanto de pesquisas importantes. Não levada em consideração pelas teorias da ciência, essa postura viabilizava a troca de experiências e concepções científicas; uma troca que, no vaivém das perguntas e respostas, fazia com que cada participante se visse desafiado a certificar-se de sua própria convicção e, se necessário, a colocasse em xeque.

Avaliando com seriedade essas experiências, constata-se que o sucesso dos debates não dependia de um consenso final, pois era, antes de tudo, o autoesclarecimento de cada um quanto às razões e à legitimidade de sua própria posição que sustentava o processo daquela aprendizagem mútua. Sem querer idealizar as experiências feitas ao longo dos anos no IAG Philosophie, pois tive a oportunidade de participar em trabalhos similares regidos por outros modelos, posso afirmar que elas punham à luz o próprio cerne da formação humana (*Bildung*). A saber, o que os envolvidos aprendiam naquela troca dialógica de experiências era algo que os transformava, levando-os a interpretar de modo outro as suas próprias posições e o mundo ao redor.

Tendo-se em vista esse núcleo da experiência hermenêutica, importa indicar os meios através dos quais ela pode acontecer. Eis o que fazem, entre outras questões levantadas, os ensaios desta coletânea. Com isso, prezado amigo Claudio, achei por bem restringir a uma breve constatação esta minha última resposta à pergunta que você faz acerca do vínculo existente entre linguagem, diálogo vivo e compreensão: a *Bildung*, a formação humana, não pode prescindir da linguagem, ou, mais precisamente, do *diálogo vivo*, porque é só dentro de seu horizonte que o ser humano se vê desafiado a enfrentar o seu próprio pensamento, a sua postura fundamental em relação ao outro e as razões que o levam a articular suas perguntas. Como se vê, a formação humana é um processo essencialmente autorreflexivo e, tendo-se em vista o fato iniludível de que a *Declaração de Bolonha* anda na contramão dessa experiência fundamental, é preciso que apontemos e lutemos contra o desrespeito das polí-

tivas educativas empenhadas em obnubilar e mesmo sufocar o potencial formador da linguagem viva.

Eu agradeço, por fim, professor Cláudio, a oportunidade de, ainda que de modo abreviado, ter podido expor minhas ideias, tal como minha trajetória de vida, não só profissional, neste nosso diálogo.

Dalbosco: Sua viagem (*Fahren*) e sua experiência (*Erfahrung*) nos ensinam muito, sobretudo por serem feitas na companhia formativa de muitas pessoas de diferentes cidadanias. Ao conhecer-nos, sem ter podido prevê-lo – ainda bem! –, iniciamos uma viagem dialógica que, felizmente, não se prescreveu um fim, e na qual nós dois nos fomos educando reciprocamente. Por isso, professor e amigo Hans-Georg Flickinger, os nossos mais sinceros agradecimentos.

Referências

ARISTOTELES. *Nikomachische Ethik*. Herausgegeben und übersetzt von Hans-Georg Gadamer. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1998.

DALBOSCO, C. A. *Ding an sich und Erscheinung*. Perspektiven des transzendentalen Idealismus bei Kant. Würzburg: Verlag Königshausen und Neumann, 2002.

DALBOSCO, C. A. Reminiscências de uma experiência formativa. In: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; HERMANN, N. (org.). *Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Porto Alegre: Ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 2014.

DALBOSCO, C. A. MÜHL, E. H.; FLICKINGER, H.-G. (org.). *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019.

FIGAL, G. *Begegnungen mit Hans-Georg Gadamer*. Stuttgart, 2000.

FLICKINGER, H.-G. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, H.-G. *Gadamer & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FLICKINGER, H.-G. Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel. In: DALBOSCO, C. A.; MARASCHIN, R.; DEVECHI, C. P. V. (org.). *Educação formadora*. Passo Fundo: UPF Editora; Brasília: Editora UnB, 2023. p. 59-81.

FLICKINGER, H.-G. *Arte e conceito – um conluio arriscado*. Porto Alegre: Editora Fundação Fenix, 2024.

GADAMER, H.-G. *Philosophische Lehrjahre*. Frankfurt am Main: Klostermann, 1977.

GADAMER, H.-G. Replik zu “Hermeneutik und Ideologiekritik”. In: GADAMER, H. G. *Gesammelte Werke 2: Hermeneutik II*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1999a.

GADAMER, H.-G. Freundschaft und Selbsterkenntnis. Zur Rolle der Freundschaft in der griechischen Ethik. In: GADAMER, H. G. *Gesammelte Werke 7: Griechische Philosophie III*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1999b.

GOETHE, J. W. *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora 34, 2006.

GRONDIN, J.; DALBOSCO, C. A. Philosophie und dialogische Bildung in der Gadammerschen Hermeneutik. Gespräch zwischen Jean Grondin und Claudio A. Dalbosco. Montreal/Passo Fundo, 2024. (Manuscrito inédito).

SCHÜTZ, R.; FLICKINGER, H.-G.; MAIA-FLICKINGER, M. (org.). *A caminho de uma “filosofia da práxis”*: uma entrevista com o Prof. Dr. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik. Porto Alegre: Editora Fundação Fenix, 2024.

THEUNISSEN, M. Erinnerung. In: FIGAL, G. (Hrsg.). *Begegnungen mit Hans-Georg Gadamer*. Stuttgart, 2000. S. 55-68.



Uma experiência “fora dos trilhos tradicionais das universidades”: o elo do professor Hans-Georg Flickinger e da Universidade de Kassel com a UPF

Bernadete Maria Dalmolin | Edison Alencar Casagrande

Foi com esta frase que o professor Hans-Georg Flickinger, da Universidade de Kassel (UniKassel/Alemanha), introduziu sua conferência na sessão solene que lhe concedeu o título de *doutor honoris causa* na Universidade de Passo Fundo (UPF): “Por ser relativamente nova e por ter um caráter comunitário, percebi que a instituição se afastava dos trilhos tradicionais das universidades”. Ele se referia à sua decisão de colaborar com a UPF, acreditando que o modelo propiciava uma destacada aproximação entre ciência e sociedade:

Ao se observar essa articulação, tanto científica, quanto social e econômica, percebe-se que o que é desenvolvido nesse contexto, é muito mais promissor, em contraste com as instituições mais tradicionais, onde, muitas vezes, é a administração quem decide o que a ciência deve fazer¹.

¹ Ver o texto de agradecimento do professor Hans-Georg Flickinger, ao final desta coletânea.

Destacamos esse fragmento por entender que ele reúne aspectos genuínos para uma relação interinstitucional duradoura e produtiva. A UPF chamou a atenção do professor Flickinger por sua base comunitária, por sua inserção social e por seu compromisso com o desenvolvimento regional. Com esse olhar sensível e com o propósito de fortalecer projetos acadêmicos, há mais de três décadas, o professor tem desempenhado um papel central na formação de docentes e pesquisadores na UPF, além de promover uma profunda integração entre as duas instituições, permeando tanto o nível acadêmico quanto a governança.

Nesse sentido, o presente texto propõe-se a realizar um breve relato institucional, com destaque para alguns dos aspectos que marcam a trajetória do professor Flickinger no âmbito da UPF, ressaltando os impactos da parceria na formação acadêmica, no aprofundamento metodológico e na consolidação de uma UPF comunitária.

1

O ano era 1995. A Universidade de Passo Fundo (UPF) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) firmaram uma parceria para a oferta de uma turma de mestrado interinstitucional em filosofia. O curso se direcionava a graduados em filosofia e áreas afins, incluindo professores da UPF e da educação básica. Essa experiência de mestrado interinstitucional foi tão bem-sucedida que as duas instituições optaram por replicar o modelo em outras áreas do conhecimento. De parte da UPF, foi um movimento institucional bem importante, na direção da formação do seu quadro docente e da qualificação de professores da educação básica na região. A PUCRS, por sua vez, fez um movimento de interiorização bem significativo, possibilitando não só o fortalecimento de seus programas de pós-graduação, mas também a retomada de uma parceria interinstitucional, de compromisso com a formação, que remonta à fundação da UPF. É importante lembrar, nesse contexto, que o nascimento da instituição UPF aconteceu pelo esforço de

lideranças locais que, buscando responder às lacunas da educação superior do Estado brasileiro, integrou pequenas instituições, buscando inspiração, experiência e apoio em outras iniciativas, a exemplo da PUCRS.

O desenvolvimento do mestrado interinstitucional em filosofia intensifica os vínculos da UPF não só com a instituição PUCRS, mas também entre os professores dessas instituições. O primeiro contato do Prof. Dr. Hans-Georg Flickinger com a UPF ocorreu em 1989, sendo fortalecido ainda mais a partir do seu vínculo com a PUCRS em 1993 e, conseqüentemente, a partir dessa experiência do mestrado. Logo o professor Flickinger se notabilizou entre os estudantes da UPF como uma referência teórica importante, como exemplo de orientador que desafia e acredita na capacidade e autonomia dos seus orientandos. Procurou exercitar entre nós, no âmbito da UPF, os ideais caros da *Bildung* rejuvenescida, com base na tensão permanente entre autoridade e liberdade: a autoridade reconhecida pelo sólido domínio filosófico-pedagógico e a liberdade pela busca do *kairós* formativo, caracterizado pela tensão entre intervir e deixar acontecer.

Em dezembro de 1995, ocorreu na UPF o processo seletivo do mestrado interinstitucional em filosofia, conduzido por professores da PUCRS. A seleção consistia em uma prova teórica, sobre um conjunto de autores e temas filosóficos selecionados, um projeto de pesquisa em torno do qual deveria girar a escrita da dissertação e uma entrevista. No projeto, além da delimitação do tema e de todos os elementos necessários para a estruturação da pesquisa e da escrita da dissertação, era necessário indicar uma sugestão de orientador. Diz-se sugestão, pois a metodologia do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUCRS (Projeto UPF) não previa orientação no primeiro semestre. Ao invés disso, havia uma disciplina chamada Seminário de Dissertação, em que os estudantes recebiam orientações que passavam, entre outras coisas, pela definição do método de investigação, pela leitura do texto filosófico clássico e pela exigência de delimitação de problemas da filosofia. Cabe lembrar, ainda, que na época o Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUCRS já

começaria a tornar-se um programa robusto, por ter incorporado em seu corpo docente vários professores experientes, que haviam se aposentado recentemente na UFRGS.

Voltando à expressão “sugestão de orientação” e usando-a como exemplo da notabilidade conquistada pelo professor Flickinger entre os estudantes, destaca-se que cerca de 40% dos ingressantes daquela turma de mestrado interinstitucional (PUCRS-UPF) o indicaram como orientador, criando até um problema a ser administrado pela coordenação do curso. Afinal, seria estranho ter quase metade da turma sob a orientação de um mesmo docente. Além disso, há muitos aspectos a serem considerados na escolha do orientador, como, por exemplo, a capacidade de orientação dos professores do *stricto sensu*, a atuação nas linhas de pesquisa, a disponibilidade dos professores, bem como os compromissos já assumidos com orientação de estudantes de turmas em andamento. E, no caso do nosso parceiro interinstitucional, havia ainda a necessidade de se considerar as demandas do seu vínculo com a Universidade de Kassel, que não eram poucas.

De 1989 até hoje, com mais de 30 anos de cooperação, foram muitos os projetos e as iniciativas que aproximaram a UPF do professor Flickinger e vice-versa. Entre as tantas ações realizadas, além das já mencionadas, não se pode deixar de lembrar também da sua destacada contribuição para a criação e a qualificação do nosso curso de doutorado em educação e, muito menos, do intenso trabalho que realizou como coordenador do Convênio de Mútua Cooperação Internacional entre a UPF e a Universidade de Kassel, colaborando para a consolidação de um intercâmbio vivo entre essas instituições. A efetividade desse convênio possibilitou a mobilidade docente e discente entre as duas instituições, a realização de eventos e uma ampla produção bibliográfica em comum, tanto em alemão como em português. O professor Flickinger exerceu, literalmente, nesse contexto, o papel de tradutor de sentido de línguas estranhas entre si.

2

A proximidade do professor Flickinger com Passo Fundo, conforme seu próprio testemunho, ocorreu muito em função de ele ter identificado características comuns entre a UPF e a Universidade de Kassel. Dentre as similaridades, ele destaca a abertura para um trabalho acadêmico interdisciplinar e o espírito colaborativo dos professores/pesquisadores da UPF, que, representados na figura do professor Elli Benincá, reproduziam um ambiente intelectual acolhedor e mostravam-se abertos ao novo, sem desconsiderar o saber clássico e, o mais extraordinário, com disposição a entregarem-se a processos de aprendizagem mútua.

A UPF, por sua vez, destaca que a presença, a colaboração e a participação efetiva do professor Flickinger em vários projetos institucionais potencializaram significativamente o olhar institucional para temas que historicamente sempre foram caros à universidade. Como pesquisador, ele contribuiu diretamente com a formação dos nossos professores e pesquisadores, criando condições para o aprofundamento e o redirecionamento metodológico, permitindo uma análise diferenciada dos problemas da sustentabilidade, da formação humana, da pedagogia universitária e da própria pesquisa em educação.

A rica formação acadêmica do professor da Universidade de Kassel, tanto em filosofia como em direito, e sua abertura natural para temas inovadores trouxeram para a UPF, para a pesquisa educacional, para a filosofia da educação e para a filosofia da arte a exigência de se abordar de frente os problemas da realidade social, bem como a disposição em compreendê-los a partir de um diálogo interdisciplinar. Contudo, segundo o próprio Flickinger, a compreensão dos problemas da realidade social, ambiental e/ou pedagógica não se dá a partir da confiança unilateral no procedimento empírico-analítico, mas a partir da sua complementação, por meio de uma investigação histórico-interpretativa. Ele acredita que:

É somente através da interpretação dos dados levantados que se constitui seu possível sentido, a saber, dando espaço nele para o próprio intérprete. É que nesse processo de interpretação revelam-se os interesses humanos em jogo, definindo-se, assim, tanto as perguntas a serem colocadas, quanto os objetivos da pesquisa. Os dados objetivos com os quais se descreve o ambiente, apresentam-se, na verdade, como um diálogo interpretativo do pesquisador que, ao abrir-se, sem preconceito científico, ao outro, provoca e convoca a abertura deste para si mesmo. [...]. E a atribuição nasce assim do diálogo aberto (Flickinger, 2000, p. 26).

Portanto, entre as contribuições do pesquisador alemão à UPF está, sem dúvida, a formação para o exercício de uma postura que reposiciona o pesquisador e reorienta o professor, respectivamente, diante da realidade social e da prática pedagógica. Nesses termos, Flickinger apresenta a hermenêutica filosófica de Gadamer, como condição de superação da postura de objetificação do sujeito conhecedor, neutro e desinteressado. Assume, assim, a noção hermenêutica de método, que não deve ser compreendida no sentido de um procedimento científico objetivo e menos ainda como técnica de investigação. Para Flickinger, método significa, hermeneuticamente, um caminho de pensamento construído dialogicamente, baseado na estrutura dialética tripartite: escuta, pergunta e resposta. Nesse contexto, dispor-se a ouvir o outro e ponderar a possibilidade de que ele também possa ter razão constitui o núcleo da práxis dialógica hermenêutica que sustenta o processo dinâmico e provocativo de formação humana.

Dessa forma, a contraposição, a confiança unilateral no procedimento, é dada pela exigência de se considerar a interferência e a participação dos sujeitos no processo de investigação. Dito de outro modo, trata-se da necessidade de pensar o questionamento científico para além do olhar objetificador, recorrendo à hermenêutica filosófica, que “contrapõe ao ideal da explicação causal da experiência, uma abordagem compreensiva que obriga o homem a reconhecer o seu ser inserido, desde sempre, num mundo por ele não completamente instrumentalizável” (Flickinger, 2000, p. 28). Com a postura da compreensão hermenêutica aprendemos, portanto, que nosso conhecimento é limitado e que sempre temos algo

a aprender na companhia desafiadora do outro. Contudo, reconhecer e respeitar o outro é um dos grandes desafios éticos para cada ser humano, bem como para o processo acadêmico e de gestão institucional.

Nesse sentido, o legado do professor Flickinger à UPF também se manifesta no fomento à reflexão e no testemunho metodológico, que, enraizado na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002), coloca em xeque, entre outras coisas, uma forma específica de concepção e orientação da pesquisa científica. A fortaleza de seu testemunho reside na convicção de que os diferentes problemas da realidade podem ser mais facilmente enfrentados, chegando a soluções satisfatórias, se forem avaliados também à luz de uma investigação histórico-interpretativa. Isso fortalece a cooperação entre as ciências e coloca, no horizonte da UPF, a busca constante pela consolidação da postura interdisciplinar, capaz de promover o diálogo entre diferentes posturas epistemológicas, com base no primado ético do respeito recíproco.

O legado construído pelo professor Flickinger encontra, ainda, forte empatia com o sistema de governança da UPF. Sua gestão colegiada e democrática conta com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica em instâncias decisórias, bem como com a presença da comunidade externa no conselho superior. Esse modelo, ancorado na Lei n. 12.881/2013, das Instituições Comunitárias de Ensino Superior (Ices), foi, como já mencionado, fonte de interesse e fortalecimento institucional nas contribuições do pesquisador alemão.

Assim, a decisão da UPF de conceder ao professor Hans-Georg Flickinger o título de *doutor honoris causa*², honraria conferida por universidades a professores ou cientistas insignes, deve-se a um processo

² Conforme dispõe o *Regimento Geral da Universidade de Passo Fundo*, no Capítulo II, Art. 101, Inciso V, a Universidade pode conceder o títulos “de *doutor honoris causa*, a professores universitários, pesquisadores, cientistas, escritores e artistas cujas ações sejam marcadas pelo comprometimento com a manutenção da identidade nacional, pela produção de equipamentos, produtos, obras científicas, culturais e artísticas responsáveis por mudanças em diferentes áreas do conhecimento, transformando-se em condição cultural para garantir as mudanças para melhor de um determinado segmento ou da sociedade como um todo”.

que transversalizou as distintas dimensões institucionais, contribuindo sobremaneira para a formação de pessoas, intelectuais pesquisadores e gestores capazes de fortalecer o espírito comunitário da UPF. Conforme destacou em sua conferência na ocasião da homenagem, essa característica se assemelha muito à Universidade de Kassel, especialmente pelo fato de “ambas serem instituições jovens, com forte apelo regional, com estruturas administrativas flexíveis e ambas interessadas em desenhar um perfil científico próprio, capaz de se diferenciar das demais instituições acadêmicas no país” (Flickinger, 2023). Em outras palavras, ambas se constituíram como instituições com similaridades em suas estruturas e vocações, interessadas em desenhar um perfil científico próprio, comprometido e capaz de ressignificar o conceito de desenvolvimento nos contextos em que atuam.

Nossa eterna gratidão pela generosa e afetiva interação, por meio de “trilhos” não convencionais, que aproximaram Passo Fundo e Kassel, Brasil e Alemanha!

Referências

BRASIL. Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. Institui as Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 13 nov. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12881.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

FLICKINGER, Hans-Georg. Hans-Georg Gadamer - uma abordagem hermenêutica das ciências do planejamento. In: HELFER, Inácio (org.). *Pensadores alemães dos séculos XIX e XX*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2000. p. 21-33.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. *Regimento Geral da Universidade de Passo Fundo*. Passo Fundo: UPF, 2022.



Interpretar é aprender a ver: apontamentos sobre a hermenêutica¹

Draiton Gonzaga de Souza

A leitura da excelente obra de Hans-Georg Flickinger, *Gadamer & a educação*², fez-me refletir sobre a questão da hermenêutica, tema amplamente abordado por ele, tanto no livro supracitado como em um seminário do qual participei na Universidade de Kassel, em 1995. No que diz respeito a essa temática, é notória a influência que Flickinger recebeu de outro Hans-Georg, a saber, Gadamer (1900-2002), de quem foi aluno em Heidelberg. A seguir, elencarei sete elementos que aprendi com o professor Flickinger, a quem expresso minha profunda gratidão com estes singelos apontamentos.

A hermenêutica tem a ver com interpretação, compreensão e tradução

A palavra hermenêutica vem do grego ἐρμηνεύω e, daí, ἐρμηνευτική τέχνη (*herméneutiké techné*), significando a arte de dizer, expressar, explicar, traduzir e interpretar. A hermenêutica pode, num primeiro momento,

¹ O presente texto é uma homenagem ao meu orientador de doutorado na Universidade de Kassel, Prof. Dr. Hans-Georg Flickinger, uma referência intelectual e humana imprescindível para mim. Cursei o doutorado na Universidade de Kassel de 1994 a 1998. Tive a oportunidade de conhecê-lo em Porto Alegre, primeiramente como professor da UFRGS e, depois, como professor da PUCRS.

² FLICKINGER, Hans-Georg. *Gadamer & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ser definida como a teoria da interpretação; originalmente, estava ligada à compreensão de textos sagrados (hermenêutica teológica), expandindo-se posteriormente também para a filosofia, a literatura e o direito.

Destaque-se que interpretar não se restringe ao aspecto teórico; como assevera Hans-Georg Flickinger, a hermenêutica é, enquanto linguagem, algo existencial³, podendo-se falar de nossa condição hermenêutica. Por sermos humanos, somos permanentemente intérpretes. Emmanuel Carneiro Leão afirma que:

O homem sempre interpreta. No sonho e na vigília nós sempre interpretamos. Mesmo quando não falamos mas apenas ouvimos ou lemos, estamos interpretando. Até quando não ouvimos nem lemos ou falamos mas somente agimos ou simplesmente repousamos, ainda assim interpretamos. É que interpretar não é uma entre as possibilidades humanas, como se o homem pudesse ser primeiro homem e só depois, de propósito ou sem propósito, interpretasse, falando, ouvindo, sonhando, agindo, repousando. Não! É interpretando que o homem fala e ouve. É interpretando que o homem sonha, age e repousa. Interpretar é o modo de ser do homem. Ser homem é interpretar⁴.

A interpretação está condicionada ao meu horizonte

Compreender é um ato de saída, de êxodo, de desinstalação, de ampliação e de fusão de horizontes (*Horizonterweiterung* e *Horizontverschmelzung*). É necessária a abertura (relação) ao outro, seja este um texto, uma pessoa ou entes da natureza. Sobre a noção de horizonte, Manfredo de Oliveira afirma:

O conceito de horizonte é empregado na Fenomenologia e, a partir daqui, na hermenêutica para exprimir o caráter paradoxal do conhecimento humano. Em primeiro lugar, para exprimir sua condicionalidade histórica: o mundo histórico da experiência e da compreensão penetra na maneira de ver do sujeito e forma seu horizonte, abrindo-lhe certas possibilidades de compreensão e fechando-lhe outras. Portanto, ele é expressão da finitude, da situacionalidade de todo conhecimento humano. Por outro lado, um horizonte nunca é uma fronteira definitivamente determinada, mas algo suscetível a mudanças e, fundamentalmente, aberto a mudanças⁵.

³ FLICKINGER, 2014, p. 65.

⁴ LEÃO, Emmanuel Carneiro. *Aprendendo a pensar*. Petrópolis: Vozes, 1977. p. 212

⁵ OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Tópicos de dialética*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997. p. 10.

Há, no entanto, várias resistências (*Widerstände*) a esse esforço de sair de si mesmo na busca do outro. A dificuldade de sair de si (solipsismo) e de se abrir à relação com o outro (que é sempre um “outro” – ἄλλότριος – em relação a um “si” – αὐτός) deve-se ao fato de a pessoa humana estar situada no espaço e no tempo, localizada e datada espaciotemporalmente, referida ao seu contexto cultural pré-dado (*vorgegeben*): nasci num determinado dia e num determinado lugar. Isso condiciona – não determina – a minha visão de mundo (*Weltansicht*, Humboldt), a cosmovisão (*Weltanschauung*), mas conforma meu horizonte de compreensão de mundo (*Verständnishorizont*). Em certo momento, dou-me conta de minha própria existência; quando isso acontece, chego atrasado (*zu spät*), pois já estou marcado por uma história na qual, desde sempre (*immer schon*), me movimento e que consiste nas experiências (*Erfahrungen*) que vivi ao longo da vida, deixando marcas tanto no meu corpo como no meu psiquismo. Fernando Pessoa afirma: “Sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo... Sou aqui em mim, sou eu... Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma”⁶.

Ora, isso significa, então, que estamos, como na caverna de Platão, aprisionados no nosso horizonte de compreensão e que não podemos mais nos libertar desses grilhões? Sim e não. Por um lado, nunca vou conseguir me libertar totalmente da história que deixou marcas em mim. Essa é a minha condição! Não posso abandonar minha casa para reconstruí-la; ficaria desabrigado. As marcas que carrego foram impressas em mim nos meus genes, nos primeiros mil dias da minha existência, na minha história familiar e também nas experiências vividas ao longo da minha vida. Por outro lado, se não é possível reconstruir a casa morando nela, pode-se ao menos reformá-la. Há, sim, a possibilidade de uma relação com a alteridade, de um nomadismo teórico e prático, de sair de mim mesmo, o que vai me custar esforço, pois é muito mais cômodo ficar na minha zona de conforto. Abrir-se ao outro custa, mas vale a pena.

⁶ PESSOA, Fernando. *Poesias de Álvaro de Campos*. Lisboa: Ática, 1944. p. 49.

A interpretação como pertença e distanciamento

Toda compreensão de um texto deve levar em consideração a radical historicidade (*Geschichtlichkeit*) e temporalidade (*Zeitlichkeit*) tanto do autor do texto (mundo do autor) como do intérprete (mundo do leitor)⁷: assim como o autor, não me encontro – como leitor – num ponto fora da história quando o interpreto, mas sempre dentro dela (pertença), marcado por ela, perpassado pelos preconceitos (pré-juízos, *Vorurteile*) que se formaram ao longo do tempo e que constituem a minha pré-compreensão (*Vorverständnis*) – sempre provisória – dos objetos. Flickinger fala, assim, do “papel construtivo dos preconceitos”⁸. Por isso, quando me aproximo (cf. Gaston Bachelard, *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*) de um objeto a ser interpretado, carrego uma carga de preconceitos, oriundos da tradição (*Tradition, Überlieferung*) em que estou inserido, dos quais eu apenas parcialmente tenho consciência e dos quais apenas em parte consigo me libertar. A hermenêutica opera, assim, sempre na dialética de pertença (e copertença: *Zugehörigkeit* e *Zusammengehörigkeit*) e distanciamento: continuo pertencendo a um tempo e lugar (*Weltgebundenheit*); simultaneamente, no entanto, pela consciência crítica (*Weltoffenheit*), posso me distanciar do meu entorno⁹, embora não escape totalmente dele. O distanciamento em relação aos próprios preconceitos, dos quais fala a hermenêutica, pode ser relacionado à noção de “desaprender” de Fernando Pessoa:

⁷ Sobre isso, ver: OEMING, Manfred. *Biblische Hermeneutik. Eine Einführung* [Hermenêutica bíblica. Uma introdução]. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1998. p. 5.

⁸ FLICKINGER, 2014, p. 46.

⁹ Cf. BORNHEIM, Gerd. *Introdução ao filosofar*. Porto Alegre: Globo, 1970. p. 21. Ver também: PANNENBERG, Wolfhart. *Was ist der Mensch? Die Anthropologie der Gegenwart im Lichte der Theologie*. [O que é o ser humano? A antropologia atual à luz da Teologia]. 7. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1985. p. 5.

O essencial é saber ver [...]
 Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!).
 Isso exige um estudo profundo,
 Uma aprendizagem de desaprender...
 Procuo despir-me do que aprendi
 Procuo esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram E
 raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, Desencaixotar as
 minhas emoções verdadeiras, Desembrulhar-me e ser eu...¹⁰

A interpretação é perspectiva

Isso tem a ver com a radical perspectividade¹¹ do conhecimento humano; não temos um olhar oniabrangente, que açambarca tudo, mas sempre parcial (segundo Flickinger, a perspectiva foi uma técnica amplamente utilizada na pintura renascentista, quando a arte passa de imitação do mundo – *mimesis* – para representação/*Vorstellung*, construção/*Konstruktion* do mundo, “a partir do ponto de vista do observador”¹²: o mundo em si é em grande parte como ele é para mim, isto é, *pro me*). Afirma Fernando Pessoa: “O que nós vemos das coisas são as coisas”¹³. A ênfase na perspectividade do conhecimento representa a superação da postura ingênua, segundo a qual acessamos o mundo como ele é, em si (objetividade), imediatamente (*Unmittelbarkeit*), sem a mediação (*Vermittlung*) da subjetividade. Por isso, na modernidade, Immanuel Kant falará das “condições de possibilidade do conhecimento”,

¹⁰ PESSOA, Fernando. O Guardador de Rebanhos. In: PESSOA, Fernando. *Poemas de Alberto Caeiro*. 10. ed. Lisboa: Ática, 1993. p. 50.

¹¹ Sobre a noção de perspectiva, ver: BÜHRING, Gerald. *Perspektive*. Unsere Weltsicht in Psychologie, Philosophie und Kunst [Perspectiva. Nossa visão de mundo na psicologia, filosofia e arte]. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2014; ION, Frauke. *Ich sehe was, was Du nicht siehst*. Durch Perspektivenwechsel zu besseren Ergebnissen [Eu vejo o que não vêes. Atingir melhores resultados mediante mudança de perspectiva]. Offenbach: Gabal Verlag, 2014.

¹² FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 25.

¹³ PESSOA, 1993, p. 50.

que não se encontram nos objetos (*Gegenstände*), mas no sujeito, no nosso modo de conhecer (*Erkenntnisart*).

O conhecimento é apenas parcial e nunca esgota a riqueza multifacetada do real, ainda que sempre incorramos na tentação de querer absolutizar o nosso relativo ponto de vista (*pars pro toto*). Esse modo de ver o real foi construído socialmente, como afirmam Thomas Luckmann e Peter Berger, em *A construção social da realidade*.

Para exemplificar a perspectividade do conhecimento, gostaria de chamar a atenção para o fato de que a nossa relação com a realidade é sempre mediada por: 1) categorias de pensamento (classificação do real, taxonomia) e pela 2) língua que se fala (a qual carrega uma visão de mundo expressa numa gramática, com, por exemplo, substantivos, verbos etc.). Identificamos o esquema mental de uma pessoa por meio daquilo que ela diz, mediante seu discurso – tanto o que fala como o que omite: por exemplo, o psicoterapeuta, na clínica, não tem outro acesso aos acontecimentos da vida do paciente senão pelo relato (*Erzählung*) das vivências psíquicas (*Erlebnisse*) do cliente, gravadas na memória deste (*Erinnerung*). E, por fim, a realidade também é mediada pelos 3) sentidos (fisiologia/corpo). Não é por acaso que, no Ocidente, o conhecimento está fortemente ligado à visão: a palavra *ideia* é literalmente grega (*ιδέα*) e significa “eu vi”. Enquanto em outras culturas o conhecer é mais relacionado ao sentido da audição, com a conseqüente valorização da tradição oral, Flickinger fala da “recuperação e revitalização do ouvido como órgão mediatizador da verdade ante a prevalência moderna da visão”¹⁴. Ralf Dreier explora magistralmente a noção de “ponto de vista”, relacionando-a com *point de vue* (Leibniz) e com as expressões alemãs *Gesichtspunkt*, *Standpunkt* e *Blickwinckel*¹⁵.

¹⁴ FLICKINGER, 2010, p. 1.

¹⁵ DREIER, Ralf. Rechtsphilosophische Standpunktprobleme. In: BRUGGER, Winfried; NEUMANN, Ulfrid; KIRSTE, Stephan. *Rechtsphilosophie im 21. Jahrhundert*. Frankfurt: Suhrkamp, 2008. p. 317-337.

Como exemplo do nosso relacionamento com o real por meio da visão, pode-se falar do daltônico: ele vê o mundo com outras cores. Portanto, não o percebe como os outros o veem; toda visão de mundo é um filtro, são os óculos que coloco para ver a realidade. Assim, não apenas a minha psiquê é condição de compreensão, mas também meu corpo.

Compreensão e finitude

A hermenêutica chama a atenção para o caráter finito do compreender (em contraposição à infinitude de possibilidades que se nos apresentam). Não há uma “visão a partir de nenhum lugar” (cf. Thomas Nagel, *The view from nowhere*), não é possível sair de minha própria pele (do meu corpo), “fugir de mim” (Fernando Pessoa), para interpretar o mundo; essa é a *conditio humana*. Sobre isso, afirma Ernildo Stein:

O sujeito que compreende é finito, isto é, ocupa um ponto no tempo, determinado de muitos modos pela história. A partir daí desenvolve seu horizonte de compreensão, o qual – este é o processo da comunicação – pode ser ampliado e fundido com outros horizontes. O sujeito que compreende não pode escapar da história pela reflexão. Dela faz parte. Este estar na história tem como consequência que o sujeito é ocupado por pré-conceitos que pode modificar no processo da experiência, mas que não pode liquidar inteiramente¹⁶.

Além disso, sempre nos movimentamos no círculo hermenêutico (*hermeneutischer Zirkel*), que é o círculo da finitude¹⁷. Até mesmo o autoconhecimento é parcial, finito: não sei sequer plenamente quem sou (se soubesse, se tivesse total autotransparência, não precisaria de um psicoterapeuta que me ajudasse na tarefa de autoconhecimento, como ressalta a terapeuta Eva Jaeggi na obra *Quem sou eu? Pergunta para os outros*¹⁸).

¹⁶ STEIN, Ernildo. *Crítica da ideologia e racionalidade*. Porto Alegre: Movimento, 1986. p. 37.

¹⁷ Cf. STEIN, Ernildo. *História e ideologia*. Porto Alegre: Movimento, 1981. p. 37.

¹⁸ JAEggi, Eva. *Wer bin ich? Frag doch die anderen*. Wie Identität entsteht und wie sie sich verändert. Bern: Hans Huber, 2014. (Quem sou eu? Pergunta para os outros. Como surge a identidade e como ela se modifica). Ver o instigante livro de Emil Angehrn, em que o ser humano é tanto sujeito como objeto da hermenêutica: ANGEHRN, Emil. *Hermeneutik des Selbst im Kontext*. Von der Textauslegung zum Verstehen des Menschen. Paderborn: Brill Schöningh, 2023. (Hermenêutica de si mesmo no contexto. Da interpretação de textos à compreensão do ser humano).

A interpretação tem a ver com a linguagem

Segundo Emerich Coreth¹⁹, não temos um acesso imediato (*unmittelbar*) ao mundo; esse acesso é sempre mediado linguisticamente (*sprachlich vermittelt*), isto é, apreendemos (*begreifen*) o mundo através da linguagem. Na maioria dos casos, aprendemos a língua da mãe e, assim, assimilamos um conjunto de valores, cosmovisão (*Weltanschauung*), uma forma de ver o mundo (*Weltansicht*, na expressão de Humboldt).

Além disso, a expressão *Muttersprache* indica o lugar no qual uma criança aprende a língua: em sua casa. A língua materna é aquela na qual o ser humano se sente em casa, na qual experiencia acolhimento (*Geborgenheit*), familiaridade (*Vertrautheit*), em que experiencia Heimat (terra natal). Gadamer chama a atenção para a relação entre terra natal e língua (*Heimat und Sprache*)²⁰. A partir da experiência linguística ocorrida em casa, interpreto linguisticamente o mundo que fica fora de casa.

Interpretar como ato intersubjetivo

Segundo Flickinger, “a vida social dá-se sobretudo mediante a linguagem, mais precisamente do diálogo como campo de construção das experiências sociais”²¹. A interpretação está ligada à linguagem, à língua e à intersubjetividade, o que fica claro na palavra alemã *Muttersprache*, um *Kompositum* no qual aparecem dois vocábulos: *Mutter* (mãe) e *Sprache* (língua). Essa palavra composta aponta para a dimensão social e intersubjetiva da linguagem: aprendemos a língua com uma pessoa de referência (*Bezugsperson*), com a qual temos uma relação. E que relação é essa? No caso da língua materna, é a de filiação (*Kindschaft*), e a palavra alemã *Kind* aponta não apenas para a relação de filho(a), mas também para a infância (criança). Em outros idiomas, igualmente, aparece esse

¹⁹ CORETH, Emerich. *Questões fundamentais de hermenêutica*. São Paulo: EPU, 1973.

²⁰ GADAMER, Hans-Georg. *Gesammelte Werke*, Bd. 8. *Ästhetik und Poetik I: Kunst als Aussage*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1993. p. 366-372.

²¹ FLICKINGER, 2014, p. 53.

caráter relacional, como em português (língua materna), em espanhol (*lengua materna*) e em francês (*langue maternelle*). Em inglês, além de *mother tongue*, fala-se da primeira língua (*first language*), apontando para um elemento primevo, originário (*ursprünglich*), relacionado às raízes. Jürgen Trabant afirma, no entanto, que nem sempre foi assim: em tempos passados, aprendia-se a língua do pai (*sermo patrius*) ou a língua da ama²², mas, mesmo assim, permanece o caráter relacional.

A dimensão intersubjetiva da hermenêutica tem a ver com um tema que é de grande interesse para Hans-Georg Flickinger: a relação entre subjetividade e intersubjetividade, especialmente na experiência do diálogo (*Gespräch*), tão importante nas ciências humanas e sociais, que não dispõem de reagentes, pipetas etc., mas apenas do laboratório da intersubjetividade, do diálogo, do debate, da discussão, através do “conflito de interpretações” (Ricoeur), o que leva a uma expansão de horizonte. Mesmo no solilóquio (*Selbstgespräch*), estou em relação com os outros, pois, como afirma Fernando Pessoa, “eu tenho os outros em mim. Mesmo longe deles sou forçado ao seu convívio. Sozinho, multidões me cercam. Não tenho para onde fugir a não ser que fuja de mim”²³. A riqueza desse encontro intersubjetivo é descrita por Emerich Coreth da seguinte forma:

Em toda compreensão, pessoal ou histórica, mostra-se um duplo movimento. Por um lado, acolhemos o conteúdo significativo, com que nos deparamos, em nosso próprio mundo de compreensão, interpretando-o no horizonte de nossa pré-compreensão. Por outro lado, entretanto, enriquece-se com isso nosso próprio mundo de compreensão, e amplia-se o horizonte de nossa compreensão²⁴.

Assim como o filósofo estoico Marco Aurélio, que, nas *Meditações*, principia revelando as influências recebidas ao longo da vida

²² TRABANT, Jürgen. *Europäisches Sprachdenken. Von Platon bis Wittgenstein*. [Pensamento linguístico europeu: de Platão a Wittgenstein]. München: Beck, 2006. p. 55.

²³ PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego por Bernardo Soares*. v. I. Lisboa: Ática, 1982. p. 52.

²⁴ CORETH, 1973, p. 114.

(*Wirkungsgeschichte*), revelo minha dívida com Hans-Georg Flickinger por ter me introduzido neste maravilhoso mundo da reflexão sobre o compreender como “aprendizagem de desaprender”, para, assim, aprender a ver melhor. Devo a Hans-Georg Flickinger o fato de ter compreendido o que significa sair de si e abrir-se ao outro: ele, que saiu de seu país, de sua língua, de sua cultura, e estabeleceu uma inestimável ponte entre o Brasil e a Alemanha, não apenas no âmbito acadêmico (como orientador de mestrado e de doutorado de muitos brasileiros), como também no âmbito pessoal, por meio de seu casamento com a querida Profa. Dra. Muriel Maia-Flickinger! Sua conexão com nosso país ultrapassa o elemento cognitivo e situa-se também no âmbito fundamental dos afetos. Hans-Georg Flickinger não apenas nos ensina, mas também vivencia o que afirmam dois autores dessa ponte Brasil-Alemanha: Hegel e Vinicius de Moraes. Segundo Hegel: “Eu tenho minha autoconsciência (consciência de mim), não em mim, mas no outro; mas também esse outro [...] tem sua autoconsciência apenas em mim; e ambos são apenas a consciência de seu estar fora de si e de sua identidade”²⁵, o que encontra confirmação nas palavras do poeta brasileiro: “quem de dentro de si não sai vai morrer sem amar ninguém”²⁶.

Referências

ANGEHRN, Emil. *Hermeneutik des Selbst im Kontext*. Von der Textauslegung zum Verstehen des Menschen [Hermenêutica de si mesmo no contexto. Da interpretação de textos à compreensão do ser humano]. Paderborn: Brill Schöningh, 2023.

BORNHEIM, Gerd. *Introdução ao filosofar*. Porto Alegre: Globo, 1970.

BÜHRING, Gerald. *Perspektive*. Unsere Weltansicht in Psychologie, Philosophie und Kunst [Perspectiva. Nossa visão de mundo na psicologia, filosofia e arte]. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2014.

²⁵ “Ich habe mein Selbstbewusstsein nicht in mir, sondern im Andern; aber dies Andere [...] hat sein Selbstbewusstsein nur in mir, und beide sind nur dieses Bewusstsein ihres Aussersichseins und ihrer Identität”. HEGEL, G. W. F. *Vorlesungen über die Philosophie der Religion*. Band 17. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986. p. 222.

²⁶ Disponível em: <https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/cancoes/berimbau-convolacao>. Acesso em: 15 out. 2024.

CORETH, Emerich. *Questões fundamentais de hermenêutica*. São Paulo: EPU, 1973.

DREIER, Ralf. Rechtsphilosophische Standpunktprobleme. In: BRUGGER, Winfried; NEUMANN, Ulfrid; KIRSTE, Stephan. *Rechtsphilosophie im 21. Jahrhundert* [Filosofia do Direito no século XXI]. Frankfurt: Suhrkamp, 2008. p. 317-337.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. *Gadamer & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

GADAMER, Hans-Georg. *Gesammelte Werke* [Obras reunidas], Bd. 8. *Ästhetik und Poetik I: Kunst als Aussage* [Estética e poética I: Arte como expressão]. Tübingen: Mohr Siebeck, 1993. p. 366-372.

ION, Frauke. *Ich sehe was, was Du nicht siehst*. Durch Perspektivenwechsel zu besseren Ergebnissen [Eu vejo o que não vês. Atingir melhores resultados mediante mudança de perspectiva]. Offenbach: Gabal Verlag, 2014.

JAEGGI, Eva. *Wer bin ich? Frag doch die anderen*. Wie Identität entsteht und wie sie sich verändert [Quem sou eu? Pergunta para os outros. Como surge a identidade e como ela se modifica]. Bern: Hans Huber, 2014.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. *Aprendendo a pensar*. Petrópolis: Vozes, 1977.

OEMING, Manfred. *Biblische Hermeneutik. Eine Einführung* [Hermenêutica bíblica. Uma introdução]. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1998.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Tópicos de dialética*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

PANNENBERG, Wolfhart. *Was ist der Mensch? Die Anthropologie der Gegenwart im Lichte der Theologie* [O que é o ser humano? A antropologia atual à luz da Teologia]. 7. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1985.

PESSOA, Fernando. *Poesias de Álvaro de Campos*. Lisboa: Ática, 1944.

PESSOA, Fernando. O Guardador de Rebanhos. In: PESSOA, Fernando. *Poemas de Alberto Caetano*. 10. ed. Lisboa: Ática, 1993.

PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego por Bernardo Soares*. v. I. Lisboa: Ática, 1982.

STEIN, Ernildo. *História e ideologia*. Porto Alegre: Movimento, 1981.

STEIN, Ernildo. *Crítica da ideologia e racionalidade*. Porto Alegre: Movimento, 1986.

TRABANT, Jürgen. *Europäisches Sprachdenken. Von Platon bis Wittgenstein* [Pensamento linguístico europeu: de Platão a Wittgenstein]. München: Beck, 2006.



Em homenagem a Hans-Georg Flickinger: colega e amigo de longa data¹

Wolfdietrich Schmied-Kowarzik

A concessão do título de *doutor honoris causa* ao filósofo e jurista Prof. Dr. Hans-Georg Flickinger pela Universidade de Passo Fundo (UPF) possui duas razões bem justificadas. A primeira se refere tanto às suas publicações científicas nos campos da filosofia política, da filosofia do direito, da filosofia da arte e da filosofia da educação e ao seu longo magistério como professor em universidades alemãs e brasileiras. A segunda razão diz respeito ao seu compromisso com a política científica no estabelecimento e na ampliação das relações de intercâmbio acadêmico entre universidades brasileiras e alemãs. Não há dúvida de que outras pessoas mais competentes poderiam discorrer sobre o assunto. Contudo, eu gostaria de acrescentar algumas memórias de experiências partilhadas ao longo de mais de 45 anos de amizade acadêmica e pessoal.

¹ Título no original: “Zur Ehrung von Hans-Georg Flickinger, dem langjährigen Kollegen und Freund”. Traduzido para o português por Claudio A. Dalbosco.

Quando o jovem advogado e filósofo Hans-Georg Flickinger, de 32 anos, foi nomeado professor de Direito Administrativo em Kassel, em 1976, a recém-fundada universidade denominada *Gesamthochschule Kassel*² tinha apenas cinco anos de existência. Desde o início, ele desempenhou papel importante na consolidação da jovem universidade. Seus dois diplomas, de advogado e de doutor em filosofia, não só o tornaram adequado para o conceito de reforma da nova universidade integrada, como também o possibilitaram a tomar parte ativamente na expansão e consolidação do perfil universitário a ser construído. Nesse contexto, vou delinear, em poucas pinceladas, a história da concessão e do desenvolvimento dessa jovem universidade, porque muito do que se fez lá durante aquele período inicial assemelha-se, acredito, aos modelos de universidade comunitária existentes no Sul do Brasil, como a PUCRS e a própria UPF.

Fundada em 1971, a universidade integrada do estado de Hesse foi a primeira do gênero, seguida mais tarde por várias outras *Gesamthochschule* semelhantes no estado da Renânia do Norte da Vestefália. No entanto, a designação *Gesamthochschule* não foi bem-sucedida, por não ser aplicável em níveis nacional e internacional, pelo que, depois de várias designações compostas, entretanto, regressou-se ao simples e venerável nome *Universität Kassel*, em 2000. A ideia de reforma subjacente à refundação da universidade com o nome *Gesamthochschule* é muito louvável e ainda hoje é prosseguida com sucesso em algumas áreas, na atual Universidade de Kassel.

O objetivo do projeto originário era aproximar mais fortemente teoria e prática no âmbito do ensino superior terciário. Tratava-se, então, de unir a formação de professores ginasiais e a formação de professores do ensino primário na formação universitária de professores, colocando-as sob o mesmo teto e relacionando-as entre si. O mesmo se aplicava aos cursos universitários em geral e, especificamente, aos cursos de ciências

² A tradução aproximada de *Gesamthochschule* seria “universidade integrada”. Contudo, preferimos manter a terminologia no original (N.T.).

aplicadas, tanto em economia como em ciências técnicas. Dessa forma, as Escolas Superiores já existentes em Kassel – como as de Artes, Ciências Aplicadas em Economia, Engenharia e Economia Agrícola Internacional – foram unidas e alargadas de forma reestruturada, juntando-se às novas áreas universitárias recém-criadas.

Além disso, a cooperação interdisciplinar e a integração de diferentes disciplinas em temas de investigação complexos tornavam-se outro objetivo declarado da recém-fundada universidade. Assim, logo após a primeira fase de fundação, ficou claro que o problema ambiental, que acabara de se tornar virulento, precisava ser um outro foco científico interdisciplinar de investigação e de debate coletivo. Pouco tempo depois, nasceram também outros temas científicos para a investigação universitária e para a teoria cultural psicanalítica. E aqui cabe uma ressalva: a *Gesamthochschule Kassel* deve sua atenção focada às questões ambientais principalmente ao seu presidente fundador, o Prof. Dr. Ernst Ulrich von Weizsäcker, que ainda hoje goza de reputação internacional como pioneiro da investigação ambiental e da política ambiental. Na continuidade, seu filho, Prof. Dr. Carl Friedrich von Weizsäcker, também apoiou nossa abordagem interdisciplinar da pesquisa filosófica.

Inicialmente, a filosofia não estava destinada a ser uma disciplina autônoma na *Gesamthochschule Kassel*. Eu próprio, oriundo da filosofia da educação, formado pela Universidade de Bonn, tinha sido nomeado, em 1971, para apoiar filosoficamente a equipe fundadora da ciência da educação. A academia de arte já tinha uma cátedra de antropologia filosófica e estética como disciplina de acompanhamento dos cursos de arte e design, que era ocupada pelo Prof. Dr. Hermann Ulrich Asemissen. Por um lance de sorte, através de minha nomeação para filosofia e educação em Dortmund, que me chegou em 1972, eu consegui negociar o reconhecimento da filosofia como disciplina autônoma para a *Gesamthochschule Kassel*, com direito a doutoramento e habilitação. Tal reconhecimento tornou possível também a criação antecipada de uma terceira cátedra de filosofia, para qual foi nomeado o Prof. Dr. Ulrich

Sonnemann, em 1973, com enfoque tanto na filosofia social como na psicologia social. O prof. Sonnemann tinha ligação estreita com a primeira geração de filósofos da Escola de Frankfurt, especialmente com Theodor Adorno, publicando uma obra importante intitulada *Antropologia negativa*.

A esse primeiro pequeno grupo juntou-se, em 1976, Hans-Georg Flickinger, que, tal como nós, possuía dupla qualificação, já exercitada na condição de diretor do Colégio de Doutorado Interdisciplinar da Universidade de Heidelberg. Flickinger também havia publicado, no ano anterior, em 1975, duas obras, intituladas, respectivamente, *Pressuposições para o planejamento ambiental bem-sucedido no Direito e na Administração (Voraussetzungen erfolgreicher Umweltplanung in Recht und Verwaltung)* e *Reflexão e apresentação: uma contribuição para a teoria da arte (Reflexion und Darstellung: Ein Beitrag zur Kunsttheorie)*. Tais obras permitiram-lhe que se identificasse com ambas as disciplinas, com temas que apontavam, ao mesmo tempo, para além de limites disciplinares mais estreitos. Nesse contexto, Flickinger foi chamado para Kassel para ensinar a disciplina de Direito Administrativo no Departamento de Serviço Social. Contudo, como também tinha doutorado em filosofia, tornou-se natural que expandisse seu ensino e sua investigação na direção tanto da filosofia jurídica como da filosofia política. Resultou desse seu envolvimento a publicação posterior de duas grandes obras: *Ao lado do poder: conceito e crise do direito burguês (Neben der Macht: Begriff und Krise des bürgerlichen Rechts, 1980/2012)* e *A filosofia política na sombra da secularização (Die politische Philosophie im Schatten der Säkularisierung, 2023)*. Cabe ressaltar, para os termos deste meu breve *Laudatio*, que os temas de investigação de Hans-Georg Flickinger e os meus convergiram de forma particularmente espantosa e frutífera. Ele veio da filosofia do direito, mas, no Departamento de Serviço Social, ocupou-se cada vez mais de problemas políticos e pedagógicos; e eu, vindo da filosofia da educação, fui aproximando-me cada vez mais da filosofia política.

Com esse grupo de quatro professores, conseguimos, em 1978, com o apoio de colegas filosoficamente interessados de todas as disciplinas e do presidente fundador, Ernst Ulrich von Weizsäcker, criar o Grupo de Trabalho Interdisciplinar de Filosofia (*Interdisziplinäre Arbeitsgruppe für Philosophie*) na *Gesamthochschule*, com um orçamento de investigação próprio, e recrutar, como diretor-geral, o matemático e filólogo clássico Gottfried Heinemann, que se habilitou conosco em Filosofia e se tornou, assim, mais um colega no corpo docente. Com o Grupo de Trabalho Interdisciplinar de Filosofia, que existiu até 2006, pudemos moldar o perfil filosófico da *Gesamthochschule Kassel*, tanto interna como externamente. Internamente, realizamos colóquios e várias séries de palestras com colegas de um vasto leque de disciplinas interessados na teoria básica, nos quais foram abordados, por exemplo, o problema do tempo nas ciências naturais e humanas e os perigos da destruição industrial do ambiente. Externamente, organizamos congressos internacionais para redescobrir filósofos importantes, como o filósofo religioso judeu Franz Rosenzweig (1886-1929), que nasceu em Kassel, e o filósofo da ciência Richard Höningwald (1875-1947). Além disso, conseguimos convidar muitos filósofos e acadêmicos de renome internacional, como Paul Feyerabend, Ivan Illich, Emil Fackenheim, Hans Keilson e Walter Grab, para ministrar cursos semestrais na *Gesamthochschule*.

Estas notas um pouco mais detalhadas sobre a história de fundação da *Gesamthochschule Kassel* servem para contextualizar academicamente os enormes serviços prestados pelo nosso homenageado Hans-Georg Flickinger ao intercâmbio acadêmico entre o Brasil e a Alemanha, juntamente com seu trabalho em várias universidades brasileiras. A partir de 1982, Hans-Georg Flickinger visitou frequentemente a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), durante suas férias de verão europeias, correspondentes ao inverno brasileiro, ao menos no Sul do país. De 1993 a 2004, paralelamente à sua cátedra em Kassel, exerceu também docência permanente na Filosofia e no Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com sede em

Porto Alegre. Dessa atividade docente em Porto Alegre resultaram os seguintes livros em português: *Marx e Hegel - o porão de uma filosofia social* (1986), *Em nome da liberdade - elementos da crítica ao liberalismo contemporâneo* (2003) e *A filosofia política na sombra da secularização* (2016); incluindo a publicação recente, no ano de 2023, do livro *Ao lado do poder: Hegel, um crítico do Direito Liberal* (2023).

Cabe destacar, especificamente para o contexto de sua contribuição acadêmica à UPF, sua participação efetiva nas várias edições do Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação, organizado pelo Curso de Filosofia e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF, bem como a participação com ensaios nas coletâneas resultantes desses seminários. Além disso, organizou, juntamente com colegas da UPF, duas importantes coletâneas, a primeira intitulada *Educação e maioria* (2005) e a segunda, *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* (2019). Também, segundo informações de colegas da UPF, Hans-Georg Flickinger atuou decisivamente, na condição de consultor, durante os anos de 2010 e 2011, na elaboração do projeto de doutorado em educação, o qual foi aprovado pela Capes em 2012, com expressivo reconhecimento do mérito acadêmico do projeto.

No meu caso específico, inspirados, por um lado, nas palestras em Porto Alegre e, por outro, na tradução de um livro meu para o português – *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire* (1982), ao qual se seguiram os livros *Práxis e responsabilidade* (2002) e *A relação dialética do homem com a natureza* (2019) –, colegas de várias universidades brasileiras vieram a Kassel, convidados para estadias de curta duração, desde os meados da década de 1980. Nesse mesmo contexto, numerosos estudantes brasileiros receberam bolsas de estudo para fazer seu doutoramento em Kassel, nas duas décadas seguintes. Esses doutorandos foram orientados conjuntamente por Hans-Georg Flickinger e por mim, sendo que todos eles são atualmente professores em várias universidades brasileiras.

Através do programa de intercâmbio iniciado por Hans-Georg Flickinger, fui também convidado por duas vezes para visitas de estudo

em várias universidades brasileiras. Na primeira viagem de estudos, em 1990, fui acompanhado pela minha esposa e pelo nosso filho mais novo, portador de deficiência especial, e na segunda apenas pelo nosso filho. Em Porto Alegre, fomos generosamente hospedados por Hans-Georg Flickinger e sua esposa Muriel Maia-Flickinger, em sua segunda casa. Foi um lance de sorte, porque, na noite do voo, houve uma mudança de moeda no Brasil sob o novo presidente eleito, de modo que os marcos alemães e os dólares americanos que havíamos levado conosco para toda a viagem de ida e volta resultaram em apenas uma fração do valor que tínhamos quando deixamos a Europa. Minha esposa e o nosso filho desfrutaram de seu próprio programa turístico em Porto Alegre, guiados por Maria Tomazelli, esposa do filósofo e professor Carlos Roberto Cirne Lima. Eu havia conhecido Cirne Lima durante meus estudos de filosofia e de meu doutoramento na Universidade de Viena. Posteriormente, convidei-o também para proferir conferências na Universidade de Kassel. Enquanto isso, durante esta minha primeira estadia em POA, eu era acompanhado, de palestra em palestra, por Hans-Georg Flickinger, que as traduzia simultaneamente, do alemão para o português.

Por meio de algumas experiências fracassadas, aprendi muito inimaginavelmente, porque até então não tinha pensado muito nas dificuldades de traduzir minhas aulas do alemão para o português. Uma das minhas primeiras palestras ocorreu no Instituto Goethe de Porto Alegre. Eu tinha proposto o tema *Goethe como naturalista*, pensando que falaria para um pequeno círculo familiarizado com a língua alemã, para o qual a faceta naturalista do grande poeta alemão somaria apenas como um enriquecimento. Contudo, o resultado foi bem diferente: assim que entrei na sala de conferências com os seus cerca de 400 ouvintes, tive o pressentimento de que a coisa não iria correr bem. Foi contratado como tradutor um brasileiro de origem alemã muito conhecido, a quem entreguei o meu texto pouco antes, mas que não estava familiarizado com o tema e teve dificuldade em antecipar o verbo em alemão a partir dos longos períodos das frases. A discussão que se seguiu, sendo

muito instrutiva e esclarecedora, mostrou que os ouvintes tinham compreendido pouco da minha palestra sobre o significado de Goethe como cientista natural e da atualidade desse tema para a nossa própria compreensão da natureza e do nosso envolvimento com ela.

As coisas foram bastante diferentes no que respeitou à maioria das outras conferências, para as quais Hans-Georg Flickinger foi meu tradutor. Ele conhecia tão bem minhas conferências e meus outros trabalhos, que conseguiu transformar de maneira grandiosa meus embaraçosos textos filosóficos, escritos em alemão, para um português claro e altamente compreensível. E o fez de tal forma que até aconteceu – para nossa mútua diversão (*zu unserem beider Amusement*) – que ele já recitava previamente em português ideias que eu ainda nem havia expressado.

Na minha segunda visita de estudos ao Brasil, já me preparei de forma bem diferente, proferindo em sua maior parte palestras em discurso livre, utilizando-me da lousa para ilustrar diferenças estruturais complexas e centrando-me mais no tema da crise ecológica como desafio para o século XXI. Mais uma vez, Hans-Georg Flickinger acompanhou-me na minha passagem por universidades do Sul do Brasil, enquanto, em algumas universidades do estado de São Paulo, bem como em Belo Horizonte, Ouro Preto e Recife, os nossos doutorandos do passado, que agora ensinavam nessas universidades, foram meus companheiros e tradutores.

O fato é que eu tinha em meu colega kasseliano Hans-Georg Flickinger um bom guia e um excelente intérprete, que conhecia bem o sistema de ensino brasileiro. Também se juntaram a ele os colegas Wolfgang Leo Maar e Betty Antunes Oliveira, ambos professores da Universidade Federal de São Carlos. Isso me permitiu obter uma boa impressão do desenvolvimento do sistema de ensino superior no Brasil, durante as duas visitas de estudo que fiz no país. Tendo acabado de escapar à mordida da ditadura militar durante alguns anos, as poucas universidades plenamente desenvolvidas em 1990 esforçavam-se por recrutar o mais rapidamente possível jovens professores e investigadores

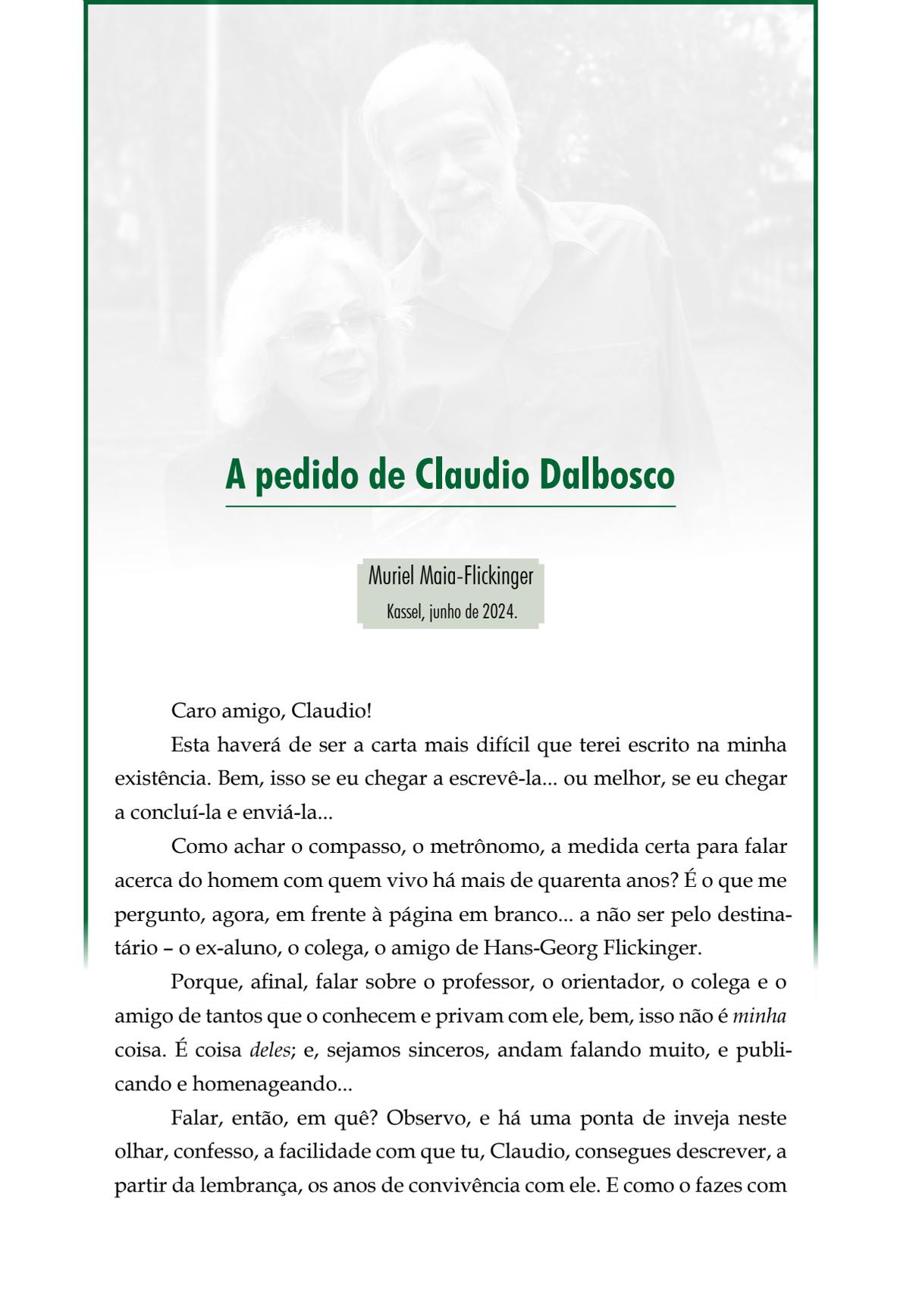
qualificados, para o desenvolvimento e a expansão do sistema de ensino superior. Por isso, foi desenvolvido um programa de bolsas de estudo para que jovens estudantes talentosos pudessem ser enviados para o estrangeiro, para diferentes países, como EUA, Portugal, França, Inglaterra e também para a Alemanha. Aí, nesses países, eles obtiveram doutoramento no período de dois a quatro anos, regressando depois ao Brasil, para reforçarem e enriquecerem o ensino e a investigação nas próprias universidades brasileiras.

Em 1999, nove anos mais tarde, pude constatar o sucesso dessa estratégia nas antigas universidades, agora alargadas, mas também em muitas universidades recém-fundadas. O espírito de otimismo era enorme e fazia-me lembrar das primeiras décadas de fundação de nossa *Gesamthochschule Kassel*. E, num sentido mais lato, havia paralelos com as nossas próprias experiências do tempo de refundação de Kassel. Uma vez que as disciplinas ainda não estavam tão estritamente separadas umas das outras, como nas antigas universidades, os projetos interdisciplinares e integradores podiam ser realizados de forma muito mais convincente. No Rio Grande do Sul, pude maravilhar-me com a excelente cooperação das disciplinas das ciências naturais e sociais nos problemas ambientais marítimos. Em Passo Fundo e Ouro Preto, foi a cooperação das ciências disciplinares com a pedagogia nos problemas filosóficos e didáticos da educação que me fez lembrar fortemente dos nossos próprios esforços pioneiros em Kassel.

O que eu queria dizer com esta descrição das minhas próprias impressões sobre o admirável florescimento do cenário do ensino superior no Brasil é que posso imaginar como Hans-Georg Flickinger acompanhou e fortaleceu esse processo desde o ano de 1982 até os dias atuais. Sua contribuição desdobrou-se numa dupla perspectiva, vinculada entre si: por um lado, no forte apoio do programa de concessão de bolsas de estudo para estudantes brasileiros, auxiliando decisivamente na organização de programas de intercâmbio de professores visitantes entre as universidades de Porto Alegre e de Passo Fundo, bem como de Kassel

e outras universidades alemãs; por outro, aguilhou formativamente as novas gerações de estudantes com sua base político-pedagógica ancorada na compreensão filosófico-dialógica, que não só foi capaz de apresentá-la ao estilo socrático para estudantes em suas aulas, como também às universidades mais jovens, por meio de seu incansável e generoso trabalho de consultoria.

Assim, o título de *doutor honoris causa* não só dignifica Hans-Georg Flickinger enquanto homenageado, como também a própria UPF, que lhe agradece com essa honra pelos seus muitos anos de intensa contribuição generosa e solidária.



A pedido de Claudio Dalbosco

Muriel Maia-Flickinger

Kassel, junho de 2024.

Caro amigo, Claudio!

Esta haverá de ser a carta mais difícil que terei escrito na minha existência. Bem, isso se eu chegar a escrevê-la... ou melhor, se eu chegar a concluí-la e enviá-la...

Como achar o compasso, o metrônomo, a medida certa para falar acerca do homem com quem vivo há mais de quarenta anos? É o que me pergunto, agora, em frente à página em branco... a não ser pelo destinatário – o ex-aluno, o colega, o amigo de Hans-Georg Flickinger.

Porque, afinal, falar sobre o professor, o orientador, o colega e o amigo de tantos que o conhecem e privam com ele, bem, isso não é *minha* coisa. É coisa *deles*; e, sejamos sinceros, andam falando muito, e publicando e homenageando...

Falar, então, em quê? Observo, e há uma ponta de inveja neste olhar, confesso, a facilidade com que tu, Claudio, consegues descrever, a partir da lembrança, os anos de convivência com ele. E como o fazes com

prazer e humor, insistindo nos detalhes ao relatar os acontecimentos de tua trajetória de estudos e formação, desde os primeiros contatos entre vocês – primeiro na PUCRS, depois, durante os anos de estudos em Kassel, e após isso, quando partilhaste com ele os sucessos e percalços de tua trajetória profissional, em Passo Fundo e além, no Brasil. Chego a ver a expressão no teu rosto enquanto escreves: o meio sorriso e a ligeira ironia ao dizeres, no texto, o fel de um sentimento de abandono, quando esperavas que ele te tomasse pela mão e espantasse a angústia do desconhecido – algo que ele, o bom professor, sabia ser tanto fatal quanto, sobretudo, necessário para um iniciante, seja na língua, seja na vida em um país estranho. Como seria possível ao hermeneuta – do qual, é verdade, tu pouco tinhas percebido àquela época – poupar o aluno (o seu “outro”) do difícil percurso através do desamparo inicial até o desafio *dele mesmo* buscado? Há, sim, em Hans-Georg a convicta impiedade que ele sempre aplicou a si mesmo. A força da superação – ele sabe – precisamos achar em nós mesmos.

Eu não estou falando por falar, amigo. Aconteceu comigo também. Morávamos, ele e eu, bem no centro de Kassel, em uma minúscula água-furtada, com janelas estreitas furando o telhado. Tínhamos de evitar os cantos da morada para não bater com a cabeça no teto. O que eu sabia, então, da língua do país conseguia arrancar de um linguafone, do rádio e da TV – cujas falas eu praticamente nada compreendia. Ainda assim, Hans-Georg me apresentou ao meu orientador e agiu com tal confiança de que logo eu estaria falando a sua língua, que eu mesma acreditei no milagre. Não, Claudio, ele tampouco me tomou pela mão ou tentou me proteger da desorientação. Não protestou quando eu disse que escreveria a tese em francês, nem se mostrou admirado quando, depois, comuniquei que escreveria o texto em alemão – após ter devorado, na língua nativa, a primeira dezena de *Crimes...* e ficar viciada...

Durante a semana, ele estava ausente; trabalhava até a noite e, voltado da UNI, sentava-se primeiro na precária escrivaninha abaixo da janela vesga, a bater sei lá o quê de tanta importância, na sua velha

Olympia – só bem depois viria a máquina elétrica –, para depois, enfim, com calma e todo ouvidos, perguntar como fora o meu dia. Ah, o meu dia... na estreita mansarda, escrevendo uma tese e lutando com a língua, mas pega no laço de sua concretude mágica, eu bufava. Não, em momento algum ele achou necessário consolar-me ou injetar-me força que não fosse a minha própria. Ele estava lá, com a mesma naturalidade tácita que exibiu desde nosso primeiro encontro, o jeito bom de estar no mundo, de *se* dar e de saber ouvir. Não, não, Claudio, eu não me queixava ou me desesperava, porque... bem, eu já disse, ele estava lá... e acreditava em mim.

É preciso dizer que, ao iniciar minha pesquisa – e eu a iniciei já pondo o texto no papel para sentir a língua –, nem ele nem meu primeiro orientador, meu Doktorvater alemão, sabiam mais do que eu sobre o irritante filósofo objeto do meu trabalho, o inimigo mortal dos “seus” filósofos! E nenhum deles protestou quanto à escolha. É claro que, ao concluir a redação da tese, Hans-Georg precisou corrigir (e meu Deus, com que enorme paciência!) o precário alemão do meu escrito, pois redigi o trabalho com base em uma elementar e singela gramática para iniciantes. Verdade é que hoje me arrependo de a ter posto fora. Deveria tê-la emoldurado e dado um lugar na parede, porque, sim, ela me aguentou e ensinou muito mais do que se possa imaginar naquela situação. Aquela gramática tinha uma semelhança surpreendente com Hans-Georg: se fosse gente, teria crescido e enriquecido sem cessar em conteúdo e na capacidade de ensinar e dar de si...

Tudo isso, Claudio, para dizer que, se chegaste a imaginar que Hans-Georg me teria poupado dos momentos de extravio, incerteza e dúvida, te equivocaste muito. Ele sempre soube – porque há coisas que nascem conosco, que não podemos aprender de ninguém outro – o quanto esses momentos nos são essenciais. Ele próprio os viveu, sem alarde e com serenidade, antes de me encontrar e após também, fosse qual fosse o furacão que se abatesse sobre ele, sobre nós. E eles não foram poucos...

Also, amigo, eu fico por aqui, porque já me perturba o alcance desta “confissão”. No pouco que escrevi – e foi muito o que *disse* –, avancei numa linha de fronteira em que a existência a dois se reserva ao silêncio. Um passo mais, e eu teria de enfiar esta carta na gaveta.

O meu abraço. Obrigada por tudo.



Um filósofo jurista alemão em pagos passo-fundenses¹

Luiz Marcelo Darroz

Estimada Profa. Bernadete, Reitora e Presidente do Conselho Universitário (Consun) da Universidade de Passo Fundo (UPF), prezados Conselheiros e Conselheiras, senhoras e senhores aqui presentes e todos os que nos assistem pelo canal do YouTube... e prezado professor doutor Hans-Georg Flickinger, foi com o sentimento de reconhecimento que a Congregação do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) acolheu a proposição do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEduc) da UPF para outorgar o título de *doutor honoris causa* ao professor Hans-Georg Flickinger, filósofo e jurista alemão. A proposição foi aprovada, em seguida, por unanimidade pelo Consun da UPF, e nos encontramos hoje, neste local, para a solenidade oficial.

¹ O professor Hans-Georg Flickinger estudou filosofia e direito na Universidade de Heidelberg (Alemanha) e desde 1989 contribui de diferentes maneiras com a Universidade de Passo Fundo.

Como Diretor de um recém-criado Instituto, o IHCEC, comecei a me questionar sobre as possíveis razões que teriam conduzido ao acolhimento imediato e unânime da proposição de outorga de título ao professor Flickinger. Como pano de fundo, o que está em jogo aqui, neste meu depoimento, é a compreensão – e esta é uma palavra genuinamente hermenêutica – do papel relevante que um filósofo jurista alemão, portanto, bem estrangeiro, desempenhou entre nós. O que supostamente o teria motivado a atravessar o Atlântico, pousar em Porto Alegre e, alguns anos mais tarde, subir a Serra, para alcançar o Planalto Gaúcho? Que impressões ele teve e continua tendo das pessoas, do lugar, da cidade de Passo Fundo e da UPF? O professor alemão chegou ao Brasil pela primeira vez em 1982 e nos visitou alguns anos depois, em 1989. Na sequência, continuou vindo para Passo Fundo inúmeras vezes. Isso nos inquieta ainda hoje: o que o levou a continuar vindo e a não desistir, depois da primeira visita? Sim, porque havia esta possibilidade, de livre escolha sua, de não mais aceitar convite para retornar à UPF. Ser andarilho entre dois continentes, viajar incansavelmente, entregando-se aos riscos e ao inusitado que o estranho/estrangeiro provoca no ser humano, este parece ter sido um *leitmotiv* do professor hermeneuta alemão.

Meu depoimento é dado na condição de Diretor de um novo instituto, que congrega muitos cursos, com interesses múltiplos e alguns conflituosos entre si, mas é, também, um instituto que possui muitas ideias, muitos projetos e muita vontade de trabalhar em prol do que é comunitário. O IHCEC comunga com a própria UPF, como parte dela, a busca incansável pelo que é comum e une seus integrantes e suas forças na diversidade, criando o laço humano indispensável para a construção de uma universidade cada vez melhor, de um mundo melhor entre nós, de nós com os outros e com o próprio mundo, em sentido mais amplo.

A inquietação de minha pergunta – qual a razão de um filósofo e jurista alemão ter sido bem-sucedido em seu trabalho, em pagos gaúchos, numa universidade comunitária e regional? – me levou a conversar com alguns filósofos e juristas da UPF. A conversa me surpreendeu em muitos

aspectos, tornando-me autoformativa, uma vez que possibilitou a ampliação de meu mundo acadêmico, de formação na graduação em Física, e a inclusão nele de intuições filosóficas e jurídicas. A conversa mantida com meus colegas e a leitura de alguns textos do próprio professor Flickinger me permitem oferecer agora, às senhoras e aos senhores, quatro razões que fizeram o trabalho formativo do filósofo jurista alemão nos impregnar e, perdurando por sucessivas gerações, chegar até os dias de hoje.

A primeira razão deve-se à própria formação filosófica hermenêutica do professor Flickinger. Como o próprio professor relata (Flickinger, 2014, p. 33-58), ele teve a felicidade de ser aluno, na clássica Universidade de Heidelberg, do também clássico filósofo alemão Hans-Georg Gadamer. De origem marcadamente socrática, a filosofia hermenêutica nasce da práxis dialógica e se deixa dinamizar por ela, tanto na ação como no discurso, tanto no agir como na meditação. Escutar e perguntar são dois princípios fundamentais da hermenêutica que inspiram profundamente o modo de ser e viver de Hans-Georg Flickinger (2010). Ora, o que mais Flickinger exercitou entre nós, durante suas conversas, aulas e palestras, foi a escuta e a pergunta. Não veio para discursar entre nós e trazer uma verdade além-mar, pronta e acabada. Chegou de mansinho, com a humildade que é própria de quem sabe que nada sabe, para nos ouvir e nos questionar. Mal sabe ele, no entanto, que, ao proceder assim, muito nos ensinou e continua a nos ensinar, porque nos questionando ininterruptamente, nos proporciona nossa própria autodescoberta, a descoberta de nossa própria ignorância.

A segunda razão refere-se à sua concepção de universidade. O professor Flickinger é, de certa forma, herdeiro da ideia universitária alemã clássica, que se originou das reformas liberais lideradas por Wilhelm von Humboldt, na Alemanha do século XIX, assentadas, sobretudo, nos ideais de solidão e liberdade. Tais ideais estão na base do modelo republicano-democrático moderno de universidade, que coloca o ensino, a pesquisa e a socialização do conhecimento (extensão) em seu centro, como o fio condutor do projeto próprio universitário. Contudo, Flickin-

ger (2003, p. 123-142), pensador inquieto, nunca deixou de questionar tais ideias, indicando seus limites e buscando atualizá-los. Seu modo questionador nos permite continuar perguntando adiante: o que significam solidão e liberdade no contexto universitário atual? Onde reside o aspecto inovador de tais ideais? Que nova tarefa a universidade precisa assumir na atualidade, diante do mundo cada vez mais tecnológico e globalizado? Como bom hermeneuta, Flickinger rejeita respostas apresadas, baseadas em receitas prontas, apostando no papel formativo da pergunta, tomando-a, inclusive, como forma de gestão institucional. Suas visitas a Passo Fundo sempre nos deixam com uma pulga atrás da orelha e, como o moscardo socrático, nos aferroa e nos incomoda.

As concepções de filosofia e de universidade se entrelaçam com a ideia de educação, *alma mater* da própria universidade e do conhecimento que ela irradia, espalhando-o para toda a sociedade. Segundo meus colegas da Filosofia, Flickinger é herdeiro crítico da *Bildung* alemã, que, por sua vez, também é herdeira da longa tradição cultural ocidental. Mas, o que representa ser herdeiro crítico da ideia de formação cultural? Significa manter acessa a chama da formação integral do ser humano, que só pode ocorrer no diálogo conflitivo com as diferentes forças sociais vivas, com sua multiplicidade de interesse. Contudo, apostar na formação significa apostar no exercício reflexivo da interioridade humana, no desenvolvimento de todas as suas capacidades que humanizam o ser humano. Contudo, não se trata da interioridade fechada em si mesma, como se fosse uma mônada incomunicável. Ao contrário, ela possui uma dimensão aberta e acolhedora, que pode ser compreendida por meio de uma metáfora da Física, isto é, como campo de força, constituído por muitas fontes geradoras. O poder de tais forças repousa precisamente na capacidade de agregar a pluralidade de fontes e de buscar o equilíbrio bem no meio da alta tensão. Pois, sem tal equilíbrio, sem tal serenidade, a interioridade seria implodida pela própria alta tensão. Talvez, o que o filósofo educador de perfil hermenêutico nos ensina, de maneira provocadora, é a busca pela serenidade bem no meio da tempestade. Com

isso, ele nos gera uma situação paradoxal: se nos aproximarmos demais da alta tensão, ela nos carboniza, se nos mantivermos excessivamente distantes dela, falta-nos a energia que nos move adiante. Buscar o equilíbrio no desequilíbrio, eis um postulado de Gadamer que Flickinger, seu aluno atento, incorpora em sua práxis dialógica.

Até agora, falei, aparentemente, só dos filósofos, da dimensão filosófica do professor hermeneuta alemão. Isso pode ter deixado os juristas aqui presentes meio inquietos. Embora eles e as outras áreas acadêmicas também já possam ter se sentido contempladas, em parte, pelas três primeiras razões, expostas brevemente, é a quarta e última razão que os toca em maior profundidade. O professor Flickinger, como o Hermes da mitologia grega, considerado o pai da própria hermenêutica, assume o papel jurídico de mediador de conflitos. Como um bom juiz, leva em uma das mãos a Constituição e, na outra, a sabedoria prática, orientada pela escuta silenciosa ativa. Portanto, é sua capacidade de discernimento prudente da tensão entre a letra e o espírito que o torna capaz de ser reconhecido e de ser elogiado por seus amigos, alunos e colegas de profissão. A prova de maior elogio acadêmico é o *Laudatio* escrito pelo seu grande amigo, o professor Schmied-Kowarzik, hoje residente em Viena, na Áustria.

Ao meditar sobre essas quatro razões, eu mesmo sou levado a perceber, agora, que tais razões constituem, na verdade, o perfil normativo de um gestor que, como é o meu caso, precisa dar conta do recém-nascido e plural IHCEC, simbolizando a pluralidade cultural, científica e humana que constitui a própria UPF e, em certo sentido, a própria universidade moderna. Trata-se, portanto, do gestor que precisa saber dialogar com a diferença entre os cursos e seus respectivos projetos, mas também com a multiplicidade de interesse voltada à construção do mundo comum. Trata-se de um Diretor que precisa assumir, cotidianamente, o desafio de construir pontes para aproximar distâncias quase intransponíveis e, à maneira bem hermenêutica, entregar-se corajosamente ao estranho e ao diferente, para poder aprender com ele e tornar-se mais receptivo e humano.

Por isso, encontrar e coordenar a força que repousa no comunitário e que brota do trabalho cooperativo e solidário de grupo, e não impor algo autoritariamente, de cima para baixo, este é o grande desafio hermenêutico do gestor de um IHCEC fervilhado por vidas e mentes plurais. Pois, como também sempre insistiu o professor Elli Benincá (2010), outro mestre hermenêutico entre nós, é o trabalho dialógico-participativo de grupo que aproxima e agrega gestores, docentes, discentes e funcionários. É a práxis dialógica que prepara a todos, ética e formativamente, para que possam enfrentar suas diferenças e seus conflitos e, potencializando-se reciprocamente em suas capacidades, fazem voltá-las para a construção do mundo comum, em uma sociedade cada vez mais individualista e excludente.

Em síntese, mediar falas aparentemente incomunicáveis entre si e construir pontes para encurtar imensas distâncias, nesta misteriosa aventura humana planetária, como parte de um universo infinito, em permanente expansão. Esta parece ter sido uma das contribuições que o filósofo jurista alemão desempenhou no mundo e, também, entre nós, aqui no Planalto Gaúcho, no âmbito de uma universidade comunitária e regional.

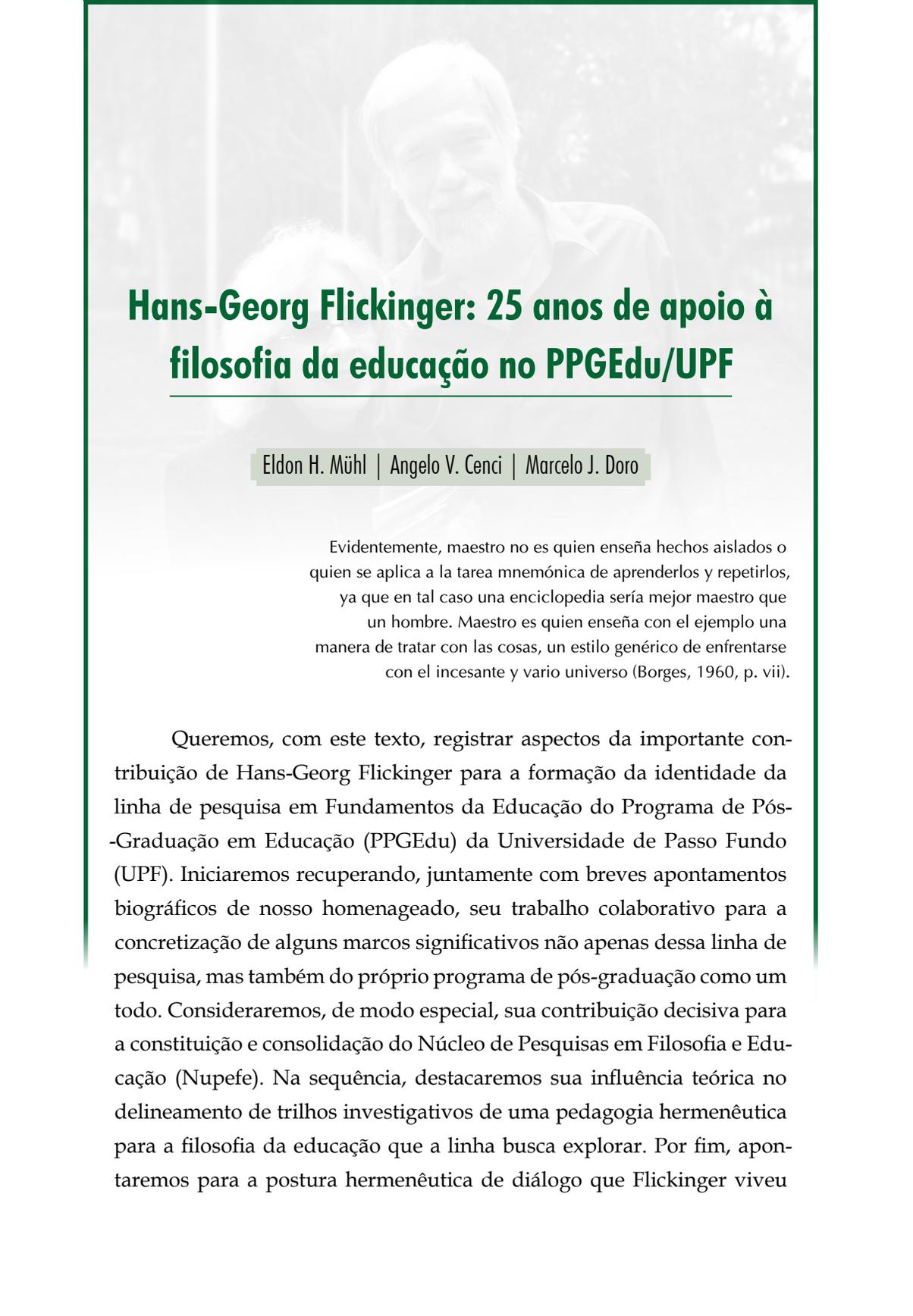
Referências

BENINCÁ, Elli. *Educação: Práxis e ressignificação*. Seleção e organização de Eldon H. Mühl. Passo Fundo: UPF Editora, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. *Em nome da liberdade: elementos da crítica ao liberalismo contemporâneo*. Porto Alegre: EDIPUCS, 2003.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. Entrevista. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio Almir; HERMANN, Nadja (org.). *Percursos hermenêuticos e políticos*. Homenagem a Hans-Georg Flickinger. Passo Fundo: UPF Editora; Porto Alegre: EDIPUCRS; Caxias: EDUCS, 2014.



Hans-Georg Flickinger: 25 anos de apoio à filosofia da educação no PPGEdU/UPF

Eldon H. Mühl | Angelo V. Cenci | Marcelo J. Doro

Evidentemente, maestro no es quien enseña hechos aislados o quien se aplica a la tarea mnemónica de aprenderlos y repetirlos, ya que en tal caso una enciclopedia sería mejor maestro que un hombre. Maestro es quien enseña con el ejemplo una manera de tratar con las cosas, un estilo genérico de enfrentarse con el incesante y vario universo (Borges, 1960, p. vii).

Queremos, com este texto, registrar aspectos da importante contribuição de Hans-Georg Flickinger para a formação da identidade da linha de pesquisa em Fundamentos da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdU) da Universidade de Passo Fundo (UPF). Iniciaremos recuperando, juntamente com breves apontamentos biográficos de nosso homenageado, seu trabalho colaborativo para a concretização de alguns marcos significativos não apenas dessa linha de pesquisa, mas também do próprio programa de pós-graduação como um todo. Consideraremos, de modo especial, sua contribuição decisiva para a constituição e consolidação do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (Nupefe). Na sequência, destacaremos sua influência teórica no delineamento de trilhos investigativos de uma pedagogia hermenêutica para a filosofia da educação que a linha busca explorar. Por fim, apontaremos para a postura hermenêutica de diálogo que Flickinger viveu

exemplarmente e ajudou a difundir entre nós ao longo desse extenso período de interações teóricas e práticas.

Contribuições intelectuais de Flickinger em uma linha de pesquisa

A presença de Hans-Georg Flickinger no PPGEduc da UPF remonta ao início do curso de mestrado, em 1997. Desde as primeiras iniciativas de criação do programa, ele foi uma presença constante, como conferencista, professor convidado e consultor da antiga Faculdade de Educação e do antigo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, recentemente unidos no Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade. Sua contribuição, no entanto, torna-se mais efetiva a partir de 2001, quando foi criado o Nupefe, vinculado à linha de pesquisa Fundamentos da Educação do referido programa.

O Nupefe surgiu com o objetivo geral de proporcionar, por meio de diferentes ações, reflexões e pesquisas, o enfrentamento de temas que se apresentam na fronteira entre filosofia e educação, buscando contribuir com o fortalecimento dos cursos de graduação e pós-graduação, especialmente através da pesquisa. Entre as iniciativas do núcleo encontram-se a realização de inúmeras atividades de investigação, seminários, cursos de curta duração, eventos científicos, como as diversas edições do Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação¹. Como resultado

¹ O Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação foi realizado de 2003 a 2014, em intervalos de dois ou três anos. As conferências e comunicações de cada evento foram publicadas no formato de livro, resultando nos seguintes títulos: *Sobre filosofia e educação: subjetividade, intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica* (Dalbosco; Longhi; Trombetta, 2004); *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância* (Dalbosco; Fávero; Marcon, 2006); *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica* (Cenci; Dalbosco; Mühl, 2008); *Sobre filosofia e educação: racionalidade, reconhecimento e experiência formativa* (Cenci; Dalbosco; Mühl, 2013); e *Sobre filosofia e educação: racionalidade, amizade e formação* (Cenci; Dalbosco; Mühl, 2015). Na esteira desses seminários, em 2016 e 2023, foram realizados colóquios internacionais que resultaram, respectivamente, na publicação de: *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* (Dalbosco; Mühl; Flickinger, 2019) e *Educação formadora* (Dalbosco; Maraschin; Devechi, 2023). Ainda, repercutindo discussões realizadas junto ao Nupefe e nos eventos produzidos, em 2016, foi publicada a coletânea *Questões atuais da educação: sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana* (Mühl; Dalbosco; Cenci, 2016).

de suas investigações, o Nupefe publicou diversos livros, artigos em periódicos e comunicações em anais de eventos, tanto nacionais como internacionais. Na sua constituição, o núcleo estabeleceu várias parcerias e convênios com outras instituições, destacando-se o convênio envolvendo a UPF, a Universidade Estadual de Campinas, a Universidade do Centro da Província de Buenos Aires, na Argentina, e a Universidade de Kassel, na Alemanha. Na construção do projeto do convênio e em sua implementação, o professor Hans-Georg Flickinger, da instituição alemã, teve papel fundamental.

A experiência de Flickinger no desenvolvimento de práticas colaborativas entre diferentes áreas do conhecimento, instituições, países e continentes vem de longa data, sendo importantíssima na qualificação das atividades desenvolvidas pelo Nupefe, pelo PPGEduc e pela própria UPF. Ele contribuiu na criação do Curso de Serviço Social e na qualificação de atividades de pesquisa e extensão em diversas áreas: direito, filosofia, ciências humanas, ciências sociais e ciências ambientais. Sua insistência na criação do curso de doutorado em Educação mobilizou o programa, fazendo com que, em 2011, fosse encaminhado o projeto para a Capes. Seus aconselhamentos e suas orientações foram imprescindíveis na construção do projeto, que obteve aprovação pela Capes sem nenhuma retificação, iniciando suas atividades em agosto de 2012.

Sintetizar as contribuições de Flickinger em suas andanças e articulações multidisciplinares não é tarefa simples. O currículo da formação de nosso homenageado despertou nele uma grande sensibilidade intelectual, pedagógica e ética, tornando-o um educador e pesquisador diferenciado. Sua formação nem sempre contou com o apoio familiar, conforme ele revela em entrevista que consta em livro a ele dedicado (Flickinger, 2014). Por isso, foi somente depois de atender à exigência paterna de realizar um curso que o tornasse capaz de “alimentar uma família” – o que o levou a realizar o curso de Direito na Universidade de Heidelberg – que ele passou a frequentar, na mesma instituição, o curso que sempre desejou: Filosofia. Ao contrário do curso de Direito, que o

havia frustrado pelo conservadorismo de seus professores e pela estrutura positivista do seu currículo, no curso de Filosofia ele encontrou um quadro docente muito qualificado e um debate desafiador e complexo acerca do papel da universidade e sua transformação diante das exigências dos novos tempos. Isso o levou a entender a filosofia, desde cedo, como um exercício de vida e como uma prática social e política.

O histórico de sua formação é marcado pela presença de grandes filósofos, como Ernst Loewith, Dieter Henrich, Ernst Tugendhat, Hans-Georg Gadamer, Michael Theunissen, Reiner Wiehl, entre outros. Conviveu, ademais, com colegas de renome nas áreas da educação e das ciências sociais, com destaque para Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Werner Thole, Dirk Stederoth, Heinz Eidam e Wolfgang Neuser. Participou de inúmeras experiências interdisciplinares, de movimentos estudantis, de confrontos de tendências filosóficas diferenciadas, de iniciativas anti-institucionais e de trabalhos sistemáticos com alunos de todos os níveis, envolvendo problemas complexos de diversos campos disciplinares. Ao chegar à Universidade de Kassel, envolveu-se com as áreas de ciências ambientais e de serviço social, além do curso de Filosofia, o que resultou em importantes contribuições nessas áreas e cursos, tanto na Alemanha como no Brasil, concatenando ciências sociais, ciências ambientais e filosofia. Nesse processo, ele retoma, inclusive, o contato com a área do Direito, realizando uma leitura crítica sobre seu papel em uma sociedade de grandes injustiças. Sem desconsiderar a importância do estudo e da investigação de autores e obras de forte tradição, “os clássicos”, Flickinger atenta para a necessidade de tratar das questões práticas e cotidianas que envolvem indivíduos, grupos e instituições. Considera, para tanto, que ensino, pesquisa, ética e responsabilidade social não podem ser tratados de forma isolada. A visão interdisciplinar se torna central no desenvolvimento de suas reflexões, especialmente quando se envolve mais diretamente com questões da educação e da pedagogia.

Com seu ingresso como professor concursado da Universidade de Kassel, em 1976, Flickinger ajudou a construir o perfil de uma insti-

tuição ainda jovem, atuando na construção dos currículos dos cursos de Serviço Social e de Filosofia e no surgimento de grupos de pesquisa interdisciplinares nas áreas do meio ambiente e da filosofia das ciências. Aproximou-se, também, das áreas de Engenharia, Ciências Sociais e Ciências Naturais, bem como dos cursos de Medicina, Psiquiatria, Teologia e Física.

No desenvolvimento de sua carreira de filósofo e pesquisador, começou com uma forte vinculação ao pensamento hegeliano-marxista e à teoria crítica, mas, depois, dedicou-se mais intensamente à hermenêutica. A concepção gadameriana de filosofia o fez mergulhar na compreensão e na interpretação da vida e do mundo. A mudança representou não apenas uma alternância teórica, mas também uma opção que se constituiu em um projeto de vida como professor, pesquisador e filósofo.

A formação e a atuação de Flickinger se tornaram ainda mais significativas a partir de 1982, em decorrência das experiências que passou a vivenciar em dois continentes distintos e em dois países muito diferenciados: América Latina e Europa, Brasil e Alemanha. A iniciativa pessoal de realizar tal intercâmbio colaborativo lhe exigiu muito trabalho e dedicação, mas também lhe permitiu uma aprendizagem *sui generis* nos campos da filosofia, das ciências sociais, humanas, ambientais e da educação. Poucos intelectuais conseguem realizar um trabalho articulado entre instituições e grupos tão peculiares. Esse processo revelou sua grande capacidade de articulação com diferentes indivíduos e contextos, sempre mantendo a prática de um diálogo vivo e um exercício hermenêutico eficaz. Seu fazer, centrado numa prática do ouvir atento, de libertar o uso da palavra, de promover o diálogo vivo entre todos os envolvidos, foi solidificando sua maneira pedagógica de ser e agir.

O Nupefe e a práxis filosófico-pedagógica de Flickinger: hermenêutica, interdisciplinaridade e formação dialógica

Como podemos perceber na breve síntese do currículo de Flickinger, ele tem sido um filósofo que se envolve intensamente com questões atuais da filosofia, das ciências sociais e da educação. Com seu

modo de ser e agir simples e modesto, tem sido um mobilizador e criador de inúmeras iniciativas nas instituições em que atua, tanto na Alemanha como no Brasil. Sua atuação no Nupefe e no PPGEdU/UPF não foi diferente.

A prática de mobilização e articulação do educador alemão no desenvolvimento das atividades do núcleo e do programa foi constante. Em nenhum momento ele deixou de trazer contribuições e apresentar propostas que possibilitassem a continuidade e o aprofundamento das atividades do núcleo de pesquisa. Entre outras ações, incentivou e buscou apoio em diferentes agências de fomento à pesquisa, como DAAD, Fundação Humboldt, CNPq, Fapergs e Capes.

Sua compreensão e sua prática de investigação tornaram-se referências importantes na interlocução da filosofia com a pedagogia, especialmente pela perspectiva hermenêutica que ele desenvolveu, articulando ontologia, epistemologia, história, estética e ética. A hermenêutica tornou-se sua principal fonte de reflexão, investigação e produção intelectual. Nesse aspecto, cabe ressaltar que a sua contribuição inovou o estudo sobre a hermenêutica no Brasil, especialmente na relação entre hermenêutica filosófica e pedagogia. Seus textos, nessa área, são inovadores e provocativos no desenvolvimento de uma formação crítica, dialógica e emancipadora. Suas produções apresentam, como destaca Goergen (2010, p. IX), uma grande capacidade de “combinar rigor conceitual, clareza e simplicidade, envolvendo o leitor em um movimento pendular entre a fina teoria e a pertinente leitura de alguns selecionados momentos da práxis pedagógica”.

A contribuição de Flickinger na tradução de textos do alemão para o português e vice-versa representa outra ação de valor inestimável. Com o apoio constante de sua companheira Muriel, ele tem possibilitado o acesso a inúmeros textos para leitores brasileiros e alemães. Seu trabalho como tradutor tornou possível aproximações entre dois mundos, superando o estranhamento entre diferentes culturas. Os integrantes do Nupefe e do PPGEdU foram beneficiados por essa prática, sendo cons-

tantemente convidados a atuar como interlocutores ativos na leitura, na interpretação e na tradução dos textos. Num cuidadoso exercício hermenêutico, nosso homenageado tem alertado para os riscos e limites da interpretação, pois, ao mesmo tempo que desafia o intérprete a reconstruir o texto a partir de sua posição e do seu horizonte de sentido, ele deve considerar que em todo e qualquer texto já existe algo objetivo, constituído historicamente por uma diversidade de interpretações. A leitura interpretativa, sob essa perspectiva, implica em um exercício hermenêutico que deve levar em consideração o contexto do autor e o contexto do leitor. Como Flickinger (2010, p. 78) alerta, é preciso se tornar ciente do risco de se tornar um “cidadão desenganado de dois mundos”.

Sua concepção sobre a construção do conhecimento como exercício hermenêutico traz implicações para a leitura e a escrita como práticas humanas. No seu entender, ler e escrever são modos de pensar e de ser, que fazem parte da experiência social da linguagem. São processos concomitantes e indispensáveis no desenvolvimento do nosso modo de ser e agir no mundo. Pela prática da leitura e da escrita, descobrimos o sentido de ser no mundo em que vivemos, tornando-nos capazes de agir nele. Só saberemos o que escrever ao realizar atos de leitura e de escrita. Não há filosofia nem pedagogia sem a escrita ou sem a expressão por meio da palavra ou de gestos.

A escrita, de outra parte, é um exercício que revela a necessidade que temos de expor e sustentar nossos argumentos, nossas ideias. Ela torna efetivas nossas compreensões e seus limites sobre o mundo. Por isso, é preciso escrever, pois só então temos a possibilidade de esclarecer nossas intuições e nossos conceitos. O ato de escrever não é simples e linear. Escrever significa passar, muitas vezes, pela experiência do fracasso, pois só assim podemos avaliar a pertinência de nossas compreensões e a validade de nossos argumentos. O sujeito não domina de forma autônoma a produção do sentido e, por isso, a escrita deve ser um exercício também hermenêutico, de construção e de reconstrução dos sentidos no texto. Daí a insistência de Flickinger no entendimento da pesquisa

como um exercício de leitura e interpretação, de escrita e reescrita das nossas produções.

A pesquisa educacional, nessa perspectiva, não é um ato solitário, mas a prática de um processo dialógico entre os envolvidos na investigação. O compartilhamento constante é inerente a uma prática investigativa de natureza hermenêutica, o que implica na existência de canais permanentes de interação e comunicação. Disso decorre a importância da promoção de encontros e eventos de socialização dos processos investigativos em realização. Flickinger tem mantido essa prática e desafiado os grupos de pesquisa ligados ao Nupefe a manter programas permanentes de socialização, como encontros de estudos, seminários e colóquios, além do envolvimento com grupos e entidades representativos da educação e áreas afins.

Toda a proposta filosófico-pedagógica e investigativa de Flickinger (2014, p. 55) pode ser resumida nesta sua afirmação sobre o papel do educador: “ser parteiro do saber”. “Pensar a experiência formativa significa, portanto, levar os educandos a aceitarem os limites de qualquer postura dominadora referente à língua, à história ou à natureza”. E conclui: “Insisto sempre que um dos objetivos mais nobres de qualquer processo educativo deveria estar na oportunidade de educandos – mas também os educadores – perderem o medo de expor-se a situações por eles não dominadas”. Como afirma em outro texto sobre hermenêutica e educação, “resta esperar que também ela [a pedagogia atual] aprenda a dançar sobre seu próprio abismo” (Flickinger, 2023, p. 80).

A precariedade da educação exige uma sensível capacidade analítica e crítica dos investigadores e dos próprios educadores. Preocupado com tal exigência, Flickinger nos tem desafiado a um exercício hermenêutico constante sobre nossas práticas educativas, ajudando a formar, por um lado, as práticas de estudo e investigação do Nupefe e, por outro, o escopo teórico-conceitual da filosofia da educação que sustenta o núcleo.

Trilhos de uma pedagogia hermenêutica para a filosofia da educação

Uma das obras mais importantes de Hans-Georg Flickinger no que concerne ao campo pedagógico é *A caminho de uma pedagogia hermenêutica* (2010). O título não poderia ser mais representativo do modo de pensar de nosso homenageado. Com efeito, caminho é uma imagem que traduz incompletude, abertura de possibilidades e direção, entre outros sentidos. Em quase duas décadas e meia de permanente e produtiva interlocução como nosso Programa de pós-graduação, nosso autor nos ajudou a abrir trilhos, muito mais do que pavimentar estradas no campo da filosofia da educação. Evidentemente, suas contribuições para a construção de uma linha de pesquisa em filosofia da educação no PPGEduc/UPF foram inúmeras. No entanto, por uma questão de espaço, limitamo-nos aqui a retomar apenas algumas, apresentando-as como trilhos que se entrelaçam com o pensamento do próprio autor.

- a) *O papel do texto clássico*: bem dentro do espírito da hermenêutica gadameriana, Flickinger sempre viu nos textos clássicos provocações que permitem lê-los com profundidade, por desafiarem sempre de novo o leitor. Neles prevalece a abertura de sentidos que nunca se esgotam. Sempre foi muito caro ao nosso autor a analogia entre o artista grego e o hermeneuta. Assim como este último procura extrair um possível sentido do texto, o artista grego buscava extrair uma forma dentre as possibilidades que o material a ser esculpido contém. O processo de interpretação caracteriza-se como a permanente busca de possíveis sentidos, sem que o intérprete tenha a certeza de chegar àquilo que seria o sentido autêntico e último do texto ou, mesmo, de uma problemática de pesquisa. Em razão de toda interpretação basear-se num conhecimento provisório do texto, cabe a quem assume uma postura hermenêutica buscar a compreensão mais coerente possível e sob um prisma de totalidade. Essa situação remete

à questão do “círculo hermenêutico”. O texto cria determinada expectativa de sentido no leitor. Essa antecipação funciona até o momento em que parte deste não corresponda mais ao sentido esperado, o que o faz corrigir sua expectativa e, uma vez atendida, tende a reeditar-se o mesmo processo. O círculo antecipa o sentido do todo de forma apenas provisória, demandando revalidação permanente. Desse modo, “o vaivém infinito entre os sentidos contidos no texto e a visão prospectiva do intérprete lhe emprestam uma dinâmica incessante de construção e desconstrução de sentidos” (Flickinger, 2014, p. 46).

- b) *Uma epistemologia não objetificadora*: essa perspectiva hermenêutica possibilita fazer frente a uma epistemologia alicerçada em uma racionalidade meramente instrumental, em que a natureza e as relações humanas possam ser reduzidas a objetos cognoscíveis e manipuláveis. Diferentemente da postura de um sujeito cognoscente autárquico, suficientemente capaz de domínio do processo de produção do sentido, postula-se a postura hermenêutica de um sujeito descentrado, uma vez que as condições subjacentes à própria compreensão não são controláveis por ele (Flickinger, 2010). A postura do sujeito cognoscente configura-se assim como inseparável do próprio ser humano e seu modo de ser no mundo. Como lembra nosso autor homenageado, “a hermenêutica parte do pressuposto que toma como ponto de partida a impossibilidade de o sujeito conhecedor colocar-se fora desse seu contexto querendo distanciar-se dele, a fim de dominá-lo” (Flickinger, 2010, p. 157). Essa posição hermenêutica mostra que a pesquisa educacional baseada em uma perspectiva de análise extraída das ciências naturais – e hoje das neurociências ou da educação baseada em evidências, por exemplo – incorreria no erro de abstrair o contexto e nossa situação de ser no mundo, reduzindo-a a um tipo de conhecimento mensurável e objetificável, de modo a per-

der seu estatuto de legitimidade. Uma tal postura correria o risco de fechar-se à experiência do desconhecido e do estranhamento que está na base da própria atividade impulsionadora de nossa relação com o mundo. Dessa perspectiva e dessa postura epistemológica não objetificadora resulta, por fim, uma pedagogia não objetificadora que, sensível à dinamicidade irreduzível da condição humana, está apta a complementar o conhecimento científico na área educacional, alargando-o em direção à vida e ao que nela é não objetivável (Flickinger, 2023, p. 78).

- c) *Do texto e da epistemologia para o diálogo vivo*: Flickinger lembra que com Gadamer a hermenêutica se expande do texto para o diálogo vivo. Por essa razão, Gadamer busca no jogo uma analogia estrutural com o diálogo vivo onde nenhum dos envolvidos pode dominar sozinho o jogo. O jogo oferece um espaço aberto de interlocução entre os parceiros e seu resultado é imprevisível. Este compartilha com o diálogo vivo o fato de se fazer enriquecedor na medida em que possibilita contornar o risco de se cair em uma objetivação, pois cada interação humana se configura como uma experiência social, provocando o desafio dos participantes de virem ao encontro do outro. Nesse sentido, teríamos de pressupor, dentro das interações comunicativas, um elemento oculto (hermenêutico) que poderia ser considerado a alma da interação. Esse elemento exige que os sujeitos da interação estejam sempre dispostos a corrigir sua própria postura. A linguagem humana carrega uma carga (história) de significados que não é controlável pelos agentes, mas à qual eles têm sempre que recorrer na interação humana. O diálogo, por ser sempre aberto, demanda que legitimemos nossa própria posição, ao passo que nos faz repensá-la permanentemente.
- d) *O diálogo vivo como suporte para uma “pedagogia da resistência”*: Flickinger propõe, hermeneuticamente, uma pedagogia da

resistência sustentada no diálogo e no risco. O princípio da responsabilidade estabelece o norte para essa concepção e envolve a postura de “reconhecer o direito do outro de receber uma resposta à pergunta por ele colocada”, o que “pressupõe o reconhecimento da autonomia do outro” (Flickinger, 2014, p. 103). Em tal pedagogia, educando e educador precisam assumir conjuntamente tanto o êxito quanto o fracasso pelo processo de formação. Por ser uma responsabilidade compartilhada, é necessário que ambos se entreguem a esse processo como uma experiência aberta e sujeita a correções permanentes. Por essa razão, não basta, pois, apenas “ouvir o outro”. Trata-se de uma pedagogia do diálogo e do risco. Nela, há tanto a necessidade de respeitar os “argumentos do parceiro” quanto a de “encontrar, no argumento contrário ao seu, o esclarecimento da própria posição” (Flickinger, 2014, p. 107). A exigência fundamental dessa compreensão pedagógica reside no fato de que os interlocutores precisam aceitar o risco de expor sua identidade intelectual, sem temer que ela seja questionada pela intervenção do interlocutor. Em outros termos, ela implica uma entrega pedagógica, a saber, a de “entregar-se ao processo pedagógico como experiência em princípio aberta e sujeita a correções contínuas”, uma vez que “assumir o risco de perder o fundamento firme da própria postura intelectual é renunciar também ao direito de ter a última palavra” (Flickinger, 2014, p. 106-107).

A hermenêutica como postura flickingeriana: diálogo, escuta e pergunta

As contribuições de nosso homenageado, como buscamos mostrar nos tópicos precedentes, deram-se, por um lado, por meio do trabalho e da participação direta na concepção e elaboração de projetos, even-

tos e publicações que estão na base da constituição da identidade tanto da linha de pesquisa em fundamentos da educação quanto do próprio PPGEduc/UPF; e, por outro, por meio do debate teórico que ajudou a abrir caminhos para a compreensão e a prática de uma filosofia da educação que, em perspectiva hermenêutica, se coloca em diálogo com outros saberes para buscar, pelo diálogo vivo, o entendimento da nossa realidade educacional.

Cabe destacar ainda um terceiro aspecto pelo qual a presença de Flickinger junto à linha de fundamentos e ao programa de pós-graduação, seja pessoalmente ou por meio de seus escritos, foi e continua sendo determinante para a formação de discentes e docentes. A saber, sua postura exemplar de alguém que vive na prática de professor, pesquisador, colega e amigo os princípios da hermenêutica que assume teoricamente. Nisso ele se mostra, além de tudo, um autêntico mestre, no sentido dado por Jorge Luis Borges, na passagem que serve de epígrafe a este escrito: alguém que em seu estado vital ensina uma maneira de lidar com as coisas, de enfrentar o universo incessante.

Não apenas os textos de Flickinger falam da hermenêutica e a partir dela, mas também seu modo de ser e se portar diante dos problemas e das pessoas é profundamente hermenêutico, em conformidade com o próprio sentido da hermenêutica que, ao menos desde Gadamer, passa a ter um caráter eminentemente prático. Mais do que um simples método, a hermenêutica precisa ser concebida ao mesmo tempo como uma perspectiva teórica, que reflete sobre a atividade do intérprete, e como um proceder prático, que demanda, a cada ocasião, uma aplicação circunstanciada da compreensão geral de que o intérprete dispõe.

O que a hermenêutica demanda como postura e que nosso homenageado tão bem exercitou entre nós é, em suma, aquele tipo de saber prático que desde Aristóteles é nomeado como *phrónesis*. Trata-se da habilidade adquirida com a própria experiência, quando esta é acompanhada de reflexão, que guia o hermeneuta na aplicação do conheci-

mento em situações concretas. Em contrapartida ao saber técnico, explica Flickinger (2010, p. 120),

[...] o saber prático da *phrónesis* não se apresenta como saber de um objeto, senão como a tarefa de buscar a racionalidade prática, a saber, de entregar-se a uma experiência processual viva [...] que força o sujeito, a cada novo passo, a refletir acerca da adequação de sua postura perante a coisa.

Os escritos de Flickinger são registros desse esforço prático de buscar o conhecimento desde situações concretas. Temos um belo exemplo disso em “A lógica clandestina do compreender – do pensar e do escrever”, texto amplamente estudado e continuamente indicado como referência para a formação em pesquisa na linha de fundamentos. Nesse escrito, Flickinger (2010) recupera experiências concretas do seu ofício de escritor para mostrar a presença de momentos irracionais, não completamente domináveis pelo autor do processo de escrever e que são, no fim das contas, as condições hermenêuticas subjacentes ao processo de escrever, pensar e compreender. Assim, desde a interpretação de situações concretas, sem dúvida, muito comuns entre aqueles que se propõem a escrever, ele nos faz ver duas coisas centrais da postura hermenêutica em pesquisa: a incorreção do entendimento instrumental da linguagem e, principalmente, a fragilidade da suposição epistêmica de um sujeito capaz de dominar, de modo autônomo, o processo de produção do sentido (Flickinger, 2010, p. 16-17).

À sabedoria prática que caracteriza a hermenêutica pertence também, e talvez em primeiro lugar, a capacidade para o diálogo, sobretudo quando o que está em questão – isto é, a coisa a ser interpretada – é o outro, sua posição e situação, ou o *status* do mundo compartilhado com ele. Não há modo mais eficiente de alguém se familiarizar com o que, nesse caso, constitui o concreto a ser interpretado do que pela escuta do outro. Estar disposto a escutar é a condição incontornável para o diálogo. Para tal, não basta ter ouvidos, é preciso, antes de tudo, como assinala Gadamer (2012, p. 204), assumir para si a possibilidade de que o outro esteja certo e, assim, tomar a sério o que ele tem a dizer; o que significa

reconhecer a falibilidade e a parcialidade do próprio entendimento. Pelo traço de ineditismo que caracteriza cada novo encontro humano, o diálogo é o exercício por excelência da *phrónesis* enquanto saber prático que precisa ser constantemente atualizado em vista das especificidades de cada situação concreta. Trata-se, por assim dizer, de um exercício hermenêutico, mas também ético, na medida em que se colocar em diálogo implica o reconhecimento do outro em sua dignidade, como alguém de quem também se pode aprender.

Em cada diálogo, se verdadeiro, concretiza-se o esquema teórico da compreensão enquanto produto do jogo de pergunta e resposta, que acontece também na experiência da obra de arte e na interpretação de textos clássicos. O diálogo é a expressão viva desse jogo essencialmente linguístico. O que cabe escutar no diálogo com o outro é, antes de tudo, o desafio que ele lança às nossas convicções ao nos colocar uma pergunta. Nesse sentido, Flickinger (2014, p. 84) nos ajuda a entender que a pergunta tem certa primazia diante da resposta:

O diálogo processa-se, de qualquer modo, só na medida em que cada um dos interlocutores aceita o desafio lançado pela pergunta do outro. Cada reação, por sua vez, torna-se novo desafio, de modo que o processo continua sem repouso o seu desdobramento [...].

É assim que se constrói o espaço do diálogo, ou seja, aquele “entre” os interlocutores, do qual emergem, segundo Gadamer, o entendimento e o saber novos.

Escutar e perguntar são aspectos centrais de uma postura hermenêutica de diálogo que nosso homenageado ajudou a construir por meio de suas reflexões teóricas e de sua prática. Vindo de um país distante e portando uma cultura distinta, Flickinger não poderia ter verdadeiramente contribuído conosco, nem nós com ele, se não estivesse, desde o início, tão disposto a falar e nos questionar quanto a nos escutar e levar a sério nossos questionamentos. Os resultados dessa longa e profícua troca, que hoje reconhecemos como aprendizados valiosos, eram insertos no início, como são insertos os rumos de todo autêntico diálogo verdadeiro. No entanto, tornaram-se possíveis graças à postura hermenêutica que

Flickinger exercitou junto a nós. Por isso o homenageamos, entre outras razões, por ser esse mestre que ensina pela postura e pelo exemplo.

Referências

BORGES, Jorge Luis. Prólogo. In: HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro. *Obra crítica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1960. p. VII-X.

CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. (org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2008.

CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. (org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, reconhecimento e experiência formativa*. Passo Fundo: UPF Editora, 2013. *E-book*. Disponível em: http://editora.upf.br/images/sobre_filosofia_pdf.pdf. Acesso em: 04 set. 2024.

CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. (org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, amizade e formação*. Passo Fundo: UPF Editora, 2015. *E-book*. Disponível em: http://editora.upf.br/images/ebook/sobre_filosofia_e_educacao_final.pdf. Acesso em: 04 set. 2024.

DALBOSCO, C. A.; FÁVERO, A. A.; MARCON, T. (org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: UPF Editora, 2006.

DALBOSCO, C. A.; LONGHI, S. M.; TROMBETTA, G. L. (org.). *Sobre filosofia e educação: subjetividade, intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2004.

DALBOSCO, C. A.; MARASCHIN, R.; DEVECHI, C. P. V. (org.). *Educação formadora*. Passo Fundo: UPF Editora; Brasília, DF: Editora UnB, 2023.

DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H.; FLICKINGER, H.-G. (org.). *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019.

FLICKINGER, H.-G. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, H.-G. Entrevista com Hans-Georg Flickinger. In: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; HERMANN, N. (org.). *Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger*. Passo Fundo: UPF Editora; Educus; EdIPUCRS, 2014. p. 33-56.

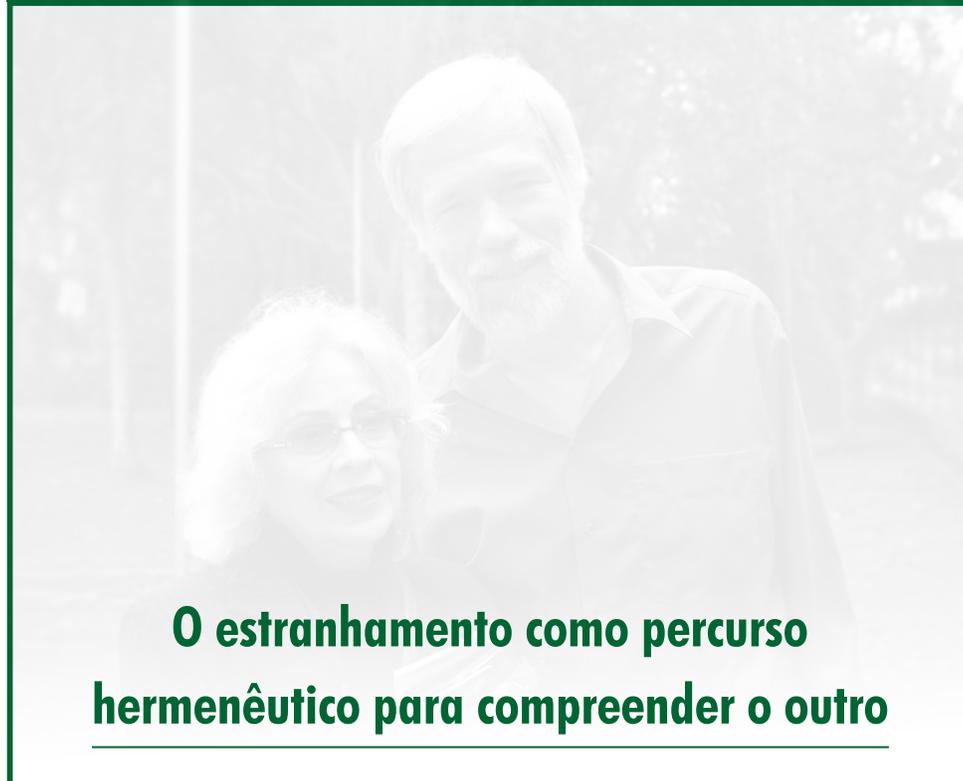
FLICKINGER, H.-G. *Gadamer & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FLICKINGER, H.-G. Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel. In: DALBOSCO, C. A.; MARASCHIN, R.; DEVECHI, C. P. D. (org.). *Educação formadora*. Passo Fundo: UPF Editora; Brasília, DF: Editora UnB, 2023. p. 59-81.

GADAMER, H.-G. Da palavra ao conceito – a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. In: GRONDIN, J. (org.). *O pensamento de Gadamer*. São Paulo: Paulus, 2012. . 191-208.

GOERGEN, P. Prefácio. In: FLICKINGER, H.-G. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. IX-XXII.

MÜHL, E. H.; DALBOSCO, C. A.; CENCI, A. V. (org.). *Questões atuais da educação: sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana*. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.



O estranhamento como percurso hermenêutico para compreender o outro

Telmo Marcon | Altair Alberto Fávero

Considerações iniciais

Homenagear por escrito um intelectual da grandeza do professor Flickinger, que, acima de tudo, mantém uma relação pessoal e profissional com muitos professores e alunos da Universidade de Passo Fundo (UPF), produz um conjunto de sentimentos difíceis de traduzir na sua totalidade. O primeiro sentimento é de gratidão e de reconhecimento por tudo o que compartilhamos e aprendemos ao longo de mais de três décadas de convivência. Além disso, há o desafio de eleger um tema que traduza um pouco das muitas contribuições acadêmicas que ele nos possibilitou.

Ao trocarmos ideias a respeito do que escrever neste capítulo, com o intuito de compartilhar, junto a outros colegas, a merecidíssima homenagem ao professor Flickinger, decidimos focar no estranhamento e na escuta como elementos fundamentais da condição hermenêutica para compreender o outro. O que justifica essa escolha? Desde os primeiros

momentos de convivência conosco, Flickinger destacou a importância de sair do lugar onde nasceu e cresceu, a Alemanha, para melhor compreender a própria Alemanha. O ato de deixar o espaço cultural, que sempre é de alguma forma naturalizado, para se confrontar com o estranho proporcionou-lhe um duplo movimento: compreender melhor tanto seu lugar originário quanto o novo ambiente físico, cultural e acadêmico no Brasil. No entanto, esse não foi um processo qualquer. E aqui está o ponto que desejamos aprofundar: o olhar hermenêutico e a capacidade de escuta, características marcantes do homenageado.

Para isso, começamos com o depoimento de Telmo Marcon, seguido do aprofundamento do conceito de estranhamento em Flickinger. Na sequência, apresentamos o depoimento de Altair Alberto Fávero, acompanhado do desenvolvimento do conceito de escuta. Os depoimentos tratam das experiências que tivemos com o homenageado ao longo de inúmeros encontros, tanto nas relações pessoais quanto nas acadêmicas, durante mais de trinta anos. Nas considerações finais, destacamos alguns elementos das teorizações e das práticas que construímos desde que nos conhecemos, assim como as contribuições que ele nos deixou.

Depoimento do professor Telmo Marcon

Conheci o professor Flickinger em 1992, durante o curso de especialização em Epistemologia das Ciências Sociais, organizado por professores do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e da Faculdade de Educação da UPF, com o objetivo de aprofundar questões epistêmicas. Muitos professores dessas duas unidades tomaram parte desse curso, que foi gestado pelos próprios participantes, com assessorias de professores externos. Tivemos grandes nomes entre nós: Hilton Japiassu; Silvino Santin; José Paulo Netto; Luiz Carlos Bombassaro e um sujeito de sotaque marcadamente alemão, alto, atlético, de simplicidade franciscana: Hans-Georg Flickinger.

Em 1992, ele ainda fazia um enorme esforço para se comunicar na língua portuguesa. Iniciava frases e, após um tempinho... hummm, conseguia traduzir temas e questões complexas. Um dos assuntos que tratou conosco foi a constituição do sujeito liberal moderno, o princípio da autonomia e a tensão desse sujeito com o mundo da economia. Lembro-me das discussões sobre Carl Schmitt, além das incursões por Hegel, Marx e Weber. De Weber trabalhou a secularização, um tema recorrente em seus escritos recentes. Não era fácil acompanhar a profundidade dos raciocínios que Flickinger desenvolvia. Hoje, ao retomar alguns dos escritos e apontamentos que fiz naquela ocasião, consigo entender um pouco mais do que estava sendo problematizado.

Ao lembrar desse primeiro encontro, reporteime às contribuições que Flickinger me possibilitou experienciar. Encontrei anotações nos meus cadernos, ainda guardados, com registros dos dias 4 e 5 de setembro de 1992. Entre as questões e interrogações que foram feitas, destaco duas: “como é possível, na sociedade moderna, um indivíduo autônomo, se no âmbito econômico ele desaparece?” e “Como é possível fundamentar o conhecimento embasado unicamente na autonomia da razão?”. Não sei se consegui captar bem as questões, mas, nas minhas anotações, elas aparecem assim. Aliás, em relação à segunda, anotei no caderno: “questão básica”. Os textos atuais reforçam que essa é efetivamente uma questão básica.

Tive a oportunidade de encontrar Flickinger na Alemanha, mais precisamente em Kassel, em fevereiro de 2001, ocasião em que fui visitar o professor Dalbosco, que estava fazendo doutorado e acabara de se tornar papai da Ana Catarina. Flickinger e a esposa sempre foram muito atenciosos, receptivos e uma companhia agradável.

Mesmo sem uma proximidade em termos investigativos, Flickinger foi e continua sendo uma pessoa que muito me inspira em, pelo menos, três aspectos: sua simplicidade de vida, ou seja, um intelectual sem toga, sem gravata e sempre de tênis (sempre o via com tênis ou chinelos

confortáveis, assim como suas vestimentas); seu rigor intelectual e o domínio dos temas em discussão, além do cuidado em tratar de questões complexas de forma aberta; e, por fim, seu diálogo com a diversidade, não apenas aprendendo a estrutura e os meandros da língua, mas também assimilando expressões culturais e hábitos alimentares, adentrando universos estranhos à cultura alemã. Tudo isso faz de Flickinger uma referência muito positiva em minha trajetória.

Ao fundamentar uma crítica ao racionalismo cartesiano e à entronização da razão como fundamento último da verdade, Flickinger recuperava elementos de Hegel, Marx, Gadamer, entre outros, para evidenciar os limites da racionalidade iluminista e suas pretensões totalizantes de explicar o mundo. Esses são alguns dos elementos que influenciaram meu modo de ver o mundo.

O estranhamento como condição para compreender o outro

Ao fazer um esforço para abordar o tema proposto a partir das contribuições de Flickinger em alguns de seus escritos, pode-se trazer para a reflexão a questão proposta por Byung-Chul Han na obra *No exame: perspectiva do digital* (2018). No tópico “Sem respeito”, Han (2018, p. 11) diz que “o respeito pressupõe um olhar distanciado, um *pathós da distância*. Hoje, ele dá lugar a um ver sem distância, característico do *espetáculo*”. O autor discute como as tecnologias aprofundaram o *spectare* (espetáculo, transparência, excesso de positividade) ao mesmo tempo em que cresce uma fragilidade de ver o mundo, as coisas, o outro de modo distanciado (*respectare*), ou seja, de modo respeitoso.

O que se pretende aprofundar é como o olhar de estranhamento permitiu a Flickinger compreender tanto os novos ambientes, com os quais passou a conviver sistematicamente desde 1986 até os dias atuais, quanto o próprio contexto alemão. Recordo das aulas de 1992, quando ele dizia exatamente isto: tomar distância do contexto sociocultural ale-

mão deu condições para compreender melhor a própria Alemanha. Essa é uma ideia muito interessante, da qual também pude compartilhar.¹

A pretensão é retomar elementos dessa temática a partir de escritos e depoimentos do próprio autor. Para início de conversa, pode-se referir a entrevista, detalhada e densa, que Flickinger (2014a, p. 33-56) concedeu a Bombassaro, Dalbosco e Hermann, organizadores da obra *Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger*. Num dos recortes de sua fala, fica evidente a tese que estamos desenvolvendo aqui:

Na verdade, foi somente a partir de minhas experiências com a vida entre duas culturas, a alemã e a brasileira, nos anos 80 e 90, que retomei as questões centrais da hermenêutica gadameriana. A experiência do alheio, sua interpretação, a descoberta do próprio no alheio e do alheio em mim mesmo – ou seja, o impulso reflexivo que alimenta a experiência hermenêutica, fez com que eu voltasse a retomar as questões que alimentam essa teoria (Flickinger, 2014a, p. 39).

Dois elementos podem ser destacados: o primeiro trata do distanciamento do objeto para melhor compreendê-lo; o segundo é relativo à perspectiva hermenêutica. A condição de distanciamento em relação ao objeto para melhor compreendê-lo constitui-se num dos elementos fundamentais de hermenêutica. Essa compreensão afronta a tradição cartesiana que propunha um domínio sobre o objeto através de vários procedimentos objetivo-rationais, como observa Descartes (1987, p. 37-38): nunca acolher algo como verdadeiro que não fosse conhecido como tal; dividir as dificuldades em tantas parcelas quanto possíveis e necessárias; iniciar pelos pensamentos mais simples até os mais complexos; e, finalmente, “fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir”.

¹ Quando fiz mestrado na Universidade de Brasília, fui obrigado a enfrentar um conjunto de universos socioculturais estranhos. Não era uma questão da língua, como ocorreu com Flickinger, mas sim de muitos sotaques e culturas, vindos de diferentes regiões do Brasil e de outros países. Vivi uma experiência muito importante na Casa do Estudante, onde moramos no mesmo apartamento em cinco estudantes oriundos de cinco países: Brasil, Colômbia, Panamá, Nigéria e Senegal. Foi uma das mais ricas experiências que tive. Tudo isso me possibilitou compreender melhor o outro e, acima de tudo, entender melhor o Rio Grande do Sul e minhas raízes culturais.

É evidente que não é objeto dessa reflexão analisar Descartes, apenas destacar os quatro elementos de seu método que colidem frontalmente com a perspectiva flickingeriana. A hermenêutica reivindicada por Flickinger a partir do encontro com o estranho abriu horizontes para retomar e compreender mais profundamente o próprio Gadamer. Esses processos rompem com qualquer lógica racionalista previamente definida e abrem possibilidades para um diálogo efetivamente hermenêutico.

O diálogo, um conceito muito agraciado pela hermenêutica e, de modo especial, por Flickinger, precisa ser compreendido no seu sentido etimológico. Do grego, o radical *'diá'* significa em campos distintos, ou um contra o outro, como define o *Dicionário grego-português e português-grego* (Pereira, 1976, p. 127); e *logos* implica uma predisposição para a interlocução. Diálogo não existe sem diversidade e sem predisposição para que esse diverso possa ser confrontado e, conseqüentemente, enriquecer os processos envolvidos. Evidentemente, do ponto de vista pedagógico, isso é muito exigente e desafiador: abrir-se para o diverso e com ele aprender. É esse um dos contributos fundamentais da hermenêutica, na medida em que propõe a abertura ao outro e a fusão de diferentes horizontes. Nesse contexto, Han (2018) diagnostica que vivemos imersos em tecnologias que nos possibilitam o acesso a uma infinidade de situações, mas que não nos possibilitam experiências efetivamente profundas. O excesso de positividade, segundo o autor, limita o crescimento exatamente pela ausência de negatividade compreendida dialeticamente. O excesso de positividade tende a paralisar a capacidade criativa. Nesse sentido, é a negatividade que possibilita compreender e crescer com o outro.

O encontro-confronto com o diferente instiga a perguntar, ao contrário da mesmice que reproduz apenas o que está dado. Daí a importância dos convênios internacionais, como observa Flickinger (2014a, p. 44): “aprendi não apenas bastante sobre o Brasil, suas instituições acadêmicas e o espírito de seus operadores, senão também ainda mais sobre mim mesmo, minha cultura natal e as dificuldades de compreensão mútua em nível acadêmico”. O confronto (encontro)

com o estranho pode levar a uma dupla possibilidade de relações: colonialidade ou aprendizado, o que implica confronto, conflito, dilemas, situações dramáticas e escolhas. Quem não experienciou sair da sua zona de conforto para defrontar-se com a instabilidade e a insegurança não tem condições de avaliar em profundidade o que significa adentrar territórios e mundos estranhos. O que poderia representar segurança apresenta-se como crise. Do grego, κρισις significa “ação ou faculdade de separar, de discernir, luta, litígio, processo, decisão, juízo, sentença [...]” (Pereira, 1976, p. 333). A natureza da crise é produzir interrupção epistêmica. O que deriva dali vai depender dos sujeitos envolvidos. Por isso, a crise tem uma dupla perspectiva: possibilidade ou fracasso. Quem experimentou o estranho, o novo, as dificuldades de comunicação e de entendimento sabe exatamente o que é a crise e o que ela abre de possibilidades e desafios.

Como bem observa Flickinger, ao falar dos convênios internacionais dos quais tomou parte e neles criou laços intelectuais, políticos e afetivos, o enfrentamento do estranho abre possibilidades, contanto que haja abertura de ambas as partes. Esses são desafios a serem enfrentados, que geram conflitos e dificuldades, para quem se predispôs a adentrar terras, culturas, linguagens estranhas. Outras experiências, no entanto, foram profundamente enriquecedoras.

Como já mencionei, a vida em duas culturas diferentes abriu-me os olhos em relação a minha cultura natal alemã. A gente começa a enxergar e avaliar de modo diferente o que antes parecia natural. Uma vez perguntado pelos alunos brasileiros quanto à situação cotidiana na Alemanha, precisei algum tempo para dar-me conta de que a atração da vida social no Brasil tem algo a ver com a ausência de um olhar controlador e onipresente que domina grande parte o dia a dia no meu país de origem. Ao excesso de organização e controle formal e informal, a vida no Brasil contrapõe um excesso de falta de organização e controle [...] irrita-me muito, na Alemanha, a insistência irracional em regras legais; irrita-me muito no Brasil quando se trata do desrespeito por regras existente (Flickinger, 2014a, p. 49).

A percepção dessas e outras nuances culturais não decorre de processos espontâneos, mas implica vários procedimentos éticos, políticos

e pedagógicos. A história está recheada de fatos que atestam a incapacidade de os colonizadores compreenderem os sujeitos com os quais se depararam por ocasião da colonização, bem como posteriormente. A reivindicação de Flickinger, em vários escritos e em suas experiências concretas, é de uma pedagogia da escuta. No artigo “Educação e alteridade em contexto de sociedade multicultural”, Flickinger (2018, p. 141) traz vários elementos dessa postura:

Quem já viveu um período mais longo em outra cultura sabe. Sente-se primeiro aquela distância natural diante do outro, que causa certa curiosidade; essa curiosidade, entretanto, desloca-se aos poucos do desconhecido no outro, voltando-se cada vez mais para o próprio comportamento e a cultura materna que o determina.

É na convivência aberta e sem preconceito em relação a uma outra cultura que se pode instaurar uma relação dialógica ou, como se refere Flickinger (2010), uma pedagogia hermenêutica. Nessa relação, “a distância experimentada entre o que lhe é próprio e o diferente leva a pessoa a contrastar o próprio com o novo, isto é, a cultura materna com a alheia” (Flickinger, 2018, p. 141). Nesse olhar em relação ao outro é que se abrem possibilidades de um olhar sobre a sua própria cultura, ou seja, “dá para dizer que, nesse confronto, ela aprende muito mais sobre a cultura materna e, assim, sobre si mesma, do que sobre a alheia ou o que não lhe é próprio” (Flickinger, 2018, p. 141). A experiência intercultural possibilita um duplo movimento, que implica um conhecimento do outro e um autoconhecimento.

Trata-se de uma perspectiva dupla, que leva a pessoa a descobrir o quanto de próprio há no estranho e de estranho no próprio. Assim, a interdependência mútua entre o estranho e o próprio desafia-nos a questionar nossas supostas certezas, à base das quais o dia a dia da cultura materna é construído. Daí a sensação de incerteza e até de desamparo que, não raro, alimenta nossas resistências ao novo (Flickinger, 2018, p. 141).

No artigo “Do insistir na lembrança: apontamentos a partir da defesa de tese de Elli Benincá”, Flickinger (2022, p. 176-183) analisa uma experiência de defesa de tese em que os interlocutores apresentam di-

ficuldades para um efetivo diálogo hermenêutico. Conforme suas próprias palavras:

Chegou-se ao ponto de, em diversas fases da defesa, ter-se a sensação de que alguns dos membros da Banca e o candidato - o professor Elli - estivessem falando sem se entender, devido não só às interrogações colocadas a ele não parecerem alcançar o cerne de seu trabalho (Flickinger, 2022, p. 177).

Flickinger (2022, p. 180) conclui que “entender o outro significa poder relacionar sua convicção com a nossa. Todo entendimento do alheio passa, necessariamente, por uma certificação do próprio”. Além disso, ele distingue estranheza e alteridade: a primeira “leva o indivíduo a preocupar-se não só com o outro, mas também consigo mesmo” (Flickinger, 2018, p. 143); quanto à noção de alteridade:

[Ela] vai para além desse impulso, pois ela é o outro que, surgido de repente e sem aviso prévio, deseja ser tomado a sério em sua presença. Esse seu *vir-nos ao encontro* surpreende e cria uma situação incômoda, porque de antemão não dominável. Essa presença do outro é uma *provocação* que exige reação (2018, p. 143).

Para que o diálogo realmente se efetive, são necessárias algumas condições:

[...] tomar o outro a sério; dar atenção às suas perguntas; reconhecer seu direito de receber respostas; e, enfim, compreender sua postura. O entregar-se à presença desafiadora do outro exige, portanto, uma determinada atitude social-ética (Flickinger, 2018, p. 148).

Em síntese, uma postura de humildade intelectual e uma perspectiva de verdade compreendida como desvelamento são fundamentais (Heidegger, 1970, p. 7-50). Para Flickinger (2006, p. 29),

[...] não podem existir sentido nem verdade última, tampouco domínio unilateral das certezas, pois o diálogo expõe os parceiros ao risco permanente de terem de corrigir suas convicções e posturas. É uma experiência que traz no seu bojo a abertura às diferenças, ao outro, a qual, segundo me parece, deveria tornar-se objetivo por excelência da práxis educacional.

Essa perspectiva conflui na tese de que a experiência hermenêutica não se esgota: “Língua e história, e eu diria, também: o meio ambiente

são três horizontes por nós intransponíveis” (Flickinger, 2014a, p. 55). Sua conclusão aponta para os desafios de uma pedagogia hermenêutica: “um dos objetivos mais nobres de qualquer processo educativo deveria estar na oportunidade de os educandos – mas também os educadores – perderem o medo de expor-se a situações por eles não dominadas” (Flickinger, 2014a, p. 55).

Para concluir, pode-se refletir sobre o breve texto de Heidegger, *O caminho do campo* (1969, p. 70), no qual ele diz: “o apelo do caminho do campo fala apenas enquanto homens nascidos no ar que o cerca forem capazes de ouvi-lo”. A beleza que a natureza possibilita, assim como as relações humanizadoras, somente ganha sentido quando existe abertura ao outro para efetivar experiências dialógicas. Essa abertura parece ser o que Flickinger construiu em diferentes contextos, com múltiplos sujeitos, tradições teóricas e experiências epistemológicas. Em todos esses cenários, ele pôde conhecer o estranho, bem como a si mesmo e a cultura na qual se constituiu.

Depoimento do professor Altair Alberto Fávero

Minha relação com Flickinger é de longa data, e certamente muito do que sou, enquanto membro de um grupo de professores responsáveis pela formação de um enorme contingente de doutores, mestres e graduados na UPF, carrega as marcas desse grande amigo que não se furtou à tarefa de caminhar conosco. Flickinger foi nosso professor, conferencista, integrante de incontáveis reuniões, orientador de mestrado e doutorado de vários colegas, mentor e responsável pelo convênio entre a UPF e a Universidade de Kassel, na Alemanha, e, principalmente, companheiro de jornada no percurso formativo de quase três décadas. Neste depoimento, quero concentrar minha atenção na eleição de alguns traços de sua presença que produziram profundos sentidos e significados na minha formação, especialmente no que tange à escuta e à sua conexão com o conceito de estranhamento abordado pelo colega Telmo na parte anterior.

Sabemos que é uma tarefa difícil e interminável falar dos sentidos e significados da pluralidade de experiências vivenciadas ao longo desse extenso período, proporcionadas pelo nosso amigo homenageado. Nas palavras do próprio Flickinger (2014b, p. 76), “a riqueza de sentido nunca se revela somente no dito. A fala sempre carrega consigo sentidos e conotações implícitos, que ficam na clandestinidade, ou seja, por trás do dito”. A seguir, recordo alguns indicativos formativos desta exuberante contribuição proporcionada por nosso amigo homenageado.

Desde os primeiros contatos realizados nos anos 1990, recordo que Flickinger nos apresentou a hermenêutica filosófica de Gadamer de maneira singular. Por conta disso, boa parte deste texto remete às reflexões de Gadamer sobre o diálogo, a escuta e o estranhamento. Mais do que mostrar a hermenêutica em suas conferências, cursos e textos, Flickinger testemunhou a postura hermenêutica em suas ações e em seus ensinamentos. São incontáveis os momentos e as atividades que compartilhamos com nosso homenageado, sempre com a perspectiva hermenêutica de compreender o conhecimento, os estudos filosóficos, a pesquisa educacional e a própria vida cotidiana. Sua ampla formação jurídica e filosófica, seu profundo conhecimento da tradição filosófica alemã e, principalmente, seu entusiasmo pelos textos de Hans-Georg Gadamer nos contagiaram de forma significativa, incentivando-nos a seguir seus passos e trilhar nossos próprios caminhos de estudos e investigações.

Flickinger foi e continua sendo um professor/amigo do diálogo, da boa convivência, da generosidade intelectual, do pensamento crítico, do olhar provocativo e instigante para o pensamento crítico. Seguindo os passos de Gadamer, ele nos provocou a pensar a filosofia e a educação para além da esfera do saber ordinário da experiência prática (a *doxa*, no sentido grego), em direção a um saber que não se reduz à dimensão científica ou filosófica, mas que se aproxima da prudência (*phrónesis*), no sentido grego (Flickinger, 2014b, p. 96). Conforme ressalta Dalbosco (2014, p. 1039-1040), trata-se de um saber do homem experimentado, de

um saber não dogmático que exige do indivíduo não somente o aprendido, mas, acima de tudo, o retorno ao momento inicial, representando um sentido autêntico de experiência.

Os ensinamentos e as vivências com Flickinger reforçaram e deram novas perspectivas à compreensão da relação entre teoria e prática, mostrando sua imprescindível interdependência, ressaltando que a aplicação do saber técnico-científico necessita estar acompanhada do saber flexível da *phrónesis*, pois é esta atitude de prudência que possibilita colocar em questionamento o sentido dogmático e autoritário do conhecimento técnico-científico destituído de reflexividade (Flickinger, 2014b, p. 99). Podemos dizer que, com nosso homenageado, aprendemos de forma dinâmica o sentido profundo do “diálogo vivo” com a tradição, com a leitura dos clássicos, com o trato cuidadoso com os textos. Se Ítalo Calvino (2009, p. 18) nos brindou com as máximas de que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” e de que “toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura”, Flickinger testemunhou em seus ensinamentos hermenêuticos o reencontro por meio de um exercício reflexivo com diversos clássicos que continuam nos provocando. Seu testemunho e seus ensinamentos forjados no diálogo investigativo exortaram em nós o papel pedagógico da escuta.

O papel pedagógico da escuta

Tratar do papel pedagógico da escuta na perspectiva hermenêutica significa colocar em tela um dos mais espinhosos problemas da comunicação humana: a incapacidade para o diálogo. De fato, conforme adverte o próprio Gadamer (2002, p. 244), a incapacidade para o diálogo é decorrente da “impossibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversa possa fluir livremente”. É essa impossibilidade de abrir-se ao outro que produz distanciamento entre os indivíduos, ruídos de comunicação, conflitos

destrutivos entre as partes, incapacidade de entendimento, fracasso na possibilidade de estabelecer uma linguagem comum de compreensão.

A incapacidade para o diálogo é problematizada pelo próprio Gadamer (2002, p. 242-243) quando questiona:

Na vida social de nossa época não estamos assistindo a uma monologização crescente do comportamento humano? Será um fenômeno típico da nossa civilização que acompanha o modo de pensar técnico-científico? Ou será que experiências específicas de auto-alienação e de isolamento presentes no mundo moderno é que fazem os mais jovens se calarem?

Essas provocativas indagações nos levam a perceber que tal incapacidade desabilita o processo de escuta e o cuidado com as argumentações bem construídas, tornando os processos comunicativos frágeis e superficiais. Gadamer (2002, p. 244) exemplifica as razões da diminuição do diálogo e do “empobrecimento comunicativo” por meio do exemplo da conversa telefônica: por telefone, não é possível perceber a disposição de abertura do outro para entrar em diálogo; não é possível a aproximação mútua que produz uma comunhão entre os participantes; a aproximação artificial criada pelo fio telefônico não possibilita a esfera do tato e da escuta ampliada; “toda chamada telefônica traz consigo algo da brutalidade do molestar e ser molestado” (Gadamer, 2002, p. 244).

O papel pedagógico da escuta na perspectiva hermenêutica nos leva a apostar na ideia gadameriana de “uma filosofia do diálogo”, de um “diálogo vivo”, que produz o encontro de saberes, compreensões e vivências intercambiadas. “A ideia de um diálogo vivo presente na hermenêutica gadameriana, pensada como relação franca e simétrica em que os interlocutores constroem conjuntamente novos significados”, é enfatizada por Dalbosco, Dala Santa e Baroni (2018, p. 148) como possibilidade formativa que “abre espaço para se pensar nas pesquisas educacionais e no conhecimento humano de modo geral, em seu caráter contingente e falível”. O caráter contingente e falível do conhecimento desinflaciona a pretensão autoritária de conhecimento promovida das concepções positivistas de objetificação do mundo, que separa sujeito

e objeto. Conforme Flickinger (2010, p. 157), “a hermenêutica parte do pressuposto que toma como ponto de partida a impossibilidade de o sujeito conhecedor colocar-se fora desse contexto querendo distanciar-se dele, a fim de dominá-lo”.

O diálogo é definido por Gadamer (2002, p. 247) como “aquilo que deixou uma marca”, e o que perfaz um verdadeiro diálogo “não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência de mundo”. O diálogo compreendido e vivenciado nessa perspectiva implica a acolhida e a escuta do outro, produzindo uma alteridade que transforma os envolvidos pelo processo dialógico. Mas quem é o outro no processo dialógico? Por que o verdadeiro diálogo na perspectiva hermenêutica requer encontrar no outro algo que não havíamos encontrado e nossa própria experiência de mundo?

Em seu texto “A questão do outro na educação”, Hermann (2014, p. 479) ressalta que:

[...] a herança metafísica ocidental compreende a questão do outro baseada na identidade do ser, criando amarras que dificultam uma dialética entre identidade de si e o outro, em que o mesmo e o próprio possam estar impregnados pelo outro e pelo estranho.

Tal dificuldade produziu historicamente os diversos dualismos (corpo e alma; razão e sensibilidade; civilização e barbárie; entre outros) que marcaram os processos educativos, os quais tendem a “ver o outro como tudo o que se opõe às idealizações: o bárbaro, o selvagem, o infiel” (Hermann, 2014, p. 479). Essa forma de ver o outro como um estranho que se opõe às idealizações resultou nas separações culturais, nas distinções de gênero e na divisão entre civilizados e bárbaros. Assim, no pensamento moderno, o outro é tratado com base no princípio da subjetividade, amplamente perfilado no *cogito cartesiano*, como aquilo que tende à exclusão, como o estranho de identidade. Conforme Hermann (2014, p. 483), “a dificuldade do eu com o outro acompanha a história ocidental e provoca confusões conceituais, como os supostos desníveis

culturais no interior das assim chamadas sociedades civilizadas”. Talvez seja por isso que a escuta, necessária e imprescindível para um verdadeiro diálogo no sentido gadameriano, torne-se tão desafiadora.

O diálogo gadameriano pressupõe que a intersubjetividade seja possível, por meio do “acesso ao outro pela dinâmica existencial, pois o ser humano é constitutivamente compreensivo e somos sempre suscetíveis de novas interpretações” (Hermann, 2014, p. 488). Por essa perspectiva, a hermenêutica filosófica de Gadamer recupera a tradição socrática, concebendo o outro numa perspectiva diferente da filosofia da identidade, ou seja, o diálogo não tem por objetivo assimilar o outro, e sim permitir que o outro fale. Conforme nos adverte Höhle (2006, p. 28 *apud* Hermann, 2014, p. 488), só entendemos o outro se tivermos a capacidade de nos colocar no seu lugar, pois “a real intersubjetividade só funciona porque o sujeito duplica-se como mesmo, pode ver-se de fora; essa capacidade é ampliada e refinada pela interpretação”.

Conforme bem ressalta Hermann (2014, p. 489), “Gadamer retoma o diálogo a partir da dialética platônica, centrado na abertura que contém a pergunta, o qual não se enquadra em pressupostos fixos”, mas que coloca “a questionabilidade do que se pergunta” como possibilidade de “colocar em suspensão as ideias” e, com isso, oportunizar “um sentido que pode ser construído em entendimento”. Assim, o diálogo “nos põe a prova”, pois “provoca a exposição de nossas dúvidas diante daquilo que o outro contrapõe”. Nesse sentido, o diálogo não tem uma finalidade instrumental de compreender ou dominar o outro, mas possibilita a compreensão de nós mesmos, na medida em que somos capazes de romper com nossas próprias resistências. A dimensão pedagógica da escuta torna-se fundamental nessa dinâmica, pois oportuniza acolher o outro enquanto outro, não como alguém que se encaixa em nosso horizonte de expectativa. A escuta no diálogo hermenêutico possibilita recuperar “o acontecimento do outro”, bem como o “reconhecimento da impossibilidade de a compreensão ser totalitária”, pois “não acolher o estranho seria o próprio fracasso do diálogo; seu êxito estaria na

transformação que o estranho provoca em nós mesmos” (Hermann, 2014, p. 490-491). Como bem expressa Gadamer (2000, p. 211), a hermenêutica é “o saber do que fica, sempre, de não dito, quando se diz algo”. Esse “saber do que fica” requer a escuta do outro não somente do que é dito, mas daquilo que, também, não é dito.

Outro elemento não menos importante do papel pedagógico da escuta no diálogo hermenêutico diz respeito à metáfora gadameriana de “fusão de horizontes”. A dimensão da escuta necessária num diálogo possibilita romper com as expectativas niveladoras ou modeladoras do pré-estabelecido. Ao sermos confrontados com a pergunta lançada pelo interlocutor do diálogo, percebemos o outro não como adversário, mas “como parceiro de um interminável caminho de busca, trazendo uma ética em que a integração das experiências individuais com o horizonte do outro jamais é concluída, porque a mediação interpretativa não tem limite” (Hermann, 2014, p. 490). Compreender, nesse sentido, é sempre uma “fusão de horizontes”, ou seja, a realização de uma “dialética entre estranheza e familiaridade, pertença e distanciamento, constitutivas da experiência hermenêutica” (Hermann, 2014, p. 490). Ao participar de um diálogo, irmanamo-nos com o outro e possibilitamos que ocorra um processo fecundo de fusão de horizontes, que se amplia à medida que nos abrimos à revisão de nossas posições, confrontando-as com as do interlocutor.

Na perspectiva hermenêutica de Gadamer (2002), o diálogo não tem a pretensão de chegar a um sentido último ou a uma verdade absoluta. Conforme expressa Flickinger (2014b, p. 90),

[...] tal como ocorre na interpretação de um texto que nunca chega a um sentido último e “autêntico”, os interlocutores do diálogo verdadeiro não passam de intérpretes em busca de um sentido possível e por isso mesmo provisório.

Semelhante a um jogo, quem se dispõe ao diálogo necessita estar disposto a “expor-se a experiências imprevisíveis” (Dalbosco; Dala Santa; Baroni, 2018, p. 149) e à condição de não saber de antemão qual vai ser

o resultado do processo dialógico. Sobre esse aspecto, Flickinger (2014b, p. 104) descreve o conflito existente entre a “pedagogia da aceitação” e a “pedagogia da resistência”: a primeira diz respeito à forma tradicional de educação, em que a *práxis* se dá por meio de uma ideia de aprendizagem de conteúdos acabados; a segunda trabalha numa dimensão aberta, em que os interlocutores precisam aceitar o risco de expor seus posicionamentos e renunciar a pretensão de ter a última palavra (Flickinger, 2014b, p. 107).

O sentido do jogo não corresponde à competitividade, na perspectiva hermenêutica gadameriana, mas diz respeito a ação lúdica que se dá dentro da atividade de quem se dispõe ao exercício do diálogo. O movimento, que é jogo, conforme Gadamer (1999, p. 177):

[...] não possui nenhum alvo em que termine, mas renova-se em permanente repetição. O movimento do vaivém é obviamente tão central para a determinação da natureza do jogo que chega a ser indiferente quem ou o que executa esse movimento.

Em síntese, “o jogo é a consumação do movimento como tal”. Essa dinâmica da atividade em si, metaforicamente expressa no jogo, em que os jogadores precisam desenvolver jogadas que não são previamente determinadas, pois dizem respeito ao instante, ao acontecimento, “de modo a engajar-se na produção de sentidos para a ação” (Ramos, 2022, p. 76). Isso corresponde à dimensão aberta do diálogo gadameriano. Nesse caso, “o sujeito genuíno do jogo não é a subjetividade daquilo que joga também sob outras atividades, mas o próprio jogo” (Gadamer, 1999, p. 178).

Ao abordar o diálogo como sendo uma força transformadora no jogo da linguagem, na perspectiva gadameriana, Ramos (2022, p. 82) resalta que, “no campo das relações humanas, a partir da efetividade do diálogo, pode se dar o estreitamento e a reconstrução de vínculos comunicacionais, imprescindíveis para firmamento de laços afetivos de amizade e solidariedade”. Essa dimensão transformadora do diálogo possibilita que os parceiros dialógicos constituam elos solidários que vão na direção oposta da competitividade. Nas palavras de Gadamer (2002, p. 221),

“a verdadeira realidade da comunicação humana é o fato de o diálogo não ser nem a contraposição de um contra a opinião do outro e nem o aditamento ou soma de uma opinião à outra”. E continua: “O diálogo transforma a ambos”, e podemos dizer que “o êxito de um diálogo dá-se quando já não se pode recair no dissenso que lhe deu origem”. É nessa perspectiva que se constitui uma espécie de solidariedade ética e social constituída por uma “interpretação comum do mundo”.

Considerações finais

Nestas considerações finais, gostaríamos de pontuar que é sempre gratificante participar de uma obra em homenagem a pessoas queridas que contribuíram muito em nossas trajetórias. É sempre difícil mensurar o quanto aprendemos nas relações que estabelecemos desde o início dos anos 1990. São experiências que apontam para múltiplas dimensões: intelectual, afetiva, ética, política, cultural etc. O legado intelectual que Flickinger construiu, e que ainda continua muito ativo, coloca questões extremamente fundamentais para uma crítica ao modelo racionalista que dominou parte expressiva das ciências num sentido amplo.

Como forma de enfrentamento dos pressupostos reducionistas de uma racionalidade instrumental, Flickinger ancora suas reflexões na hermenêutica, dialogando sistematicamente e de forma profunda, especialmente com Gadamer. A partir desse diálogo, ele extrai elementos básicos para fundamentar a importância do diálogo e suas implicações ético-políticas e pedagógicas. Nesse sentido, sua reflexão dialoga com as tradições clássicas da filosofia, mas, ao mesmo tempo, está profundamente comprometida com questões contemporâneas. É desse diálogo que suas reflexões ganham cada vez mais relevância.

Em nossas trajetórias de formação e vida acadêmica, tivemos a alegria e a dádiva da convivência com Flickinger, que em seus ensinamentos deu testemunho da efetividade do diálogo por meio do estreitamente e da reconstrução de vínculos comunicacionais, imprescindíveis para a

firmação de laços afetivos de amizade e solidariedade. Que possamos continuar nesse diálogo formativo que nos inspira e nos incentiva a seguir caminhando.

Referências

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda., 2009.

DALBOSCO, Claudio Almir. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 44, n. 154, p. 1028-1051, 2014.

DALBOSCO, Claudio Almir; DALA SANTA, Fernando; BARONI, Vivian. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. *Educação*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 145-153, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.24967>. Acesso em: 04 abr. 2024.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. São Paulo: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. Do insistir na lembrança: apontamentos a partir da defesa de tese de Elli Benincá. In: MÜHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo (org.). *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: UPF Editora, 2022. p. 176-183.

FLICKINGER, Hans-Georg. Educação e alteridade em contexto de sociedade Multicultural. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 136-149, jan./mar. 2018.

FLICKINGER, Hans-Georg. Entrevista com Hans-Georg Flickinger. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio Almir; HERMANN, Nadja (org.). *Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger*. Passo Fundo: UPF Editora; Caxias do Sul: EDUCS; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014a. p. 33-56.

FLICKINGER, Hans-Georg. *Gadamer e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

FLICKINGER, Hans-Georg. Racionalidade e tolerância: uma abordagem filosófica de princípios pedagógicos. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Claudio Almir; MARCON, Telmo. *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: UPF Editora, 2006. p. 19-29.

GADAMER, Hans-Georg. Retrospectiva dialógica à obra reunida e sua história de efetuação: entrevista de Jean Grodin a H.-G. Gadamer. In: ALMEIDA, Custódio Luis da Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz (org.). *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 203-222.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II: complementos e índice*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HAN, Byung-Chul. *No enxame: perspectivas do digital*. Petrópolis: Vozes, 2018.

HEIDEGGER, Martin. *O caminho do campo*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1969.

HEIDEGGER, Martin. *Sobre a essência da verdade*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1970.

HERMANN, Nadja. A questão do outro e o diálogo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 57, p. 477-493, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/pl.v11i22.41872>. Acesso em: 04 abr. 2024.

PEREIRA, Isidro. *Dicionário grego-português e português-grego*. 5. ed. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1976.

RAMOS, Renata Adrian Ribeiro Santos. O diálogo como uma força transformadora no jogo da linguagem. *Revista Pólemos*, v. 11, n. 22, p. 70-84, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/polemos/article/view/41872>. Acesso em: 04 abr. 2024.



A precarização da pós-graduação *stricto sensu* e o tensionamento entre a formação técnica e pessoal

Leonardo José Gil Barcellos

Para onde vai a pós-graduação *stricto sensu*? A resposta não é simples e envolve muitas matizes e abordagens. A pós-graduação *stricto sensu* vem mudando há décadas, na tentativa de se adaptar aos tempos de agora, especialmente em relação à inovação e ao financiamento privado da pesquisa, por meio da interação entre a academia e as empresas. Esse movimento, por si só, já força a mudança no modo de formar nossos mestres e doutores. Além desse movimento, vários outros ocorrem paralelamente, mas, neste breve texto, quero focar na formação proporcionada pela pós-graduação *stricto sensu*, especificamente no tensionamento entre a formação técnica e a formação pessoal do mestre e do doutor.

O contexto da inovação e do empreendedorismo, como mencionado, já impõe mudanças na formação técnica, mas a formação pes-

soal, a meu ver, é ainda mais desafiada pelo novo perfil do aluno de pós-graduação *stricto sensu*. Essa mudança de perfil dos ingressantes já vinha ocorrendo, mas parece ter se acelerado sobremaneira no período pós-pandemia. Em média, os novos mestrandos e doutorandos trabalham e buscam ingressar no mercado de trabalho antes mesmo de entrar na pós-graduação. Esse aluno que trabalha durante a realização do mestrado ou do doutorado desafia o próprio conceito de pós-graduação *stricto sensu*, que, em princípio, preconiza a vivência e a convivência imersivas no universo da ciência, independentemente da área do conhecimento.

Pode-se perceber que a pós-graduação *stricto sensu* vem sofrendo um tensionamento entre a lógica econômica de profissionalização do mestre e do doutor e a formação humana. Nessa linha de percepção, Flickinger (2023) afirma, em seu ensaio “Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel”:

Defende-se, por um lado, a necessidade geral de submeter o sistema educacional à lógica econômica enquanto objetivo da profissionalização, enquanto, por outro lado, pretende-se que a educação deveria servir, antes de tudo, à formação humana, colocando-se, assim, o educando no centro das preocupações.

Nesse sentido, se pensarmos no mestrando ou no doutorando como “centro das preocupações”, a pós-graduação *stricto sensu* deveria continuar se movendo pela presença em tempo integral e pela convivência dialógica do pós-graduando e do orientador, bem como entre os pós-graduandos de diferentes orientadores e áreas. Em suma, tanto a formação técnica quanto, principalmente, a formação pessoal ocorrem mais pelo exemplo dado na interação diária do que em aulas e efêmeros momentos de orientação com hora marcada. Além disso, sem a convivência dialógica, não há desejo nem abertura para o diálogo. Nesse sentido, Flickinger (2023) reflete que:

[...] é no diálogo que se abre o espaço necessário para a troca mútua de experiências e opiniões, sem a prescrição de um determinado resultado. Contudo, para que ele cumpra essa função, os protagonistas precisam renunciar à segurança de um solo firme de apoio e estar dispostos a admitir que cada um poderia ter razão em sua argumentação. Na falta de disposição em dialogar, de tomar o outro a sério na sua forma de imaginar e pensar, posicionando-se, vale dizer, arriscando-se frente a ele, a experiência social como fator imprescindível da compreensão não se realizaria.

Na falta de convivência entre o orientador e o orientando, não há como estabelecer um ambiente propício ao diálogo. E o que chamo de “orientação com hora marcada” acaba se tornando uma imposição do que deve ser feito para atingir esse ou outro objetivo, por exemplo, estar apto para a qualificação ou a defesa, publicar x artigos ou produtos, etc. Isso acontece sem o adequado diálogo sobre o quão importante ou necessário é esse objetivo dentro do percurso de formação.

Para deixar esse cenário ainda mais complexo e desafiador, os jovens orientandos de hoje, em sua maioria, apresentam posturas mais rígidas e pouco abertas a considerar opiniões diferentes. Flickinger (2023) também reflete e discute, no mesmo ensaio já citado, sobre esse fenômeno, mostrando que, ao não se deixar entregar ao diálogo e à consideração de outras perspectivas e opiniões, os jovens só veem e ouvem o que confirma suas posturas e seus pensamentos. A falta de tempo de convivência dialógica entre orientador e orientandos dificulta, ainda mais, o desenvolvimento dessa importante habilidade da formação humana que deveria ser um dos grandes objetivos da pós-graduação *stricto sensu*.

Como desenvolver o que chamo de “empatia dialógica” sem tempo de convivência? Como mostrar ao orientando a importância de valorizar o pensamento e a posição do outro da mesma forma que valoriza a sua própria? De fato, quem não aprende a escutar e a refletir sobre o que vem do outro jamais conseguirá desenvolver um pensamento crítico e uma postura dialógica, atributos que, a meu ver, devem ser essencialmente buscados por um pós-graduando.

Nas áreas mais experimentais, temos um aluno que pensa intelectualmente a pesquisa, mas mal consegue executá-la, o que fica ao cargo dos bolsistas de iniciação científica, que, por sua vez, ficam alijados da criação intelectual do estudo, tornando-se meros tarefeiros. Assim, se, por um lado, o pós-graduando não desenvolve habilidades mais operacionais importantes na condução dos experimentos científicos, por outro, os alunos da iniciação científica não atuam tão diretamente na formulação intelectual da estratégia de estudo. Além disso, a convivência com o orientador é precarizada, sendo transferida para momentos formais agendados ou para horários não usuais como a noite e a madrugada.

Essa realidade do pós-graduando trabalhador é fruto de uma série complexa de fatores, desde as questões do sustento financeiro, impossível de se obter apenas com as bolsas (de baixo valor e em número insuficiente para a demanda), passando por questões de desejo do aluno em já aplicar as questões da pós-graduação no seu emprego, chegando a algo mais conceitual, como a falsa ideia de que o estudo na pós-graduação não é uma atividade laboral. Não é raro presenciar defesas de que os recém-formados não devem fugir do “mercado de trabalho” indo para a pós-graduação. Essa defesa vem da ideia de que a pós-graduação é uma mera continuidade da formação técnica. Infelizmente, a base desse tipo de pensamento, por vezes, é o que se encontra na realidade da pós-graduação *stricto sensu*, pelo menos em algumas áreas. E, nesse sentido, as mudanças que comentamos parecem levar a esse rumo.

Além das questões já apontadas, para o aluno que concilia a pós-graduação com o emprego falta tempo. Não só o tempo dos estudos, disciplinas e experimentos, mas principalmente o tempo de convívio com o orientador e o tempo do ócio criativo, momentos nos quais o cientista tem suas ideias, suas perguntas, e cria suas estratégias de como respondê-las. Ensinar um futuro doutor a pensar cientificamente e a criar intelectualmente é algo que requer tempo e convivência, orientação e exemplo, estímulo e parceria, para empreender juntos no caminho cientí-

fico da construção do conhecimento, além, claro, da “empatia dialógica”, que já mencionamos.

Nesse momento, cabe aprofundar um pouco dois conceitos bases na argumentação deste ensaio: o “ócio criativo” e a “empatia dialógica”. O ócio criativo (De Masi, 2000) reflete o estado mais feliz, realizado e, portanto, criativo do ser humano, quando consegue unir o trabalho, o estudo e o lazer. Em conformidade com De Masi (2000), através do ócio criativo, o ser humano pode experimentar o valor gerado pelo trabalho, o conhecimento propiciado pelo estudo e a felicidade trazida pelo lazer. Esses componentes o ajudam a estar feliz, o que aumenta a capacidade de produção do cérebro, tornando-o mais criativo e melhorando sua *performance*. No contexto da formação em nível de pós-graduação, refere-se ao tempo necessário para conviver com o orientador e os colegas, para estudar aquilo que lhe motiva e para ter o adequado descanso. A gestão desses tempos torna o ambiente formativo mais estimulante e menos opressor e, muitas vezes, obsessivo por resultados, prazos, publicações.

Já o conceito de “empatia dialógica” se debruça na argumentação de Flickinger (2023) sobre a importância do diálogo:

[...] os protagonistas (de um diálogo) precisam renunciar à segurança de um solo firme de apoio e estar dispostos a admitir que cada um poderia ter razão em sua argumentação. Na falta de disposição em dialogar, de tomar o outro a sério na sua forma de imaginar e pensar, posicionando-se, vale dizer, arriscando-se frente a ele, a experiência social como fator imprescindível da compreensão não se realizaria.

Ou seja, sem entender que a argumentação do outro é tão válida quanto à sua, não acontece o verdadeiro diálogo. É na junção do ócio criativo e da empatia dialógica que a formação técnico-cidadã do novo sujeito pesquisador acontece. Assim, o laboratório, ao ser conduzido democraticamente, torna-se um espaço de exercício formativo público da cidadania e da busca pela construção do mundo comum. Dessa forma, ao ser compreendido como um espaço público e democrático, o

laboratório torna-se a sementeira de formação de experiências solidárias, capazes de se contrapor ao espírito da concorrência individualista que toma conta do empreendedorismo contemporâneo.

É nesse ponto que a formação técnica se entrelaça com a formação humana e pessoal. Ao privilegiar o tempo para o trabalho formal em detrimento da dedicação exclusiva à pós-graduação, o próprio *stricto sensu* se desmancha e se esvai de sentido. A pós-graduação deixa de existir no sentido estrito, passando a formar tarefeiros que até podem usar habilmente os conhecimentos técnicos recebidos, mas nem sempre sabem gerar novos conhecimentos. Carecem de pensamento crítico-analítico e, por isso, experimentam dificuldades marcadas em lidar com o novo e propor novas soluções.

Quanto à questão da falta de tempo para dedicação integral à pós-graduação, também precisamos falar do tempo de convívio entre os alunos integrantes do programa de pós-graduação. Essa interação não pode ficar restrita ao tempo de aula, cada vez mais na modalidade *on-line*, ou ao convívio dentro do mesmo laboratório ou grupo de pesquisa. É vital, tanto para a formação humana quanto para a formação técnica, o convívio com áreas do conhecimento diferentes e, principalmente, com indivíduos de pensamentos opostos. A pós-graduação deve ser o espaço democrático onde cada um possa expor e defender suas convicções e até suas ideologias. A ausência desse convívio entre discentes, bem como a falta de convívio com o orientador, impacta de forma muito negativa tanto a formação humana e pessoal quanto a técnica. É nítido que a pós-graduação *stricto sensu* se baseia no tempo e no convívio para formar mestres e doutores que sejam cidadãos críticos, independentes e com honestidade intelectual. Privar o pós-graduando desses componentes é condená-lo a apenas executar o que lhe for mandado, seja por um patrão, seja pelo “mercado”. Não quero demonizar essa importante faceta da formação em nível de pós-graduação. Apenas defendo que, mesmo seguindo o patrão ou o mercado, um doutor deve ter sua independência

intelectual e pensamento crítico, de modo a analisar e decidir sobre como se conduzir nos tempos atuais.

E o que faz a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em relação a isso? Realiza uma ação robusta de valorização da pós-graduação? Reconhece o trabalho dos pós-graduandos por meio de abrangência das leis trabalhistas? Não. O órgão máximo da pós-graduação brasileira endossa e estimula a precarização da pós-graduação *stricto sensu*, ao permitir o acúmulo de bolsas com o emprego formal. Essa medida vai na contramão do interesse de formar uma massa pensante, favorecendo os interesses de formação de uma massa executante. Deixamos de ter o doutor emancipado e autônomo em seu pensamento, para buscar um perfil mais imediatista, que possa reverter os ensinamentos recebidos no doutorado em lucro.

Nesse momento, vale a reflexão e o aprofundamento sobre o problema de fundo por trás da precarização do *stricto sensu*, causada pelo perfil trabalhador do pós-graduando, atualmente endossado e validado pelas regulamentações da Capes. De fato, esse movimento parece refletir uma concepção de formação e pesquisa que sustenta esse modelo. A necessidade de a pesquisa realizada na pós-graduação ser aplicada; a exigência da interação universidade-empresa e o perfil de aluno trabalhador são consequências de uma visão que desloca o centro da formação. O sujeito deixa de ser o centro do processo formativo, e a função ou tarefa que ele desempenhará passa a ser o ponto focal do processo. Precisamos, portanto, refletir sobre essas questões de fundo, especialmente sobre a relação entre universidade e empresa, assim como o próprio conceito de inovação.

Atualmente, em muitas instituições, a inovação parece se restringir à gestão da prestação de serviços e/ou, em inúmeros casos, à gestão de incubadoras e parques tecnológicos. No entanto, algumas perguntas ficam: podemos inovar sem pesquisa? É possível fazer ciência sem condições adequadas que a favoreçam, como, por exemplo, o ócio criativo,

a investigação desinteressada e a convivência mediada pelo diálogo reflexivo e pelo exemplo? Ao pensarmos no propalado bordão “doutor na empresa”, ponderamos sobre o real papel desse doutor?

Ao inserir um doutor em uma empresa, leva-se para dentro dela ciência, pesquisa e inovação. À medida que artigos e patentes são gerados, essa empresa se qualifica e, em conjunto, impulsiona o desenvolvimento. Para levar doutores para as empresas, a universidade precisa cumprir seu papel de formá-los. Então, mesmo ao considerar o contexto empresarial, a precarização da formação no *stricto sensu*, deslocando o foco da pessoa para a tarefa que ela executará, cedo ou tarde prejudicará a própria empresa, que, mesmo investindo na contratação de doutores, ficará à margem do processo real de inovação. Isso ocorrerá porque, sem ciência, não há inovação, e se o “doutor” não tiver formação científica e pessoal sólida, ele não conseguirá levar a ciência para dentro da empresa.

Permitam-me uma analogia simples. A interação da ciência com as empresas pode ser comparada a um bom piquenique: todos são bem-vindos, desde que tragam algo para contribuir com o todo. A universidade só se torna protagonista do desenvolvimento se levar ciência para dentro das empresas (e só levamos o que temos!). As empresas, por sua vez, precisam perceber que formar recursos humanos – e, conseqüentemente, pesquisar dentro de seu ambiente, no chão de fábrica – provocará inovação, e essa inovação promoverá desenvolvimento. Mais uma vez, a precarização da formação no *stricto sensu* não interessa a ninguém, nem mesmo àqueles que parecem ser os beneficiários desse novo momento.

Os pontos citados, embora não sejam o foco do presente texto, contribuem para o problema e para o tensionamento entre as concepções de formação profissional e humana. Vale lembrar que essa precarização da formação, causada pelo perfil de aluno trabalhador, não é exclusividade das áreas mais correlatas com as indústrias. Ela também ocorre no contexto das ciências humanas. Mesmo que a relação dessas áreas com a indústria não seja direta, é evidente que a formação de professores é a base de todo e qualquer processo científico e inovativo. Sem a base das

séries iniciais, dos ensinos fundamental e médio, não há universidade que forme pessoas aptas a participar e serem sujeitos desse processo. Está claro para todos que somente ao melhorar e qualificar a educação, por meio da valorização e da qualificação dos professores, é que promoveremos o desenvolvimento. E onde, novamente, o Estado foi buscar essa qualificação? Sim, na pós-graduação *stricto sensu*. A Capes incentiva a criação dos mestrados profissionais em diversas áreas correlatas à formação de professores, como ensino, educação, letras, história, química, física e matemática. Precisamos urgentemente de professores qualificados nessas áreas. Assim, as licenciaturas e as humanidades, juntamente com a formação de professores, interligam-se diretamente e constituem a base do processo inovativo, além de serem fundamentais para a formação de pessoas e a inovação.

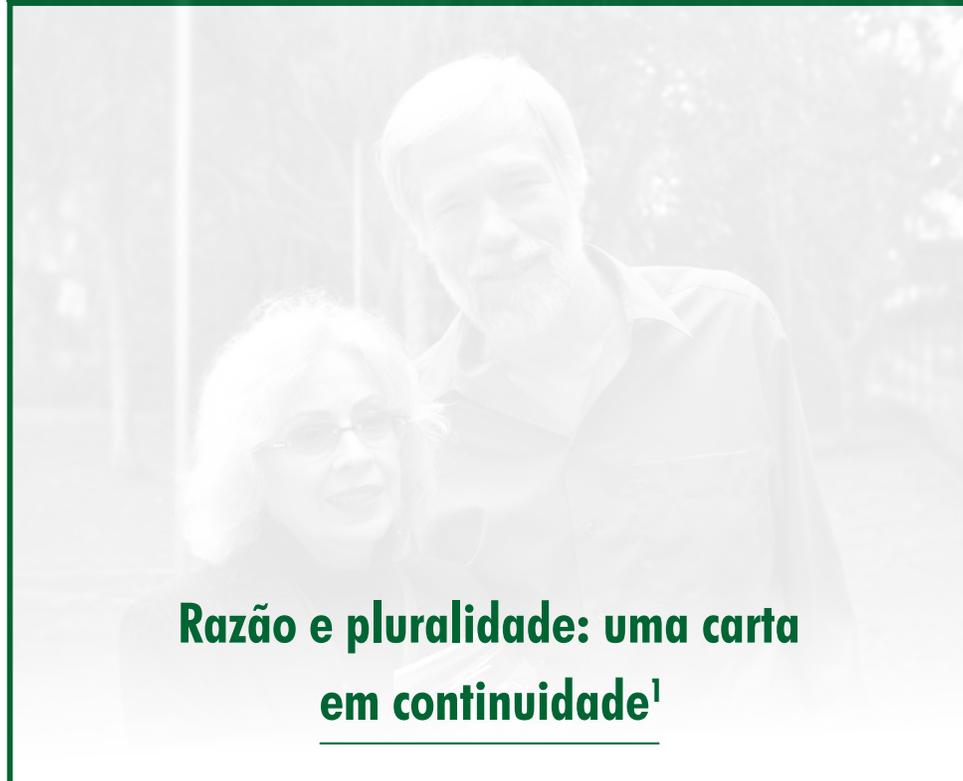
Por fim, abordemos o ônus do orientador. A formação pessoal, baseada no convívio e no exemplo, é uma peça chave da relação entre orientador e aluno e, portanto, essencial para o sucesso da pós-graduação *stricto sensu*. Assim, a ausência do aluno em laboratórios, salas de estudo, acervos e bibliotecas, ou seja, nos espaços de trabalho do orientador, precariza a pós-graduação *stricto sensu* a ponto de quase inviabilizá-la no seu real sentido. Esse contexto também é muito frustrante, pois praticamente inviabiliza o papel vital do orientador como educador, reduzindo-o a uma função mais de treinador ou instrutor.

Mais uma vez, fica claro que o tensionamento entre a formação pessoal e a técnica/profissional não interessa a ninguém. Seja qual for a área, a indispensável formação profissional, ou o domínio técnico-especializado do conhecimento da área, depende da formação pessoal (uma formação humana e cultural mais ampla), para que possa acontecer de maneira eficiente. É por isso que a formação em nível de doutorado precisa ser feita com foco direto na pessoa. Forma-se o sujeito autônomo e pensante, que será capaz de conduzir o processo de inovação e desenvolvimento.

Referências

DE MASI, D. *O ócio criativo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. 328 p.

FLICKINGER, H. Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel. In: DALBOSCO, C.; MARASCHIN, R.; DEVECHI, C. P. V. (org.). *Educação formadora*. Passo Fundo: EDIUPF; Brasília, DF: Editora UnB, 2023. 5.600 Kb; PDF.



Razão e pluralidade: uma carta em continuidade¹

Dirk Stederoth

Kassel, Páscoa de 2024.

Prezado Hans-Georg!

Na publicação comemorativa ao seu 70º aniversário, escrevi-lhe uma carta tratando do tema “Sobre encontros pessoais e interculturais” (Stederoth, 2014). Pensei que, passada uma década, talvez ainda fizesse sentido atualizá-la, mesmo sabendo que muita coisa aconteceu nesse período, o que tornaria uma relação direta com tal carta parecer quase grotesca. E, no entanto, tentarei precisamente esse grotesco e tomarei como ponto de partida a ideia que é expressa relativamente no final daquela carta: tanto nos encontros pessoais como nos interculturais, assumir a posição do outro é o único momento em que, no entanto, o reconhecimento do outro em sua alteridade (*Andersheit*) deve ser

¹ Texto traduzido por Claudio Almir Dalbosco. Título original: *Vernunft und Pluralität: Ein Folgebrief*.

imediatamente acrescentado para que uma compreensão viva (*lebendige Verständigung*) seja possível. Porém, isso significa, ao mesmo tempo, que o tornar-se próprio (singular) tem seu limite na alteridade do outro e, portanto, tal alteridade escapa ao acesso possível. Essa é, em resumo, a ideia à qual estou me referindo.

Ora, essa ideia pode parecer evidente em um nível pessoal e, em última análise, subjetivo, na medida em que é em uma experiência cotidiana que a outra pessoa não se mostra completamente para mim, em qualquer relacionamento. No nível das culturas, que, em termos hegelianos, abrange o âmbito do espírito objetivo, isso é menos evidente e, no âmbito da ciência e da filosofia, isto é, no âmbito do espírito absoluto, torna-se ainda menos compreensível. No entanto, a esse respeito, os âmbitos do espírito objetivo e absoluto não podem realmente ser separados, uma vez que diferentes tradições culturais também produziram diferentes formas de ciência que não são de modo algum facilmente transferíveis de uma para outra.

Por exemplo, um xamã *Yanomami* tem sua própria cosmologia, medicina, etc. (Kopenawa; Albert, 2013), que apresentam formas completamente diferentes daquelas das ciências naturais modernas de influência europeia. O mesmo se aplica à cosmologia, à medicina, etc., da China clássica (Needham, 1984), assim como a muitas outras tradições culturais. Contra esse pano de fundo, surge a questão de saber se, dada a impossibilidade de converter tais sistemas “científicos” uns nos outros, ainda podemos assumir a razão humana universal ou se, em vez disso, deveríamos falar de razão no plural (vou poupá-lo da rudeza aqui...). Mas, como poderíamos pensar numa razão que garanta a unidade humana e, ao mesmo tempo, integre as diferenças sem reduzi-las a uma única razão? Essa é a questão que me ocupa atualmente, com base na ideia apresentada, e que também gostaria de lhe dirigir nesta carta. Isso não seria razoável se não pudesse deduzi-lo de nossa última conversa em Kassel, que tal questão também interessa a você. Se estiver errado na

minha avaliação, gostaria de aproveitar esta oportunidade para lhe pedir desculpa, caso falte razoabilidade no que direi a seguir.

Faz sentido começar, certamente, com o conceito europeu (alemão) de razão, quando se procura uma razão que possa dar conta da alteridade em si mesma. E, para não cairmos em uma historicização excessiva, comecemos pelo conceito de razão de Immanuel Kant, que, para o dizer de forma um tanto incisiva, descreve a razão europeia sob determinada perspectiva. Para ele, a razão está indissociavelmente ligada ao conceito formal e matematizado de ciência, ainda que a razão questione além dos limites do empírico e, justamente por isso, ela passe batida diante da “revolução do modo de pensar” que a matemática, a lógica e as ciências naturais matematizadas têm alcançado na história intelectual europeia. Mesmo que Kant indique à razão o seu lugar e negue à metafísica a natureza científica que a matemática, a lógica e as ciências naturais matematizadas alcançaram, a razão permanece ligada, precisamente no âmbito do diagnóstico de suas limitações, às premissas de uma ciência formal, que para Kant constitui o cerne da espiritualidade europeia. Embora a ciência formal também esteja vinculada ao campo do mundo fenomênico constituído pela razão e, portanto, separada de um além dessas condições de constituição (a coisa em si), esse além, como negativo abstrato, é algo que a ciência tem de se abster de alcançar. Por isso, este algo (a coisa em si) permanece simplesmente um outro abstrato em relação à ciência.

Se partirmos agora desse esboço – para dizer o mínimo – da razão formal de Kant que leva as ciências europeias ao conceito, poderíamos dizer, em certo sentido, que essa razão formal de Kant abre os olhos de Georg Friedrich Hegel, que a interpreta em termos de seu conteúdo. Em Hegel, a razão se torna objetiva, em certo sentido como “razão do mundo” (“*Weltvernunft*”), na medida em que se manifesta em sua própria lógica até o último canto da existência. A lógica científica, como concebida por Kant, não se opõe a essa lógica própria da razão do mundo, mas a ciência formal é integrada à ciência superior dessa razão do mundo, embora, em sua limitação, represente apenas um momento de transição para a

razão científica real e abrangente. Por meio dessa integração, a conceitualização de Hegel da razão como o ápice do espírito europeu também afirma ser ela a razão do mundo, porque, ao lado da razão formal, o múltiplo e o contingente também são integrados a essa razão do mundo como “aquilo que tem de cair”. E, por fim, o espírito absoluto na forma de história mundial, arte, religião e filosofia também traz a incorporação de todos os outros espíritos culturalmente caracterizados deste mundo e os integra em um esquema de desenvolvimento global que se estende da Ásia, passando pelo Oriente Próximo, Grécia e Roma, até a Europa Central, que representa seu auge. As Américas e a África são decididamente deixadas de fora desse esquema de desenvolvimento do espírito mundial, na medida em que somente aquilo que pode ser incorporado em tal espírito é que pode perdurar.

Não quero tocar a popular buzina político-identitária de acusações gerais de racismo contra Kant ou Hegel, sobre as quais, caro Hans-Georg, conversamos recentemente, embora se possa desejar que Hegel tenha sido despertado de seu sono dogmático por Georg Forster, por exemplo, de forma semelhante ao modo como Kant foi despertado por Hume. Mas tais desejos são meramente piedosos em vista de uma história que já passou, e as censuras que surgem deles são geradas abstratamente a partir de um presente que não pertenceu àqueles a quem essas censuras são dirigidas. Mais decisiva é a questão de saber se essa razão fora do mundo, que para Hegel está geograficamente localizada nas Américas e na África, poderia ser integrada à razão que ele conceituou e, em caso afirmativo, se essa incorporação não permaneceria apenas na forma de classificá-las como estágios inferiores do desenvolvimento da razão, que igualmente encontram sua pedra angular na razão europeia. Ou, dito de outra forma: a razão mundial só é concebível na forma de uma abóbada regular, que requer essa pedra fundamental para sua estabilidade abrangente, ou é arquitetonicamente orientada desde o início na direção da razão europeia? Ou se a razão do mundo, na continuação da metáfora, não é arquitetonicamente mais parecida com um edifício cuja constru-

ção se assemelha ao desenvolvimento das grandes cidades brasileiras, nas quais os “edifícios selvagens” (“*wilde Bauungen*”) se formam inicialmente nas bordas, que, com o tempo, crescem cada vez mais em um bairro e são em algum momento conectados em termos de infraestrutura e incorporados administrativamente, embora essa parte mantenha seu próprio desenvolvimento. No entanto, uma razão que correspondesse a essa metáfora já seria muito diferente da forma de abóbada como concebida e realizada por Hegel.

Nessa justaposição metafórica, no entanto, parece emergir uma contradição. De um lado, está o universalismo quase ilimitado do espírito europeu, no sentido de que ele é fundamentalmente concebido como a razão mundial e, nessa forma, também pode chegar a todas as pessoas, de modo que todos aqueles que não fazem parte dessa razão são relegados a um exterior indeterminado. Do outro lado, estaria, então, o relativismo igualmente ilimitado, que afirma que as diferentes formas de razão caracterizadas culturalmente não podem ser unidas, afirmando com isso que um entendimento não é possível, em última análise, devido à falta de pontes. Acho que essa oposição abstrata orienta os debates sobre políticas de identidade de nossos dias em graus variados, sendo responsável pela polarização completamente inútil e sem esperança dentro deles. É uma polarização inútil porque ambos os lados da oposição concordam plenamente que o reconhecimento do outro em sua alteridade não é possível nem desejável. Ela também é sem esperança porque a relutância em se envolver com o outro atende a uma necessidade de segurança, que você, caro Hans-Georg, destacou muito bem em sua resposta anterior à minha primeira carta como um dos principais obstáculos para o entendimento intercultural bem-sucedido (*gelungene interkulturelle Verständigung*).

Se considerarmos esse contraste como significando que o universalista quer identificar o outro consigo mesmo e o relativista, de outro modo, rompe o contato com o outro, fica claro que a marginalização (exclusão) da alteridade pode ser considerada uma convicção básica com-

partilhada por ambos os lados. Assim, ambos os lados correspondem, em um nível subjetivo, às duas formas básicas de fracasso em encontros pessoais e interculturais (a mera identificação do outro comigo mesmo, por um lado, e a mera separação do outro de mim mesmo, por outro), como já mencionei na referida carta. Se alguém agora quiser levar a solução de reconhecer o outro em sua alteridade, mencionada ali contra o pano de fundo do que foi dito antes, a um nível – hegelianamente falando – objetivo ou até mesmo absoluto, surge a questão de como se forma uma razão que poderia fazer justiça a essa reivindicação ou, em suma, como uma razão verdadeiramente plural é concebível? Gostaria de lhe oferecer mais algumas reflexões sobre essa questão.

Se estivermos procurando por uma razão que também seja direcionada àquilo que escapa à identificação racional, é óbvio pensar na *Dialética Negativa* de Adorno, que tem como tarefa rastrear e pensar sobre aquilo que, como o não idêntico, bloqueia o acesso racional. Adorno de fato se engaja em um exame verdadeiramente fundamental das totalizações identificadoras da razão europeia, mas, nessa virada crítica, ele ainda assim permanece dentro dos limites da razão (europeia). Apesar de sua virada raramente clara e radical contra as totalizações da razão, Adorno se mostra coerente como um filho de sua tradição, na medida em que se abstém, em grande parte, de olhar para além de seus limites e de se envolver abertamente com o Outro da razão europeia. Além disso, o que essa tradição marginalizou dentro de si mesma como o Outro e deixou para trás como uma saída (por exemplo, as abordagens herméticas, místicas e alquímicas da tradição europeia) raramente é o foco de sua atenção. O animismo é mencionado com destaque no primeiro capítulo da *Dialética do Esclarecimento*, mas apenas na forma de uma pré-história ou pré-racionalidade que meramente precede o surgimento do mito, que já é esclarecimento, e o desenvolvimento do esclarecimento, que recai na mitologia e, portanto, permanece externo a ela e não é de forma alguma entendida como uma forma separada de esclarecimento sobre as inter-relações do mundo.

A esse respeito, os etnólogos e antropólogos culturais metodologicamente reflexivos vão muito além, na medida em que se envolvem abertamente com a alteridade dos outros e permitem que eles a expressem. Essa curiosidade sobre o outro, que pode produzir algumas semelhanças e algumas coisas incompreensíveis, sendo que essas últimas às vezes não podem ser completamente resolvidas, é provavelmente o ponto de partida fundamental da razão plural, pois mostra que as pessoas podem produzir as mais diversas formulações de mundo coerentes a partir de si mesmas, que não são necessariamente compatíveis umas com as outras, mas que, no entanto, representam entidades racionais independentes em si mesmas. Philippe Descola também aponta nessa direção em *Jenseits von Natur und Kultur* (2011) (*Além da natureza e da cultura*), quando usa uma ampla variedade de povos para mostrar que seus conceitos de mundo podem ser vistos como sistemas coerentes em si mesmos, mas que são fundamentalmente opostos aos dualismos europeus clássicos, como o de natureza e cultura. Mesmo que a classificação quádrupla de ontologias de Descola (animismo, totemismo, analogismo e naturalismo) demonstre que ele é um discípulo fiel de seu professor Lévi-Strauss e, portanto, um filho do estruturalismo de influência europeia, sua abordagem fundamental pode ser vista como paradigmática para uma pluralização da razão que não caia abstrata e relativisticamente em uma razão no plural.

No entanto, isso está mais relacionado ao lado teórico da razão plural, na medida em que se trata mais de permitir formações diferentes e diversas de visões de mundo, cada uma das quais com validade independente. No lado prático dessa razão plural, não se trata apenas de permitir que diferentes visões de mundo existentes sejam válidas, mas também da possibilidade de novas formações. A esse respeito, o livro *Anfänge (O despertar de tudo)*, dos antropólogos David Graeber e David Wengrow (2021), que você conhece, caro Hans-Georg, é certamente inspirador, na medida em que eles destacam a pluralidade de formas sociais de organização contra um esquema histórico europeu congelado e,

assim, mostram que essas possibilidades também estão abertas para o futuro. Para Graeber e Wengrow, a pedra fundamental estabelecida pela história europeia, à qual Fukuyama (referindo-se a Hegel) dá expressão concreta com o ditado de um “fim da história”, não é de forma alguma um enjeitado global, mas sim uma estranheza na história da humanidade. Nesse sentido, as formas sociais de organização provavelmente nunca foram tão petrificadas como em conexão com os esquemas históricos da tradição europeia. Se essa petrificação da organização social agora se espalhou por todo o planeta por meio do colonialismo e da expansão do capital global, então, para Graeber e Wengrow, isso não é, de forma alguma, uma evidência da solução definitiva para a vida social em comum (*gesellschaftlichem Zusammenlebens*), mas sim o caminho para o cadafalso, uma morte e sufocamento da historicidade viva que foi e ainda pode ser caracterizada pela criatividade plural na respectiva organização comum da coexistência. A tradição europeia não é, portanto, a solução para o problema da história, mas sim o problema histórico de nosso presente, que deve ser superado para trazer a história de volta à vida.

Entretanto, para recuperar essa vitalidade histórica e, dessa forma, aproveitar novamente as oportunidades diversas e abertas que também se encontram entre as culturas, precisamos primeiro de um diálogo aberto (*offenes Gespräch*) entre nós, voltado para um conhecimento de curiosidade realmente recíproca – um diálogo, em outras palavras, que não tenha a intenção de se apoderar prematuramente do outro ou de deixá-lo prematuramente para trás como incompreensível em sua alteridade. Trata-se, portanto, de um diálogo que não seja prepotentemente excludente, mas que esteja comprometido com possibilidades históricas comuns, sem que um dos muitos lados assuma imediatamente o papel de razão mundial e, assim, não apenas encerre o diálogo, mas também viva a história com ele.

Caro Hans-Georg, tendo em vista a atual situação mundial, que também discutimos recentemente no Café Desasta (Kassel-Alemanha),² o texto acima parece um tanto quanto não mundano, pois o mundo atual é caracterizado por tudo, menos por discussões abertas e projetos interculturais cooperativos, porque conduzido pelos excessos da necessidade de segurança que você mencionou. Tal necessidade é, em grande parte, produto do medo do outro, que também dá origem à demonização forçada desse outro, que vem acompanhada pelo aumento da necessidade de identificação segura. Contudo, é exatamente contra esse pano de fundo que escrevi esta carta, a qual se torna, em minha opinião, precisamente um texto voltado para este mundo. Acima de tudo, no entanto, a carta foi dirigida a você, que, como um andarilho entre continentes (*als Wandler zwischen den Kontinenten*), sempre cultivou um diálogo aberto e plural (*offenes und plurales Gespräch*) e só assim conseguiu agir como mediador e iniciador de uma infinidade de conversas desse tipo. Nesse sentido, esta carta é apenas um breve prefácio aos sinceros agradecimentos que gostaria de lhe transmitir em nome de todos aqueles que puderam saborear os frutos de seu trabalho.

Muito obrigado por tudo, querido Hans-Georg!

Seu Dirk

Referências

DESCOLA, Philippe. *Jenseits von Natur und Kultur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 2011.

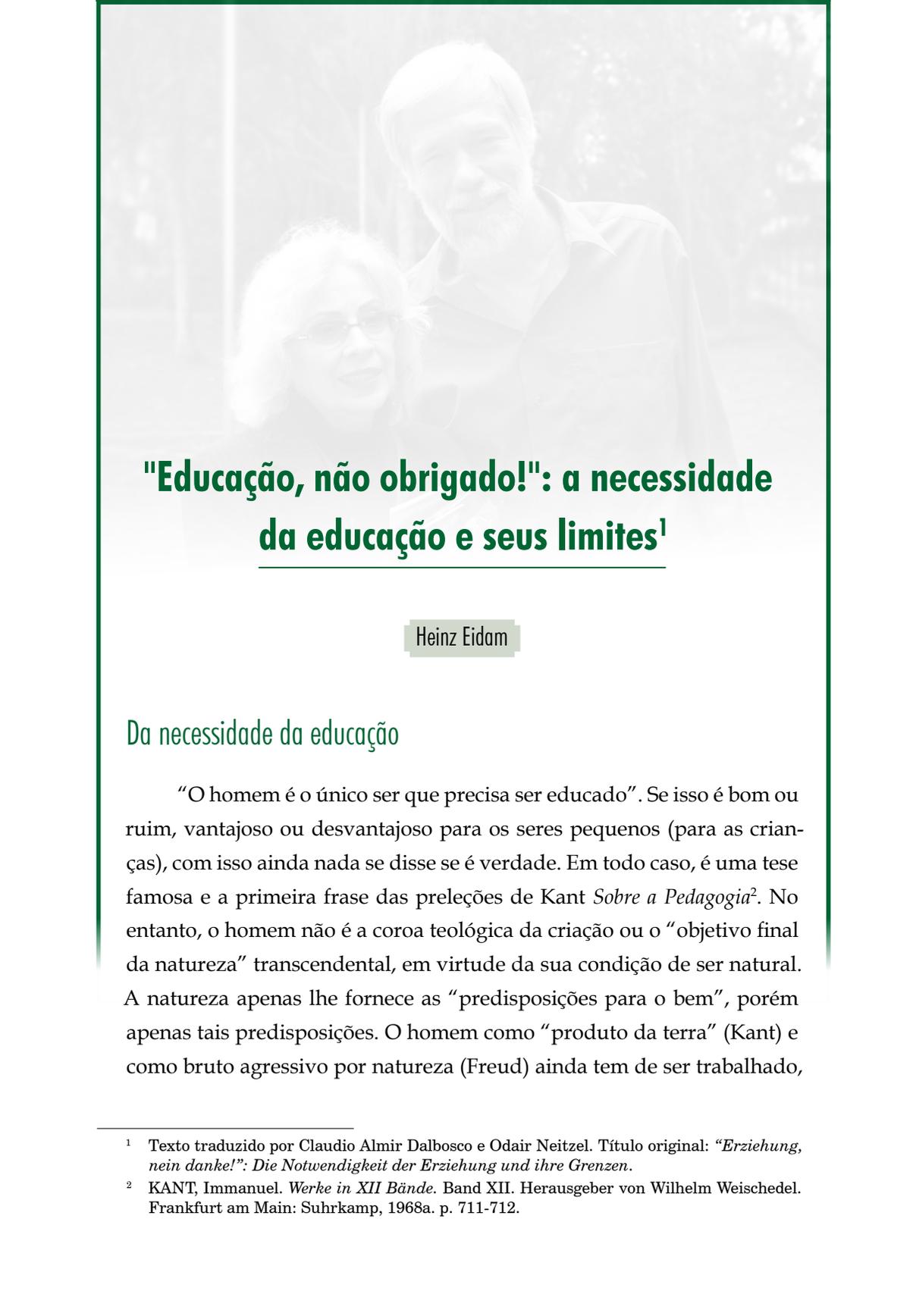
GRAEBER, David; WENGROW, David. *Anfänge. Eine neue Geschichte der Menschheit*. Stuttgart: Klett-Cotta, 2021.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *The falling sky: words of a Yanomami shaman*. Cambridge: Harvard University Press, 2013.

² Trata-se de um bar-café próximo à Universidade de Kassel, um ponto de encontro frequente entre professores e estudantes (Nota do tradutor).

NEEDHAM, Joseph. *Wissenschaft und Zivilisation in China*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag AG, 1984.

STEDEROTH, Dirk. Über personale und interkulturelle Begegnung. Ein Brief. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio Almir; HERMANN, Nadja (org.). *Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger*. Passo Fundo: UPF Editora, 2014. p. 94-105.



"Educação, não obrigado!": a necessidade da educação e seus limites¹

Heinz Eidam

Da necessidade da educação

“O homem é o único ser que precisa ser educado”. Se isso é bom ou ruim, vantajoso ou desvantajoso para os seres pequenos (para as crianças), com isso ainda nada se disse se é verdade. Em todo caso, é uma tese famosa e a primeira frase das preleções de Kant *Sobre a Pedagogia*². No entanto, o homem não é a coroa teológica da criação ou o “objetivo final da natureza” transcendental, em virtude da sua condição de ser natural. A natureza apenas lhe fornece as “predisposições para o bem”, porém apenas tais predisposições. O homem como “produto da terra” (Kant) e como bruto agressivo por natureza (Freud) ainda tem de ser trabalhado,

¹ Texto traduzido por Claudio Almir Dalbosco e Odair Neitzel. Título original: “*Erziehung, nein danke!*”: *Die Notwendigkeit der Erziehung und ihre Grenzen*.

² KANT, Immanuel. *Werke in XII Bände*. Band XII. Herausgeber von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1968a. p. 711-712.

moldado, polido, educado, em outras palavras: disciplinado, cultivado, civilizado e moralizado, por todos os meios – exceto os errados. Porque tem uma “tendência para o mal” (Kant), a que Freud chama de tendência para a agressividade, que Leibniz comparou anteriormente à tendência para a “embriaguez” e que os teólogos, desde Agostinho, declararam ser o pecado original (*peccato originale*) era a desobediência, a qual consistia em desejar o fruto proibido e transgredir a proibição. Mas a serpente não tinha mentido e o próprio Deus confirmou-o: “Eis que o homem se tornou semelhante a nós, sabendo o que é bom e o que é mau” (Gênesis 3:22). Apesar disso – ou por causa disso –, Adão e Eva foram amaldiçoados e expulsos do jardim da sua inocência. Ainda hoje, discute-se se a expulsão foi uma medida pedagógica sensata.

Portanto, há boas razões para a educação. Mas, mesmo que os seres humanos não sejam as únicas criaturas que precisam ser educadas, porque até mesmo alguns comportamentos sociais dos animais se aproximam da educação, a tese de Kant é suscetível de ser amplamente aceita pelos representantes da espécie que são receptivos a ela – ou seja, pais, educadores, professores e pedagogos no sentido mais lato –, por mais diferentes que sejam as suas respectivas justificações. Parece evidente e, visto de forma sóbria, também imediatamente óbvio que os pequenos seres humanos que veem a luz do dia – mesmo que apenas sob a forma de lâmpadas ou tubos de néon – não estão de alguma forma completamente prontos. Ainda estão em crescimento e ainda têm de se desenvolver, por isso são necessariamente dependentes da ajuda de outros. Até Agostinho achava “indigno que as crianças humanas” – mesmo no paraíso – “fossem mais indefesas do que os cães jovens são hoje”. Por isso, ele pensou que “estas crianças não teriam chorado, nem seriam mudas”, mas já teriam sido capazes de “usar a sua mente”³. Contudo, isso significa que, onde as crianças choram, tal lugar não é o paraíso.

³ FLASCH, Kurt. *Eva und Adam*. Wandlungen eines Mythos. München: CH Beck, 2004. p. 78.

Por muito espantoso que seja o que os recém-nascidos cidadãos do mundo já podem fazer, é ainda mais espantoso o que ainda não podem fazer. No início, não sabem quase nada sobre o mundo, nem sequer sobre si próprios. O simples fato de virem ao mundo não é suficiente para chegarem a ele e se orientarem. Os adultos sabem como é que isso funciona ou não funciona: os pais, os professores e os educadores. É necessário apoio e proteção, instrução e orientação, aquisição de competências e exercício de capacidades. Em suma, é necessário tudo o que transforma o ser humano inacabado em um ser humano acabado, o homem da natureza – infelizmente ou felizmente – que ficou aquém do esperado, antropológicamente definido como um ser deficiente, num membro de pleno direito de cidadania, equipado com todas as capacidades. E, talvez, como Descartes um dia raciocinou, teria sido mais rápido e mais fácil para as pessoas resolverem todos os seus problemas prementes se já estivessem em “plena posse” dos seus poderes intelectuais quando crianças e se os seus professores tivessem sido melhores professores. Assim afirmou Descartes:

E da mesma forma também me ocorreu o pensamento de que todos nós fomos crianças antes de nos tornarmos homens [e mulheres, etc.] e que há muito tempo estamos separados dos nossos gostos. E me ocorreu que todos nós fomos crianças antes de nos tornarmos homens [e mulheres, etc.] e que tivemos de ser governados durante muito tempo pelos nossos instintos e pelos nossos mestres. Educadores estes que estavam muitas vezes em desacordo uns com os outros e que talvez nem sempre nos tenham aconselhado pelo melhor. Por isso, nos é quase impossível fazer juízos tão puros ou tão fundamentados como seriam se tivéssemos estado na plena posse da nossa razão desde o momento do nosso nascimento e se só ela nos tivesse guiado sempre⁴.

Infelizmente, não é esse o caso; a razão tem de esperar. Por conseguinte, a educação continua a ser necessária e diz respeito ao “longo tempo” em que devemos “deixar-nos governar pelos nossos instintos e pelos nossos mestres”.

⁴ DESCARTES, René. *Discours de la Méthode*. Hamburgo: Félix Meiner, 1960. p. 21.

O dilema pedagógico

Infelizmente, a visão pedagógica da necessidade de educação e das medidas que a acompanham nem sempre – e cada vez menos com o avançar da idade – encontra a aprovação total dos seus alunos. Os próprios alunos, em nome dos quais foi empreendido todo este processo de educação que consome tempo, energia e pessoal, revelam-se por vezes recalcitrantes em relação aos educadores e resistentes às ofertas educativas. A gratidão dos alunos pelas medidas educativas administradas, talvez apenas em casos excepcionais efetivamente usufruídas, não é um predicado analítico da necessidade educativa. Se a educação é necessária, ou seja, uma medida coerciva, quem é que gosta de ser educado?

Lenta e, por assim dizer, inconscientemente, a contrapartida da benevolência pedagógica sob a forma de uma resistência às medidas educativas surgirá, portanto, do interior dos alunos; mas, de repente, está lá e os objetos da educação, concebidos como sujeitos, dizem: “Educação, não, obrigado”! O primeiro mal-estar na cultura manifesta-se na revolução de um modo de pensar que resulta geralmente em batalhas de palavras, lutas domésticas e guerras de posições no campo da educação doméstica e, mais tarde, da escolar e universitária. Esta rebelião adolescente ocorre frequentemente nos momentos em que as crianças – pelo menos aos olhos dos seus educadores – mais precisam de instrução e orientação pedagógica. E o que é que eles não inventaram, os educadores! Não se pouparam esforços, não se pouparam despesas, derramou-se muito sangue pedagógico, mas no final a trindade cabeça, coração e mão foi apunhalada no seu ponto mais sensível: no próprio coração. *Educatio est formatio*, educar significa formar, porém, antes que o educador possa emancipar o seu aluno, isto é, libertá-lo, o aluno – apesar do pedantismo etimológico e histórico – quer emancipar-se e libertar-se do processo. Ainda não tem ideia, mas já sabe tudo melhor.

Contudo, ainda não se está muito longe e ainda não se pode entregar à própria independência; os educadores sabem-no desde a antigui-

dade. Aqui, a ingratidão é o prêmio da educação, e é mais provável que um teólogo passe pelo buraco de uma agulha do que um inculto entre no céu. Inacabado, apenas um fragmento de si mesmo, o aluno relutante recusa que o professor benevolente complete a sua obra sobre ele e termine o trabalho de sua arte pedagógica. Aluno e professor estavam longe de estar acabados. Até a duvidosa sorte de poder começar tudo de novo lhe foi negada. O fato de não poder terminar nada já era considerado pelos antigos gregos como um castigo dos infernos para os pedagogos. Só quando a última pedra é colocada como pedra angular na abóbada autossustentada, é que toda a estrutura pedagógica terá cumprido o seu objetivo e poderá – mais tarde, tudo a seu tempo – ser desmantelada. Entretanto, devido à recusa do aluno, à sua resistência passiva ou mesmo ativa, o trabalho da pedagogia fica inacabado e o edifício da educação em ruínas⁵.

Os educadores veem claramente o seu dilema aqui: se o educando se retira do alcance dos seus educadores através da sua tentativa não autorizada de se emancipar, todos os planos de educação se tornam inúteis e todo o processo sem sentido. Mas, se a educação se tornar uma tarefa interminável, o educando permanecerá sempre dependente das instruções e dos seus educadores e nunca se tornará um adulto. O processo de educação falha se o educando (aluno) o recusar, em suma, é apenas mais um tijolo na parede (*all in all, it's just another brick in the wall*), e falha também como uma história sem fim (*never ending story*).

Ora, a tolerância à frustração dos educadores pode ser tão grande quanto for necessário para a intenção pedagógica: no final, também ela falhará e dará lugar à constatação de que, para eles (os educadores), o objetivo de todas as suas medidas continua a ser inatingível. O inatingível é o falso, não de acordo com Kant, mas de acordo com Hegel, porque lança a sua sombra de volta ao início. A suspeita da futilidade final do

⁵ Inacabado como está, ele, o aluno, pensa que pode colocar, ele próprio, a pedra angular, mas não sabe como fazê-lo e o que está fazendo. As melhorias necessárias ou a recauchutagem completa só poderiam ser tarefa da educação de adultos, mas o problema já está patente no seu conceito.

seu trabalho confronta o educador com a alternativa de se fechar em si mesmo e desesperar ou de sofrer a contradição permanente de que toda a necessidade de educação permanece acidental e pode sempre falhar. E, assim, enganado pelos frutos do seu trabalho, o educador tira a conclusão do seu dilema pedagógico e conclui uma existência absurda: se todos os esforços foram em vão, no final tudo terá sido em vão. Temos de imaginar o educador como uma pessoa infeliz.

Consequências

Ou não é infeliz. Os educadores são pessoas inteligentes, habituadas aos absurdos do ensino e perfeitamente capazes de tirar consequências das contradições. Se o objetivo da educação é fazer do aluno um membro da sociedade de pleno direito, um cidadão, ou seja, emancipado e, portanto, autônomo, então o sentido e a finalidade da educação são precisamente aquilo que não pode ser fabricado ou recauchutado como os pneus de um carro, mas algo que só pode surgir, instalar-se e, depois, mover-se por si próprio. A finalidade última, como objetivo da intenção pedagógica, escapa ao seu alcance precisamente porque não é um resultado da educação, mas sim um começo: como o início de uma autodeterminação que põe fim ao processo de educação. O processo de educação tem de ter um fim para ser bem-sucedido. Os educadores não são, portanto, cavaleiros da triste forma num mau infinito, nem “cavaleiros da fé” (Kierkegaard) que persistem no paradoxo e no desespero, mas são heróis trágicos que veem chegar o seu fim, mas não o podem evitar e não o querem evitar. O seu fim como educadores seria o seu sucesso, porque eles são apenas mediadores, hermenêuticos e mediadores de um futuro do qual eles próprios nada podem saber porque já não é o seu futuro.

O resultado do processo educativo é assim – e de fato desde o início – a sua negação, a sua anulação através do seu fim. Só assim, como negativo, o seu resultado e a sua finalidade podem também apresen-

tar-se nele. Esse negativo é o ponto cego no olho da educação, e a sua teleologia é negativa na medida em que o seu *télos* é negativo: algo que não pode ser feito e, portanto, não pode ser antecipado no processo de educação. Mas esta é a única maneira de resolver a contradição. Há que acrescentar algo que não pode ser implantado pelo educador, que não pode ser acrescentado a partir do exterior, apenas a partir do interior, ou seja, no próprio aluno e apenas através dele. O caminho da educação vai do exterior para o interior; mostra-se, instrui-se, desafia-se, informa-se e fornece-se conhecimento. Dessa forma, os alunos são preparados para um mundo para o qual nasceram involuntariamente, antes de serem lançados na seriedade da vida. O percurso dos próprios alunos é, no entanto, diferente; vai do interior para o exterior. Não começa no mundo, mas em si próprios, e começa em um ser interior que ainda lhes é oculto⁶. O caminho misterioso da formação (*Bildung*) vai do interior para o exterior, o caminho da educação (*Erziehung*), do exterior para o interior. Mas, se não houvesse cruzamentos entre esses dois caminhos, se não houvesse pontos de contato entre o mundo interior e o mundo exterior, então não poderia haver nem educação nem formação.

Sair de si e voltar para si

O lugar onde os caminhos se cruzam e os dois mundos (o mundo exterior e a vida interior) se encontram foi outrora chamado de sede da alma. Novalis diz: "A sede da alma é onde o mundo interior e o mundo exterior se tocam. Onde eles se interpenetram – é em cada ponto de interpenetração". Em suas cartas sobre educação, Schiller chamou o

⁶ O caminho do exterior é a educação (*Erziehung*), é a mediação, o caminho do interior é a formação (*Bildung*), é a apropriação. Em ambos os casos ou em ambos os caminhos, porém, a autorrelação é sempre também uma relação com o mundo e vice-versa, mas a perspectiva é diferente. O homem pode e deve ser educado pelos outros, mas não pode ser educado pelos outros; educa-se e não se educa a si próprio, mas só se pode educar a si próprio, a partir de si próprio, para fora de si próprio. A educação é uma questão do mundo exterior (dos educadores, dos professores, das instituições educativas, da sociedade); a formação é uma questão do mundo interior.

entrar em si e o sair de si de “estar em si” e de “estar fora de si”⁷. Para ele, estar em si e estar fora de si eram duas faces da mesma moeda. E Novalis diz, um pouco mais tarde:

Para nós, voltar para dentro de nós próprios significa abstrairmo-nos do mundo exterior. [...]. Assim, a vida terrena nasce de uma reflexão original – um primitivo entrar em si mesmo, recolher-se em si mesmo – que é tão livre como a nossa [própria] reflexão. Inversamente, a vida espiritual neste mundo nasce de uma ruptura dessa reflexão primitiva – o espírito volta a desdobrar-se – o espírito volta a sair para si mesmo – anula parcialmente essa reflexão – e nesse momento diz pela primeira vez – eu. Aqui vemos como o sair e o entrar são relativos. Aquilo a que chamamos entrar é na realidade sair – uma re-aceitação da forma inicial⁸.

A relação entre o eu e o mundo descrita por Novalis dessa forma foi inspirada por Fichte, mas já soa como a descrição posterior de Schelling, para quem o espiritual é sempre ambos e um mundo espiritual é sempre mundo interior e mundo exterior num só. A vida interior e o mundo exterior interpenetram-se, e um espírito que permanece sempre apenas dentro de si próprio não se conhece a si próprio. Só quando “sai de novo para si próprio”, só “nesse momento diz – eu” pela primeira vez. Assim, não são apenas os românticos que descobrem o mundo, mas também as crianças, porque só se pode descobrir a si próprio no mundo e só assim se pode dizer “eu” a si próprio, é preciso sair do puro mundo interior. Nem aquilo que permanece apenas “dentro de si” nem aquilo que está sempre apenas “fora de si” pode ter experiências: do mundo e nele consigo mesmo. E aquele que é capaz de dizer “eu” a si próprio também se

⁷ “A linguagem tem uma expressão muito apropriada para este estado de abnegação sob o domínio do sentimento: estar fora de si, isto é, estar fora do seu ego. Embora esta expressão só ocorra quando a sensação se torna um afeto e este estado se torne perceptível pela sua duração mais longa, cada um está, no entanto, fora de si enquanto apenas sentir. Regressar deste estado à prudência chama-se, com toda a propriedade: entrar em si mesmo, isto é, regressar ao seu ego, restaurar a sua pessoa”. SCHILLER, Friedrich. Sobre a Educação Estética do Homem numa Série de Cartas. Texto, Materiais, Comentário. Munique; Viena: CH Beck, 1981. Décima Segunda Carta, fn., p. 44.

⁸ NOVALIS, Vermischte Bemerkungen. In: Fragmente und Studien. Die Christenheit oder Europa. Stuttgart: Reclam, 1984. p. 5.

afasta de tudo o que lhe é meramente exterior⁹. Assim, o ser humano nunca é apenas aquilo em que se tornou e que a natureza e a educação fizeram dele, mas ao mesmo tempo e desde o início também aquilo em que só ele pode tornar-se, isto é, formar-se a si próprio.

A educação como resistência

E é precisamente aqui, no modo desta formação do eu no meio do mundo, que reside a origem da resistência da criança a todas as artes dos professores e dos seus educadores, que querem sempre lhe dizer e – mesmo com a melhor das intenções – lhe prescrever o que ela é e como tem de ser, o que tem de fazer ou não fazer. Se os pedagogos e os educadores querem compensar as carências evidentes do ser humano, se querem dotá-lo de todas as capacidades e competências necessárias, então o ser humano deve, como se sabe e suspeita, regressar a si próprio, à sua incompletude, à sua indeterminação, à abertura ao mundo que ele próprio significa ao nascer. Esta recordação do que no ser humano era originalmente inacabado, ainda incerto e irrealizado, é a anamnese adolescente do que o seu próprio futuro ainda tem pela frente e que não está já absorvido nos objetivos dos sabichões pedagógicos. Este apego a um começo, àquilo a que Hannah Arendt chamou “natalidade”, e a um futuro que ainda está aberto para ele o leva a sair da proteção e do confinamento dos seus educadores.

Implacável e impiedoso contra si próprio e contra os outros, o educando ensaia, se necessário, a revolta contra a obediência que lhe é exigida (pedagogicamente necessária) e exercita desde cedo a “desobediência praticada” (Ulrich Sonnemann). Já não quer ser domesticado, intimidado e educado; tal como Hölderlin, quer deixar as ruas

⁹ Ser um “eu” significa sempre estar no mundo apenas através de uma distância do mundo, nascer no mundo, mas ao mesmo tempo ter caído fora dele, significa não apenas ser um pedaço ou parte do mundo, como pedras, plantas e animais, mas estar no mundo por si próprio. É preciso conhecer o mundo, ou seja, ser capaz de se distinguir dele, se também se quiser ter um mundo.

estreitas da educação e sair “para o ar livre”, para poder experimentar o que está além do que já foi preparado e planejado para ele. É atraído não pelo que lhe foi ensinado, menos ainda para o que foi treinado, mas sim para o que ainda não foi descoberto e que, portanto, lhe é estrangeiro e diferente. O educando pode nem sequer saber o que quer ser e tornar-se, mas sabe o que não quer tornar-se e resiste a tudo o que é suposto (imposto) tornar-se. O seu “sentido de possibilidade” revolta-se contra o “sentido de realidade”¹⁰ dos seus educadores. É como se tivesse uma voz ao ouvido, a de um discurso antigo, nunca ouvido e, de fato, nunca proferido, no qual a posição do homem no cosmos é determinada de novo.

A educação do ser humano

Neste discurso, o velho Adão recebe uma nova instrução de Deus – e Giovanni Pico della Mirandola transmite textualmente as palavras de Deus sobre a formação do homem:

Não te atribuí um lugar específico [...]. Serás livre de todas as restrições de acordo com o teu livre arbítrio, ao qual te deixei determinar a tua própria natureza. Coloquei-te no meio do mundo, para que de lá possas contemplar mais comodamente tudo o que existe à tua volta no mundo. Não te criei nem como celeste nem como terrestre [...] para que tu, como um moldador e moldador de ti mesmo, a teu bel-prazer e por teu próprio poder, possas dar a ti mesmo a forma que preferires¹¹.

Essas são as palavras de Deus no discurso de Giovanni Pico della Mirandola *Sobre a Dignidade do Homem*, que é, obviamente, fictício. De

¹⁰ “Aquele que a possui não diz, por exemplo: Aqui aconteceu isto ou aquilo, acontecerá, deverá acontecer; mas inventa: Aqui poderia acontecer, deveria acontecer, deve acontecer; e se alguém lhe explica sobre algo que é como é, então ele pensa: Bem, provavelmente poderia ser de outra forma. Deste modo, o sentido da possibilidade pode ser definido como a capacidade de pensar em tudo o que poderia muito bem ser, e de não tomar o que é mais importante do que o que não é. [...]. As crianças que têm esta tendência são enfaticamente afastadas dela e essas pessoas são chamadas fantasistas, sonhadoras, fracas e sabichonas ou críticas perante elas”. MUSIL, Robert. *Der Mann ohne Eigenschaften*. Primeiro livro, Hamburg: Reinbek bei Hamburg, 1990. p. 16.

¹¹ DELLA MIRONDOLA, Giovanni Pico. *Oratio de hominis dignitate – Rede über die Würde des Menschen*. Stuttgart: Reclam, 1997. p. 9.

hominis dignitate, de 1486, é um discurso que ele nunca pronunciou e que, no entanto, foi transmitido. Aqui, Adão é emancipado pelo próprio Deus e não tem de se emancipar violando uma proibição, como na antiga primeira versão. Mas isso não incomoda o aluno. Também não o incomoda que o lugar atribuído ao homem seja um não lugar aqui, que o próprio homem se torne uma utopia no cosmos. Pois é precisamente para aí que ele quer ir, para o centro, a partir do qual todas as direções estão abertas. O centro do mundo, no qual ele é colocado, segundo Pico, e no centro do tempo, no qual ele até nasceu, segundo Schelling. Este meio é o do "nem-nem" e do "tanto faz como tanto fez", o meio da indiferença, da indeterminação e da abertura do seu devir.

Assim, o ser humano (Adão, o aluno, o "ser ambíguo") está na encruzilhada e, apesar de toda a diferenciação pedagógica (externa e interna), quer regressar à indiferença de uma decisão livre e da sua própria escolha. Por isso, fica ali e não consegue evitar tal posição. Como "Hércules na encruzilhada"¹², o ser humano agora quer e tem de escolher os caminhos que ele próprio tem de tomar. Para ele, o mundo é agora o além da educação, aquilo que o espera fora da caverna dos sabichões e dos seus jogos de sombras pedagógicos, e que ainda tem de ser descoberto por ele e por si próprio. Ele quer sair da caverna das sombras com as suas competições vãs e regressar à luz. Porém, para isso, tem de sair dos caminhos que lhe foram traçados, mesmo que seja para desgosto dos seus educadores. É só assim, porque não tem um lugar fixo já prescrito, é que agora também tem um mundo para si e não é apenas uma parte dele. Por isso, por causa da participação no mundo e por causa de si próprio, o homem é para ele o único ser que não precisa ser educado, não pode ser educado e não quer ser educado. Esta é a sua verdade, a nova verdade, e ele a atira aos pés dos velhos educadores com os seus velhos quadros negros, se tiver de o fazer, e por vezes tem de o fazer. Porque a

¹² Der Ort, "wo die schöne Fabel den Hercules zwischen Tugend und Wohlust hinstellt". KANT, Immanuel. *Metaphysik der Sitten*. Tugendlehre. WW Bd. VIII. Herausgeber von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1968b. p. 508 f., A 3, Anm.

“liberdade” é “o único conceito possível de homem” e, segundo Adorno, “Kant viu isso muito bem”¹³.

De volta a Kant

Os pedagogos são pessoas inteligentes. Eles sabem disso, já esperavam por isso. Previram-no – mesmo que não pudessem fazer nada contra isso. E isso significa que sabem que a educação deve permitir às pessoas formarem-se como “seres de ação livre” e serem capazes de viver dessa forma. Kant¹⁴ chamou a isso “educação para a personalidade” – literalmente: a “educação de um ser de ação livre que se pode manter e ser membro da sociedade, mas que pode ter um valor interior para si próprio”. Kant também conhecia a relação entre o interior e o exterior, entre o mundo interno e o externo. Para ele, as diretrizes da educação eram, em primeiro lugar, “deixar a criança ser livre em todas as coisas desde a sua primeira infância”; em segundo lugar, “mostrar-lhe que não pode atingir os seus fins de outra forma que não seja deixando os outros atingirem os seus”; e, em terceiro lugar, “provar-lhe que lhe é imposto um constrangimento que a leva a usar a sua própria liberdade”.

Kant era, portanto, em rigor, um pedagogo, e por isso também padecia de sofrimento pedagógico: aquilo que permanece indisponível, apesar de todos os esforços e da impossibilidade de provar que os constrangimentos impostos conduzem ao uso da própria liberdade. Porque, embora se possa dizer aos alunos o que devem fazer por razões de razão, nunca se pode saber o que eles realmente farão. Conduzir o aluno ao uso racional da sua própria liberdade é o objetivo da educação de Kant¹⁵, de cujas orientações emerge a seguinte máxima: a vontade da criança não deve ser quebrada em circunstância alguma, porque a quebra da vontade só con-

¹³ ADORNO, Theodor W. *Zur Lehre von der Geschichte und von der Freiheit*. Vorlesungen 1964/1965. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001. p. 244.

¹⁴ KANT, 1968a, p. 745.

¹⁵ KANT, 1968a, p. 740.

duz a um “modo de pensar servil”. Kant¹⁶, de resto seco como pó, formula enfaticamente a seguinte exigência pedagógica: as crianças devem ter “um coração aberto e um olhar tão alegre como o sol”, porque só o “coração alegre” é “capaz de sentir prazer no bem”. Prazer e participação no bem; é disso que se trata e tem sido assim desde os tempos antigos da Paideia, na caverna de Platão. Mas, exatamente isso, Kant sabe-o e Fichte também o dirá, que só pode desenvolver-se “a partir do próprio homem” e, por isso mesmo, “não pode ser realizado por coação ou instituições artificiais”¹⁷.

No entanto, o que se pretende com a intenção pedagógica escapa-lhe, não apenas acidentalmente ou periféricamente, mas centralmente: o centro do seu mundo permanece vazio aqui. A sua finalidade última escapa-lhes desde o início, pois é aquilo de que os educadores não podem dispor. E é precisamente aí que reside a sua responsabilidade pedagógica. É a responsabilidade para com aquilo que só se pode formar e desenvolver por si próprio, aquilo que pode ser exigido e encorajado, mas não feito ou produzido pelo educador. O fato de a responsabilidade pedagógica ser negativa sob esta forma não significa, evidentemente, que seja apenas uma forma de responsabilidade deficiente. Pelo contrário, é a responsabilidade (*obligatio passiva*) para com aquilo de que não se pode dispor. Porque o futuro que brilha nos olhos das crianças e no qual se viu (como Levinas e Hans Jonas) a origem de toda a responsabilidade não pertence aos educadores; é desde o início o futuro de um outro.

Pico mais uma vez

É espantoso que este jovem, Giovanni Pico della Mirandola, com apenas 23 anos, defina o ser humano como um ser que não pode ser definido, que é livre de decidir o que quer ou não quer ser. No entanto, para ele, esta liberdade de ser o que se quer não é a arbitrariedade desenfreada da imprudência juvenil. Segundo Pico, esta “admirável felicidade

¹⁶ KANT, 1968a, p. 745.

¹⁷ FICHTE, Johann Gottlieb. *Grundlage des Naturrechts*. Hamburg: Félix Meiner, 1979. p. 356.

do homem” deve ser aceita “com honra” e não abusada. Em suas próprias palavras:

Para que possamos compreender: Nascemos com a condição de sermos o que quisermos ser. Por isso, a nossa principal preocupação deve ser a de não sermos acusados de não termos dado mostras de compreensão, de sermos como gado e animais sem mente. Pelo contrário, deve aplicar-se a nós aquela frase do profeta Asafe: ‘Deuses sois, e filhos do Altíssimo todos’, para que não abusemos do dom mais gracioso do Pai, o livre arbítrio que Ele nos deu, e o usamos, em vez de para a nossa salvação, para nosso mal¹⁸.

Por isso, os educadores, os professores e os pais devem estar muito gratos quando os seus alunos tomam a liberdade de querer decidir por si próprios sobre o seu futuro. No entanto, essa gratidão é manchada pelo receio de que os alunos emancipados possam não ser capazes de lidar melhor com a sua liberdade recém-conquistada do que os seus educadores. Assim, talvez seja apenas o medo da própria liberdade e responsabilidade que oprime o coração pedagógico.

Vikings

É assim que o mundo quer ser descoberto, mas não conquistado. Antes de Colombo e Américo, os Vikings descobriram as Américas e certamente não vieram de forma pacífica. Contudo, o fato de também ser possível descobrir um continente de forma pacífica é demonstrado, alguns milhares de anos mais tarde, pelo exemplo de outro viking que, como acadêmico e professor, permitiu que os seus alunos acadêmicos de ambos os continentes descobrissem os mundos uns dos outros. Por esse fato, ele, que agora tem uma casa em ambos os lados do Atlântico, é hoje justamente homenageado, tornando-se um passo-fundense. O nome “Viking” foi-lhe dado há mais de trinta anos pela minha filha mais nova, Annkatrin, quando lhe perguntei quem estava ao telefone. Ela me respondeu: “Era o Viking”.

¹⁸ DELLA MIRONDOLA, 1997, p. 13.

Caro Hans-Georg, os meus agradecimentos sinceros e muito pessoais pelas possibilidades que abriste para os nossos próprios processos educativos e pela abertura que sempre nos deixaste. Sempre entendeste as instituições de ensino como instituições formadoras e também soubeste como orientá-las institucionalmente nesse sentido. Estou muito satisfeito por poder aproveitar esta oportunidade para te agradecer pessoalmente. Caro Hans-Georg Flickinger, muito obrigado!

Referências

ADORNO, Theodor W. *Zur Lehre von der Geschichte und von der Freiheit*. Vorlesungen 1964/1965. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001.

DELLA MIRONDOLA, Giovanni Pico. *Oratio de hominis dignitate – Rede über die Würde des Menschen*. Stuttgart: Reclam, 1997.

DESCARTES, René. *Discours de la Méthode*. Hamburg: Félix Meiner, 1960.

FICHTE, Johann Gottlieb. *Grundlage des Naturrechts*. Hamburg: Félix Meiner, 1979.

FLASCH, Kurt. *Eva und Adam*. Wandlungen eines Mythos. München: CH Beck, 2004.

KANT, Immanuel. *Werke in XII Bände*. Band XII. Herausgeber von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1968a.

KANT, Immanuel. *Metaphysik der Sitten*. Tugendlehre. WW Bd. VIII. Herausgeber von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1968b.

MUSIL, Robert. *Der Mann ohne Eigenschaften*. Primeiro livro, Hamburg: Reinbek bei Hamburg, 1990.

NOVALIS, Vermischte Bemerkungen. *In: Fragmente und Studien*. Die Christenheit oder Europa. Stuttgart: Reclam, 1984.

SCHILLER, Friedrich. *Sobre a Educação Estética do Homem numa Série de Cartas*. Texto, Materiais, Comentário. Munique; Viena: CH Beck, 1981.



Ao mestre, o reconhecimento!

Nadja Hermann

“A luta pelo reconhecimento” é representada como um meio abrangente do processo de formação moral do espírito (Honneth, 2009, p. 198).

A abertura para o outro implica, pois, o reconhecimento que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim (Gadamer, 1990, p. 367).

Agradeço ao Claudio Dalbosco o convite recebido para coordenar esta mesa. É uma honra, pois se trata de uma homenagem¹ ao professor Hans-Georg Flickinger, homem vasto, cujo trabalho foi a educação do espírito humano para a busca do filosófico, do estético, do ético e do desenvolvimento intelectual. Com seu trabalho, fecundou muitos espaços universitários no Brasil, por isso há muito a ser dito sobre sua

¹ Este texto tem origem em uma breve fala em homenagem a Hans-Georg Flickinger, na mesa Memórias de uma experiência formativa, realizada em 17 de novembro de 2023, integrando a programação do Colóquio Internacional Educação Formadora Brasil e Alemanha: Universidade de Passo Fundo e Universidade de Kassel. Em alguns momentos, não me furtei em manter neste texto o caráter mais coloquial da fala então proferida. Em outras partes, procurei ampliar a argumentação de modo a dar um formato mais condizente a um capítulo de livro.

caminhada como professor e pesquisador. Tenho na lembrança, nos vastos palácios da memória, como diria Agostinho, o que aprendi na sua convivência. É sobre essas lembranças que falarei.

Peço licença para começar enunciando sobre nosso homenageado as mesmas palavras cheias de brasileirismos proferidas por Guimarães Rosa, em *Grande Sertão: veredas*, a respeito do personagem Quelemém, com quem Riobaldo mantém conversações de natureza filosófica: “O senhor vai ver pessoa de tal rareza, como perto dele todo-o-mundo pára sossegado, e sorridente, bondoso...” (Rosa, 1985, p. 567). Por óbvio, pessoa de tal rareza é o mesmo que homens raros, expressão usada por Steiner, para se referir aos bons professores no livro *Lições dos mestres*. Os bons professores são, ainda de acordo com Steiner (2010, p. 31), “incendiários da alma”, e “podem ser mais raros do que artistas virtuosos e do que sábios”.

Flickinger é um homem raro, um mestre! A percepção da rareza – tanto a expressa pela criação literária originária do sertão brasileiro (Rosa) como aquela enunciada por um filósofo e crítico literário que esquadrinhou o amplo enraizamento histórico a respeito da “magia da transmissão”, no ensino de grandes mestres da humanidade capazes de instaurar a troca, o *eros* pedagógico, a confiança (Steiner) – coincide com a constatação de que rareza é a qualidade de alguém que nos faz parar para pensar diante de sua autoridade e legitimidade para ensinar. Mas como acontece essa rareza que faz do professor um incendiário da alma? Em primeiro lugar, precisamos descartar aquela imagem imediata de incendiário como um gesto tresloucado; antes disso, a metáfora é exigente e remete à capacidade de despertar o aluno para algo próximo da perplexidade e do espanto, que também estão na origem do filosofar. Há uma relação originária entre filosofia e educação que possui um enraizamento comum. Ambas partilham um vínculo nascido no mundo grego, em que o *logos* tem uma dimensão formativa, centrado na razão, sustentada na argumentação, na busca da verdade, na liberdade de transmitir os pen-

samentos de forma viva, preparando o homem para a arriscada “travessia da vida” (Platón, 1986, p. 81, 85d), como diz Platão, no *Fédon*.

O professor que é um incendiário da alma percebe a relação entre educação e filosofia e movimenta-se dentro da possibilidade de fecundar o ambiente educativo para despertar perplexidades, inquietar e provocar a alma. Nessa medida, o professor abre um espaço, invade e “é capaz de devastar a fim de purificar e reconstruir”, como caracteriza Steiner (2010, p. 31). O termo “reconstruir”, empregado para a alma que se sente devastada e inquieta diante da perplexidade do mundo, reivindica a própria experiência que é a base de todo processo formativo. O que se instaura quando o espírito humano é provocado são perguntas incontornáveis, mobilizando nossas capacidades de sentir e aprender, pois o pensamento não se detém, lança-se na busca interpretativa, que exige longos períodos de abertura à própria experiência. Isso se vincula com o sentido mais radical de experiência que Gadamer (*Verdade e método*, 1960) retoma de Hegel (*Fenomenologia do espírito*, 1807) e que Flickinger não só investigou, a partir de seus estudos sobre o pensamento desses filósofos, como também foi capaz de estimulá-la no ensino acadêmico. Essa lucidez que orientou sua ação pedagógica encontra inspiração no pensamento de Hegel, que produziu “o ensinamento pedagógico referente ao caminho que nos leva ao saber e, com isso, à possibilidade de liberdade” (Flickinger, 2010, p. 125).

O que a experiência possibilita é a própria formação da consciência, um processo constante de reconstrução. Sem dúvida, é um conceito caro à hermenêutica filosófica, pois reclama pelo saber que é adquirido na experiência, uma espécie de *Paideia* que se expande muito além dos limites de estruturas metodológicas formais, permanecendo próxima de um tipo de encontro consigo mesmo. Tratam-se de mudanças na consciência, da instauração de um saber da “experiência que se faz” (Gadamer, 1990, p. 359). Da dialética hegeliana, Gadamer retoma o caráter de negatividade da experiência, justamente por considerar que, nesse aspecto, há um notável acerto de Hegel. Ou seja, na experiência

somos confrontados com a estrutura de negatividade, o que não significa negar os fatos como ocorre nas mentes eivadas de negacionismo e fundamentalismo. Ao contrário,

[...] significa que até então não havíamos visto corretamente as coisas e que só agora nos damos conta de como realmente são. Assim, a negatividade da experiência possui um sentido marcadamente produtivo. Não é simplesmente um engano que é visto e corrigido, mas representa a aquisição de um saber mais amplo (Gadamer, 1990, p. 359).

No processo de desenvolvimento da consciência, a experiência aparece inicialmente de forma clara para nós, mas depois, com um olhar mais agudo, percebemos sua estranheza, os enganos ou a negatividade em relação à maneira de ver as coisas, gerando o duplo movimento constitutivo da familiaridade inicial com o objeto e do incômodo do estranhamento, que indica que a coisa não era o que percebíamos. Além de reconhecer o erro, realiza-se também uma aprendizagem a respeito de nós mesmos. A experiência permite um movimento de volta para si mesmo (inverteu-se em termos de dialética hegeliana) e ganha, assim, novo horizonte, dentro do qual algo se converte em experiência para o próprio sujeito. Por meio desse saber mais amplo se altera o próprio entendimento sobre a situação e sobre nós mesmos, pois se reconhece aquilo que aparecia como estranho. Por isso Flickinger chama a atenção a respeito da relevância pedagógica do aparecer fenomenológico que brota junto ao engano, como está exposto na *Fenomenologia do espírito* (Hegel), em que:

[...] o jogo incessante entre a experiência imediata de familiaridade e de estranhamento, entre afirmação e dúvida induzida, entre o sair-de-si da consciência e seu voltar-se a si mesma diante da coisa que a desafia. Já se pode concluir daí uma estrutura inerente a todo o processo de nossa experiência do mundo (Flickinger, 2010, p. 127).

Enquanto professor, Flickinger fez as provocações que conduzem à experiência, à verdadeira aprendizagem: abriu caminhos, expôs o aluno às suas próprias incertezas, de modo a manter aberto o espaço

da pergunta e incitá-lo a rever suas próprias posições. Sabemos que “educação é educar-se”, como afirmou Gadamer (2000, p. 11), em conferência por ocasião de seu centésimo aniversário. Contudo, essa experiência de educar-se depende de caminhos abertos, das provocações, da atenção às perguntas do aluno e às suas inquietações. O mestre sabe que a formação da consciência-de-si não é assegurada por nenhuma autocerteza, mas é indeterminável num contínuo movimento de conflito e reconciliação consigo mesmo. Nessa experiência educadora se ancora a pretensão de reconhecimento recíproco entre professor e aluno.

O que nos reúne hoje não é apenas a admiração, mas, sobretudo, o reconhecimento a quem nos ensinou, cuja autoridade é legitimada pelo seu próprio conhecimento e pela habilidade em conduzir o processo pedagógico sem subtrair as pretensões do aluno. É o mestre da troca, do diálogo, que “gera a amizade no seu mais elevado sentido” (Steiner, 2010, p. 12).

Lembremos, ainda, que nosso homenageado veio de longe, do outro lado do mundo, trazendo na mala tesouros intelectuais, sustentados no pensamento filosófico-político-social, com estudos, sobretudo, de K. Marx, G. W. F. Hegel e da filosofia hermenêutica de H. G. Gadamer, de quem foi aluno, na Universidade de Heidelberg.

Com olhos e ouvidos atentos, ele aprendeu nossa língua, percebeu nossos anseios intelectuais, soube manejar as tensões de culturas tão diversas como a brasileira e a alemã. Não violou, não fraudou, não impôs; ao contrário, com sutileza e perspicácia próprias de um hermeneuta, jogou o jogo das contradições, abriu-se às provocações próprias do encontro com o outro, ao ambiente acadêmico brasileiro, reconhecendo suas singularidades. Ao aqui chegar, já sabia de Hegel que o homem vive do reconhecimento, o caminho indispensável para a liberdade.

Sua familiaridade com a teoria da subjetividade e a interpretação moderna de liberdade e de autonomia ensejou o convite para participar de uma discussão iniciada no GT Filosofia da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (Anped) – Caxambu, MG, 1997

–, a respeito do sentido de filosofia da educação. Com espírito sensível, Flickinger aceitou o desafio de adentrar nesse campo disciplinar como uma provocação produtiva. A conferência resultou no texto “Para que Filosofia da Educação? 11 Teses”², cujo procedimento argumentativo é constituído de teses breves e críticas (procedimento já desenvolvido por Marx), seguidas de comentários explicativos, para defender a instigante ideia de que a filosofia da educação deve se inspirar na postura refletida própria ao pensamento filosófico, de forma a “se dar conta dos pressupostos e implicações determinantes do perfil profissional do educador. Sem esse comportamento, os profissionais da área ficarão presos a uma racionalidade que, de modo oculto, orienta seu agir” (Flickinger, 2010, p. 100). Ao impulsionar esse processo autorreflexionante, a filosofia da educação garante o espaço de mútuo reconhecimento de horizontes de questionamentos abertos por diferentes posições epistemológicas e práticas, que entram em jogo no processo formativo. Em suas *11 Teses*, Flickinger (2010, p. 105) recupera, ainda, o importante papel originário do diálogo, não apenas como acesso ao conhecimento, mas também como “formação pessoal no intercâmbio vital com o outro”.

Esse texto, posteriormente, circulou em vários cursos de Pedagogia e Programas de Pós-Graduação em Educação, rompendo com uma visão abstrata e dedutiva da filosofia da educação – que, num passado não tão distante, se viu orientada para deduzir princípios e fins da educação e equacionar os problemas educacionais a partir de determinadas teorias filosóficas –, para investir na tomada de consciência a respeito da necessidade de uma postura refletida sobre o processo educativo, que permitisse esclarecer os pressupostos do próprio trabalho, chegando, inclusive, a tornar dispensável a filosofia da educação enquanto uma disciplina formal. Nessa proposta repousa o impulso originário da filosofia, ou seja, após iniciada a atitude autorreflexiva, a atividade do

² O texto foi publicado no ano seguinte à Reunião da Anped, na revista *Perspectiva* (Flickinger, 1998) e, posteriormente, incluído na obra *A caminho de uma pedagogia hermenêutica* (Flickinger, 2010).

pensar não tem repouso, pois esse impulso para questionar não se extingue, tem um amplo alcance e se articula em todo o processo educativo, gerando um esclarecimento a respeito dos fundamentos que sustentam seu agir. Desse modo, Flickinger sistematizou em *11 Teses* o resultado de uma investigação amadurecida intelectualmente e criativa, reafirmando uma interpretação da filosofia da educação mais próxima da dimensão formativa do *logos*. Isso permite uma reinterpretação produtiva das teorias a partir de realidades muito concretas, rompendo o vínculo com uma espécie de colonização cognitiva com teorias importadas.

Enquanto aluna, tive a oportunidade de testemunhar sua trajetória voltada para aquilo que acredita: o diálogo, o diálogo vivo no qual a palavra ouvida se movimenta na alma e se multiplica no confronto com os limites do que foi dito, no empenho em ouvir as perguntas que o outro suscita. Profundo conhecedor da hermenêutica filosófica de Gadamer, sabe que o diálogo só existe porque existe um outro. Não enfrentar a estranheza do outro seria o fracasso do diálogo; seu êxito se ancora na transformação que provoca em nós mesmos. Essa dialética entre estranheza e familiaridade foi levada a efeito no trabalho de Flickinger, que aceitou expor-se à estranheza de outra cultura, deixou-se interpelar pelos alunos, provavelmente até irritar-se, para assegurar um espaço de abertura, de questionamentos e de reconhecimento mútuo.

Foi um insistente defensor do ouvir diante da “tirania” do olhar que caracteriza a cultura ocidental, na perspectiva de valorização da fala viva entre os participantes do diálogo, que favorece o “pensar sem repouso em imagem fixada e palavra final” (Flickinger, 2017, p. 45). Essa capacidade permite escutar o outro e levá-lo a sério, uma condição decisiva para abrir os horizontes epistemológicos e interativos, sem a qual não se estabelece o reconhecimento. Quando o diálogo acontece, deixa algo em nós. Não é a experiência de algo novo por si só, mas significa que:

[...] encontramos no outro algo que veio ao nosso encontro, que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência do mundo. [...]. O diálogo possui uma força transformadora. Quando é bem sucedido, permanece algo [...] que nos transforma (Gadamer, 1993, p. 211).

Por isso a capacidade de ouvir que o diálogo exige conduz ao cerne do processo educativo, que é uma transformação de si, que prescinde todo modelo, e que poucos professores o percebem. A atuação educadora de Flickinger articula-se a partir de sua profunda compreensão e sensibilidade pela alteridade.

Educação e diálogo estão imbricados e se sustentam como forças diretrizes de uma formação humana que abre espaço para a criação de si, um processo que contém, ao mesmo tempo, a beleza e a dor que esse encontro consigo mesmo revela. Nessa dinâmica, Gadamer (2009, p. 128) destaca a força do diálogo, ou seja, ensina que “não é um outro que é questionado, mas nós mesmos através do outro”.

Flickinger também exerceu com maestria a difícil tarefa de sustentar a tensão entre autoridade e liberdade, entre mostrar o caminho e recolher-se, lançar perguntas, provocar e permitir ao aluno sua própria busca, aceitar os limites, perceber até onde é possível ir. O mais frequente no ensino é que essa dialética da reciprocidade acabe sendo fraudada, porque a tendência predominante de compreender o aluno é de conhecê-lo de forma objetiva, uma tentativa de enquadrá-lo a partir de categorias prévias, antecipando-se às suas legítimas pretensões, revelando aí o impulso do domínio. Flickinger manteve-se cuidadosamente afastado desse autoritarismo. A consciência hermenêutica com que conduzia o ensino instaurava mais um desejo de saber, um anseio por compreender do que o costumeiro impulso para o domínio que insidiosamente penetra todas as relações sociais.

Isso tudo exige o delicado enlace entre razão e sensibilidade, algo muito singular, que Steiner (2010, p. 31) entende como uma forma de “acesso ao que há de mais sensível e de mais íntimo” do aluno, uma “profunda consciência do que está em jogo, das relações de confiança

e vulnerabilidade”. Flickinger fez isso lindamente, orientando-se pela ideia da formação como um processo indeterminável, um vai e vem da experiência, na qual entra em jogo a questão da liberdade, que traz sempre surpresas. Apontou caminhos sem fechá-los, sem um esquema pré-determinado rígido, pois, em se tratando de seres humanos, há que se ponderar a respeito de não obter a transformação esperada. Há um “momento subversivo” (Reichenbach, 2003, p. 204) na educação que a faz “incontrolável”, o que contradiz qualquer onipotência do ensino e suas dolorosas ilusões. A autodeterminação do sujeito é, por princípio, indisponível à educação. Essa verdade Flickinger acolhe, tem consciência da magnitude da profissão.

Aqueles que conviveram ou ainda convivem no ambiente acadêmico com nosso homenageado testemunham a naturalidade com que ele encarnou suas próprias convicções filosóficas, conduzindo o ensino fecundado pela vitalidade radiante dos encontros humanos. Por isso, significou para mim – e acredito que para muitos dos que foram seus alunos e orientandos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul na última década do século passado – um dos últimos representantes da tradição universitária dos grandes mestres, impulsionada pelo interesse no saber e pela formação humana.

Certamente, passadas três décadas, muitas coisas mudaram depois que o impulso de uma *Paideia* fundada no diálogo do humanismo grego e no paciente ouvir da hermenêutica foi atropelado pelo aceleramento das mídias tecnológicas, pelo desenvolvimento crescente das respostas apressadas que facilmente hoje encontramos nos sistemas informáticos de busca e nas plataformas educacionais. As vantagens do acúmulo de informação, com as possibilidades de acessar recursos de forma ilimitada, transformaram-se num mantra da sociedade moderna. Embora isso tenha muitas vantagens que merecem consideração, nada disso, contudo, supera a riqueza do encontro humano entre mestres e alunos, capaz de manter a força vital do espírito. Isso dito no âmbito

da homenagem a um professor que esteve longe das plataformas digitais é mais um tributo à riqueza daquilo que o encontro humano pode despertar.

Além de aluna, tive a oportunidade de conviver com Flickinger junto ao Grupo de Pesquisa Racionalidade e Formação (CNPq), que reúne pesquisadores de diversas universidades em torno de questões de Filosofia da Educação. Num trabalho cooperativo, ele conduziu, com a postura aberta que lhe é própria, as provocações produtivas que auxiliam o grupo a esclarecer para si mesmo os problemas investigativos, os aspectos metodológicos e os pressupostos teóricos. Revelou, sobretudo, um faro apurado em detectar os pontos críticos da investigação filosófica na educação, que não pode cair em nenhum abstracionismo, mas compreender a dinâmica na qual se vincula o próprio conceito de formação, seu relacionamento interdisciplinar, de forma a manter um espaço de diálogo com outras áreas para recuperar e redimensionar os conceitos educativos, diagnosticar a situação atual e perceber as tendências que se anunciam.

Aqueles que com ele conviveram sabem que fez da educação uma experiência hermenêutica, um modo reflexivo que lhe permitiu ampliar seu horizonte e de seus alunos e, por ter essa postura hermenêutica aberta e uma inteligência lúcida, traduziu e mediou mundos culturais – o brasileiro e o alemão –, promoveu a riqueza dos encontros culturais e do intercâmbio institucional. Quem faz isso é um homem muito especial, um homem raro, alguém que conhece a palavra, a força da linguagem. Partilhou suas riquezas e ajudou-nos a constituir uma sensibilidade aguçada no que se refere à formação humana e ao gosto intelectual, além de melhorar nossa capacidade de julgar. Daí nosso respeito e nosso reconhecimento!

Como iniciei com a prosa brasileira de Guimarães Rosa, termino com a poesia lírica alemã de Hölderlin (2019, p. 226-227), essa “mestra da humanidade”, para lembrar, com o poeta e com seus colegas idealistas Schelling e Hegel – que Flickinger conhece tão bem –, que “o mais alto

ato da razão é um ato estético”. É no poema inacabado de Hölderlin, que tem o instigante título de *Projeto para celebração da paz*, que se lê este verso: “Desde que somos um diálogo e podemos ouvir uns aos outros”³.

Guimarães Rosa e Hölderlin unidos para homenageá-lo.

Duas línguas, dois mundos, uma só beleza!

Muito obrigada, Flickinger! *Danke schön!*

Referências

FLICKINGER, Hans-Georg. Para que Filosofia da educação? – 11 Teses. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 15-22, jan./jun. 1998.

FLICKINGER, Hans-Georg. Para que Filosofia da educação? – 11 Teses. In: FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 99-106.

FLICKINGER, Hans-Georg. Considerações acerca da filosofia do ouvir. In: RAJOBAC, R.; BOMBASSARO, L. C. (org.). *Música, filosofia e formação cultural*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2017. p. 41-53.

GADAMER, Hans-Georg. *Hermeneutik I Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1990.

GADAMER, Hans-Georg. *Hermeneutik II Wahrheit und Methode: Ergänzungen, Register*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1993.

GADAMER, Hans-Georg. *Erziehung ist sich erziehen*. Heidelberg: Kurpfälzischer Verlag, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. *Herança e futuro da Europa*. Lisboa: Edições 70, 2009.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: USF, 2003.

HÖLDERLIN, Friederich. *Entwurf zur Friedensfeier*. Gutenberg-DE Edition 16. Disponível em: <https://www.projekt-gutenberg.org/hoelderl/gedichte/chap124.html>. Acesso em: 16 mar. 2024.

HÖLDERLIN, Friedrich. O mais antigo programa-sistema do idealismo alemão. *Ítaca*, n. 34, p. 225-230, 2019.

³ No original alemão:

“Viel hat erfahren der Mensch,
Der Himmlischen viele genannt,
Seit ein Gespräch wir sind

Und hören können voneinander” (Hölderlin, *Entwurf zur Friedensfeier*, Projekt Gutenberg).

HONNETH, Axel. *Critica del agravio moral: patologias de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; Universidad Autónoma Metropolitana, 2009.

PLATÓN. *Fédon*. Madrid: Editorial Gredos, 1986.

REICHENBACH, Roland. Beyond sovereignty: the twofold subversion of *Bildung*. *Educational Philosophy and Theory*, v. 35, n. 2, p. 201-209, 2003.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. São Paulo: Nova Fronteira, 1985.

STEINER, George. *Lições dos mestres*. São Paulo: Record, 2010.



O dia em que o prof. Flickinger chorou! ***Meu testamento formativo***

Luiz Rohden

Isto é hermenêutica, o quanto fica, sempre, de não dito, quando se diz algo.¹

O dia em que o professor Hans-Georg Flickinger chorou foi memorável e merece ser guardado nos escaninhos de nossas memórias, em nossas mentes e em nossos corações, com todas as suas lições para quem ama, de fato, o saber. Isso aconteceu em 17 de novembro de 2023, na Universidade de Passo Fundo, quando lhe foi concedido o merecido título de *doutor honoris causa*.

Foi um dia que, como num *spoiler* de filme, presenciamos a alegria que ele sentiu e percebemos o sabor do seu saber, produzindo marcas positivas indelévels na vida de inúmeras pessoas, projetos e departa-

¹ GRONDIN, Jean (Hg.). *Gadamer Lesebuch*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1997; GADAMER, H.-G. Retrospectiva dialógica à obra reunida e sua história de efetuação. In: ALMEIDA, C. S.; FLICKINGER, H.-G.; ROHDEN, L. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 211.

mentos de universidades. Foi um dia de êxtase e reconhecimento público e acadêmico de sua trajetória de vida, marcada por um profundo sentido e por sua contribuição sociocientífica, desde a Europa até o interior dos nossos pampas.

Flickinger chorou de emoção porque, naquele momento, com as nossas palavras, experienciou a imensurável contribuição acadêmica, científica e social que construiu. Por isso, glosando Fernando Pessoa, eu diria, meu amigo, de fato, “tudo valeu a pena, porque tua alma não foi pequena”. Seu choro testemunhou o que sempre nos ensinou: que há muito mais coisas e sentidos do que a pobre razão tem a nos dizer a fazer sobre nossas vidas. Seu choro não atestou a fraqueza, mas sim a força de sua sensibilidade e humanidade, corporificadas em sua sabedoria.

Enfim, tocado pelo seu choro de alegria, plenitude e realização, confesso: ele merece o título de *Honoris Causa*. E atesto isso com palavras que brotam do meu coração, costuradas pela minha razão!

Meu mestre no processo formativo, humano, filosófico-hermenêutico

Mestre, começando pelo fato de incorporar a dupla face de um sábio: que sabe ensinar e aprender; ou, nas palavras de Guimarães Rosa: “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.² Flickinger não apenas nos ensinou a importância de realizar a *fusão de horizontes* entre culturas diferentes, mas corporificou isso em sua vida de tal maneira que já não sei se ele é um *alemão-brasileiro* ou um *brasileiro-alemão*; o certo é que ele é um cidadão do mundo.

Provavelmente, por sua índole, Flickinger não ficará muito satisfeito com o atributo que lhe presto agora, a saber, o de mestre. Azar! Sempre avesso a bajulações, nunca deu a mínima para louvores e bajulações ou preenchimento do seu Currículo Lattes. Esse detalhe, enquanto eu era doutorando, incomodava-me porque, quando queria ter acesso a

² ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1979. p. 235.

algum texto, era em vão consultá-lo. Aliás, fiel à sua crítica à racionalidade técnico-instrumental, radical, até hoje não se dobrou ao uso da comunicação via WhatsApp; é daqueles que raramente usam e-mail; e, no meu tempo, era como ganhar na loteria se ele atendesse uma chamada telefônica. Pelo que sei, nem cartão de crédito ele usava. Esses detalhes de sua postura filosófica, idiossincrática, sempre me chamaram a atenção e me levaram a equipará-lo, nesse quesito, a Diógenes Láércio.

Sim, mestre, de fato, porque o exercício de maestria não se restringe a ensinar ou transmitir técnicas ou ideias – ele faz isso, sim, com muita arte e maestria, mas seu ensinamento jamais se limitou à transmissão de conhecimentos. Mestre, porque, na verdade, contigo aprendi a ser mais integral, mais completo, mais pleno, mais humano. Nos termos de Gadamer, com a convivência durante os quatro anos de doutorado, **creci em SER**, graças à sua postura e à sua visão de mundo, que vão além da prática técnica da docência.

Sim, meu mestre, pois contigo consolidei uma intuição que sempre carreguei comigo: a de que o labor filosófico explode as margens dos conceitos e dos esquemas abstratos, abarcando as águas da nossa existência, da nossa facticidade, da nossa historicidade. Bem na tradição socrático-platônica, burilei a arte do filosofar enquanto exercício constante de elevar o real ao conceito e de descer deste para o dia a dia. Com Flickinger, cultivei a noção de que filosofar é um modo de viver que nos torna mais plenos, mais justos, mais felizes, ou seja, filosofar é uma prática dialética entre arte e técnica. Jamais usou o *poder da linguagem*³, auferido pela filosofia, para humilhar, oprimir ou se jactar sobre seus estudantes!

Mestre também porque aprendi que precisamos superar a faceta de *homo cordialis* que não poucos de nós, brasileiros, carregamos, na qual, não raras vezes, tomamos opiniões ou argumentos contrários aos nossos como críticas pessoais. Esse *modus operandi*, em que tomamos as críticas às nossas ideias como algo pessoal, emperra a argumentação conceitual

³ ROHDEN, Luiz. *O poder da linguagem; a 'Arte Retórica' de Aristóteles*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p.176.

e a atenção à coisa mesma, para além dos sentimentos e interesses particulares. Crescemos, acadêmica e cientificamente, à medida que aprendemos a lidar com a realidade de forma objetiva e racional, corporificada em argumentos.

Nos termos de Guimarães Rosa, considero-o um mestre porque ele aprendeu a ser e a viver como brasileiro e, mais ainda, porque transita entre diferentes áreas do conhecimento: do direito à filosofia, passando pelas ciências sociais, educação, literatura. Destaco que todo esse itinerário, em movimento como o deus Hermes, é selado pela visão estética e pela experiência das obras de arte, nos moldes da Hermenêutica gadameriana. Sempre abrindo frentes, desde a Alemanha, passando por Porto Alegre e São Leopoldo, até dando passos em Passo Fundo. Com sua perspectiva, esses temas e nesses lugares, sabemos e somos eternamente gratos porque sempre pautou sua atividade filosófica pelo compromisso social e ético. Considero exemplar essa marca porque, diferente de boa parte da tradição filosófica que prima apenas pelo filosofar enquanto exercício exegético, filológico, historiográfico, ele sempre pontuou o compromisso ético-social da hermenêutica.

Outro detalhe curioso da minha história como seu aprendiz se refere à minha escolha de tê-lo como orientador de doutorado: pelas histórias e por intuir, no processo seletivo, que ele seria meu mestre, descartei uma “pedra” no meu caminho de orientação. Por essa opção, paguei um preço alto por ocasião da minha defesa de tese, mas o que aprendi com ele tornou esse momento um minúsculo grão de areia na construção da minha trajetória intelectual e profissional. Sim, ao optar por tê-lo como orientador, lembro-me ainda do alvoroço e do certo ciúme que surgiram quando publicamos, Flickinger, Custódio e eu: *H.-G. Gadamer. Retrospectiva dialógica à obra reunida e sua história de efetuação*⁴, que, ao que parece, foi a primeira no Brasil sobre a Hermenêutica de Gadamer e ainda se mantém como referência nas pesquisas sobre esse tema.

⁴ GADAMER, Hans-Georg. H.-G. GADAMER. Retrospectiva dialógica à obra reunida e sua história de efetuação. In: ALMEIDA, C. S.; FLICKINGER, H.-G.; ROHDEN, L. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 211.

Mestre, porque sabe que o saber se assenta na simplicidade e na humildade⁵. A postura de Sócrates nos ensinou que o saber nasce da consciência da nossa ignorância, atrelada à nossa ânsia insaciável de sempre desejar saber mais. Mestre, porque, diferente da estirpe arrogante e petulante de filósofos que são sempre uma pedra no caminho da autêntica sabedoria, nunca precisou *pisar* naqueles que ascendiam na profissão filosófica. Aliás, sempre soube conjugar humildade e simplicidade no trato elegante com as pessoas, sem precisar arrotar saber ou se considerar o dono de um filósofo ou de filosofias.

Mestre, porque me ajudou a elaborar, com saúde e sabedoria, com as pedras no caminho do meu doutoramento, e que me espelho ao ler Drummond, “No meio do caminho”:

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 ...Havia uma pedra em meu caminho...⁶

Com Flickinger, consegui, como atesta meu itinerário, ignorar a pedra, pois também contei com a ajuda Quintana em seu “Poeminha do contra”, quando lia que:

Todos esses que aí estão
 Atravancando meu caminho,
 Eles passarão...
 Eu passarinho!⁷

⁵ ROHDEN, Luiz. A virtude do 'homo universales'; para o caso do filósofo, pensador de largos horizontes. In: CAROZZI, Anna et al. *Minas e Horizontes do Pensamento*. Escritos em homenagem a Ivan Domingues. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2021. p. 459-474.

⁶ Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poema-no-meio-do-caminho-de-carlos-drummond-de-andrade/>.

⁷ Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poeminha-do-contra-mario-quintana/>.

Exercitei a arte de não apenas ignorar a pedra que me incomodou, mas, melhor ainda, aprimorei meu próprio cantar, sem me prestar a viver como um *Mockingbird*.⁸ Esse cantar se corporificou nos meus textos, que ainda hoje são lidos sobre Hermenêutica.

Enfim, considero Flickinger um mestre especial porque me tornou e chamou de bisneto de Gadamer. Calma, re-explico agora: ele foi aluno de Gadamer e orientando de Reiner Wiehl (discípulo da segunda geração de Gadamer). Flickinger foi meu orientador de doutorado no Brasil, e Reiner Wiehl foi meu orientador do doutorado sanduíche em Heidelberg. Foi graças a esses dois orientadores que tive o privilégio de conhecer, encontrar e, por duas vezes, dialogar com o próprio Gadamer em Heidelberg. Essa ascendência formativa em minha vida foi decisiva, e me considero, com honra e alegria, bisneto e descendente legítimo, pois ainda hoje me alimento das intuições dessa linhagem filosófica.

Após proferir algumas palavras sobre a maestria de Flickinger, a seguir, relato algumas facetas do seu *modus operandi* ao orientar estudantes.

Sob sua orientação, em minha formação, aprendi muitas coisas...

No início do meu doutorado, Flickinger repetia, com toda razão e propriedade, a seguinte ideia de Gadamer: “Isto é hermenêutica, o quanto fica, sempre, de não dito, quando se diz algo”. Essa frase me orientou, iluminou e ainda é *leitmotiv* e expressão da *alma* da Hermenêutica Filosófica.

De fato, em nosso afã, sincero, coerente e verdadeiro enquanto filósofos, buscamos elevar nossa facticidade ao conceito, ao mesmo tempo em que almejamos expressá-la numa ideia a ser compreendida e traduzida para outros contextos, linguagens e culturas. Gadamer, atento a isso, na esteira da tradição fenomenológico-existencialista, traduziu esse esforço como **o próprio exercício filosófico**, isto é, a busca e a elaboração

⁸ Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwimrum15-aCAxVeqpUCHR25B9AQFnoECB0QAQ&url=https%3A%2F%2Fen.wikipedia.org%2Fwiki%2FMockingbird&usq=AOvVaw2CGt5lIQQHCmMBDK3VrBt9&opi=89978449>.

do conceito é o que realmente importa. É o processo de corporificação da nossa historicidade em ideia, muito mais que o conceito ou a ideia abstrata em si retratada no papel, que constitui a filosofia. Já na origem etimológica da Hermenêutica, que deita suas raízes na identidade e na postura ambivalente e movente do deus Hermes, testemunhamos que não é possível uma definição estática, unívoca e universal sobre o real.

Ora, há mais de 25 anos, foi esta a novidade que Flickinger me apresentou, condensada na formulação de Gadamer. Desde então, sob sua orientação, cultivei a arte e o labor filosófico de procurar traduzir o cotidiano em palavras, mas sem a pretensão de esgotar ou fechar o real no conceito. Vinculado a esse exercício está o outro mote gadameriano, segundo o qual precisamos nos movimentar, constante e incessantemente, do reino das coisas às palavras e das palavras às coisas.

Com ele aprendi, ao longo de minha trajetória filosófica, que a alma da Hermenêutica se estriba na condição de jamais pretender possuir a última palavra sobre as coisas ou as pessoas. Assimilei e reverbero que o cerne da hermenêutica é a prática dialógica, aberta, acolhedora e inovadora, que articula dialeticamente arte e técnica. Filosofar é dialogar com outras áreas do conhecimento e questões pertinentes. Foi neste caminho que, há 14 anos, com Gustavo Silvano, Celso Braidá, Roberto Wu e Viviane Magalhães, fundamos o GT Filosofia Hermenêutica – Anpof, que está às voltas com a pesquisa filológica, exegética, historiográfica da tradição fenomenológico-hermenêutica, além do diálogo com distintas áreas do conhecimento e temas pertinentes aos humanos, aos animais e à natureza. Por isso, trabalhamos temas como design, antropoceno, responsabilidade ambiental, saúde e psicanálise.

Das interlocuções que Flickinger fazia e com as quais muito aprendi, destaco seu conhecimento e sua experiência com as obras de arte. Samuel Beckett era um dos seus interlocutores preferidos. Com sua paixão artístico-literário-filosófica, aprendi a ver, sentir e pensar a realidade a partir da literatura. Como amante da literatura brasileira, debruicei-me sobre as veredas de Guimarães Rosa há mais de 20 anos. Essa paixão pelas

artes, especialmente pela literatura, que vi e ouvi nas suas aulas, ainda alimenta minha inspiração – agora como Decano da Escola de Humanidades da Unisinos⁹ – e me ajuda a pensar, fomentar e sustentar o sentido e o valor das humanidades em tempos em que se tende a descartar tudo que não tem utilidade imediata e prática.

Outra orientação diz respeito ao nosso esforço racional de elevar o real ao conceito, conjugado com nossa condição humana, feita de *humus* e, portanto, selada pela facticidade. Embora almejemos a pretensão de possuir a última palavra sobre tudo e todos, isso não nos é permitido, nem é saudável. É preciso assumir, pois, a consciência e a prática de que sempre fica muito mais de não dito quando dizemos algo sobre algo, alguém ou sobre nós mesmos, o que pertence ao reino da liberdade, do amor e do mistério da própria vida. Daí a razão pela qual o hermenêuta jamais tem a pretensão de possuir a última palavra sobre a realidade; por isso, a prática da hermenêutica é movente, instituidora de novas e terceiras margens e, nos termos de Guimarães Rosa, ela mesma é sempre travessia. Afinal, como conclui o *Grande Sertão: Veredas*: “**Existe é homem humano. Travessia**”.

Sobre sua forma de orientar: lembro com alegria e satisfação que ele lia, corrigia e sempre dava um jeito de me dar retorno sobre os textos que eu estava redigindo. Eu, obsessivo e insistente; ele, paciente e metuculoso com a escritura e o processo da minha tese. Destaco seu respeito pelo meu interesse de pesquisa nos idos de 1997. Naquela época, meu interesse, minha paixão e obsessão filosófica em relação à Hermenêutica de Gadamer versavam sobre os temas da linguagem, da experiência, da ontologia, e Aristóteles também orbitava em meus interesses até o final do doutorado, em 2000. Seu respeito pelo meu interesse de tese foi exemplar, mas ele não deixou de me alertar e sugerir que lesse e me apropriasse do Platão de Gadamer. O fato é que não me dobrei aos seus apelos e não acatei sua sugestão. E, a despeito disso, ele não deixou de me apoiar na minha tese de então!

⁹ Capítulo de livro no prelo: “Oh, Humanidades, quais e onde estão as tuas utilidades? Sobre a atualidade da filosofia, das artes, da literatura!”.

E veja, passados apenas 10 anos da conclusão do doutorado, voltei-me inteiramente, até o momento, aos estudos do Platão de Gadamer, ou Gadamer platônico, conforme ele insinuava que eu fizesse naquele período. Minha trajetória hermenêutico-platônica se corporifica nas seguintes publicações: o primeiro artigo, publicado em 2012, “Filosofando com Gadamer e Platão: movimentos, momentos e método[s] da dialética” (*Revista Dissertatio de Filosofia*); em 2014, organizei um evento e um livro: *Hermenêutica e Dialética: entre Gadamer e Platão* (São Paulo: Editora Loyola); e em 2018, publiquei meu livro reunindo pesquisas sobre *Hermenêutica e Platão: Filosofar com Gadamer e Platão: hermenêutica filosófica a partir da Carta Sétima* (São Paulo: Editora Annablume). O fato é que, até o momento, desenvolvendo minha proposta de uma *Hermenêutica Ética*, Platão é meu principal guia, conforme já sugerido por Flickinger no início do meu doutorado. Flickinger tinha razão, mas me respeitou, deixou-me seguir meu caminho de tese e me orientou na minha paixão de então. Coisa de mestre? Sim, saber compreender o tempo e o interesse dos seus orientandos e, ao mesmo tempo, conseguir entrar nos seus sapatos para apoiar e dizer a palavra apropriada. Simples assim, orientar significa isso mesmo, e não impor ou induzir que o orientado deva realizar ou executar desejos ou projetos do seu orientador, *tout court*.

Sim, considero-me seu aprendiz. Exercitei-me em caminhar com minhas pernas e abrir veredas na filosofia do Brasil em torno da *Hermenêutica* filosofia, enquanto o filosofar mesmo, corporificadas nos meus artigos¹⁰ e livros: *Hermenêutica Filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem* (São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005); *Interfaces da Hermenêutica: método, ética e literatura* (Caxias do Sul: Editora UCS, 2008); *O poder da linguagem: a 'Arte Retórica' de Aristóteles* (São Leopoldo: EDIPUCRS, 2010); *Filosofar com Gadamer e Platão: hermenêutica filosófica a partir da Carta Sétima* (São Paulo: Editora Annablume, 2018).

¹⁰ Conferir produções no meu CL, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8262728507671434>.

Algumas conclusões

Enfim, considero-me um feliz e realizado ex-aluno e ex-orientando seu, porque tive o privilégio e o prazer de compartilhar e aprender a cultivar o amor ao saber, à verdade e à paixão pelo conhecimento. Destaco ainda a costura ontológica entre o seu filosofar e sua vida, e esta urdidura entre vida e filosofia constitui uma das minhas estrelas-guia na lide filosófica e no perigo de viver bem e feliz. E é isso que nos torna amigos, *Filó-sofos*, amantes do saber.

Finalmente, com Milton e Dani, hoje eu canto tanto o seu choro de sua plenitude filosófica quanto meu choro passado de dor, misturado ao seu choro de alegria e prazer no dia de honraria do seu título de *Honoris Causa*.

Eu sou maior do que era antes
Estou melhor do que era ontem
Eu sou filho do mistério e do silêncio
Somente o tempo vai me revelar quem sou.
As cores mudam
As mudas crescem
Quando se desnudam
Quando não se esquecem
Daquelas dores que deixamos para trás
Sem saber que aquele choro valia ouro
Estamos existindo entre mistérios e silêncios
Evoluindo a cada lua, a cada sol
Se era certo ou se errei
Se sou súdito, se sou rei
Somente atento à voz do tempo saberei
Eu sou maior (eu sou maior) do que era antes (do que era antes)
Estou melhor (estou melhor) do que era ontem (do que era ontem)
Eu sou filho do mistério e do silêncio
Somente o tempo vai me revelar quem sou.¹¹

¹¹ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/dani-black/maior/>.

Sim, sei que ficou muito mais de não dito sobre ele e sobre o que merece saber e sentir, mas, como hermeneuta de raiz, dou-me por satisfeito, agora, pois o que escrevi está escrito; o que consegui dizer dito está; o que tentei está espraiado nestas palavras e nas entrelinhas, e que, como mestre hermeneuta, ele saberá compreender.

Parabéns pelo seu exemplo de vida, tanto pessoal quanto profissional, que orienta e ilumina. E por isso, simples assim, *Danke* pelo privilégio de nossas veredas terem se cruzado nos pampas deste sertão da vida.

Um grande e apertado abraço,

Do seu amigo, Luiz Rohden.

São Leopoldo, 27 de fevereiro de 2024.

Referências

ALMEIDA, C. S.; FLICKINGER, H.-G.; ROHDEN, L. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GRONDIN, Jean (Hg.). *Gadamer Lesebuch*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1997.

ROHDEN, Luiz. *O poder da linguagem: a 'Arte Retórica' de Aristóteles*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ROHDEN, Luiz. A virtude do Homo Universales: para o caso do filósofo, pensador de largos horizontes. In: CAROZZI, Anna et al. *Minas e horizontes do pensamento*. Escritos em homenagem a Ivan Domingues. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2021. p. 459-474.

ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem*. 2. ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2019.

ROHDEN, Luiz. *Filosofar com Gadamer e Platão: hermenêutica filosófica a partir da Carta Sétima*. São Paulo: Editora Annalume, 2018.

ROHDEN, Luiz. *Interfaces da hermenêutica: método, ética e literatura*. Caxias do Sul: Editora UCS, 2008.

ROHDEN, Luiz. Oh, Humanidades, quais e onde estão as tuas utilidades? Sobre a atualidade da filosofia, das artes, da literatura! In: VALVERDE, Antonio José Romera et al. (org.). *Ética, política, razão e religião: Feitschrift em homenagem a Marcelo Perine*. São Paulo: Educ, 2024.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1979.



A pedagogia da clandestinidade¹

Gerson Luís Trombetta

Antes de iniciar meu relato sobre a convivência com o professor Hans-Georg Flickinger, gostaria de deixar três registros ao leitor. Em primeiro lugar, o título que propus é uma inspiração direta de um dos tantos artigos do professor Flickinger que atravessaram minha formação. É o artigo “A lógica clandestina do compreender, do pensar e do escrever”, publicado no *Finitude e transcendência: Festschrift em homenagem ao professor Ernildo Stein*, em 1996. Adiante conversarei mais sobre o artigo, destacando o que pode ser chamado de “pedagogia da clandestinidade” no processo de formação intelectual.

Em segundo lugar, saiba o leitor que o texto está disposto na forma de um “álbum”. É um álbum que procura dar forma às memórias que seguem muito vivas em mim, inspirando o modo como procuro condu-

¹ O texto é uma versão revisada e ampliada do que foi apresentado por ocasião do “Colóquio Educação Formadora”, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. O texto foi lido durante a Mesa Redonda “Memórias de uma Experiência Formativa”, ocorrida no dia 17 de novembro de 2023, mesmo dia da concessão do título de *doutor honoris causa* ao Prof. Dr. Hans-Georg Flickinger pelo Conselho Universitário da Universidade de Passo Fundo.

zir minhas ações como professor e como orientador. O termo álbum me parece apropriado pois as “fotografias”, apesar de serem independentes entre si, quando vistas no conjunto, permitem notar um “caminho”, uma lógica (clandestina) que foi se estabelecendo na convivência com o professor Flickinger.

Registro também que acionar minhas memórias sobre as experiências como orientando e amigo do professor Flickinger foi uma tarefa, ao mesmo tempo, muito fácil e muito difícil. Muito fácil porque, depois de tantos anos passados de nosso convívio de maior proximidade (lá se vão dezoito anos e alguns meses do meu doutoramento na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), consigo enxergar com muita clareza o quanto trago comigo (como intelectual, professor, pesquisador e orientador) as tantas marcas que aprendi com o professor Flickinger. De outro modo, é muito difícil, pois o ato de narrar tais “marcas” significa um momento de expressar minha gratidão. E aí as palavras já não são mais suficientes. As palavras já não conseguem descrever o quanto sou grato pela convivência, pelos tantos momentos de escuta, pelos desafios e, principalmente, pelo fato de o professor Flickinger ser, para mim, um modelo de intelectual, professor e orientador. Então, caro professor Flickinger, digo apenas as simples palavras “muito obrigado”, mas saiba que, por trás delas, há muitos e muitos afetos e uma profunda e sincera gratidão.

1) Vi o professor Flickinger pela primeira vez nos idos de 1989, exatamente no primeiro ano como aluno do Curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo. O professor estava ministrando uma conferência em um evento que reunia outros intelectuais, como o saudoso professor Cirne Lima. Não lembro o nome do evento, nem o tema da conferência – e confesso, pedindo desculpas ao professor Flickinger, que não entendi absolutamente nada! Se não lembro do conteúdo da palestra, lembro muito bem do ritmo, do clássico tom de voz, da calma e do cuidado em ser didático que conduziam a fala do professor Hans. Na ocasião, fiquei

pensando o quanto esse esforço didático era comovente e, acima de tudo, muitíssimo generoso com a nossa condição de iniciantes. Com o tempo, descobri que essa generosidade não era trivial ou ocasional, mas uma postura pedagógica e intelectual que me levou, doze ou treze anos mais tarde, já em um novo século, a procurá-lo para ser meu orientador no doutorado. Se na primeira vez que ouvi o professor Flickinger não entendi nada – obviamente por incapacidades minhas –, o quadro mudou significativamente depois. Foram vários momentos durante o mestrado (como aluno), disciplinas no doutorado, o processo de orientação, as leituras (de artigos e livros); enfim, tive inúmeras oportunidades para compensar o que aconteceu em 1989.

2) Confesso que, na primeira vez que li o já citado artigo: “A lógica clandestina do compreender, do pensar e do escrever”, não dei muita atenção às palavras “compreender”, “pensar” e “escrever”, nem mesmo à palavra “lógica”. O que me fascinou mesmo foi a palavra “clandestina”. É sobre essa tal “clandestinidade” que gostaria de pontuar algumas ideias. O artigo começa apresentando o que acontece quando nos dispomos a escrever sobre algum assunto (ensaio, palestra, capítulo de livro, etc.):

As reflexões sobre o conteúdo do trabalho futuro sempre preocupam muito antes de se sentar à mesa e escrever, antecedendo a toda tentativa de dar forma definitiva a nossas intuições. Seja no caminho ao mercado, seja durante um trabalho manual qualquer, o tema nos agarra, levando-nos a virar e revirar aspectos possíveis. Ao falar no *andar grávido de uma ideia*, expressamos em metáfora adequada esta pré-fase do pensamento, já que se trata de um processo de esclarecimento interno, levado a efeito *antes* de iniciar a escrever. Em outras palavras, este processo preparatório parece marcar a condição necessária ao sucesso de nosso empreendimento, ou da tarefa a ser cumprida. Busca-se, de antemão, a clareza das intuições como resultado do ruminar para só então sentar à mesa, com as ideias e argumentos praticamente prontos (Flickinger, 1996, p. 211, grifos do autor).

A alegria por estarmos *grávidos de ideias* e supostamente prontos para “deslanchar” na escrita é, entretanto, seguida por uma decepção:

Não sobra mais nada daquela segurança e daquelas determinações tão preciosas, antes intuídas com muita clareza. O conteúdo, presumidamente disponível, embaralha-se; privado inexplicavelmente da precisão intuída, ele recusa agora a re-apresentação em palavras, conceitos e frases (Flickinger, 1996, p. 211-212).

Ao iniciarmos a empreitada da escrita, aquela sensação de clareza, segurança e “posse” de uma ideia simplesmente se esvai, dando lugar a momentos angustiantes e a processos sobre os quais não temos total domínio.

Nas tantas vezes que li esse artigo, experimentei, ao mesmo tempo, um alívio e um espanto (no sentido filosófico). O alívio tem a ver com o fato de a argumentação proposta produzir em mim uma espécie de consolo, do tipo “não estou sozinho nesse negócio de ter dificuldade para escrever”! É um alívio saber que escrever pode ser algo difícil mesmo para intelectuais com larga experiência e produção vasta. Escrever realmente é algo muito mais complexo do que falar. Na escrita, não temos os recursos dos gestos, das entonações ou dos improvisos. Escrever realmente é um processo muito mais intrincado do que simplesmente exteriorizar, dar corpo a uma ideia que já está pronta em algum lugar da mente. Escrever envolve, além de elementos técnicos e gramaticais, um conjunto de aspectos sobre os quais o próprio “escritor” não tem domínio. O “espanto” que sentia tem exatamente a ver com isso. A pergunta que me ocorria era: como é possível executar uma determinada atividade (escrever, no caso) sem que o autor seja propriamente um “autor”, isto é, alguém que é autônomo em cada passo do processo, responsável total pelo design que a ideia assume? O “espanto” significa a relutância do próprio sujeito em admitir que o processo de escrita é governado por “clandestinidades”, ou seja, por tendências e determinações que fogem ao seu domínio.

Para o professor Flickinger, tais “clandestinidades” no processo de escrita aparecem em situações simples. Uma delas diz respeito ao ritmo ou à melodia da linguagem:

Ao querer expressar nossas ideias, nossos argumentos, acontece que a formulação da primeira parte de uma frase exige, ela mesma, uma continuidade que vem da própria linguagem, em função do ritmo prefigurado no esboço inicial (Flickinger, 1996, p. 212).

A potência formal da linguagem pode, por conta disso, ultrapassar a “força do argumento”, levando o escritor, muitas vezes, a desvios e/ou à abertura de novos flancos no processo.

Outro lugar em que a “clandestinidade” aparece é na relação entre conceito e intuição ou, em outras palavras, naquele momento em que procuramos uma palavra capaz de expressar corretamente o que queremos dizer. Para o professor Flickinger, a “clandestinidade” aqui assume uma característica bastante fecunda. Na busca pelo “conceito perfeito”, muitas palavras inexplicavelmente promissoras podem surgir, sem que possamos prever totalmente para onde nos levarão. Adotar um conceito é, portanto, pressentir uma riqueza ainda não explorada. Um conceito não nasce “pronto”; é, sim, sempre atravessado por uma fecundidade que precisa de tempo para florescer. No processo de escrever, “não é apenas o pensamento intuído que está à procura de conceitos adequados, identificadores do conteúdo pretendido, senão, completamente, são os conceitos que procuram, também, o pensamento adequado” (Flickinger, 1996, p. 213). Evoluir em um texto supõe deixar-se levar por essa “correnteza clandestina” que brota do conceito.

Uma terceira forma de “clandestinidade” que acompanha o processo de escrita refere-se à incômoda decisão de excluir ou não um trecho já escrito. Está aí uma situação bastante “espantosa”. Depois de tanto esforço para produzir resultados, lidando com forças “clandestinas” e intuições “teimosas”, olhamos para o texto e verificamos sua posição incômoda e deslocada com relação ao conjunto da argumentação. O melhor seria, aparentemente, a exclusão. No entanto, como sugere o professor Flickinger (1996, p. 213), “não pode surpreender, portanto, nossa tendência de manter uma tal passagem, obrigando-nos, porém, a tentar seu reajuste quanto a linha central das reflexões”. Um trecho em que não

reconhecíamos valor nas primeiras camadas, a ponto de cogitarmos sua exclusão, pode exigir uma reconfiguração do todo, determinando uma nova forma de exposição.

As “clandestinidades” ou momentos ditos “irracionais” (não dominados pelo autor) participam essencialmente na construção de um texto escrito:

Mais ainda, a produtividade do processo de escrever deve-se à oscilação incessante, ao vaivém entre os esboços de sentido intuídos por parte do autor, e as qualidades -momentos perturbadores, inerentes à própria linguagem que os precede em horizonte inesgotável (Flickinger, 1996, p. 214).

A presença firme e decisiva de “clandestinidades” no processo de escrita nos obriga a cometer uma audácia: sugerir um ajuste ao poema “O sol” de Charles Baudelaire (1985, p. 319), que compõe o seu *As flores do mal*:

Ao longo dos subúrbios, onde nos pardieiros
 Persianas acobertam beijos sorrateiros,
 Quando o impiedoso sol arroja seus punhais
 Sobre a cidade e o campo, os tetos e os trigais,
 Exercerei a sós a minha estranha esgrima,
 Buscando em cada canto os acasos da rima,
 Tropeçando em palavras como nas calçadas,
 Topando imagens desde há muito já sonhadas.

A “estranha esgrima” do escrever, diferentemente do aventado pelo poeta, não é “exercida a sós”. Em cada instante ganha a companhia, por vezes incômoda e angustiante, por vezes inspiradora e estimulante, de um conjunto de “clandestinidades”. O texto é o resultado da “esgrima” que ocorre na “pista” localizada em uma “região de fronteira” entre elementos que o escritor tem domínio e pode descrever e outros tantos furtivos e indomáveis. Escrever é, portanto, reconhecer a fecundidade de uma “pedagogia da clandestinidade” que, ao mesmo tempo, constitui e é constituída pelo texto.

3) Uma segunda face da “pedagogia da clandestinidade” pode ser encontrada na relação professor-aluno, no ato de ensinar/orientar. Para ilustrar esse ponto, gostaria de mencionar, muito brevemente, dois filmes. O primeiro é “Todas as manhãs do mundo” – *Tous les matins du monde* (1991) –, do diretor francês Alain Corneau. Considero esse um filme essencial para entender o que significa ser um mestre. Seu enredo narra parte da vida do músico francês Jean de Sainte-Colombe (1640-1700), mestre na viola de gamba. Vivendo intensamente o luto pela morte da esposa, o músico investe toda sua dedicação à composição e ao cuidado com suas filhas Madeleine e Toinette. É nesse contexto que Marin Marais, um jovem músico, o procura desejando ser seu aluno/orientando. Após algumas recusas e conflitos, o professor – talvez pelo fato de o jovem músico ter lhe suscitado uma chama de otimismo e esperança – acaba aceitando a empreitada. Do ponto de vista do aluno, o início da relação é traumático. Interessado apenas no aspecto gramatical e técnico da música desenvolvida pelo Monsier de Sainte-Colombe, Marin Marais logo nota estar adotando uma via inadequada. Como assevera o mestre, apenas compreender a técnica, por mais complexa que seja e por mais investimento de tempo que isso exija, não fará de ninguém um músico: “O senhor praticou muito? Conhece a posição do corpo. Interpreta com sentimento e desliza sobre as cordas. Sua mão esquerda salta como um esquilo. Seus floreios são engenhosos e encantadores. Mas eu não ouvi música”. A técnica não emocionará ninguém; viverá rodeado de música, mas não será músico, sentencia o professor.

É só depois de algum tempo de convivência que a rispidez do professor e a frustração do aluno se transformam. O orientando, vagarosamente nota que a técnica é uma camada muito fina que encobre o verdadeiro sentido de “ser-músico”. Compor tem muito mais a ver com descobrir e trazer aos ouvidos novas possibilidades de “regras” do que seguir, mesmo que virtuosamente, gramáticas consolidadas. Há uma “dor”, um esforço, algo indizível e impossível de colocar em manuais que precisa ser compartilhado para efetivamente tornar-se músico. É preciso

entender a musicalidade do mundo e da alma. Mas como ensinar sobre a musicalidade do mundo e da alma se isso não depende da técnica? Qual é a “lógica clandestina” que o próprio ato de ensinar carrega quando o que está em jogo não é algo simplesmente técnico, acessível por repetição e treino? Qual é a “lógica clandestina” do “ensinar a criar”, do “orientar” o processo de criação de uma música, uma dissertação ou uma tese? Vejamos as pistas que o próprio filme apresenta.

Sainte-Colombe alimenta suspeitas quanto à capacidade de transmissão direta do saber musical. O aprendizado significativo não ocorre por cópia ou repetição; ocorre, sim, por uma espécie de “dor da identificação”, um tipo de afinidade radical com a “dor” do mestre, com o impulso originário que levou o mestre a compor do jeito que compôs. É isso que justifica a obstinação do mestre em mostrar ao jovem orientando os sons do mundo, presentes no vento, na mata, no pincel que percorre a tela, na chuva caindo, ou seja, sons distantes da mera gramática musical. A partir de um certo ponto, exatamente onde a “música” começa a nascer, não cabe ao mestre “preencher” o tempo do aluno com demandas técnicas e sugestões de itinerários que já foram trilhados anteriormente. É para outros lugares que a “pedagogia da clandestinidade” leva a relação.

O reconhecimento dos limites do ensinar, para o mestre, indica uma ética profunda, uma consciência de dever que exige rigor, cuidado e, acima de tudo, respeito e amor ao aprendiz. Guiado por esse dever, o mestre (por amor à verdade e ao aprendiz) não admite que rotinas burocratizadas e repetitivas se tornem um método de ensino, reduzindo a condição do aprendiz a um “executor de tarefas”. Ao aluno, por sua vez, cabe “caminhar por si mesmo” e entregar-se também à dor e ao prazer da descoberta do que só pode realizar por si. Em outras palavras, para ser mestre, é preciso aceitar e cultivar a consciência (e a prática) de que o que é mais fundamental, a “música do mundo”, não pode ser ensinado e que, mesmo assim, é preciso seguir adiante. Orientar não é seguir um protocolo pré-definido, com passos claros e sequenciais. Orientar é preservar o espaço para a “clandestinidade” criativa do outro aflorar, com

suas falhas e seus potenciais, em um exercício constante e dedicado de escuta. Isso nos leva ao segundo filme.

4) O segundo filme é bastante *mainstream* e pode ser localizado em qualquer plataforma. Seu título original é *Perfect Sense* (2011), dirigido por David Mackenzie. A lastimável tradução para o “brasileiro” ficou como “Sentidos do amor”. O núcleo da narrativa é a relação entre o chef de cozinha Michael e a epidemiologista Susan. O que importa, porém, na reflexão que quero pontuar aqui é o contexto dessa relação. O contexto é uma “estranha epidemia” na qual as pessoas vão pouco a pouco perdendo os sentidos. O primeiro sentido a sumir é o paladar, o que, para um *chef* de cozinha, como se pode imaginar, é um evento trágico. O mais surpreendente é o que acontece antes de cada etapa da anestesia. Momentos antes da perda de cada sentido, as pessoas assumem um comportamento que poderia ser colocado na dimensão oposta daquele sentido. Antes de perder o paladar, as pessoas começam a ingerir tudo o que aparece pela frente. É como se aqueles momentos que antecedem a perda devessem compensar – por excesso – a ausência a ser vivida posteriormente. Antes da cegueira, há uma profunda consideração do outro, uma apreciação profunda do estar vivo (alegria) e uma vontade de alcançar o outro (amor) pela expressão calorosa de afetos e abraços. Isso sugere que o olhar carrega algo de violento que transforma os “olhados” em objetos passivos e indisponíveis ao reconhecimento². A proximidade da perda da visão restitui a presença plena do outro.

O que gostaria de destacar aqui é o que acontece na iminência da perda do sentido da audição. Nesse momento, as pessoas ficam extremamente agressivas, destruindo tudo o que encontram pelo caminho e atacando outras pessoas. A agressividade, o ímpeto da aniquilação do outro é, pois, o oposto da “audição”. Isso leva a pensar a respeito da “lógica clandestina” que se instaura no escutar, no verdadeiro escutar. A clandestinidade no escutar passa necessariamente pelo mergulho no ser

² Apresentei algumas das tensões que habitam a “epistemologia do olhar” no artigo “As ‘visões’ de Tirésias: arte, música e compreensão” (Trombetta, 2016).

do outro. Um generoso mergulho que supõe um tipo de suspensão do “eu” deixando lugar para a “lógica do outro”, examinando suas potencialidades internas e buscando pistas para prosseguir a partir de dentro. Nos diálogos com o professor Flickinger, esse gesto vinha sempre acompanhado de uma frase (talvez a frase que mais tenha ouvido durante o processo de orientação): “Esta observação é uma tentativa para ajudar a reforçar e esclarecer os teus próprios raciocínios”.

5) Uma postura pedagógica tão “clandestina” é um gesto corajoso e generoso de parte do orientador e “doloroso” quando tomado seriamente pelo orientando. Tal postura carrega um desafio bem claro: transferir o mesmo método para a relação com o conteúdo pesquisado. Trata-se de buscar nos “raciocínios” dos textos suas potencialidades. Mas isso não é tão simples. Lembremos da palavra “clandestinidade”. Buscar potencialidades é também buscar aspectos tensionados, furtivos, não explícitos, lá onde a lógica de um suposto sistema completamente explicativo parece “fazer água”. Era para esses locais que o professor Flickinger sempre incentivou a olhar. Era preciso ler a “contrapelo”! Talvez esteja aí uma lição extraída da arte contemporânea, que com o professor Flickinger aprendi a admirar: trazer à tona as possibilidades argumentativas tensionadas sob o peso dos sistemas conceituais.

Em termos intelectuais, o que aprendi de primordial com meu orientador, professor Flickinger, foi exatamente praticar essa “clandestinidade”, ou seja, viver produtivamente a aspereza e o desconforto do não dominado, daquilo que insiste em “escapar” dos territórios conceituais “endurecidos”. Isso passou obviamente pelas escolhas que fui fazendo durante a construção da tese de doutorado. A escolha de trabalhar com o sublime em Kant abrindo um diálogo com a literatura de Samuel Beckett significou adotar uma postura “clandestina” na leitura do filósofo. Uma decisão bastante arriscada, por sinal, a ponto de, na ocasião da defesa pública da tese, o professor Flickinger ter que sair em minha defesa diante da ortodoxia de um dos avaliadores!

Uma das provas de quanto essa “clandestinidade” foi o caminho durante a construção da tese está no prefácio gentilmente escrito pelo professor Flickinger e que compôs sua publicação. Faço questão de citar aqui:

A elaboração de um trabalho filosófico que experimenta o potencial crítico de uma teoria considerada clássica – como é o caso da filosofia de Immanuel Kant – requer certa cautela. A história da recepção da filosofia kantiana é dominada por investigações e interpretações preferencialmente reconstrutivas, que visam, em primeira linha, o melhor entendimento dessa grande visão fundamentadora do Iluminismo alemão. Criou-se, desse modo, o risco de não apenas canonizar as ideias centrais que permeiam sua obra, mas de contentar-se com o marco temático aí desenhado. Difícil fugir desse quadro. Uma experiência que vale, antes de tudo, por suas críticas à metafísica. Raras são as tentativas de tornar Kant frutífero no sentido de explorar sua filosofia em favor de questões nela não diretamente tematizadas, mas que, hoje, se manifestam sem encontrar legitimação satisfatória. A este último tipo de investigação pertence a pesquisa de Gerson Luís Trombetta. O autor parte da suspeita de poder encontrar na crítica kantiana da faculdade do juízo uma ferramenta capaz de levar-nos a identificar os impulsos mais instigantes que subjazem aos rumos tomados pelas artes modernas. Trata-se, por assim dizer, de uma necessária leitura da obra de Kant pelo avesso, ou seja, em busca de argumentos que não se enquadram no gesto afirmativo do esforço meramente reconstrutivo de seus intérpretes (Flickinger, 2015, p. 10).

E, mais adiante:

Gerson Luís Trombetta assume o desafio de buscar na Estética de Kant motivos que, ao precederem a reflexão conceitual, revelam um fundamento de experiência legítima única e exclusivamente ex negativo. A diferenciação kantiana do belo e do sublime serve-lhe de fio condutor para apontar aquele núcleo de preocupação que parece caracterizar, em última instância, a produtividade das artes modernas, a saber: sua luta contra a camisa de força, imposta pelo conhecimento teórico-conceitual (Flickinger, 2015, p. 10).

Devo ao professor Flickinger a coragem e a inspiração por ter adotado essa perspectiva teórico-metodológica não só na construção da tese como em toda minha trajetória intelectual depois do doutorado. Pensar a interpretação do texto filosófico a partir de um ponto de vista “clandestino” permite estabelecer novas relações com a literatura, com a música, com o cinema e com muitos outros aspectos da produção cultural. Ao mesmo tempo, as especificidades das artes retroalimentam a “clandestini-

nidade”, enriquecendo a compreensão do próprio texto filosófico. Como diz o professor Flickinger (2015, p. 12),

[...] a argumentação de Gerson Luís Trombetta confirma a convicção segundo a qual a filosofia e as artes influenciam-se mutuamente. Aprende-se tanto da filosofia o que está movendo as artes, quanto das artes no que diz respeito ao estágio de desenvolvimento e das limitações da filosofia.

6) Por fim, caro professor Flickinger, assinalo aqui o mais profundo e sincero agradecimento pelas tantas lições de generosidade, por tantos momentos de escuta, por tantos desafios e, acima de tudo, por ter me apresentado, com cores vivas e estimulantes e com muitos exemplos, as dinâmicas da clandestinidade que tanto enriquecem minha atuação como professor, orientador e pesquisador. Com os bons professores aprendemos conteúdos, explicações que desvendam os aspectos mais intrincados dos conceitos e das situações. Mas é com os grandes mestres que aprendemos “métodos” e “posturas intelectuais” que podem ser praticados nos mais diversos contextos.

Muito obrigado, grande mestre Flickinger!

Referências

BAUDELAIRE, Charles. *As flores do mal*. Trad. e notas de Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FLICKINGER, Hans-Georg. A lógica clandestina do compreender, do pensar e do escrever. In: DE BONI, Luís (org.). *Finitude e transcendência*: Festschrift em homenagem a Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 211-221.

FLICKINGER, Hans-Georg. Prefácio. In: TROMBETTA, Gerson Luís. *Harmonia e ruptura*: a Crítica da Faculdade do Juízo e os rumos da arte contemporânea. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015. p. 10-12.

PERFECT Sense. Diretor: David Mackenzie. Hvidovre (Dinamarca): Zentropa, 2011. 92 min.

TOUS le matins du monde. Diretor: Alain Corneau. Paris: Film Par Film, 1991. 115 min.

TROMBETTA, Gerson Luís. As “visões” de Tirésias: arte, música e compreensão. *Per Musi*, Ed. por Fausto Borém e Lia Tomás, Belo Horizonte: UFMG, n. 35, p. 1-14, 2016.



Uma teoria crítica da inteligência artificial: tecnologia, libertação, sustentabilidade

Nythamar de Oliveira

1) Neste ano tem sido ampla e merecidamente celebrada a notável contribuição da obra do professor Hans-Georg Flickinger (2010) para a consolidação das pesquisas filosóficas no Brasil, nas áreas de hermenêutica, filosofia política, filosofia da educação, filosofia da arte e filosofia do direito. Em todas essas áreas, acredito ser possível articular várias reflexões sobre o seu impacto decisivo para a elaboração de uma teoria crítica decolonial da sociedade e da cultura brasileiras. Neste breve artigo, limitar-me-ei ao problema da hermenêutica da subjetivação, visando contribuir para uma ideia de sustentabilidade capaz de conjugar os desafios normativos de um *ethos* democrático em suas dimensões econômicas, sociais e ambientais. Estou seguindo Heikkurinen e Ruuska (2021, p. 2) ao definir a sustentabilidade de forma genérica enquanto conjunto de práticas humanas embasadas no uso de tecnologias de forma a assegurar condições sustentáveis de vida diversificada na Terra (“*a state of earthbound affairs on the basis of which the conditions of diverse life are sus-*

tained”). Para tanto, estou recorrendo a concepções filosóficas de tecnologias, técnicas e artefatos humanos que têm acompanhado os processos evolutivos do *Homo sapiens* enquanto *homo faber* desde os primórdios da civilização humana e as diferentes etapas de seu desenvolvimento econômico, societário e cultural, sem nenhum compromisso ontológico com alguma ideia de “progresso”, finalidade ou teleologia da espécie humana. Observo *en passant* que a concepção de *liberación* na América Latina nos anos 1960 se articulou em oposição às ideias correlatas de *desarrollo* e *progreso* associadas aos programas desenvolvimentistas estadunidenses no subcontinente, tais como o polêmico “*Alliance for Progress*” (que jocosamente era chamado de *alianza pára el progreso*), criado em 1961 para conter os avanços do socialismo seguindo a Revolução Cubana de 1959 (Oliveira, 2014, p. 147).

Com efeito, o termo tão indutor quanto desgastado do “desenvolvimento sustentável” – desde a sua formulação inicial por agências da ONU nos anos 1980 até a sua fórmula consagrada pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), esboçada na ECO92 (Cúpula da Terra no Rio de Janeiro em 1992) e oficializada em 2015 (através dos celebrados 17 ODS, *World Sustainable Development Goals* (SDG) em inglês, a serem implementados até 2030) – pode nos ajudar ainda hoje a entender por que os desafios normativos de sustentabilidade nos conduzem, na América Latina, do desenvolvimentismo à libertação, nos anos 1960 e 1970, e à decolonialidade nas primeiras décadas do nosso século. Este texto reflete um programa de pesquisa interdisciplinar em andamento em Teoria Crítica, Normatividade e Naturalismo (apoiado pelo CNPq desde 2013), tendo revisitado diversos temas da Neurofilosofia (ou Filosofia da Neurociência, concebida de forma ampla, abrangendo também Neuroética, Ética da Inteligência Artificial e Redes Neurais), em particular o chamado problema do “cérebro social”, e agora defendendo uma perspectiva decolonial (descolonizadora) da teoria crítica capaz de possibilitar uma democracia cada vez mais deliberativa, participativa e igualitária no Brasil e na América Latina, fazendo uso das novas tecno-

logias digitais. O seu núcleo argumentativo resume-se à promoção do igualitarismo interseccional (socioeconômico, de gênero, étnico-racial, ambiental) através da inclusão digital, o que parece apenas exequível desde uma perspectiva capaz de acomodar as reivindicações normativas de uma teoria crítica decolonial conjugadas com uma visão naturalista de mundo, dentro de um programa de pesquisas que chamei de construcionismo social mitigado em resposta ao déficit fenomenológico de teorias normativas e naturalistas (incluindo a teoria crítica e a neurofilosofia). Nesse sentido, estou seguindo autores que fazem uma distinção entre “decolonial” (em oposição a “colonialidade”) e “descolonial” (em oposição a “colonialismo”), enfatizando que a descolonização (como processo histórico da ascensão de Estados-nação que se emanciparam dos governos coloniais) não consegue suprimir a colonialidade (Castro Gómez; Grosfoguel, 2007). Para mostrar que não se trata apenas de uma questão de terminologia, taxonomia ou precisão semântica, estou acatando essa distinção, embora mantendo a suspeita (herdeira da suspeita hermenêutica) já encontrada nos movimentos de libertação da década de 1960 ao início da década de 1980, quando vários países latino-americanos resistiram e se livraram das ditaduras militares, abrindo caminho para a redemocratização ou para a transição para a democracia – ainda um *work in progress*, como vimos recentemente com a indecorosa gestão bolsonarista e os recentes populismos de extrema-direita e de extrema-esquerda, por exemplo, na Argentina e na Venezuela, respectivamente.

Assim como Strubell, Ganesh e McCallum (2019) e Falk e van Wynsberghe (2023) já mostraram, problemas da sustentabilidade de sistemas de IA estimam o consumo de energia para confeccionar algoritmos de inteligência artificial (IA), especialmente em métodos de *machine learning* (ML) e processamento de linguagem natural (NLP), desde o consumo de água, energia, carbono e recursos naturais até uma abordagem mais geral, examinando os diferentes estágios de vida de um sistema de IA, delineando as relações complexas entre ambiente, recursos, força de trabalho, condições de trabalho, capital humano intelectual e usuários

de um sistema de IA como parte de uma análise de sustentabilidade. De outro modo, os desafios normativos da sustentabilidade podem também ser resolvidos pela utilização republicana e moralmente defensável de sistemas de IA, integrando boas práticas de governança de IA e gestão pública com sustentabilidade.

Foi com esse intuito que implementamos um projeto de pesquisa interdisciplinar sobre Cidades Inteligentes, logrando articular Sustentabilidade e IA, através de uma Rede para IA Ética e Segura (RAIES), criada há dois anos e financiada pela agência estadual de pesquisa Fapergs. O projeto também inclui uma Plataforma de IA Responsável (RAIP), que apoia grupos de pesquisa em três eixos principais: tecnológico, ético e jurídico. Esses grupos estão sediados na Escola de Humanidades da PUCRS e no Tecnopuc, em articulação com o capítulo AIRES (AI Robotics Ethics Society) em Porto Alegre. Nossa Rede de Ética da IA já reúne mais de 50 pesquisadores (incluindo estudantes de graduação e pós-graduação, docentes e pós-doutorados de quatro escolas diferentes (Humanidades, Politécnica, Direito e Medicina) e de três grandes centros de excelência da PUCRS – o Parque Científico e Tecnológico (Tecnopuc), o Instituto do Cérebro (InsCer) e o Comitê de Bioética do Hospital S. Lucas –, em colaboração interativa com pesquisadores de outras instituições acadêmicas brasileiras e de outros parceiros internacionais, incluindo os Programas de Ética e Instituto de Bioética da Universidade de Miami, o AI Robotics Ethics Society (AIRES) da UCLA, Departamento de Ciência da Computação e Engenharia e Centro de Ciência de Dados da Universidade de Nova York (NYU), o Oxford Uehiro Centre for Practical Ethics e o Center for Science and Thought da Universität Bonn. Vários Centros de Estudos Europeus e Alemães do DAAD dos EUA, da Europa e de Israel também têm participado através do CDEA (Centro de Estudos Europeus e Alemães – Zentrum für Deutschland- und Europastudien, sediado em Porto Alegre. Temos consolidado uma parceria profícua com a Companhia de Processamento de Dados de Porto Alegre (Procempa), em colaboração com a NAVI (AI New Ventures) e o Escritório de Inovação da Prefeitura

de Porto Alegre, com reconhecimento e apoio oficial do governo federal do Brasil, por meio do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), e do governo do estado do Rio Grande do Sul.

2) A fim de esboçar os prolegômenos para uma teoria crítica decolonial da IA, devemos revisitar, através de uma hermenêutica da subjetivação em nosso *ethos* social, conceitos básicos de tecnologia, libertação e sustentabilidade. A questão da ética da IA, notadamente em termos do chamado problema do alinhamento de valores, tem de ser reformulada a partir de um *ethos* social concreto, em que se postulam desafios normativos que não se limitam a uma concepção metaética ou propriamente filosófica do que é moralmente certo, permissível e recomendável, mas que são atravessados por políticas públicas, problemas legislativos, de governança e de regulamentação da IA. Tenho argumentado que a forma mais defensável e eficiente de enfrentar o chamado problema do “alinhamento de valores” na IA é confinar o seu impulso normativo aos valores morais no que diz respeito à justificação socioepistêmica, de forma a permitir uma abordagem naturalista que leve em conta também a socialidade humana em termos neurocientíficos, a fim de que as normas sociais possam ser consideradas como “regras consuetudinárias de comportamento que coordenam as nossas interações com os outros” e possam ser representadas como “equilíbrio de jogos adequadamente definidos” (Young, 2008). Assim, os valores morais não podem ser explicados sem normas sociais, uma vez que as crenças morais e os desejos condicionais apontam para a conformidade com normas socialmente partilhadas, visto que cada pessoa espera que os outros se conformem às mesmas normas. Para que falemos em alinhamento de valores, devemos procurar resgatar o impulso normativo de uma investigação axiológica, fenomenológica, a saber, que os valores morais humanos devem ser levados a sério. Como bem pontuaram Russell e Norvig (2022), a ética da IA pressupõe que o ser humano seja mantido em sua integridade (seu *ethos* social, sua história, seus valores e legados culturais e civilizatórios) e nenhuma pesquisa em IA pode ousar abrir mão dessa humanidade.

Essa é a dimensão hermenêutica da *humanitas* que Flickinger (2023, p. 45) insiste em nos lembrar, remetendo-nos à definição gadameriana da hermenêutica, a fim de investigar “o quanto não foi dito, quando se diz algo”.¹ Segundo o pensador de Kassel, “o dito motiva-nos a *tematizar o que*, para Hegel, *não é tematizável* por razões metodológicas”. Assim como Heidegger nos impele a pensar o impensado em termos fenomenológico-hermenêuticos, Flickinger nos convida a tematizar o não tematizável para além da efetividade restrita do direito liberal. Tal postura hermenêutica, a meu ver, coincide não apenas com o intento de reatualização da filosofia do direito (por exemplo, de Hegel, como também propõe Axel Honneth), mas também com a revisão de tomadas de posição, intuições e crenças morais e prático-normativas em equilíbrio reflexivo, segundo um certo modelo rawlsiano análogo ao dos algoritmos em sua reflexividade, recursividade e iterabilidade. Como Flickinger (2023, p. 94) bem observou, isso também explica a crescente importância da hermenêutica jurídica. Em última análise, trata-se, segundo Flickinger (2023, p. 56), de resgatar a perspectiva gadameriana de recuperar aquela “tradição do pensamento, que confia muito mais na experiência da interpretação do que na subsunção da realidade vivida às delimitações impostas pela lógica do conceito”.

Embora não pretenda desenvolver aqui minha reflexão crítica sobre o sentido ontológico da hermenêutica filosófica em questão, observo apenas que Martin Heidegger – que, como Flickinger (2024 p. 56) o reconhece, foi juntamente com Hegel a grande inspiração para a concepção gadameriana de hermenêutica sem, no entanto, seguir o programa heideggeriano de uma fenomenologia hermenêutica – pode nos ajudar a manter distintas as abordagens da *techne* enquanto *episteme* (*scientia*, no sentido a ser privilegiado pela tecnologia e pelas ciências), em contraposição à *techne* enquanto arte (o latim *ars* ainda não resolve todas as nuances semânticas, mas nos ajuda a entender como a técnica nas artes

¹ Flickinger cita Jean Grondin, *Gadamer-Lesebuch*, Tübingen: Verlag Mohr/Siebeck, 1987, p. 286. “Das ist Hermeneutik, zu wissen, wieviel immer Ungesagtes bleibt wenn man etwas sagt”.

sempre extrapola o seu uso, finalidade e objetividade). Isso se evidencia com o desenvolvimento posterior da tecnologia, notadamente a partir da modernidade, e da tecnociência, sobretudo no século XX.

3) A fim de abordar o problema ético-normativo das novas tecnologias e, em particular, da IA e do chamado alinhamento de valores, é necessário especificar o que está em jogo ao traçar a linha divisória entre valores morais e valores não morais, uma distinção que, em última análise, conduz ao problema do naturalismo-normatividade. Afinal, o que são valores? E o que faz dos valores que sejam morais? Já em 2012, Nick Bostrom vaticinava sobre “valor final” e carga de valor na IA, mesmo antes de o alinhamento de valores se tornar um problema para a investigação em IA. A ética da IA emergiu recentemente como um campo caracterizado por questões normativas sobre o potencial aparentemente infinito e imprevisível de uma IA forte ou *Artificial General Intelligence* (AGI) – inteligência artificial geral –, seguindo a afirmação de Bostrom (2012, p. 14) de que:

[A] tese da ortogonalidade sugere que não podemos ingenuamente supor que uma superinteligência necessariamente compartilhará qualquer um dos valores finais estereotipados associados à sabedoria e ao desenvolvimento intelectual dos humanos - curiosidade científica, preocupação benevolente pelos outros, iluminação e contemplação espiritual, renúncia à ganância material, gosto pela cultura refinada ou pelos prazeres simples na vida, humildade e altruísmo, e assim por diante.

Com efeito, como observou acertadamente Paula Boddington (2023, p. 43), o termo “alinhamento de valores” é por vezes utilizado quase como sinônimo de “ética da IA”. Ora, para tecer uma reflexão normativa que justifique em termos públicos a passagem de um problema ético aplicado (no caso, ética da IA) a uma teoria crítica, temos de evitar modelos de aplicabilidade (do tipo kantiano, que por extensão aplica à política e ao direito o que está justificado em filosofia moral) ou de justificação normativista (como acaba ocorrendo com modelos rawlsianos, na medida em que simplesmente assumem uma teoria da equidade como

uma doutrina abrangente – algo rechaçado pelo próprio Rawls em sua reformulação de um liberalismo político).

Portanto, ao seguir uma aproximação como a de Waelen (2022) entre a ética da IA e a teoria crítica, tenho defendido uma reformulação decolonial e emancipatória do problema ético-normativo do alinhamento de valores, conforme corretamente identificado por Russell e Norvig (2022), enquanto desafio normativo para alcançar um acordo entre valores e objetivos humanos em sistemas de IA e aprendizado de máquina. No entanto, recuso-me a ir tão longe a ponto de equiparar a ética da IA à teoria crítica por vários motivos que podemos desvendar aqui. Embora concorde que os princípios éticos mais comuns da IA estão primariamente preocupados com o empoderamento individual (poder disposicional) ou com a proteção daqueles que estão sujeitos a relações de poder (poder relacional), não creio que nem a Ética da IA nem a teoria crítica tenham abordado com êxito questões de poder e de emancipação para os impotentes e oprimidos do mundo. Ambos precisam levar em conta uma viragem pragmatista e decolonial em suas premissas e em seus objetivos programáticos. Ademais, a ética da IA, enquanto ética aplicada, não pode ser equiparada a uma teoria crítica ou a qualquer teoria política da sociedade democrática.

Seguindo a guinada decolonial e pragmatista na teoria crítica (Allen, 2016), podemos recorrer a uma concepção foucaultiana de tecnologias de poder como formas transformadoras de subjetivação em regimes neoliberais de biopolítica, que podem ser evocadas para atuar uma reconstrução normativa decolonial que conjugue uma crítica genealógica do poder com uma reformulação naturalista da imaginação política, tal como a encontramos em reformulações de Spinoza (Forst, 2013; Saar, 2013).

Segundo Michel Foucault (1976), contrariamente às leituras essencialistas da tecnologia e do poder e em contraste com o carácter individualizante do poder disciplinar, o biopoder é o poder de matar para viver, que apoiou as táticas de combate e agora se converteu no prin-

cípio da estratégia dos Estados. Contudo, a existência em questão não é a legal, de soberania, mas a biológica, de uma população. Esta nova forma moderna de poder permitiu, na passagem do século XVII para o século XVIII, a emergência de uma sociedade normalizadora como efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida (Foucault, 1997). Assim como o biopoder é exercido sobre o indivíduo, a biopolítica estende-se agora a toda a população e tem delimitado novos horizontes para as políticas identitárias e novas formas de subjetivação, nomeadamente a partir da segunda metade do século passado (Foucault, 2004).

Podemos, assim, revisitar o *dialogue de sourds* entre Habermas e Foucault, reabilitando a sua evitação comum da crítica reducionista de Heidegger à tecnociência, especialmente quando aplicada às instituições sociais, incluindo a comunicação, a linguagem e a política. Procedemos agora às questões pragmáticas da democracia, da justiça social e da sustentabilidade socioambiental, para revisitar os desafios normativos da IA e das novas tecnologias para a consolidação de uma esfera pública democrática cada vez mais dominada por plataformas digitais, mídias sociais e o uso desenfreado de algoritmos para a formação da opinião. Isso traz o risco de disseminar desinformação, *fake news*, além da manipulação de grupos sociais que se comportam como rebanhos humanos.

Em seu último livro, Habermas (2023) argumenta que, se não lograrmos uma regulamentação adequada dos meios de comunicação digitais, esta nova transformação estrutural corre o risco de esvaziar as instituições através das quais as democracias podem moldar os processos sociais e econômicos para resolver problemas coletivos urgentes, que vão desde a crescente desigualdade social até a crise climática. Habermas defende destarte um conceito amplo de razão humana, um processo de aprendizagem colaborativa que opera através de discussões nas quais os participantes devem recorrer apenas à força do melhor argumento.

Diferentes tipos de discussão – sobre fatos científicos, normas morais ou juízos estéticos – empregam diferentes padrões de justificação, e o que conta como uma razão válida depende do contexto. No entanto,

todo progresso, independentemente do campo, depende de seguirmos o caminho ao longo do qual a razão nos conduz. A principal afirmação de Habermas é que a razão humana, adequadamente utilizada, mantém o seu potencial emancipador para a nossa espécie.

Assim como o seu primeiro livro, *A transformação estrutural da esfera pública* (Habermas, 1962), traçou o surgimento da esfera pública no século XVIII como um espaço social funcionalmente distinto, localizado entre a privacidade da sociedade civil e os gabinetes formais do Estado moderno, onde os cidadãos podiam participar de processos de deliberação democrática, Habermas chama agora a atenção para uma série de fenômenos contemporâneos. Esses incluem a organização da opinião pelos partidos políticos e o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa financiados pela publicidade, que perturbam a possibilidade de um debate político generalizado e bem informado.

A democracia moderna, como argumenta Habermas, está cada vez mais caracterizada pela organização tecnocrática de interesses, e não pela discussão aberta de princípios e valores. Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, especialmente da internet, novas mudanças surgiram na esfera pública, à medida que a imprensa escrita começou a perder espaço e importância para o jornalismo digital. Essas mudanças, consideradas por vários autores como parte dos sintomas de uma condição pós-moderna, teriam dado origem a novas formas de interação social e a novos espaços públicos.

No seu último livro, portanto, Habermas começa por abordar a relação entre a teoria normativa e a teoria empírica, antes de explicar por que e como devemos compreender o processo democrático, uma vez institucionalizado em condições sociais marcadas pelo individualismo e pelo pluralismo, à luz da política deliberativa. Ele conclui essas reflexões teóricas preliminares com uma recapitulação das condições improváveis que devem ser preenchidas para que uma democracia capitalista propense a crises permaneça estável.

Dentro desse quadro teórico, para o qual a *Transformação estrutural* de 1962 forneceu uma análise histórico-social preliminar, Habermas se propõe a descrever como a digitalização está transformando hoje, cada vez mais, a estrutura dos meios de comunicação social e o impacto que essa transformação tem no processo político e suas polarizações hodiernas. O avanço tecnológico marcado pela comunicação digitalizada fomenta inicialmente tendências para a dissolução de fronteiras, mas também para a fragmentação da esfera pública. O caráter de plataforma dos novos meios de comunicação termina por criar, junto à esfera pública editorial, um espaço de comunicação em que leitores, ouvintes e telespectadores podem assumir espontaneamente o papel de autores.

O alcance dos novos meios de comunicação é demonstrado pelos resultados de um inquérito longitudinal sobre a utilização da oferta alargada de meios de comunicação social na Alemanha e alhures. Embora a utilização da internet tenha aumentado exponencialmente nas últimas duas décadas e tanto a televisão como o rádio tenham conseguido se manter, em grande medida, o consumo de jornais e revistas impressos despencou. A ascensão dos novos meios de comunicação social ocorre hoje à sombra da exploração comercial da comunicação virtual não regulamentada pela internet. Por um lado, isso ameaça minar a base econômica dos editores de jornais tradicionais e dos jornalistas como grupo ocupacional responsável. Por outro lado, um modo de comunicação semipública, fragmentada e fechada em si mesmo parece se espalhar entre os utilizadores exclusivos dos meios de comunicação social, o que distorce a sua percepção da esfera pública política como tal. Se esta conjectura estiver correta, um importante pré-requisito subjetivo para um modo mais ou menos deliberativo de opinião e formação de vontade está comprometido entre uma parcela crescente da cidadania.

4) Com efeito, a tese programática habermasiana da colonização do mundo da vida (especialmente nos dois volumes da *Teoria do agir comunicativo*) reflete vários estudos seminais e reflexões anteriores sobre a alienação, o fetichismo do mercado e a reificação num sentido que já

antecipa a sua proposta normativa de resgate de um sistema comunicativo capaz de evitar a mera instrumentalização e tecnificação do mundo social e de suas relações de produção, reduzindo-os a algo independente e totalmente indiferente à vontade e às reivindicações normativas dos atores sociais. O prognóstico habermasiano é consistente com a denúncia atual do paradoxo crucial que acomete o desenvolvimento dos sistemas de IA, ou seja, quanto menor a participação de uma parte interessada no ciclo de vida do sistema de IA, mais influência terá na forma como o sistema funcionará. Isso implica que o impacto social na justiça do sistema está nas mãos daqueles que são menos impactados por ele, refletindo outros paradoxos da modernidade já apontados pela chamada “primeira geração da Escola de Frankfurt”. Nas palavras de Habermas (1997, p. 310):

Um sistema democrático como um todo fica prejudicado quando a infraestrutura da esfera pública não é mais capaz de direcionar a atenção dos cidadãos para as questões relevantes que precisam ser decididas e, ainda, garantir a formação de opiniões públicas concorrentes – e isso significa opiniões filtradas qualitativamente.

A crítica de Habermas à filosofia da tecnologia de Marcuse (*Técnica e ciência como ideologia*, 1968) já refletia a sua visão perspicaz de uma sociedade mais democrática e justa, caracterizada pela comunicação aberta e pelo discurso racional. Habermas mostrava-nos, então, que a tecnologia poderia desempenhar um papel importante na concretização dessa visão, mas apenas se fosse utilizada de forma consistente com os valores democráticos e o respeito pela dignidade humana. Segundo Habermas, Marcuse vinculou a racionalização progressiva da sociedade (seguindo a crítica marxista do capitalismo e a interpretação weberiana da secularização) à institucionalização do desenvolvimento tecnocientífico, na medida em que a tecnociência permeia as instituições sociais e as transforma radicalmente, em detrimento de antigas legitimações e códigos tradicionais de normatividade social. A filosofia social de Marcuse denuncia a fusão peculiar entre tecnologia e dominação, bem como entre

racionalidade e opressão, numa abordagem unidimensional da racionalidade instrumental que provoca alienação, reificação e colonização. Como Habermas e Feenberg observaram corretamente, Marcuse segue Heidegger na aparente demonização da tecnologia moderna, mas, em vez de procurar refúgio ontológico numa nova linguagem histórica do Ser, Marcuse defende a libertação humana e a utopia social através de movimentos sociais (especialmente estudantes, trabalhadores e protestos). Habermas alerta-nos para as ameaças do controle algorítmico da comunicação que flui dos mercados hegemônicos e desregulamentados, bem como do poder concentrado nas grandes corporações da internet (*big techs*). Assim, fica posta a tarefa inacabada de levar a cabo uma teoria crítica decolonial da IA e das novas tecnologias, que hoje parecem aumentar o abismo geopolítico que separa as nações do Hemisfério Norte e o Sul Global.

A questão da *techne* enquanto arte/conhecimento e poder, abrangendo tanto o poder produtivo como o jogo de poder da interação social, permaneceu em aberto após o questionamento da técnica e da tecnologia por Heidegger, como atestam as reflexões críticas de Marcuse, Habermas, Foucault e Feenberg. Com efeito, numa sociedade tecnológica, podemos resgatar a publicidade dinâmica das redes sociais, precisamente para mostrar, como afirma Saar (2013), seguindo Foucault e Spinoza, que o poder não é apenas uma força negativa usada para oprimir indivíduos ou grupos, mas também uma força positiva necessária para organização social e ação coletiva. Saar baseia-se no conceito de *conatus* de Spinoza, que se refere ao impulso inerente de todas as coisas para persistirem na sua existência, para argumentar que o poder é uma expressão deste impulso fundamental. No entanto, Saar (2002) também observa que o poder pode tornar-se uma fonte de dominação e opressão quando está concentrado nas mãos de alguns indivíduos ou grupos. A filosofia política de Spinoza fornece, segundo Saar, um quadro para a compreensão de como o poder funciona na sociedade, a fim de promover formas de poder mais democráticas. A apropriação crítica de Spinoza por Saar na

teoria política também enfatiza a importância da liberdade e da democracia. Saar argumenta que a filosofia de Spinoza fornece uma base para a compreensão de como a liberdade e a democracia podem reforçar-se mutuamente, em vez de estarem em tensão uma com a outra. Saar baseia-se no conceito de bem comum de Spinoza para argumentar que a liberdade e a democracia são necessárias para promover o bem-estar de todos os membros da sociedade. Na verdade, a rejeição monista do dualismo cartesiano por Spinoza tem implicações significativas para a IA, pois sugere que a mente pode ser entendida como um arranjo complexo de processos físicos, sendo continuamente remodulado como o “cérebro social”, cujos laços de sociabilidade estruturam e são estruturados interativamente com o meio. Em outras palavras, a abordagem naturalista de Spinoza sugere que a mente pode ser replicada através da utilização de processos físicos, como os utilizados na IA.

5) Embora não possa desenvolver aqui o meu intento de saldar o déficit fenomenológico da teoria crítica, pela crítica que Honneth nos oferece de Foucault, Habermas e Rawls, proponho o esboço de alguns aspectos de uma teoria crítica decolonial com relação aos imperativos sistêmicos de uma teoria do poder e às suas tecnologias de controle social, particularmente uma hermenêutica da espiritualidade, da conversão e da individualização do sujeito na modernidade pós-secular. Por um lado, Foucault concorda com Husserl quanto à intersubjetividade originária coconstitutiva do mundo social, tanto em sua passividade (socialização, internalização, reprodução social) quanto em sua atividade (agência sociopolítica): toda experiência religiosa, enquanto fenômeno de subjetivação, resulta de processos de individuação correlatos a formas intersubjetivas de socialização, embora não seja redutível a explicações sociológicas. Assim como não pode ser simplesmente reduzido a uma codificação espiritual de preceitos morais, o fenômeno da experiência religiosa das técnicas de religiosidade e práticas de espiritualidade não poderia ser reduzido a um processo passivo de socialização. Há algo da sociabilidade que permanece irreduzível em toda experiência

humana concreta. Por exemplo, até mesmo o eremita ou o profeta que clama no deserto eventualmente precisa retornar à comunidade, ou seu isolamento deriva de um contexto intersubjetivo que deve ser reformado, subvertido ou superado (daí as reivindicações normativas de conversão). Por outro lado, embora Foucault ainda siga Nietzsche em sua crítica ao ascetismo, ele concebe a espiritualidade, paradoxalmente, como uma experiência da liberdade.

A minha hipótese de trabalho tem sido muito simples, mas está longe de ser facilmente articulada em termos dos campos de pesquisa tradicionais: como relacionar as “técnicas do eu” (*techniques de soi*), tal como encontradas nos textos de Foucault sobre a hermenêutica do sujeito, o governo de si, as “técnicas da vida” (*technai tou biou*) e a *parrhesia* (o franco-falar, *le franc parler*), com as tecnologias sociais, como inferimos de textos sobre as tecnologias do poder, tecnologias morais e técnicas de controle social, incluindo tanto os modelos de sociedade disciplinar, *panopticon* ou jusliberal, quanto a passagem ao biopoder e a uma biopolítica, de forma a estabelecer uma aproximação sistêmico-normativa com a teoria crítica, sem reduzir sistemas a uma racionalidade instrumental ou o mundo da vida a um reservatório normativo da razão comunicativa? Se quisermos hoje articular uma teoria crítica decolonial da IA e das novas tecnologias, devemos revisitá-la no contexto hermenêutico da crítica habermasiana a Marcuse, por um lado, e no contexto das narrativas liberacionistas (libertação como precursora da decolonialidade), por outro lado.

Uma teoria crítica descolonial das novas tecnologias e da IA nos conduz, portanto, a uma crítica genealógica do poder e das suas tecnologias sociais de subjetivação, à medida que estas desconstroem e ressignificam a racialização e a gendrficação dos corpos, que, tal como a saúde e a medicina, se tornam públicos, normalizados e subjugados ao biopoder neoliberal. As técnicas de si e a hermenêutica da subjetivação de Foucault continuam sendo um caminho instrutivo para uma reformulação da crítica de uma sociedade tecnológica, após a publicação de Martin

Heidegger (1962, 1977) de sua famosa palestra de 1949 sobre “A questão da técnica/tecnologia” (*Die Frage nach der Technik*), pondo em causa a neutralidade da tecnologia moderna, como defendiam tanto Marcuse quanto Habermas.

Assim, Foucault (2001, p. 260) pôde revisitar a ideia nietzschiana de moral de rebanho, para entender como o poder pastoral viabiliza a passagem de um modo de subjetivação antigo para o moderno, na medida em que o cristianismo deu origem a um código de ética fundamentalmente diferente do mundo antigo através da pastoral eclesial. Ora, segundo Foucault, trata-se de uma forma de poder bem particular, “cujo objetivo final é o de assegurar a salvação dos indivíduos no outro mundo”. Com efeito, Foucault (2001, p. 260) afirma que o poder pastoral não é:

[...] simplesmente uma forma de poder que ordena; deve também estar pronto a sacrificar-se pela vida e salvação do rebanho. Nisto, distingue-se, portanto, do poder do soberano que exige um sacrifício da parte dos seus sujeitos a fim de salvar o trono.

Lembremos que com Foucault o poder deixa de ser tomado como algo ou entidade, como substância ou essência, como centro de relações de dominação ou como objeto ôntico de uma “crítica do poder”, para ser tematizado como relação, conduta, o conduzir-se ou governar-se a si mesmo e a outros, em uma verdadeira explicitação do *kybernein* humano, a sua conduta social e individuante, a governança da própria subjetivação, a arte de governar a si próprio e a outrem. Nesse sentido, podemos entender o poder pastoral, saindo da metaforicidade hebraica de realza messiânica (T’hilim/Salmo 23) em direção a uma formação contínua de ascetas nas assembleias cristãs. Trata-se, em última instância, de uma forma de poder que não se preocupa apenas com o conjunto da comunidade ou *ecclesia*, mas com cada indivíduo particular, durante toda a sua vida.

Foucault contribuiu de maneira decisiva não apenas para aproximarmos a sexualidade e as práticas eróticas na formação do sujeito de

codificações morais e religiosas (como o fizera antes Georges Bataille), mas também para melhor compreendermos os pontos de contato, convergência e divergência entre tradições pós-socráticas (especialmente estoicas e epicuristas) e tradições cristãs primitivas e medievais, assim como também mostrou o estudo de Reinhold Ullmann (2006, p. 27), por exemplo, quando afirma:

Devido à influência da filosofia estoica, que exortava os indivíduos a controlar suas paixões, a dominar seus impulsos e a dirigir sua sexualidade para a procriação, a homossexualidade foi condenada. Essa mentalidade surgiu antes do cristianismo ao qual coube, depois, lentamente, o papel de ‘sacramentar’ a moral matrimonial em voga.

Com efeito, o próprio termo “poder” (*pouvoir*) designa, segundo Foucault, um domínio ou campo de relações que “estão inteiramente abertas à análise”, e o que denominou governamentalidade se refere à maneira como se conduz a conduta dos homens, não é outra coisa senão uma proposição de grade de análise para essas relações de poder. Foucault (2001, p. 191) logra mostrar que foi somente graças a esse tipo de poder pastoral e às suas práticas e técnicas de governo de si e dos outros que um tipo de subjetivação individualizante permitiu a emergência do Estado moderno e o tipo de governamentalidade com técnicas diplomático-militares, administrativas e de polícia que iriam consolidar os Estados-nações da modernidade.

Assim, o corpo social se constrói a partir das comunidades e redes sociais de técnicas de convivência, solidariedade, comunhão, confissão e ascese coletiva. A dimensão comunitária do cristianismo primitivo foi resgatada como um tipo de protocunismo ou protossocialismo por expoentes do chamado socialismo utópico francês (Fourier, Saint-Simon, Proudhon) e, mais recentemente, nos anos 1970 e 1980, pela chamada “teologia da libertação”, em uma interessante radicalização da crítica aos mesmos aspectos redutores e reificantes do liberalismo, notadamente as reduções de tecnicização e juridificação que Foucault destacaria em várias de suas obras tardias. Segundo Foucault (2001, p. 199),

O *homo oeconomicus* é aquele que obedece ao seu interesse, e aquele cujo interesse é tal que, espontaneamente, vai convergir com o interesse dos outros. O *homo oeconomicus* é, do ponto de vista de uma teoria do governo, aquele em que não se deve mexer. Deixa-se o *homo oeconomicus* fazer. É o sujeito ou o objeto do *laissez-faire*.

A ambiguidade que marca o desenvolvimento de nossas democracias liberais também está presente nas interfaces das técnicas de si e tecnologias sociais que permitem a grupos religiosos e a movimentos sociais de protesto (*grassroots movements*) se identificarem em reivindicações de liberdades civis, movimentos feministas, grupos ambientalistas e homossexuais. O caráter de “revelar os seus segredos mais íntimos”, de sua “oposição ao princípio da soberania” e de poder essencialmente “individualizante” (em oposição ao “poder jurídico”) capacita seus adeptos a uma “produção de verdade”, que, em última análise, é “a verdade do indivíduo sobre ele mesmo”.

Com a publicação de textos inéditos sobre a hermenêutica do sujeito, a obra de Foucault parece viabilizar certa coerência discursiva entre poder, saber e subjetivação, favorecendo o tipo de construcionismo social mitigado que defendo aqui, sem cair nas armadilhas de leituras pós-modernas simplistas e reducionistas. Outrossim, a subjetivação em Foucault é, decerto, correlata à hipótese de trabalho que motivou o primeiro e o segundo períodos de pesquisa sobre a correlação saber-poder (a arqueologia e a genealogia, respectivamente), mas seria muito arriscado e errôneo, a meu ver, simplesmente assumir uma articulação isomórfica entre os três espaços, seguindo a metáfora deleuziana dos três vetores: tudo que podemos obter de uma releitura de todas as ocorrências dos termos “técnicas” e “tecnologias” no léxico foucaultiano são as funções estratégicas e táticas de práticas discursivas e não discursivas amplamente concebidas, ou de modo mais preciso, as *epistemai* e os dispositivos de saber, de poder e de subjetivação nas suas formações não homogêneas de sistemas complexos, como variáveis que interagem entre si.

Dessa forma, podemos analisar as configurações desses dispositivos – por exemplo, em uma análise localizada das relações de poder. Todavia, através dos dispositivos de poder, discernimos apenas linhas de variação, sem jamais sermos conduzidos a um foco originário. Foucault não propõe nenhuma solução alternativa às análises liberais e marxistas que critica, por exemplo, em concepções de soberania e repressão através da genealogia de sistemas de poder judiciário, disciplinar e normalizante. Como François Ewald mostrou, a norma em Foucault não é universalizável ou uma mera valoração padronizável que se opõe ao anormal, ao patológico ou ao desvio. A norma é a referência institucionalizada para o grupo social que é objetivado como indivíduo; ela define uma comunicação sem origem e sem sujeito e é a própria medida que individualiza e viabiliza toda comparação, sem exterioridade.

Assim, Foucault não reduz a sociedade disciplinar a um internamento generalizado, mas, ao contrário, mostra como os sistemas de poder disciplinar são integrados em uma sociedade punitiva, homogeneizando o espaço social. A normatividade é relativizada na medida em que determina e é determinada por complexos processos de subjetivação, visto que o indivíduo é, como bem observou Ewald, “desde sempre” (*toujours déjà*) normalizado.

Contudo – e é isso que mais me interessa aqui –, Foucault não articula nenhuma teoria da normatividade, assim como não há uma teoria do poder, o que não nos impede de pensar, desde uma perspectiva foucaultiana, o que seria uma genealogia crítico-social de tais tecnologias do poder, em particular da subjetividade moderna e dos desafios que encontramos, por exemplo, em uma sociedade híbrida como a brasileira, em que formas de subjetivação pré-modernas e modernas se entrelaçam e se retroalimentam nas formações e manifestações de tecnologias sociais e de técnicas de si.

Um tipo de pesquisa interdisciplinar nesses termos consistiria, por exemplo, em revisitar as instituições e práticas religiosas de grupos indígenas e afro-brasileiros frente a religiões históricas como o judaísmo, o

cristianismo, o islamismo e o budismo, enfocando as formações discursivas de subjetividade e identidade cultural. Como não estou interessado em trabalhos exegéticos da obra foucaultiana, mas em explorar as problematizações sobre tecnologia de poder e técnicas de si que ele mesmo indicou, postulo que essa tarefa compreende vários níveis de dificuldade metodológica dentro da própria investigação foucaultiana, por exemplo, ao contrapor as tecnologias do poder a uma abordagem jurídico-liberal (como tem sido tradicionalmente feito na filosofia política moderna, de Locke e Rousseau até Rawls e Habermas) e passar de uma genealogia do poder a uma hermenêutica da moral.

Ora, embora Habermas tenha sido deveras infeliz em sua crítica a uma concepção sistêmica do poder em Foucault, na medida em que esse não buscou elaborar uma teoria do poder, a sua crítica ao relativismo, ao presentismo e ao criptonormativismo no filósofo francês revela questões de verdade, valor e norma, respectivamente, que nos remetem a um *a priori* histórico pautado pelos complexos jogos de contingências decorrentes da agência humana e das suas lutas pelo reconhecimento. Afinal, a técnica, tanto em Habermas quanto em Foucault, foi sobretudo concebida em termos de práxis histórica, capaz de responder ao desafio heideggeriano de repensar a *techne* sem reduzi-la a meios segundo um modelo científico-instrumental ou a fins segundo um modelo teleológico-transcendental.

Foucault interessantemente se aproxima de Habermas (a quem cita em um texto de 1981) quanto à divisão tripartida de técnicas que nos permitem produzir, transformar e manipular as coisas, que nos permitem utilizar os sistemas de signos e determinar a conduta de indivíduos, impondo-lhes certas finalidades ou objetivos (respectivamente, *production, signification, domination*).

As “técnicas de si” (*techniques de soi*) seriam uma quarta espécie, a saber, aquelas que permitem que os indivíduos efetuem, eles mesmos, certo número de operações sobre o seu corpo, a sua alma, os seus pensamentos, as suas condutas, de forma a se modificarem, transformarem

e atingirem um estado de felicidade, perfeição, pureza ou poder quase sobrenatural. Observo *en passant* que Habermas havia trabalhado apenas parcialmente essa problemática em *Conhecimento e interesse*, mas sobretudo no ensaio, do mesmo ano, sobre *Técnica e ciência como ideologia*, dedicado a Herbert Marcuse, que, como bom epígono de Heidegger, havia desenvolvido em vários escritos contra a sociedade tecnológica unidimensional e a indústria massiva consumista.

Grosso modo, podemos dizer que Heidegger, Marcuse e Habermas mantiveram, assim como Jacques Ellul, uma leitura um tanto pejorativa da tecnologia moderna, sendo muitas vezes erroneamente considerados tecnóforos em suas análises da técnica, sobretudo quando aliada à ciência (como tecnociência, segundo a fórmula consagrada de Bachelard) e em oposição à verdadeira *techne* da obra de arte e realizações artísticas da cultura. Foucault não apenas questiona o romantismo e a primordialidade saudosista de tais abordagens comparativas, mas nos provoca em direção a um pensamento novo e inusitado, o da *techne* essencial da historicidade, linguisticidade e eticidade humanas.

Uma ideia condutora em minha hipótese é que, em certo sentido, Foucault não apenas teria radicalizado o pensamento hermenêutico heideggeriano, mas também o teria subvertido e realizado no que tinha de mais profundo e fundamental para uma análise ontológico-existencial, a saber, para uma práxis moral, anterior a toda *theoria* e *poiesis*. Lembremos, aqui, que a técnica, em um sentido heideggeriano, antes mesmo de teorizar o que está à mão, dado ao olhar teórico e científico, *Vorhandenheit*, e de poetizar ou fazer o que se torna disponível para manusear e manipular pela técnica, *Zuhandenheit*, é o que nos possibilita, em nosso modo próprio de sermos jogados no mundo, existirmos, habitar, falarmos e compreendermos. A técnica não seria apenas uma dominação instrumental da natureza, mas o nosso próprio devir-outro, tornarmos-nos algo diferente do que somos na natureza e em nossa própria construção de uma natureza própria ao nosso modo de ser. Nesse sentido, tudo é técnica, na medida em que o modo de ser humano, enquanto ser-no-mundo,

passa sempre pela técnica. Em outros termos, mundos se nos dão e são-nos desvelados, afigurados e construídos (*weltbildend*) pelo sentido de nosso viver, falar, escrever, lembrar, trocar, trabalhar, classificar, pensar, cantar, dançar, fazer sexo, fazer arte, ciência e religião – tudo é técnica.

Seguindo leituras posteriores de Heidegger e Foucault (em autores como Derrida e Stiegler), podemos sobretudo entender a *techne* como uma irreduzibilidade de autopreservação e sobrevivência da memória humana, de nossa espiritualidade, de nossa historicidade e de nossa intersubjetividade. Como observou Delruelle (2003, p. 244), se “Heidegger critica a relação técnica ao mundo, Foucault reabilita a relação da técnica a si”. De fato, como já foi indicado, Foucault admitiu que a sua maior dívida em filosofia foi para com Nietzsche e Heidegger: se toda a sua evolução filosófica fora determinada por sua leitura de Heidegger, foi Nietzsche quem preponderou (*c’est Nietzsche qui l’a emporté*), confessou Foucault em sua última entrevista. Paul Veyne chega a desconfiar que, na verdade, Foucault apenas leu, de Heidegger, além de *Ser e tempo*, *Sobre a essência da verdade (Vom Wesen der Wahrheit)* e as suas *Vorlesungen* sobre Nietzsche – que curiosamente “tiveram por efeito paradoxal torná-lo nietzschiano e não heideggeriano”.

Em todo caso, segundo a esquematização proposta por Frédéric Gros, em sua “Situation du cours” da *Herméneutique du sujet* (Foucault, 2001, p. 19):

[...] se Heidegger expõe o modo pelo qual o controle da *tékhné* fornece ao mundo sua forma de objetividade, Foucault demonstra, por sua vez, como o cuidado de si, e particularmente as práticas estoicas de prova, fazem do mundo, enquanto ocasião de conhecimento e de transformação de si, o lugar de emergência de uma subjetividade.

Embora possamos tomar como pano de fundo os cursos correlatos de 1982 (*L’herméneutique du sujet*) e de 1983-1984 (*Le gouvernement de soi et des autres*) no Collège de France, não quis me ater aqui à concepção de *parrhêsia* e à sua problematização como poderia nos instruir sobre a tarefa de nos conhecermos em nosso verdadeiro eu, através de exercícios

espirituais. Lembro apenas, *en passant*, que Foucault se serviu dos estudos seminais de Pierre Hadot (1981) sobre os “*exercices spirituels*”, a quem ele cita no segundo e terceiro volumes de sua *História da sexualidade*. Para além das práticas de confissão, *les aveux, le dire-vrai, le franc-parler*, todos esses *dispositifs* nos remetem a uma eticidade grega, *ethos*, no sentido hegeliano de *Sittlichkeit*, que compreende o que Foucault denomina de “espiritualidade”, assim como a sua cotidianidade e as suas tácitas técnicas de *modus vivendi*, do seu “mundo vivido”, *Lebenswelt*. O que me interessa aqui, portanto, são as técnicas de si enquanto contrapartida co-constituente de tecnologias do poder, tecnologias morais, políticas e de governamentalidade – em uma palavra, tecnologias sociais.

Certamente, Foucault não estabelece nenhuma relação de determinação ou codependência (causal ou de outro tipo) entre técnicas de si e tecnologias do poder, mas, assim como o cético humeano, apenas constata uma constante conjunção entre esses dois termos, em configurações históricas tão complexas quanto contingentes, notadamente em torno do que chama “governamentalidade”, as técnicas de governo de si e de governo dos outros. Com efeito, a relação consigo mesmo em exercícios de meditação e rememoração que configuram um espaço irreduzível de espiritualidade no cuidado de si trai todas as formações discursivas que, de Descartes a Hegel, tentam dar conta das condições do conhecimento, em um tipo de abordagem transcendental que Foucault logra desconstruir através de seus escritos arqueológicos e genealógicos, antes mesmo de dedicar-se a uma hermenêutica do sujeito.

6) O ceticismo metodológico foucaultiano é o que nos impede de postular uma teoria das técnicas ou das tecnologias do poder, assim como uma “teoria do poder” seria erroneamente atribuída a uma abordagem sistêmica (como o fez Habermas em suas críticas ao conceito foucaultiano de poder). O grande desafio, portanto, de pesquisar nesse campo das tecnologias sociais é justamente como lidar com tanto material produzido ao longo dos três grandes períodos de pesquisa foucaultiana. Creio que podemos hoje revisitar o que seria uma genealogia

crítico-social da subjetividade moderna à luz das novas publicações e discussões não apenas nos círculos foucaultianos, mas também entre os que se interessam seriamente por Foucault na teoria crítica e fenomenologia social (penso, sobretudo, em Nancy Fraser, Judith Butler, Wendy Brown, Axel Honneth, Amy Allen, Rainer Forst e Martin Saar). Segundo Foucault (1994, p. 672):

A racionalidade política desenvolveu-se e impôs-se ao fio da história das sociedades ocidentais. Enraizou-se inicialmente na idéia de poder pastoral, depois naquela de razão de Estado. A individualização e a totalização são seus efeitos inevitáveis. A libertação disso só pode vir do ataque, não a um ou outro destes efeitos, mas às próprias raízes da racionalidade política.

Assim, deveríamos prestar atenção não apenas às relações facilmente estabelecidas entre concepções correlatas como *biopolitique*, *gouvernementalité* e *gouvernement*, quando estudamos, por exemplo, as relações possíveis entre disciplina e biopoder, entre os dispositivos de sexualidade e de normalização na formação do racismo biológico (como as encontramos no curso de 1976, *Il faut défendre la société*), mas também teríamos de reexaminar os mecanismos próprios de técnicas de si e de tecnologias de poder que viabilizam o cruzamento ortogonal entre a norma da disciplina e a norma da regulação: afinal, para Foucault, os dois conjuntos de mecanismos – o disciplinar e o regulamentador – não estão no mesmo nível e, por isso mesmo, podem ser articulados “perpendicularmente”.

Nesse sentido, haveria certa ingenuidade em uma leitura heideggeriana de Foucault, quando tende a ontologizar a biopolítica sem se atentar às especificidades de relações intersubjetivas e de práticas cotidianas – por exemplo, quando pensamos que o Brasil foi a última sociedade a abolir a escravidão e que os castigos públicos, bem como as práticas punitivas de torturas e humilhações públicas, fizeram parte de nossa socialização e cotidianidade por mais de quatro séculos! O que, de resto, não deveria nos causar espanto, dado que não há uma dimensão propriamente social nas análises de “*Mitsein*” e “*Mitdasein*” em Heidegger. Afinal, segundo Foucault, o “eu” (*self*, *Selbst*, *moi*, *soi*) – dife-

rentemente do “*Dasein*” heideggeriano – é constituído social, linguística e historicamente de forma concreta, estando totalmente submerso em suas contingências.

Isso significa que o eu resulta de uma complexa interseção de múltiplas variáveis contingentes, em que a religião pode ocupar um lugar predominante e de destaque, como se observa na tecnologia pastoral da tradição judaico-cristã e nas práticas de confissão e de compromisso com o franco-falar, por analogia com o estoicismo e a *parrhesia*. Ao contrário das outras proibições, as sexuais estão sempre ligadas à obrigação de dizer a verdade sobre o si. Poder-se-ia contrapor dois fatos: primeiramente, que a confissão representou um importante papel nas instituições penais e religiosas e naquilo a que concernem todos os pecados, não somente àqueles da carne. No entanto, a tarefa que incumbe o indivíduo de analisar o seu desejo sexual é sempre mais importante que a de analisar todos os outros tipos de pecado. Enquanto religião de salvação, o cristianismo logrou articular as suas peculiares técnicas de si com o “cuidado de si” (*epimeleia heautou*) que encontramos em outras codificações morais (como o estoicismo) e as tecnologias sociais de governos seculares, que muitas vezes perseguiram vozes dissidentes ou práticas que destoavam do *ethos* normalizador vigente. Contudo, o seu universalismo e o seu pluralismo foram decisivos para manter as práticas do cristianismo sempre atualizadas e relevantes.

7) Quando Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir iniciaram seu celebrado périplo em *terra brasilis* no dia 12 de agosto de 1960 no Recife, o Brasil ainda estava tecnicamente emergindo da sua condição existencial de país de analfabetos. Naquele ano, pela primeira vez, registrou-se um número menor de analfabetos do que de pessoas alfabetizadas. Na sua comunicação do dia 15 daquele mês, Sartre disse que não se tratava de fazer uma conferência acadêmica, mas de uma conversa informal sobre a “possibilidade de uma compreensão recíproca entre um escritor de um país de literatura burguesa, como a França, e um país de literatura popular”, como acreditava ser o Brasil. Chamou a atenção do casal o fato de

que, num mesmo país, analfabetos e intelectuais convivessem na mesma antessala existencial de uma revolução popular, como a que os cubanos lograram em 1959. Isso viabilizava a aposta profética na reconciliação concreta do seu existencialismo com o marxismo enquanto única forma de filosofia possível no subcontinente.

O golpe militar de 1964 e os subsequentes movimentos sociais de resistência e libertação foram instrutivos para melhor entendermos o chamado “déficit fenomenológico” da teoria crítica (associada, mais popularmente, à Escola de Frankfurt), que tenta até hoje justificar uma crítica imanente do capitalismo em seus processos sistêmicos de colonialismo, reificação e alienação. Sartre flertou com certa leitura heideggeriana do marxismo, como a encontramos em Marcuse, em contraposição a leituras alternativas, como de Lukács e neomarxistas eurocêntricos. Ele apoiava publicamente movimentos de libertação em ex-colônias francesas, como o disse de forma tão solene quanto revolucionária em seu prefácio ao livro de Frantz Fanon, *Os condenados da terra* (*Les damnés de la terre*, 1961).²

Não se trata de resgatar a dimensão emancipatória da crítica sartreana à violência original que instaura a opressão, ou sua apologia das lutas revolucionárias e do ódio do oprimido caracterizado pela revolta, em sua práxis de revolução permanente do “homem autêntico”, mas sim de destacar a instrumentalização sistêmica das tecnologias do poder opressor como parte integrante do mesmo tipo de opressão estrutural denunciada pelos discursos da libertação, da decolonialidade e da sustentabilidade, na medida em que promovem um igualitarismo radical. Mais de sessenta anos depois da visita de Sartre ao Brasil, ainda somos um país de contrastes (segundo a fórmula lapidar de Roger Bastide), abrigando aberrantes desigualdades não apenas do ponto de vista socioeconômico, de gênero e de raça, mas também de condições ambien-

² Comunicação reconstituída a partir de notas taquigrafadas e publicada em português em *Crítica e História Literária*, sem revisão de J.-P. Sartre, nos *Anais do 19º Congresso de Crítica e História Literária*, pela Editora Tempo Brasileiro, em 1964, p. 277-283.

tais de subsistência existencial: como mostraram as recentes tragédias socioambientais em Mariana, Brumadinho e no Rio Grande do Sul; são sempre os mais pobres e menos favorecidos (na grande maioria, negros e pardos) os que mais sofrem com o desgoverno e o descaso de parlamentares para com a sustentabilidade de nossos ecossistemas.

Embora sempre tenha aparecido como uma das dez maiores economias do mundo nas últimas décadas, o Brasil sempre se manteve como um dos dez países mais desiguais do planeta, cujas desigualdades de gênero, raça/etnia e renda inviabilizam um desenvolvimento sustentável e continuam gerando exclusão social, pobreza, injustiças e violação de direitos humanos. Atualmente, um quarto da população brasileira (52,7 milhões de pessoas) vive em situação de pobreza ou extrema pobreza, sendo que pretos e pardos configuram 72,7% dessas pessoas nessa situação; entre aqueles em condição de extrema pobreza, as mulheres pretas ou pardas compõem o maior segmento, com 27,2 milhões de pessoas.³ Entre 2019 e 2020, o coeficiente de Gini no Brasil subiu de 88,2 para 89, segundo uma escala em que quanto maior o índice, maiores são a desigualdade e a concentração de renda.⁴ Portanto, em mais de meio século, as narrativas liberacionistas ainda são as que melhor traduzem nosso violento cenário de exclusão e desigualdades sociais, assim como de sexismo e racismo estruturais.

Nesse sentido, pode-se articular o discurso liberacionista a partir da recepção brasileira da chamada primeira geração da Escola de Frankfurt e do pensamento crítico-identitário, que vai da Semana de Arte Moderna de 1922 até a ditadura militar de 1964-1985 (Dussel, 1977). Um dos mais importantes movimentos intelectuais daquela época, ao mesmo tempo em que cristalizava os movimentos sociais populares e os movimentos culturais como o grupo cepalino – da Comissão Econômica para

³ IBGE, *Condições de vida, desigualdade e pobreza*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza.html>.

⁴ Crédit Suisse Research Institute, *Global Wealth Report 2021*. Disponível em: <https://www.credit-suisse.com/about-us/en/reports-research/global-wealth-report.html>.

América Latina (Cepal) – em torno de Celso Furtado e seu concorrente opositor, a “teoria da dependência”, opunha ao suposto subdesenvolvimento e à suposta falta de modernização das estruturas nacionais o diagnóstico crítico do atraso periférico em sua inserção dependente de ex-colônia dentro do sistema capitalista mundial, com suas novas colônias e semicolônias culturais e socioeconômicas.

A recepção brasileira da teoria crítica, anterior à emergência da chamada filosofia da libertação nos anos 1960, integrou-se de forma simbiótica a essa práxis emancipadora, com abordagens de uma hermenêutica descolonizante. Para além de querelas semânticas e modistas, o termo “decolonial” tem sido evocado em contraposição à “colonialidade”, enquanto o termo assemelhado “descolonial” se contrapõe ao “colonialismo”, aludindo ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação libertos ou emancipados, após o desmantelamento das instituições coloniais de governança. Como observou Walter D. Mignolo (2018, p. 9), sua concepção e práxis de decolonialidade não pretendem fornecer respostas globais ou esboçar projetos globais para a libertação, muito menos propor novos universais abstratos, mas limita-se à relacionalidade das maneiras como diferentes histórias locais e concepções e práticas incorporadas de decolonialidade podem entrar em conversa e construir entendimentos que cruzam localizações geopolíticas e diferenças coloniais, contestando as reivindicações totalizantes e a violência epistêmica política da modernidade, seguindo a crítica de Aníbal Quijano à colonialidade enquanto sistema correlato à modernidade.

Na mesma direção, destacamos a tese de Achille Mbembe (2013, p. 28) de que a história do capitalismo está inevitavelmente ligada ao surgimento da modernidade, da colonização, do racismo e da exploração opressora da vida humana, notadamente através do sistema escravocrata, de forma a defender uma teoria crítica decolonial da libertação fazendo jus às críticas de Amy Allen (2016) a uma ideia eurocêntrica de progresso histórico e às concepções normativas e reconstrutivas de reconhecimento e justificação. Podemos, ademais, retomar o problema das

políticas identitárias nos movimentos sociais e nas novas constelações de protagonismo social, para além de concepções essencializadas de pertença, coletividade, raça e gênero, em contribuições pragmatistas da chamada quarta geração da teoria crítica, em que podemos situar autoras feministas e decoloniais. Assim, narrativas liberacionistas (tais como as metanarrativas eurocêntricas da libertação enquanto salvação, redenção ou emancipação universais, incluindo narrativas do colonialismo, do capitalismo, do liberalismo e do próprio socialismo) devem ser revisitadas de forma crítica e decolonizante, evitando também as aporias de um discurso anarquista, libertário, comunitário e niilista. Ao contrário do que pregam as teorias da conspiração, o chamado “marxismo cultural” nunca teve grande êxito nos círculos acadêmicos brasileiros enquanto doutrina abrangente – no sentido rawlsiano de *comprehensive doctrine* –, diferentemente do fundamentalismo evangélico, que tem sido massivamente apropriado e institucionalizado por correntes religiosas como as novas seitas e denominações evangélicas e neopentecostais (em contraposição às denominações do protestantismo histórico). Estas geralmente se aliam ao pensamento neoliberal, ao neoconservadorismo e a movimentos supostamente anti-ideológicos, como o “Escola Sem Partido”.

Em conclusão, uma reatualização da crítica da ideologia (*Ideologiekritik*) hoje a desloca para uma posição de mediação entre o que é dado em nossa socialidade e o que é construído, entre reivindicações de validade meramente subjetivas e objetivas, no espaço intermediário que é próprio da crítica imanente (Jaeggi, 2009, p. 81). A chamada “ideologia de gênero” e as pautas de “costumes” das novas “guerras culturais” da extrema-direita e de movimentos neoconservadores, que assolam hoje nosso país, são agora turbinadas pelos dispositivos digitais de *fake news* e de propaganda antidemocrática.

A IA e as novas tecnologias viabilizam, assim, uma retomada da crítica de Habermas a Marcuse em seu ensaio seminal de 1968 “Tecnologia como Ciência e ‘Ideologia’”, calibrando-a através de uma releitura de Marx e Heidegger, de modo a reformular uma teoria crítica da tecnologia

postulada pelo próprio Habermas em seus escritos tardios sobre naturalismo e religião. Embora Habermas tenha tecido importantes articulações entre o domínio da técnica e o domínio do social (através do que ele mesmo chamou de “interação” em substituição ao paradigma marxista do “trabalho”), particularmente através da sua crítica sistêmica à razão instrumental e aos processos reificantes e alienantes de colonização do mundo da vida, sua concepção pós-metafísica de teoria crítica não logra restabelecer de forma satisfatória os fundamentos normativos para a nossa sociedade tecnológica no século XXI. A meu ver, a aproximação contemporânea entre Marx, libertação e decolonialidade pode ser, destarte, evocada para revisitar a distinção entre a técnica e a política, evitando as aporias heideggerianas ôntico-ontológicas da *techne* e visando superar as categorias marxistas antagonizando forças de produção e relações de produção, para além da distinção aristotélica entre práxis e *techne* e da distinção hegeliana entre trabalho e interação.

Com efeito, a tese programática habermasiana da colonização do mundo da vida reflete várias incursões prévias sobre a alienação, o fetichismo de mercado e a reificação, num sentido que já antecipa a proposta normativa de um agir comunicativo capaz de evitar a mera instrumentalização e tecnificação do mundo social em suas relações de produção, reduzindo-os a algo independente e totalmente indiferente à vontade e às reivindicações normativas dos atores sociais. Assim como Heidegger vê a *Technik* como mais do que um mero meio, como uma espécie de desvelamento, revelação ou “verdade” da existência humana, a IA configura hoje, para além de sua *hype* midiática, um novo modo de ser-no-mundo que, em sua elaboração, tende a obscurecer uma relação com o Ser. Ao mesmo tempo em que a tecnologia moderna desvela o ser como recurso, enquanto manifestação do Ser para além do que é naturalmente acessível em nossos rios, lagos e ecossistemas, torna-se cada vez mais difícil aceitar ou experimentar o sentido ontológico além daquilo que a tecnologia põe em jogo no mundo. Em contraste com a rotina, o mecânico, o repetitivo e o previsível, que caracterizam a tecnologia, críticos

como Habermas a contrapõem a algo como a vida ou um acontecimento vivo. Postula-se, portanto, uma crítica cultural da tecnologia (como a encontramos em Ellul, Foucault, Simondon e Stiegler), mais ampla do que uma crítica socioeconômica da tecnologia, como a de Marcuse e autores neomarxistas.

Com os fracassos da crítica socioeconômica marxista e não marxista, as novas críticas culturais europeias da tecnologia, assim como aconteceu com o marxismo, são agora julgadas como sendo ideológicas ou incapazes de apreciar o que realmente está acontecendo com a tecnologia no Novo Mundo. A confusão entre ciência e tecnologia e a tendência da “cientificação metodológica” da tecnologia tem efeitos nocivos sobre a cultura da engenharia, distorcendo o conhecimento acadêmico e a compreensão de desenvolvimento sustentável. O surgimento das “tecnociências” obscureceu ainda mais essa paisagem distópica. Tal “cientificação” é uma espécie de segunda onda do movimento tecnocrático que começou nos anos 1920 e continuou até os anos 1960, com a predominância da tecnocracia, em que apenas técnicos especializados (especialmente engenheiros) podiam gerir uma sociedade baseada em máquinas, aplicando métodos de gestão técnica à própria sociedade e eliminando a política tradicional.

Uma das grandes diferenças entre o atual momento de modernização tecnológica e aqueles que ocorreram no passado é que as máquinas estão progressivamente ultrapassando nossas capacidades cognitivas em diversas áreas. Com o tamanho e a complexidade que nossa sociedade alcançou, os seres humanos sozinhos não são mais capazes de lidar com as exigências de certos processos vitais para nossa civilização (e.g., automação industrial, gestão de tráfego, manutenção da rede elétrica, aplicativos e *softwares* empregados no desempenho de tarefas cotidianas, etc.). Assim, cada vez mais contamos com a ajuda de sistemas de IA para a manutenção de nossa estrutura social, não apenas com a automatização de tarefas, mas sobretudo em processos de aprendizagem de máquina, aprendizagem profunda e aprendizado por reforço, numa

escala próxima a de uma IA forte ou geral (AGI), algo jamais imaginado anteriormente.

Nos últimos anos, a filosofia da tecnologia e a ética da IA têm encontrado grande repercussão em pesquisas sociais que procuram avaliar de forma crítica o impacto das novas tecnologias na sociedade. De forma particular, na teoria crítica da sociedade, tem ocorrido um verdadeiro retorno aos problemas do impacto tecnológico, como já eram observados no início do século passado com relação à segunda Revolução Industrial (invenções do telefone, do rádio e dos automóveis) e, na sua segunda metade, com a terceira Revolução Industrial (invenções do computador e da internet), antes do advento da IA e das sofisticadas técnicas algorítmicas de “aprendizado de máquina” (*machine learning*), agora na quarta Revolução Industrial.

Podemos, portanto, reformular hoje uma teoria crítica da IA para evitar as armadilhas do problema de alinhamento de valores, pois os avanços em campos específicos da tecnologia ampliam os efeitos em outros processos tecnológicos sem pressupor valores humanos. Se a combinação de todas essas tecnologias de comunicação levou à criação da internet – possivelmente o meio tecnológico mais revolucionário do mundo contemporâneo –, as novas tecnologias de informação por meio de redes de instrumentalidade global estão integrando o número crescente de comunidades virtuais e mídias sociais.

A ética da IA enquanto campo caracterizado por questões normativas sobre o potencial aparentemente infinito e imprevisível da IA forte, desafiando o controle humano de algoritmos e processos de aprendizado de máquina, ajuda-nos hoje a revisitar o que foi diagnosticado como déficit fenomenológico da teoria crítica, de modo a reformular a crítica do poder com vistas a desvendar práticas do mundo da vida que resistem à dominação sistêmica, revisitando valores alinhados aos valores humanos, não por algum capricho transcendental ou por algum imperativo deontológico, mas por razões pragmatistas, visto que não se pode esperar que uma IA desenvolva nossas preferências morais simplesmente

por causa de sua inteligência. Uma teoria crítica da IA, ao questionar a neutralidade das novas tecnologias *vis-à-vis* da experiência humana, da sua historicidade e da existência social, tem muito a contribuir para a reformulação ética da sustentabilidade em nossos dias, cumprindo a intenção emancipatória de todas e de todos que promovem a libertação humana de estruturas opressivas.

Referências

- ALLEN, A. *The end of progress: decolonizing the normative foundations of critical theory*. New York: Columbia University Press, 2016.
- BODDINGTON, P. *AI ethics*. A textbook. Artificial intelligence: foundations, theory and algorithms. London: Springer, 2023.
- BOSTROM, N. The superintelligent will: motivation and instrumental rationality in advanced artificial agents. *Minds and Machines*, v. 22, n. 2, 2012.
- CASTRO GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. Prólogo: giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: EL GIRO decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- DELRUELLE, E. Les techniques de soi chez Michel Foucault. In: CHABOT, P.; HOTTOIS, G. (ed.). *Les philosophes et la technique*. Paris: Vrin, 2003. p. 243-252.
- DUSSEL, Enrique. *Filosofía de la liberación*. México: Edicol, 1977.
- FALK, Sophia; VAN WYNSBERGHE, Aimee. Challenging AI for Sustainability: what ought it mean? *AI and Ethics*, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s43681-023-00323-3>. Acesso em: 24 out. 2024.
- FEENBERG, Andrew. *Critical theory of technology*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- FLICKINGER, Hans-Georg. *Ao lado do poder: Hegel, um crítico do direito liberal*. Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2023.
- FLICKINGER, Hans-Georg. *Arte e conceito*. Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2024.
- FORST, R. *Justification and critique: towards a critical theory of politics*. New York: Wiley, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Histoire de la sexualité*, vol. 1 : La volonté de savoir. Paris : Gallimard, 1976.

FOUCAULT, Michel. *Il faut défendre la société*. Cours au Collège de France (1975-1976). Paris: Gallimard, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Naissance de la biopolitique*. Cours au Collège de France (1978-1979). Paris: Gallimard, 2004.

FOUCAULT, Michel. Le souci de la vérité: Le retour de la morale. In: Dits et Écrits 1954-1988, édition établie sous la direction de Daniel Defert et François Ewald, avec la collaboration de Jacques Lagrange, Vol. IV. Paris : Gallimard, 1994. p. 672.

HABERMAS, Jürgen. *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp, 1962.

HABERMAS, Jürgen. Technology and science as 'ideology'. In: TOWARD a Rational Society. Oxford: Polity Press, 1987. (*Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'*, Frankfurt: Suhrkamp, 1968).

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Volumes I e II. Tradução de Flávio Beno Sieveinichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, Jürgen. *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik*. Frankfurt: Suhrkamp, 2022. (Em português: *Uma nova mudança estrutural da esfera pública e a política deliberativa*, trad. Denilson Werle, Editora Unesp, 2023).

HADOT, Pierre. *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris: Albin Michel, 1981.

HEIDEGGER, Martin. *Die Technik und die Kehre*. Pfullingen: Neske, 1962.

HEIDEGGER, Martin. *The question concerning technology and other essays*. Translated by W. Lovitt. New York: Harper, 1977.

HEIKKURINEN, Pasi; RUUSKA, Toni (ed.). *Sustainability beyond technology: Philosophy, critique, and implications for human organization*. Oxford: Oxford University Press, 2021.

JAEGGI, Rahel. Rethinking ideology. In: BOUDEWIJN, Paul de Bruin; ZURN, Christopher F. (ed.). *New waves in Political Philosophy*. Londres: Palgrave-Macmillan, 2009.

MARCUSE, Herbert. *One-Dimensional Man*. London: Routledge & Kegan Paul, 1964.

MBEMBE, Achille. *Critique de la raison nègre*. Paris: Editions La Découverte, 2013.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018.

OLIVEIRA, Nythamar de. Governança, equidade e competitividade: o déficit normativo do ethos democrático. In: ETGES, Virginia; AREND, Sílvio (org.). *Crises do capitalismo, Estado e desenvolvimento regional*. Santa Cruz do Sul: Editora da Universidade de Santa Cruz do Sul, 2014. p. 146-167.

RUSSELL, S. J.; NORVIG, P. *Artificial intelligence: a modern approach*. 4. ed. London: Pearson, 2022.

SAAR, Martin. Genealogy and subjectivity. *European Journal of Philosophy*, v. 10, n. 2, p. 231-245, 2002.

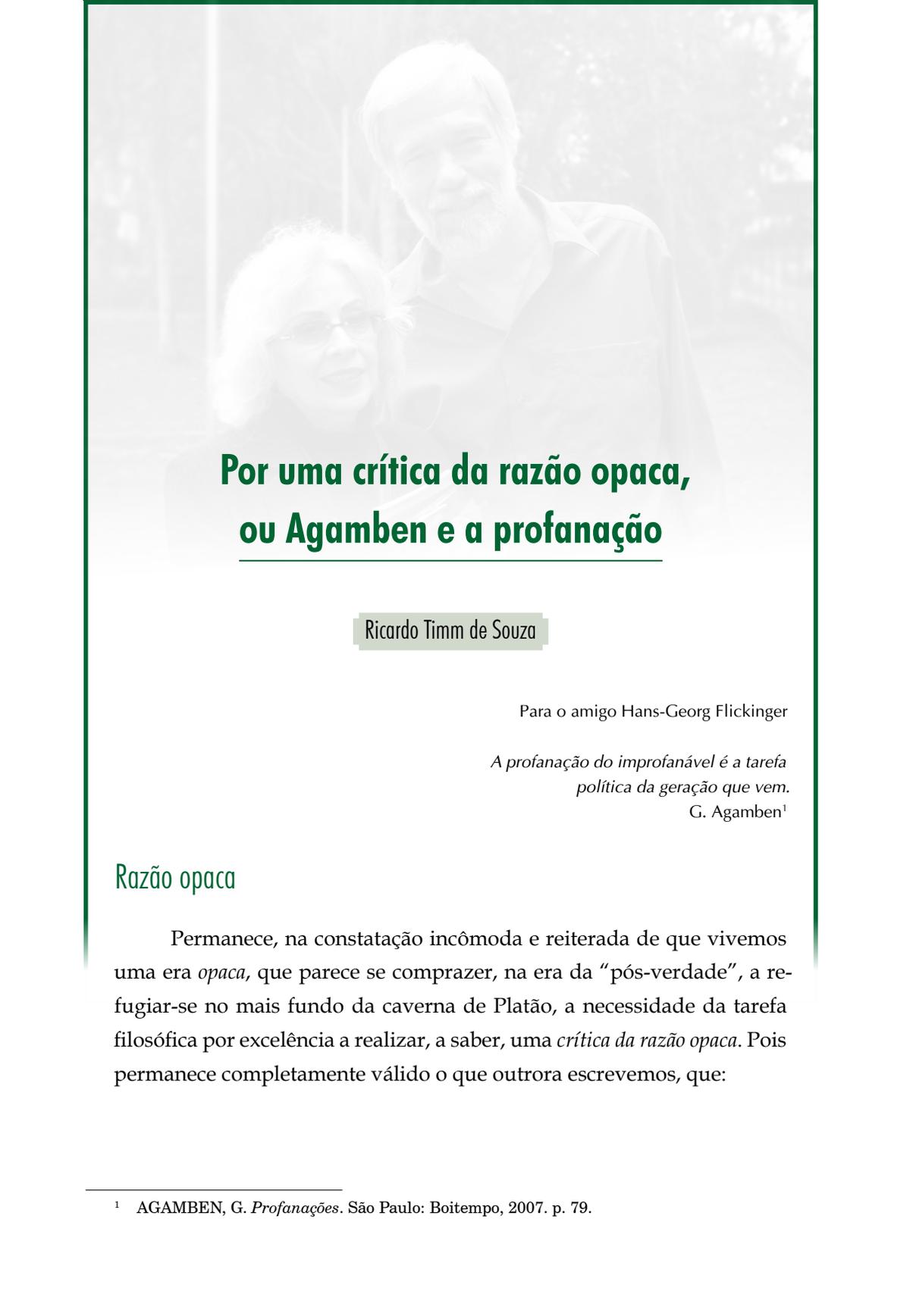
SAAR, Martin. *Die Immanenz der Macht: Politische Theorie nach Spinoza*. Berlin: Suhrkamp, 2013.

STRUBELL, E.; GANESH, A.; MCCALLUM, A. Energy and policy considerations for deep learning in NLP. In: ANNUAL MEETING OF THE ASSOCIATION FOR COMPUTATIONAL LINGUISTICS, 57th, *Proceedings [...]*. 2019. p. 3645-3650. DOI: 10.18653/v1/P19-1355.

ULLMANN, Reinhold. *Amor e sexo na Grécia Antiga*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

WAELEN, Rosalie. Why AI ethics is a critical theory. *Philosophy & Technology*, v. 35, n. 9, p. 1-16, 2022.

YOUNG, H. P. Social norms. In: DURLAUF, S. N.; BLUME, L. E. *New Palgrave Dictionary of Economics*. Palgrave MacMillan, 2008.



Por uma crítica da razão opaca, ou Agamben e a profanação

Ricardo Timm de Souza

Para o amigo Hans-Georg Flickinger

*A profanação do improfanável é a tarefa
política da geração que vem.*

G. Agamben¹

Razão opaca

Permanece, na constatação incômoda e reiterada de que vivemos uma era *opaca*, que parece se comprazer, na era da “pós-verdade”, a refugiar-se no mais fundo da caverna de Platão, a necessidade da tarefa filosófica por excelência a realizar, a saber, uma *crítica da razão opaca*. Pois permanece completamente válido o que outrora escrevemos, que:

¹ AGAMBEN, G. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 79.

[O essencial] da questão, aquilo que quer ser repetido *ad nauseam* (é): nem tudo é como parece. No grande e colorido universo da indiferença, nem tudo é indiferente; em meio às promulgações da inelutável neutralidade, nada é realmente neutro. A sociedade supermoderna e suas caricaturas... conservam em si, como seu segredo mais reservado, exatamente a mesma essência dos períodos mais obscuros da história. A mediocridade, a infinita disseminação, a multiplicação aparente do vazio, não é mais do que a ardilosa e supremamente inteligente expressão que a hegemonia – a Totalidade – encontrou para preservar seu verdadeiro núcleo de olhares indiscretos.²

Essa é, igualmente, uma descrição crível da racionalidade instrumental que em todo lugar se encontra e que se confunde, de certo modo, com a própria ideia de racionalidade, pela confusão que estabelece com seus produtos e produções nos quais vivemos todos, de algum modo, semi-imersos.

É a semi-imersão – ou a semi-emersão – que permite a percepção do entre-lugar, dos entre-espacos de profunda *crise* que intentamos transformar em *crítica*³, o que consiste, no modelo aqui proposto, no primeiro passo da crítica da razão opaca propriamente dita. A estranha distância, ou o *inter-valo* que separa a *diferença* (lógica) da *in-diferença* (moral), é o verdadeiro entremeio no qual se dará, como consequência necessária, a percepção futura da justiça como *distância* entre seu conceito e sua realidade ou o que de modo mais sutil conflui finalmente ao mesmo ponto, justiça como frágil consciência da *distância infranqueável entre o conceito mesmo de morte e a morte irrepresentável como tal*.

² SOUZA, R. T. Derrota e loucura. In: SOUZA, R. T. *O tempo e a máquina do tempo* – estudos de filosofia e pós-modernidade, p. 81-94.

³ Cf. SOUZA, R. T. *Sobre a construção do sentido* – o pensar e o agir entre a vida e a filosofia.

Profanar a violência opaca do “estado de exceção que é regra” e de suas lógicas de legitimação

Se os dispositivos do culto capitalista são tão eficazes é porque agem não apenas e nem sobretudo sobre os comportamentos primários, mas sobre os meios puros, ou seja, sobre comportamentos que foram separados de si mesmos e, assim, separados da sua relação com uma finalidade. Na sua fase extrema, o capitalismo não é senão um gigantesco dispositivo de captura dos meios puros, ou seja, dos comportamentos profanatórios.
G. Agamben⁴

Antes que se chegue a tal momento, porém, é necessário que se localize com clareza os pontos de clivagem que desarticulem as lógicas de violência que permitem a subsistência da Totalidade. Pois, embora a história da crise de sentido da contemporaneidade seja essencialmente a história da corrosão da blindagem da Totalidade, a consciência deste fato não se dá ainda a um mundo – a contemporaneidade – assombrado pela catástrofe difusamente *in-consciente* e que se torna hábito mental; a primeira tarefa, compreendida a Totalidade como interdito à profanação e à promulgação do *in-tocável*, consiste em subverter a sacralidade escusa que blinda o verdadeiro núcleo da Totalidade para que esta permaneça *apesar do tempo que somos nós*.

Um texto já clássico de G. Agamben é de proverbial significado neste processo, entre muitos caminhos possíveis. Trata-se do texto “Elogio da profanação”, no livro *Profanações*.⁵ O autor inicia por uma apreciação filosófico-jurídica do termo “profanar”:

Os juristas romanos sabiam perfeitamente o que significa “profanar”. Sagradas ou religiosas eram as coisas que de algum modo pertenciam aos deuses. Como tais, elas eram subtraídas ao livre uso e ao comércio dos homens, não podiam ser vendidas nem dadas como fiança, nem cedidas em usufruto ou gravadas de servidão. Sacrílego era todo ato que violasse ou transgredisse esta sua especial indisponibilidade, que as reservava exclusivamente aos

⁴ AGAMBEN, 2007, p. 76.

⁵ AGAMBEN, 2007, p. 65-79.

deuses celestes (nesse caso eram denominadas propriamente “sagradas”) ou infernais (nesse caso eram simplesmente chamadas “religiosas”). E se consagrar (*sacrare*) era o termo que designava a saída das coisas da esfera do direito humano, profanar, por sua vez, significava restituí-las ao livre uso dos homens. “Profano” – podia escrever o grande jurista Trebácio – “em sentido próprio denomina-se àquilo que, de sagrado ou religioso que era, é devolvido ao uso e à propriedade dos homens”. ... (D. 11,7,2).⁶

Tem-se já aqui, na etimologia jurídico-histórica do termo, uma chave compreensiva que leva facilmente para além da compreensão coloquial do conceito; profanar não é essencialmente atributo de deuses ou super-homens, mas, apenas, o *contrário* de *sacralizar*: obra dos homens. Se sacralizar significa retirar à disponibilidade, profanar significa restituir a ela. Pode-se dispor do profanado ao ponto de compreender seus constitutivos profundos.

O próximo passo é o diagnóstico histórico. O capitalismo se apresenta, no sentido em que se constitui finalmente em um específico *modelo metafísico de compreensão da realidade*, como a expressão histórica da Totalidade no aqui e agora, o que cumpre compreender. Todavia, como bem mostra Benjamin, estamos às voltas não como um corpo profano de ideias, mas com uma “religião da modernidade”, com seus ritos, templos e fanáticos:

O *capitalismo como religião* é o título de um dos mais profundos fragmentos póstumos de Benjamin; o capitalismo não representa apenas, como em Weber, uma secularização da fé protestante, mas ele próprio é, essencialmente, um fenômeno religioso, que se desenvolve de modo parasitário a partir do cristianismo. Como tal, como religião da modernidade, ele é definido por três características: 1. É uma religião cultural, talvez a mais extrema e absoluta que jamais tenha existido. Tudo nela tem significado unicamente com referência ao cumprimento de um culto, e não com respeito a um dogma ou a uma idéia. 2. Esse culto é permanente; é “a celebração de um culto *sans trêve et sans merci*”. Nesse caso, não é possível distinguir entre dias de festa e dias de trabalho, mas há um único e ininterrupto dia de festa, em que o trabalho coincide com a celebração do culto. 3. O culto capitalista não está voltado para a redenção ou para a expiação de uma culpa, mas para a pró-

⁶ AGAMBEN, 2007, p. 65. Ainda: “A profanação implica... uma neutralização daquilo que profana. Depois de ter sido profanado, o que estava indisponível e separado perde a sua aura e acaba restituído ao uso. Ambas as operações são políticas, mas a primeira tem a ver com o exercício do poder, o que é assegurado remetendo-o a um modelo sagrado; a segunda desativa os dispositivos do poder e devolve ao uso comum os espaços que ele havia confiscado”. AGAMBEN, 2007, p. 68.

pria culpa. “O capitalismo é talvez o único caso de um culto não expiador, mas culpabilizante [...]. Uma monstruosa consciência culpável que não conhece redenção transforma-se em culto, não para expiar com ele a sua culpa, mas para torná-la universal [...] e para, ao final, envolver o próprio Deus na culpa [...] Deus não está morto, mas foi incorporado ao destino do homem.”⁷

O capitalismo é, desse modo, para Benjamin, a *culminância da imanência* que se resolve em seu próprio culto excludente de tudo o que não é ele, *sans trêve et sans merci*. Porém, esse processo excludente faticamente se dá através de um modelo mental racionalmente *totalizante-includente*⁸; a *própria ideia de Deus, qualquer ideia de Deus, é incluída* no culto, estampada, por exemplo, em frases na *fatuidade metafísica* das notas de dinheiro, que tudo valem fora de si, enquanto nada valem em si, e apenas valem algo em si quando, obsoletas, viram objeto de coleção. A capacidade metamórfica do capitalismo é a denúncia do erro de Nietzsche: “Deus” não está morto, mas foi, antes, *sequestrado* pela imanência – integrou-se ao destino do homem esvaziado da capacidade de conceber a Alteridade, ou seja, à lógica violenta do culto imanente-totalizante. Não há espaço para o *fora*; todos os espaços estão preenchidos,

⁷ AGAMBEN, 2007, p. 70. Ainda: “De forma mais geral, tudo hoje pode tornar-se Museu, na medida em que esse termo indica simplesmente a exposição de uma impossibilidade de usar, de habitar, de fazer experiência... Por essa razão, no museu, a analogia entre capitalismo e religião se torna evidente. O museu ocupa exatamente o espaço e a função em outro tempo reservados ao Templo como lugar do sacrifício. Aos fiéis no Templo – ou aos peregrinos que percorriam a terra de Templo em Templo, de santuário em santuário – correspondem hoje os turistas, que viajam sem trégua num mundo estranhado em Museu. Mas enquanto os fiéis e os peregrinos participavam, no final, de um sacrifício que, separando a vítima na esfera sagrada, restabelecia as justas relações entre o divino e o humano, os turistas celebram, sobre a sua própria pessoa, um ato sacrificial que consiste na angustiante experiência da destruição de todo possível uso. Se os cristãos eram “peregrinos”, ou seja, estrangeiros sobre a terra, porque sabiam que tinham no céu a sua pátria, os adeptos do novo culto capitalista não têm pátria alguma, porque residem na forma pura da separação. Aonde quer que vão, eles encontrarão, multiplicada e elevada ao extremo, a própria impossibilidade de habitar, que haviam conhecido nas suas casas e nas suas cidades, a própria incapacidade de usar, que haviam experimentado nos supermercados, nos *shopping centers* e nos espetáculos televisivos. Por isso, enquanto representa o culto e o altar central da religião capitalista, o turismo é atualmente a primeira indústria do mundo, que atinge anualmente mais de 650 milhões de homens. E nada é mais impressionante do que o fato de milhões de homens comuns conseguirem realizar na própria carne talvez a mais desesperada experiência que a cada um seja permitido realizar: a perda irrevogável de todo uso, a absoluta impossibilidade de profanar”. AGAMBEN, 2007, p. 73-74.

⁸ Cf. SOUZA, R. T. *Sentidos do Infinito* – a categoria de “Infinito” nas origens da racionalidade ocidental, dos pré-socráticos a Hegel, p. 113-114.

de um modo ou de outro, pela exclusão do tempo, da redenção, da esperança, pela Totalidade.

No entanto, como toda Totalidade, como todo momento histórico da lógica de totalização, o capitalismo é autofágico; isso se mostra claramente por sua destrutividade e como se pode, eventualmente, exemplificar com o exemplo de Agamben:

Precisamente porque tende com todas as suas forças não para a redenção, mas para a culpa, não para a esperança, mas para o desespero, o capitalismo como religião não tem em vista a transformação do mundo, mas a destruição do mesmo. E o seu domínio é em nosso tempo tão total que também os três grandes profetas da modernidade (Nietzsche, Marx e Freud) conspiram com ele, segundo Benjamin, sendo, de algum modo, solidários com a religião do desespero. 'Esta passagem do planeta homem, através da casa do desespero, para a absoluta solidão do seu recurso é o *ethos* que define Nietzsche. Este homem é o Super-Homem, ou seja, o primeiro homem que começa conscientemente a realizar a religião capitalista'. Também a teoria freudiana pertence ao sacerdócio do culto capitalista: 'o removido, a representação pecaminosa [...] é o capital, sobre o qual o inferno do inconsciente paga os juros'. E em Marx, o capitalismo 'com os juros simples e compostos, que são função da culpa [...] transforma-se imediatamente em socialismo'.⁹

E a estrutura máxima, em termos de efetividade funcional e homogeneidade totalizante, no sentido de um *modelo biopolítico-necroético* correspondente ao estado de exceção em que vivemos¹⁰, dá-se pela incorporação, ao núcleo totalizante, de todas as condições de vida e de vitalidade que – caracterizando o *tempo patológico*¹¹ por excelência – reduzem todas as qualidades – corpos, sexualidade, linguagem, nascimento e morte – n à quantificação bruta, consubstancializando-se no modelo mais rígido do que Agamben chama de "Improfanável":

⁹ AGAMBEN, 2007, p. 70-71.

¹⁰ Cf. SOUZA, R. T. *Crítica da razão idolátrica – tentativa de Thanatos, necroética e sobrevivência*.

¹¹ Cf. SOUZA, R. T. *Metamorfose e Extinção – sobre Kafka e a patologia do tempo*, p. 107-115, entre outros.

Na sua forma extrema, a religião capitalista realiza a pura forma de separação, sem mais nada a separar. Uma profanação absoluta e sem resíduos coincide agora com uma consagração igualmente vazia e integral. E como, na mercadoria, a separação faz parte da própria forma do objeto, que se distingue em valor de uso e valor de troca e se transforma em fetiche inapreensível, assim agora tudo o que é feito, produzido e vivido – também o corpo humano, também a sexualidade, também a linguagem – acaba sendo dividido por si mesmo e deslocado para uma esfera separada que já não define nenhuma divisão substancial e na qual todo uso se torna duravelmente impossível. Esta esfera é o consumo. Se, conforme foi sugerido, denominamos a fase extrema do capitalismo que estamos vivendo como espetáculo, na qual todas as coisas são exibidas na sua separação de si mesmas, então espetáculo e consumo são as duas faces de uma única impossibilidade de usar. O que não pode ser usado acaba, como tal, entregue ao consumo ou à exibição espetacular. Mas isso significa que se tornou impossível profanar (ou, pelo menos, exige procedimentos especiais). Se profanar significa restituir ao uso comum o que havia sido separado na esfera do sagrado, a religião capitalista, na sua fase extrema, está voltada para a criação de algo absolutamente Improfanável.¹²

Todavia, a própria correção da temporalidade, sua inelutabilidade corrosiva que trinca a solidez do estabelecido¹³, volta a rigidez obsessiva do trofismo totalizante contra si mesmo; a expressão desse evento é a constatação de que:

É possível, porém, que o Improfanável, sobre o qual se funda a religião capitalista, não seja de fato tal, e que atualmente ainda haja formas eficazes de profanação. Por isso, é preciso lembrar que a profanação não restaura simplesmente algo parecido com um uso natural, que preexistia à sua separação na esfera religiosa, econômica ou jurídica. A sua operação... é mais astuta e complexa e não se limita a abolir a forma da separação para voltar a encontrar, além ou aquém dela, um uso não contaminado [...]. Mas de que uso se trata? Qual é, para o gato, o uso possível do novelo? Ele consiste em libertar um comportamento da sua inscrição genética em uma esfera determinada (a atividade predatória, a caça). O comportamento libertado dessa forma reproduz e ainda expressa gestualmente as formas da atividade de que se emancipou, esvaziando-as, porém, de seu sentido e da relação imposta com uma finalidade, abrindo-as e dispondo-as para um novo uso. O jogo com o novelo representa a libertação do rato do fato de ser uma presa, e é libertação da atividade predatória do fato de estar necessariamente voltada para a captura e a morte do rato; apesar disso, ele apresenta os mesmos comportamentos que definiam a caça. A atividade que daí resulta torna-se

¹² AGAMBEN, 2007, p. 71.

¹³ Cf. SOUZA, R. T. O corpo do tempo – um exercício fenomenológico. In: SOUZA, R. T. *Ética como fundamento II*, p. 207-214.

dessa forma um puro meio, ou seja, uma prática que, embora conserve te-
nazmente a sua natureza de meio, se emancipou da sua relação com uma
finalidade, esqueceu alegremente o seu objetivo, podendo agora exibir-se
como tal, como meio sem fim. Assim, a criação de um novo uso só é possível
ao homem se ele desativar o velho uso, tornando-o inoperante.¹⁴

A vida encontra um caminho em meio à espessura que a soterra – esse ca-
minho é a profanação do pretensamente improfanável. A desarticulação
da rigidez do construto totalizante, seu desencaixe de sua aura de obviedade
e aceitabilidade, dá-se pela oportunidade que a temporalidade cria
para que os instantes não coincidam uns com os outros, mas sejam sempre
o novo que irrompe *apesar* de tudo o que já aconteceu.¹⁵ E, por *novo*,
pode-se entender no presente contexto, privilegiadamente, a linguagem,
que é, em última análise, uma verbalização *do* tempo, *no* tempo, em todos
os sentidos que se queira atribuir à ideia de “verbalização”. Essa é a
razão – seu poder subversivo extraordinário – pela qual a linguagem é o
alvo preferencial de cooptação da Totalidade:

Se os dispositivos do culto capitalista são tão eficazes é porque agem não
apenas e nem sobretudo sobre os comportamentos primários, mas sobre os
meios puros, ou seja, sobre comportamentos que foram separados de si mes-
mos e, assim, separados da sua relação com uma finalidade. Na sua fase ex-
trema, o capitalismo não é senão um gigantesco dispositivo de captura dos
meios puros, ou seja, dos comportamentos profanatórios. Os meios puros,
que representam a desativação e a ruptura de qualquer separação, acabam
por sua vez sendo separados em uma esfera especial. Exemplo disso é a
linguagem. Certamente o poder sempre procurou assegurar o controle da
comunicação social, servindo-se da linguagem como meio para difundir a
própria ideologia e para induzir a obediência voluntária. Hoje, porém, tal
função instrumental – ainda eficaz às margens do sistema, quando se ve-
rificam situações de perigo e de exceção – deu lugar a um procedimento
diferente de controle, que, ao ser separado na esfera espetacular, atinge a
linguagem no seu rodar no vazio, ou seja, no seu possível potencial profana-
tório. Mais essencial do que a função de propaganda, que diz respeito à
linguagem como instrumento voltado para um fim, é a captura e a neutrali-
zação do meio puro por excelência, isto é, da linguagem que se emancipou
dos seus fins comunicativos e assim se prepara para um novo uso.¹⁶

¹⁴ AGAMBEN, 2007, p. 74.

¹⁵ Cf. SOUZA, R. T. *Existência em Decisão* – uma introdução ao pensamento de Franz Rosen-
zweig, especialmente p. 133-139.

¹⁶ AGAMBEN, 2007, p. 76.

Tem-se aqui uma releitura do que se tem chamado, clássica e contemporaneamente, de razão instrumental, a qual consiste, essencialmente, em uma lógica de neutralização da potência subversiva do Dizer no tempo, ou do tempo que é dizer. *O espetáculo é a ausência da palavra enquanto tal*, ou seja, enquanto linguagem – a tautologia que impede a palavra de ser mais que mero signo de expressão ritual de pertença à pretensa neutralidade colorida da quantidade intercambiável com qualquer outra quantidade:

Os dispositivos midiáticos têm como objetivo, precisamente, neutralizar esse poder profanatório da linguagem como meio puro, impedir que o mesmo abra a possibilidade de um novo uso, de uma nova experiência da palavra. A Igreja, depois dos dois primeiros séculos de esperança e de expectativa, já tinha concebido sua função com o objetivo essencial de neutralizar a nova experiência da palavra que Paulo, ao colocá-la no centro do anúncio messiânico, havia denominado *pistis*, fé. Da mesma maneira, no sistema da religião espetacular, o meio puro, suspenso e exibido na esfera midiática, expõe o próprio vazio, diz apenas o próprio nada, como se nenhum uso fosse possível, como se nenhuma outra experiência da palavra ainda fosse possível.¹⁷

A expressão mais pura da violência totalizante se dá, então, na anulação do valor de realidade irrepresentável em favor do valor de exposição que é *somente* representação:

[No que diz respeito à pornografia], é talvez só na esfera do rosto humano que o mecanismo do valor de exposição encontra o seu devido lugar. É uma experiência comum que o rosto de uma mulher que se sente olhada se torne inexpressivo. Saber que está exposta ao olhar cria vazio na consciência e age como um poderoso desagregador dos processos expressivos que costumemente animam o rosto. Trata-se aqui da descarada indiferença que, antes de qualquer outra coisa, as manequins, as *pornostars* e as outras profissionais da exposição devem aprender a conquistar: não dar a ver nada mais que um dar a ver (ou seja, a própria e absoluta medialidade). Dessa forma, o rosto carrega-se até chegar a explodir de valor de exposição. Mas exatamente através dessa aniquilação da expressividade o erotismo penetra ali onde não poderia ter lugar: no rosto humano, que não conhece nudez, porque sempre já está nu. Exibido como puro meio para além de toda expressividade concreta, ele se torna disponível para um novo uso, para uma nova forma de comunicação erótica.¹⁸

¹⁷ AGAMBEN, 2007, p. 76.

¹⁸ AGAMBEN, 2007, p. 78.

O capitalismo, a expressão histórica de Totalidade que o capitalismo significa hoje, é, em última análise, *a anulação do sentido de rosto do rosto, a aniquilação do olhar do Outro.*

* * *

A tarefa política da geração que vem inicia pela apropriação da linguagem em sua *verbalização*, ou seja, pela renúncia ao abandono de todas as esperanças no nível de meras análises de sentenças mortas que só dizem algo a um mundo morto; em outros termos, e na inspiração de Levinas, os ditos, os ritos do culto totalizante, signos do grande Dito em que se constituem as religiões pretensamente improfanáveis que *permitem que o insuportável seja suportado* no corpo de seu culto, devem dar lugar, pelo *tempo* levado a sério, ao Dizer que diz infinitamente mais do que qualquer dito, *pois tem todo tempo para fazê-lo.*

Assim, profanar o opaco ou, o que dá no mesmo, a procura obsessiva pela justiça é o início de toda crítica filosófica e a qualificação de toda atividade racional. É por ela que se dá a metamorfose do indivíduo – quantidade – em sujeito ético – qualidade.

Referências

- AGAMBEN, G. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SOUZA, R. T. *Crítica da razão idolátrica*. Porto Alegre: Zouk, 2020.
- SOUZA, R. T. *Ética como fundamento II*. Caxias do Sul: EDUCS, 2016.
- SOUZA, R. T. *Sobre a construção do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- SOUZA, R. T. *O tempo e a Máquina do Tempo* – estudos de filosofia e pós-modernidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.
- SOUZA, R. T. *Existência em Decisão* - uma introdução ao pensamento de Franz Rosenzweig. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- SOUZA, R. T. *Sentidos do Infinito* - a categoria de “Infinito” nas origens da racionalidade ocidental, dos pré-socráticos a Hegel. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.
- SOUZA, R. T. *Metamorfose e Extinção* - sobre Kafka e a patologia do tempo. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.



Os limites do liberalismo: uma crítica comunitarista¹

Thadeu Weber

Introdução

As divergências entre liberais e comunitaristas no que diz respeito ao tema da justiça ocupam o debate da Filosofia Política nas últimas décadas. A prioridade do justo em relação às concepções comunitárias do bem é um dos aspectos centrais da discussão. Com pontos de partida distintos, o desafio é comum a essas duas correntes: como fundamentar normas, sejam elas regras ou princípios?

Uma das mais influentes teorias da justiça desenvolvidas na segunda metade do século XX é indiscutivelmente a da justiça como equidade de J. Rawls. Objetivando ser uma alternativa ao utilitarismo, amplamente difundido até então, a teoria rawlsiana inova em vários aspectos: a ideia de um construtivismo político, o consenso sobreposto,

¹ Texto originariamente publicado na revista *Veritas*, Porto Alegre, V. 63, nº 1, 2018. Revisado para esta edição.

a prioridade do justo em relação às ideias do bem e a ideia de razão pública merecem destaque. Sua teoria foi objeto de muitos comentários e críticas, provocando inúmeras reformulações. Essas observações, em geral, vêm do lado dos comunitaristas, entre os quais cabe destacar: M. Sandel, A. MacIntyre, C. Taylor, M. Walzer e J. Habermas.

O propósito é discutir e avaliar a crítica de M. Sandel ao liberalismo político de Rawls, principalmente, a partir do livro *O liberalismo e os limites da justiça*². Como o núcleo duro dessa crítica gira em torno da prioridade do justo em relação ao bem, tese defendida por Rawls, o propósito é colocar em diálogo aquelas correntes. Os comunitaristas sustentam haver uma concepção de bem subjacente às doutrinas liberais e situam o justo a partir da ideia de contexto. Os liberais, por sua vez, são avessos ao contexto e defendem a neutralidade ética do direito. Entrar nesse debate significa acompanhar o que há de mais atual nas recentes discussões da Filosofia Política.

No referido livro, depois da reconstrução das principais teses de Rawls que envolvem o liberalismo político, Sandel o avalia através de “três objeções”: o afastamento das questões morais importantes; o fato do pluralismo razoável, também envolvendo concepções de justiça; a excessiva restrição do âmbito da razão pública. Além disso, no livro *Justiça: o que é fazer a coisa certa*, Rawls (2014) discute outros temas diretamente ligados ao liberalismo político, tais como o dos incentivos e o do esforço. Uma avaliação dos equívocos e acertos de Sandel precisa considerar as reformulações de Rawls em *O liberalismo político* e em *Justiça como equidade: uma reformulação*. É isso que o presente artigo propõe: avaliar a crítica de Sandel a partir dessas reformulações.

² Uma oportuna e interessante avaliação da crítica de Sandel a Rawls, feita nesse livro, é elaborada por R. Forst no primeiro capítulo de *Contextos da justiça*. Trata-se da “crítica do eu desvinculado”. Segundo Forst, nessa crítica Sandel não faz uma adequada distinção entre pessoa ética e pessoa do direito, em Rawls (cf. Forst, 2010, p. 17). O presente texto não examina a crítica de Sandel sob esse aspecto.

Valores políticos e doutrinas morais abrangentes

Uma das características centrais da concepção política de justiça de Rawls é a sua independência de doutrinas morais abrangentes.³ Essa posição é motivada pela possibilidade e pela necessidade de um acordo sobre a concepção de justiça, apta para orientar as principais instituições políticas e sociais, principalmente a constituição política. A restrição ao domínio do político é a condição para tal acordo. As doutrinas morais abrangentes, por sua vez, podem endossar os princípios de justiça e o farão para torná-los estáveis, mas estes não podem derivar daquelas. A concepção política de justiça tem, pois, a característica de ser autossustentada. As diferentes concepções de vida boa, próprias das doutrinas abrangentes, dificultam enormemente a possibilidade de se atingir o “propósito político” do liberalismo político, ou seja: “assegurar a cooperação social com base no respeito mútuo” (Sandel, 2005, p. 258).

Seria esse objetivo tão importante a ponto de superar outros interesses originários de doutrinas morais? Para Sandel (2005, p. 257), muitas “exigências e reivindicações” emergem dessas doutrinas e, por isso, não é “razoável”, para “efeitos políticos”, excluí-las ou simplesmente deixá-las de lado, até porque algumas delas podem ser verdadeiras.

Não há dúvida de que, nas sociedades democráticas, diferentes concepções de “vida boa” são apresentadas e defendidas. Rawls reconhece isso e considera fundamental que elas endosse os princípios da justiça como equidade. Para Sandel (2005, p. 259), todavia, a questão é saber até que ponto essas doutrinas morais são ou não capazes de “superar os valores políticos”. Sustentar que se tratam de domínios diferentes – os valores políticos, referindo-se aos elementos constitucionais essenciais e às questões de justiça básica, por um lado, e às doutrinas morais e religiosas, reportando-se à vida privada ou às “associações voluntárias”, por outro – não avança na discussão, pois nesse caso nenhum conflito surgi-

³ Esse assunto perpassa praticamente toda a obra *O liberalismo político* de Rawls (2005). Pode-se ver, principalmente, o primeiro capítulo.

ria, segundo Sandel. Logo, não faria sentido dizer, como fez Rawls, que os valores políticos haveriam de se sobrepor aos valores éticos, religiosos ou diferentes concepções do bem. Se são âmbitos distintos, não teríamos conflitos. Ocorre, no entanto, que Sandel não justifica sua afirmação da ausência desses conflitos. Exemplos mostram que eles acontecem, até mesmo entre os valores políticos. Isso indica o fato de Rawls ter estabelecido a prioridade do primeiro princípio em relação ao segundo.

Para demonstrar que a prioridade do justo sobre o bem não pode ser sustentada, Sandel, a título de exemplo, promove um debate sobre o aborto e a escravidão. Alega que um posicionamento contra ou a favor em ambos os casos não pode afastar argumentos morais importantes. Essa exclusão dependeria do fato de se saber qual das doutrinas morais é verdadeira.

Ora, o tema do aborto não é objeto de debate no nível dos princípios, mas assunto a ser enfrentado no estágio legislativo. Já o problema da escravidão pode ser resolvido a partir do primeiro princípio de justiça de Rawls e sem apelo aos valores morais e religiosos. Estes, por certo, estarão em consonância com o primeiro princípio. O recurso aos direitos fundamentais é suficiente para condenar quaisquer formas de escravidão. As doutrinas morais abrangentes poderão endossar a defesa desses direitos, por diferentes razões, mas não é preciso recorrer a elas para condenar a escravidão.

O acordo político em torno dos princípios, feito sob o véu da ignorância, diz respeito aos elementos constitucionais essenciais. Os assuntos controversos não entram na agenda política. Por isso, são decididos em outro estágio, em que o véu da ignorância é parcialmente suspenso. Nesse estágio, os cidadãos argumentarão a partir de suas concepções de bem. Aliás, também endossarão os princípios de justiça a partir dessas concepções. O limite delas, no entanto, são os princípios de justiça política. A solução de possíveis conflitos precisa estabelecer prioridades, mas deve fazê-lo a partir de um critério objetivo e comum.

A não dependência de doutrinas morais abrangentes por parte dos princípios de justiça afeta, pois, somente a estes. A crítica sobre o fato

de o debate em torno do aborto não poder ser moralmente neutro, isto é, não poder desconhecer razões morais e religiosas, não considera suficientemente os quatro estágios da aplicação dos princípios de Rawls.⁴ Que uma argumentação a favor do aborto não possa ser neutra no referente às controvérsias morais e religiosas dá a entender que não se pode fazer um debate sobre o assunto fora dessas controvérsias. Ser contra o aborto não significa necessariamente valer-se de um argumento moral ou religioso. A hipótese de que uma doutrina moral abrangente possa estar correta no que concerne ao fato do início da vida dar-se no momento da concepção e que, por conseguinte, o argumento do liberalismo político em torno da prioridade do justo caia por terra, esbarra num problema: como saber se uma doutrina moral está correta?

Sandel supõe que a posição da Igreja Católica sobre o início da vida esteja certa. Isso, por si só, derrubaria a tese da prioridade do justo. Mas não sabemos qual é a posição correta. Quem tem competência para definir essa questão? A ciência ou a religião? Quando efetivamente começa a vida para a biologia? Trata-se de uma questão científica, moral ou religiosa? Para as doutrinas morais e religiosas, a sua posição é a correta e certamente o é. Mas como compartilhar suas diferentes razões? Do ponto de vista político, deveria haver um acordo. Se não houver, decida-se no voto. É claro que isso poderá contrariar a posição de alguma doutrina religiosa.

A questão é saber que tipo de argumentos são mais plausíveis nesse debate e passíveis de um acordo. Estar o início da vida vinculado à concepção pode não ser uma questão a ser resolvida por alguma doutrina moral ou religiosa. Essa é uma tese defensável. Mesmo que a questão do início da vida, referida inúmeras vezes por Sandel, estivesse resolvida, a controvérsia em torno do aborto continuaria, independentemente das

⁴ Tratam-se dos estágios da posição original, do constitucional, do legislativo e do judicial. No assunto em pauta, cabe registrar que o primeiro se ocupa da construção dos princípios de justiça; o segundo da elaboração de uma Constituição de acordo com os princípios estabelecidos; o terceiro trata da elaboração das leis; e o quarto de sua aplicação (cf. Rawls, 1997, p. 195).

doutrinas abrangentes. Por isso, a questão acaba por ser decidida no estágio legislativo.

De qualquer sorte, pode-se sustentar que a definição sobre o início da vida não cabe a alguma doutrina moral ou religiosa. É, antes, uma questão da ciência biológica. É claro que uma doutrina moral e religiosa pode e deve posicionar-se sobre esse tema. Pode sustentar, por exemplo, o princípio da santidade da vida e de sua origem divina. No entanto, essa sempre será a posição de uma doutrina abrangente e que envolve uma determinada concepção de bem. Mas como atingir um acordo sobre tais argumentos? Diferentes doutrinas sustentarão diferentes posições. A restrição ao domínio do político pretende atender à exigência da justificação pública para os valores políticos. É claro que isso não resolve o problema moral ou religioso. Essas doutrinas poderão continuar defendendo seus princípios e considerando suas posições como verdadeiras e corretas.

Para Rawls (2005, p. 176), os argumentos em torno dos valores políticos seriam mais razoáveis porque são “compartilháveis” (*shared*), coisa que os argumentos éticos e religiosos não necessariamente o são. Aqueles são passíveis de justificação pública, estes não. Ocorre que Sandel não admite que argumentos a favor do aborto possam ser neutros em relação às doutrinas religiosas e morais. Por que não? Se a questão do início da vida não é primeiramente uma questão moral ou religiosa, uma argumentação neutra em relação a ela deve ser possível. Contra Sandel, dois aspectos precisam ser salientados: a) que o aborto não é tema de um princípio de justiça, mas de legislação ordinária; b) no estágio legislativo, argumentos morais têm espaço, uma vez que podem e devem endossar os valores políticos, e o fazem a partir de suas concepções de bem. Quando elementos constitucionais não são objeto de discussão, os cidadãos, e mesmo os legisladores (terceiro estágio), podem tomar decisões de acordo com suas visões mais abrangentes (cf. 2005, p. 235). Mas sempre vai predominar o critério da maioria, como recurso procedimental. Leis injustas, no entanto, podem ser instituídas. Às vezes, temos o dever de obedecê-las.

O mesmo questionamento, referente à prioridade do justo sobre o bem, é desenvolvido no debate sobre a escravidão. Excluir “questões morais controversas” com o intuito de alcançar um “acordo político” é a estratégia de Rawls, na avaliação de Sandel (2005, p. 261). Este, no entanto, questiona a legitimidade daquela. Para Sandel, não é possível posicionar-se contra a escravidão, assim como em relação ao aborto, sem recorrer a argumentos morais de doutrinas abrangentes ou defender uma neutralidade em relação a eles.

Em primeiro lugar, é preciso que se diga que o recurso aos princípios de justiça, por si só, bastaria para condenar a escravidão. Ela viola os direitos e as liberdades fundamentais e, portanto, a dignidade humana. A concepção política de justiça não depende de doutrinas abrangentes para essa justificação. Em segundo lugar, essas doutrinas poderão endossar os princípios e valores políticos a partir de suas concepções de bem. Com isso, não seria preciso excluir os argumentos morais e religiosos, com o intuito de obter um acordo político. Em terceiro lugar, questões controversas não deveriam ser introduzidas na agenda política; elas devem ser resolvidas no estágio legislativo. Se as questões controversas podem ser resolvidas no nível dos princípios, por que recorrer às doutrinas morais abrangentes? Não se trata de afastá-las, mas de dispensar o recurso a elas, dada a dificuldade de um acordo, uma vez que está em jogo uma concepção política e pública de justiça. Logo, uma argumentação contra o aborto pode ser moralmente neutra, isto é, imparcial, do ponto de vista da justificação.⁵

A prioridade do justo e o pluralismo

Rawls parte do fato do pluralismo razoável. Uma sociedade democrática convive com distintas doutrinas morais, religiosas e filosóficas abrangentes e, por vezes, incompatíveis, mas razoáveis. Diante desse

⁵ Sobre o tema da neutralidade no sentido aqui tratado, ver Forst (2010, p. 63).

pluralismo, impõe-se a prioridade do justo. A grande dificuldade refere-se à possibilidade de construir uma concepção de justiça a partir disso. Uma restrição em relação a uma concepção política de justiça foi a solução encontrada. De acordo com Sandel, para o liberalismo político, esse pluralismo diz respeito tão somente às concepções de bem e, por isso, atribui a prioridade ao justo. Essa “assimetria”, no entanto, para Sandel, tem um pressuposto sem o qual ela não se sustenta. O liberalismo tem de pressupor que não há um pluralismo razoável acerca da justiça.

O liberalismo político tem de pressupor não só que o exercício da razão humana em condições de liberdade produzirá desacordos acerca da vida boa, mas também que o exercício da razão humana em condições de liberdade *não* produzirá desacordos acerca da justiça (Sandel, 2005, p. 266).

Ora, como sustenta Sandel, tão fato quanto o pluralismo razoável de doutrinas morais abrangentes é o fato do pluralismo razoável em torno da ideia de justiça. “As sociedades democráticas estão repletas de desacordos acerca da justiça” (Sandel, 2005, p. 266). Ele fornece como exemplos os debates sobre a distribuição do rendimento e da equidade de impostos, os cuidados com a saúde, os direitos dos homossexuais, a liberdade de expressão etc. Os votos discordantes dos juizes da Suprema Corte, em situações que envolvem a liberdade religiosa, a liberdade de expressão, etc., constituem outro exemplo. Os debates em torno desses temas indicam o pluralismo razoável acerca da justiça. Ora, se houver um pluralismo tanto em relação à justiça quanto em relação às doutrinas morais e abrangentes, qual é a diferença no referente aos dois tipos de pluralismo? A dificuldade para um acordo não se aplica a ambos? Por que então estabelecer a prioridade do justo sobre o bem?

Os defensores do liberalismo político, na apreciação de Sandel, poderiam responder dizendo que as divergências sobre a justiça não se referem ao que os princípios devem ser, mas sim à sua aplicação. Haveria concordância, por exemplo, quanto à liberdade de expressão constar da lista dos direitos fundamentais, mas discordância quanto ao entendimento desse direito em alguns casos concretos, como, por exemplo, se

a liberdade de expressão deve ou não proteger toda e qualquer publicidade comercial. Sandel, apesar dessa resposta, continua sustentando que as divergências dizem respeito aos princípios, e não só à sua aplicação. Ele dá como exemplo as divergências entre liberais libertários e liberais igualitários, no que diz respeito ao princípio da diferença. Para os igualitários (Rawls é um deles), qualquer incentivo concedido aos mais capazes deve melhorar a vida dos menos favorecidos. Somente assim se justificam. As desigualdades econômicas e sociais somente são justas se melhorarem a situação dos menos favorecidos. Os libertários sequer aceitam esse princípio. Cobrar impostos dos ricos para ajudar os pobres é injusto. Tais contribuições deveriam ser facultativas.

Essas divergências mostram um “pluralismo razoável acerca da justiça” (Sandel, 2005, p. 269). Elas indicam discordância com relação à própria compreensão do princípio da justiça distributiva e não só em relação à sua aplicação. O debate indica divergências em relação ao que esse princípio deveria ser. Diante disso, para Sandel, mais uma vez, a prioridade do justo em relação ao bem não se sustenta.

Ora, é um equívoco achar que não há um pluralismo em relação às concepções de justiça em Rawls, tanto é que ele considera a sua teoria da justiça como equidade uma alternativa ao utilitarismo, mesmo o considerando uma doutrina moral abrangente. Em *Justiça como equidade: uma reformulação*, ele fala em escolha diante de um “menu”, isto é, um conjunto de concepções de justiça encontráveis na tradição da filosofia política. Isso indica que a posição original é um “procedimento de seleção” (Rawls, 2003, p. 117). Mesmo em *Uma teoria da justiça*, são citadas outras concepções de justiça (sob o título “*The presentation of alternatives*”), ao lado da justiça como equidade (cf. 1997, p. 122).

A questão fundamental para a justiça política é saber:

[...] qual é a concepção de justiça mais apropriada para especificar os termos da cooperação social entre cidadãos considerados livres e iguais, membros normais e plenamente cooperativos da sociedade, ao longo de toda vida (Rawls, 2005, p. 20).

Existem muitas teorias concorrendo para isso. Uma razoáveis, outras nem tanto. É preciso escolher uma dentro do “menu”. Para Rawls, as partes, na posição original, escolheriam a justiça como equidade como a mais razoável e que mereceria o endosso das doutrinas morais abrangentes. É um equívoco, portanto, considerar que “não existe qualquer fato de pluralismo razoável” acerca da justiça, na doutrina de Rawls (Sandel, 2005, p. 269). Além disso, o autor nunca afirmou que as outras teorias de justiça não seriam razoáveis. Há uma diversidade de concepções de justiça em concorrência na nossa tradição político-filosófica, embora umas possam ser mais razoáveis do que outras. O fato de a posição original ser um procedimento de seleção é a maior prova disso.

Oportuna questão é sugerida por Sandel: se alguns princípios de justiça são mais razoáveis do que outros, o mesmo não poderia ser dito das doutrinas morais abrangentes? E algumas dessas doutrinas não poderiam ser mais razoáveis do que as concepções de justiça?

O núcleo central dessas questões passa pela discussão sobre a própria possibilidade do liberalismo. Ou seja, admitindo o pluralismo razoável de doutrinas morais abrangentes e mesmo de concepções de justiça, por que os valores políticos se impõem sobre os demais? O problema não é só de razoabilidade, mas do grau de importância. É disso que Rawls deve convencer-nos.

A resposta encontramos em *O liberalismo político*, sobretudo na conferência IV, que trata do “consenso sobreposto”. Os “valores do domínio especial do político” superam quaisquer outros valores porque são efetivamente “muito importantes”, ou seja, referem-se à estrutura básica da sociedade e “especificam os termos essenciais da cooperação política e social” (Rawls, 2005, p. 139). Tais valores constituem elementos constitucionais essenciais. Rawls (2005, p. 139) dá como exemplo desses valores, expressos pelos princípios de justiça, “os valores da igual liberdade política e civil; igualdade equitativa de oportunidades; os valores da reciprocidade econômica; as bases sociais do respeito mútuo entre os cidadãos”. Esses valores são realmente essenciais para um acordo político, pois são

condições para o pleno exercício da cidadania. Em caso de conflito desses valores com os das doutrinas morais abrangentes, aqueles se impõem pela sua importância para uma sociedade cooperativa.

Não há dúvida de que existe um pluralismo razoável em torno da justiça. A questão é avaliar qual ou quais dos princípios têm mais chance de ser objeto de um acordo para orientar nossas principais instituições sociais e políticas. A questão é saber o que realmente é importante para o domínio do político. É fundamental que, para sua estabilidade, os valores desse domínio sejam endossáveis pelas doutrinas abrangentes.

A controvérsia em torno do “estatuto moral da homossexualidade”, sugerida por Sandel, não é um bom exemplo. Esse assunto é objeto de discussão e ponderação no estágio legislativo e não na construção dos princípios da posição original. Não é, portanto, elemento constitucional essencial. É uma questão de lei e não de princípio. No legislativo, os argumentos morais têm força e podem ser adotados pelos cidadãos. O véu da ignorância afeta a construção dos princípios, mas não a elaboração das leis, ou pelo menos não em parte. Não há dúvida de que, nessa elaboração, os cidadãos vão argumentar a partir de seus interesses e concepções de bem, isto é, a partir de uma razão não pública. O critério aqui é o voto da maioria.

Assim, para mostrar o que deve e o que não deve entrar no debate político, é um equívoco comparar as divergências em relação ao princípio da diferença com as divergências em relação ao estatuto moral da homossexualidade. Significa confundir princípios com regras,⁶ elementos constitucionais essenciais com assuntos de legislação ordinária. É preciso entender que o princípio da diferença é mais razoável do que a opção indicada pelos libertários. Divergências em torno dos princípios de justiça sempre vão ocorrer. Por isso, a necessidade de escolhas. Perelman (2002, p. 67) diria que sempre haverá “um elemento arbitrário” nessas escolhas. É por isso que elas devem ser justificadas perante o “auditório

⁶ Sobre a distinção entre princípios e regras, ver Dworkin (2002, p. 35).

universal”, isto é, perante “mentes razoáveis”, obedecendo a coerência e a regularidade (2002, p. 94). Essa arbitrariedade é própria de um “sistema normativo” (2002, p. 59).

Sandel (2005, p. 269) admite que exista um pluralismo acerca da justiça distributiva em Rawls, mas que “não existe qualquer fato de pluralismo razoável”. Em nota do livro *O liberalismo e os limites da justiça*, ele reconhece que Rawls não diz isso de “forma explícita”, mas entende que isso é necessário para que a tese do fato do pluralismo razoável faça sentido. No entanto, pode-se dizer, com toda segurança, que Rawls não afirma a não existência do pluralismo em questões de justiça, nem explícita nem implicitamente. Ao contrário, a necessidade de escolha diante de um conjunto de concepções de justiça encontráveis na tradição da Filosofia Política (menu) é a prova incontestável desse pluralismo. A posição original é um procedimento de seleção.

A excessiva restrição do âmbito da razão pública liberal

A tese da prioridade do justo sobre o bem passa por todos os argumentos do liberalismo político de Rawls. A independência dos princípios de justiça para com as doutrinas morais abrangentes se impõe como condição de possibilidade de um acordo. A razão pública diz respeito somente ao objeto desse acordo, ou seja, aos “elementos constitucionais essenciais e questões de justiça básica” (Rawls, 2005, p. 214). Isso significa que muitos aspectos ficam de fora da “argumentação pública no fórum público” (2005, p. 215). É o que Rawls chama de “razões não públicas” e dá como exemplo vários tipos de associações, tais como as igrejas, as universidades e as sociedades científicas. Sua argumentação é pública em relação a seus membros, mas não pública em relação aos cidadãos em geral. A razão pública diz respeito ao “bem do público”; é a razão dos cidadãos enquanto “corpo coletivo” (*colletive body*), na medida em que promulgam leis e emendam sua Constituição (Rawls, 2005, p. 213-214). Mas existem questões políticas que não são objeto da razão pública, uma

vez que não são elementos constitucionais essenciais. Exemplo disso são as leis que regulam a propriedade. O direito de herança, por exemplo, não é elemento constitucional essencial, embora seja uma questão política a ser resolvida (decidida) no estágio legislativo.

Mas quais são os elementos constitucionais essenciais e qual é propriamente o conteúdo da razão pública? Em *O liberalismo político*, Rawls (2005, p. 227) destaca “dois tipos” de elementos essenciais para os quais o acordo se faz necessário: o primeiro diz respeito aos “princípios fundamentais que especificam a estrutura geral do Estado e do processo político: as prerrogativas do legislativo, do executivo e do judiciário; o alcance da regra da maioria”. O segundo refere-se aos “direitos e liberdades fundamentais e iguais de cidadania”, tais como o direito ao voto, a liberdade de consciência, etc. Esses elementos constituem o núcleo central da concepção política de justiça e, pois, o conteúdo da razão pública que, segundo Rawls, apresenta um “caráter liberal”. Isso significa que, além da especificação dos referidos direitos e liberdades fundamentais, atribui-se uma prioridade a eles, principalmente em relação às distintas concepções do bem. A ênfase está, pois, no acordo em torno de valores políticos. Segundo Rawls (2005, p. 224), esses elementos essenciais “são justificáveis perante todos os cidadãos”, o que não ocorre com os valores morais e religiosos.

É fundamental destacar que é somente na discussão e justificação desses elementos essenciais que não se pode recorrer aos argumentos de doutrinas morais e abrangentes. Essa é a restrição que a razão pública impõe.

Sandel (2005), como visto, não só questiona a prioridade do justo como apresenta uma séria dificuldade inerente aos limites impostos pela “razão pública liberal”. A “vida política”, afirma o autor, “deixa pouco espaço para o tipo de deliberação pública necessária para que se teste a plausibilidade de teorias morais abrangentes alternativas” (2005, p. 175). Embora defenda o direito de liberdade de expressão,

[...] o liberalismo político limita rigorosamente os tipos de argumentos que constituem contribuições legítimas para o debate político, especialmente para o debate acerca dos elementos constitucionais essenciais e das questões de justiça básica (2005, p. 275).

É preciso salientar, como Sandel reconhece, que os limites da razão pública dizem respeito aos elementos constitucionais essenciais e não afetam outros valores. Sequer incluem todas as questões políticas e muito menos se “aplicam a nossas deliberações e reflexões pessoais” sobre essas questões (Rawls, 2005, p. 215). É que muitos desses temas não constituem problemas essenciais. Ao dizer, no entanto, que os cidadãos não devem introduzir suas convicções religiosas e morais no debate de “questões de justiça”, pois este é o âmbito da razão pública, o autor acaba dando exemplos e refere assuntos que não constituem elementos constitucionais essenciais. Logo, não são afetados pelos seus limites. Ele volta a se referir aos casos do aborto e dos direitos dos homossexuais. As restrições impostas pela razão pública impediriam que os cidadãos argumentassem de forma contrária a esses temas a partir de suas convicções morais e religiosas.

Ora, a adoção de uma lei favorável ou contrária ao aborto é assunto do estágio legislativo e não objeto de acordo na posição original. Não é elemento constitucional essencial. É objeto de lei e não de princípio. Os “partidários” da Igreja Católica, portanto, na medida em que também são cidadãos, podem discutir o assunto não só internamente, nos seus templos, mas também no “parlamento estatal”. Se o aborto é objeto de lei, e o próprio Sandel afirma isso, as igrejas podem levar seus argumentos para a “arena política”, neste caso, o estágio legislativo. É somente no debate sobre as “questões políticas mais fundamentais” que elas devem respeitar os limites da razão pública (2005, p. 226). Ora, o aborto não se enquadra nessas questões, ainda que possa ser considerado uma questão de saúde pública. Como referido, existem muitas outras questões públicas que não são objeto da razão pública. Além disso, questões controversas, como é o caso do aborto, não entram na agenda política.

O mesmo argumento vale para os defensores dos direitos dos homossexuais. Nesses casos, é um engano pensar que as convicções e os argumentos morais e religiosos não possam ter lugar no debate público. Os princípios de justiça é que não podem ser construídos em função desses argumentos. O acordo em torno de elementos constitucionais essenciais visa obter o endosso das doutrinas morais abrangentes, exatamente, a partir de suas convicções e seus valores. Esse é o princípio da legitimidade dos princípios políticos de justiça. Mas esse endosso pode ser feito por diferentes razões.

Quando trata dos direitos dos homossexuais e do aborto, Sandel fala em elaboração de leis. Ora, leis não são princípios e os elementos constitucionais essenciais, objeto da razão pública, referem-se aos princípios e não às leis. Rawls é claro ao sustentar que o apelo às doutrinas morais e religiosas só não pode ser feito quando estão em debate elementos constitucionais essenciais. Em *O liberalismo político*, lemos: “ao discutir sobre elementos constitucionais essenciais e sobre questões de justiça básica não devemos apelar para doutrinas religiosas e filosóficas abrangentes” (Rawls, 2005, p. 225). Mas isso não vale para a elaboração de leis no estágio legislativo. Nesse estágio, já estamos pensando em determinada sociedade. É perfeitamente razoável votar a favor de uma lei contrária ao aborto com base em argumentos morais e religiosos. No entanto, as doutrinas morais e abrangentes e os seus valores não são compartilháveis e, por isso, não são e nem precisam ser objeto da razão pública. Rawls (2005, p. 235) afirma claramente que:

[...] os cidadãos e os legisladores podem votar de acordo com suas visões mais abrangentes quando os elementos constitucionais essenciais e a justiça básica não estiverem em jogo (*at stake*); não precisam justificar, por meio da razão pública, porque votam desta ou daquela maneira.

Por quê? Simplesmente porque o assunto em pauta não é elemento constitucional essencial. Logo, não exige uma “base pública de justificação” (Rawls, 2005, p. 225).

Contudo, controvérsias poderão surgir em torno do fato de o aborto enquadrar-se ou não nos elementos constitucionais essenciais. Essa é uma dificuldade da razão pública que o próprio Rawls (2005, p. 240) reconhece, quando afirma: “a razão pública muitas vezes admite mais de uma resposta razoável a uma questão específica, isto porque existem muitos valores políticos e muitas formas de caracterizá-los”. Ao referir-se à formulação de uma *lei* contra o aborto, Sandel está retirando esse assunto do referido *status*. É, no entanto, no julgamento da constitucionalidade das leis que os juízes da Suprema Corte, como guardiães da Constituição, não podem invocar valores morais e religiosos. Podem invocar valores endossáveis pelos “cidadãos razoáveis e racionais”, que são os valores políticos.

Além disso, Rawls admite que existem argumentos políticos excluídos pela razão pública. Quais? Os que não são elementos constitucionais essenciais, como, por exemplo, a legislação fiscal. É assunto de outro estágio. As questões referentes ao aborto, aos direitos dos homossexuais e ao abolicionismo são citadas por Sandel como exemplos para os quais não podem ser usados argumentos morais e religiosos no debate político. A “razão pública liberal” requer que sejam colocadas de lado quando se tornarem decisões referentes à justiça (Sandel, 2005, p. 280). Isso representa, para Sandel (2005, p. 280), um “custo moral estrito”, ou indica “custos morais da razão pública liberal”.

Seria excessiva essa restrição da razão pública? Trata-se de um problema prático: a possibilidade de se chegar a um acordo sobre o que é realmente essencial para a vida política. Alguém poderia sustentar que, no debate sobre uma lei contrária ao aborto e sobre o direito dos homossexuais, podemos encontrar argumentos suficientes nos próprios princípios de justiça, sem necessidade de recurso às doutrinas morais. O aborto violaria a dignidade do feto e os homossexuais devem ter direitos iguais reconhecidos. Não se trata, portanto, de neutralidade em face dos argumentos morais e abrangentes, mas de dispensar o recurso a eles,

tendo em vista a dificuldade de um acordo e considerando a suficiência do recurso aos elementos constitucionais essenciais. Nesse caso, o debate respeitaria os limites da razão pública. Os princípios, no entanto, necessitam de interpretação, uma vez que não se referem, nem precisam se referir, claramente a esses temas. Limites se impõem.

O problema dos incentivos e da valorização do esforço

Outros temas de intenso debate e objeto de muita controvérsia no referente ao liberalismo político de Rawls são o dos incentivos e o do mérito pelo esforço. Sandel os discute apresentando algumas objeções⁷. O alvo da crítica aqui é o princípio da diferença. Referindo-se aos incentivos⁸, a pergunta de Sandel (2014, p. 195) é plausível: “se os talentosos só puderem se beneficiar de suas aptidões quando eles ajudarem os menos favorecidos, o que acontecerá se eles resolverem trabalhar menos ou não desenvolverem suas habilidades?”. Ou seja, se a ajuda aos menos favorecidos é condição para se beneficiar das próprias aptidões, por que deverão os talentosos trabalhar mais? Por que M. Jordan haveria de se esforçar tanto, já que com isso terá um salário maior e terá que pagar mais impostos?

De fato, o princípio da diferença permite desigualdades de renda, concessões de incentivos e até privilégios, desde que isso de algum modo beneficie os menos favorecidos. Não é justo tratar os diferentes de forma igual. Desigualdades são justificáveis e diferenças salariais, a título de incentivos, são perfeitamente justas, desde que isso reverta em benefícios para os menos privilegiados. A objeção, no entanto, faz sentido: por que irão os talentosos trabalhar mais ou escolher profissões mais atraentes financeiramente se com isso deverão pagar mais impostos e ajudar os

⁷ Estes assuntos são mais especificamente examinados em *Justiça: o que é fazer a coisa certa* (Rawls, 2014).

⁸ Sobre o tema dos incentivos, ver *A ideia da justiça* (Sen, 2011, p. 91).

menos favorecidos? Não se sentirão penalizados? O que deveria motivar os mais talentosos a investirem nas suas habilidades?

Rawls, no entanto, tem um forte contra-argumento: as capacidades naturais não são merecidas. Logo, uma sociedade justa deve organizar os princípios da justiça distributiva de sorte a favorecer os menos capacitados. Afirma o autor, em *Uma teoria da justiça*: “desigualdades imerecidas (*undeserved inequalities*) exigem reparação; e como desigualdades de nascimento e de dotes naturais são imerecidas, devem elas ser de alguma forma compensadas” (Rawls, 1997, p. 100). Esta é a alternativa que Rawls oferece ao utilitarismo. Não é o maior bem para o maior número de pessoas que importa, mas a equidade entre todos. Numa sociedade justa, com a concessão de benefícios aos mais habilidosos, as minorias e os menos dotados devem ser valorizados e beneficiados. O princípio da diferença incentiva os mais aptos valorizando as minorias.

Outra “desafiadora objeção” à concepção de justiça de Rawls e ligada ao tema dos incentivos diz respeito ao problema do esforço. É sabido que o autor não aceita a teoria meritocrática de justiça. Sandel (2014, p. 196) resume a justificativa de Rawls para tal tese afirmando que, para o filósofo da equidade, “os talentos naturais não são méritos de quem os possui”. Rawls refere-se a esse assunto já em *Uma teoria da justiça*. Não há merecimento dos dotes naturais, uma vez que isso depende da família em que nascemos e do tipo de educação que recebemos. “Não merecemos nosso lugar na distribuição de aptidões inatas, assim como não merecemos nosso lugar inicial de partida (*initial starting place*) na sociedade” (Rawls, 1997, p. 104). Certamente, os mais habilidosos têm direito aos seus talentos naturais. Isso é assegurado pelo primeiro princípio da justiça. É, pois, justo o que é obtido dentro das regras do “sistema equitativo de cooperação social” (Rawls, 1997, p. 104). O direito às expectativas legítimas está vinculado às regras estabelecidas de acordo com os princípios de justiça. Para Rawls, o problema não é o da justiça ou injustiça da “distribuição natural” dessas

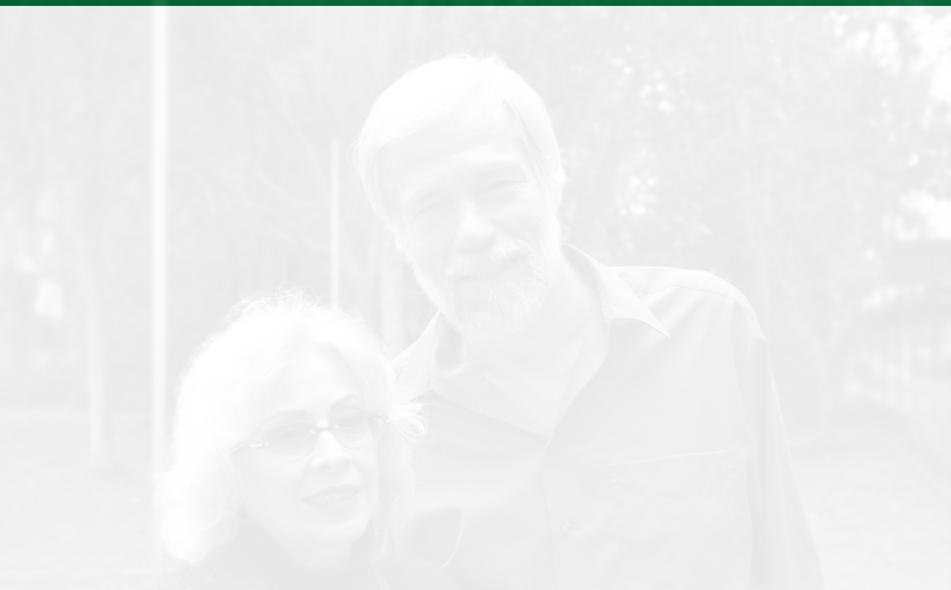
capacidades inatas, mas a maneira como as instituições lidam com isso. Essa maneira pode ser justa ou injusta.

No entanto, deve-se indagar se é razoável uma teoria da justiça segundo a qual não merecemos que nosso esforço seja recompensado. O esforço decorrente das qualidades naturais certamente é meritório. Repudiar o mérito moral sob alegação de que a sociedade valoriza mais certas qualidades em certas épocas e que, por isso, o sucesso é resultado da boa sorte apenas em parte é aceitável. Escolhas mais ou menos inteligentes são feitas pelos indivíduos e muito esforço é dispensado na conquista dos objetivos previstos. É claro que não é apenas o esforço que concede mérito moral. Se assim fosse, ele seria a base da renda e riqueza. Nem os meritocratas concordariam com isso. Um trabalhador fisicamente fraco, dependendo da atividade, deverá esforçar-se muito mais do que um trabalhador forte, para obtenção de um determinado resultado. Nem por isso receberá remuneração melhor. Mas, quando o esforço resulta em efetiva contribuição para a melhoria das condições de vida de uma sociedade, ele deve ser recompensado. Contra Rawls, poder-se-ia dizer que a justiça distributiva deveria de alguma forma premiar o mérito moral.

Mais especificamente, o que dizer das grandes diferenças salariais? Pode-se sustentar que são justas? Considerando o segundo princípio de justiça, o princípio da diferença, as diferenças são justas na medida em que fizerem parte de uma estrutura social que prevê uma taxação na forma de impostos que venha trazer benefícios aos menos favorecidos. Além disso, existem elementos contingentes que podem determinar o maior ou menor sucesso profissional de alguém e do qual pode resultar um rendimento maior ou menor. Isso depende do que é mais valorizado. Em certas sociedades, o bom jogador de futebol é extremamente bem remunerado. M. Jordan nasceu num país em que o basquete é o esporte preferido. Mas isso é contingente e não apenas mérito moral.

Referências

- DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FORST, R. *Contextos da justiça*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.
- PERELMAN, C. *Ética e Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- RAWLS, John. *A theory of justice*. Cambridge: Harward University Press, 1997.
- RAWLS, John. *Justiça como equidade: uma reformulação*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- RAWLS, John. *Justiça: o que é fazer a coisa certa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- RAWLS, John. *Political liberalism*. New York: Columbia University Press, 2005.
- SANDEL, Michael. *O liberalismo e os limites da justiça*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.
- SEN, A. *A ideia da justiça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- WEBER, Tadeu. Os limites do liberalismo: uma crítica comunitarista. *Veritas*, Porto Alegre, v. 63, n. 1, p. 323-340, 2018.



Democratização truncada num continente dependente: América Latina, do projeto francês às *ondas rosa*

Emil A. Sobottka

Por isso a minha diferenciação entre a democracia forte e a democracia fraca. Democracia fraca tem-se no Estado de Direito, ao passo que a democracia forte exigiria um Estado de Direito capaz de incluir também aqueles que não cabem na estrutura legal de participação. Eis o desafio político (Flickinger *apud* Schütz; Pontel, 2020).

A despeito de concepções amplamente difundidas sobre a soberania dos Estados, a inserção de um país em sua região tem forte influência em múltiplas dimensões de sua vida cultural, política e social, não necessariamente como um determinismo, mas como resultado de suas interações e relações de poder, sejam elas intensas ou relativamente restritas. De igual forma, embora de modo mais difuso, o que se convencionou denominar *Zeitgeist* no romantismo (Oergel, 2019) acaba incidindo sobre o país: ideias se difundem e movimentos se articulam

muito além das fronteiras, levando a transformações que, ocorrendo em alguns países, de algum modo impactam ou provocam mudanças em outros. Países com maior grau de dependência externa podem ser ainda mais vulneráveis a essas influências. Esse é, notadamente, o caso de países latino-americanos, alvos de sucessivas formas de influência e mesmo de dominação externa. Essa inserção pode fomentar ideias democráticas ou, como no caso da América Latina, pode ser também um entrave difícil de superar.

A inserção do Brasil no contexto latino-americano é farta em exemplos desse tipo de influência, que remonta à colonização, passa pelo período de independência frente a Portugal e chega até a atualidade. Em décadas recentes, após a fase dos regimes militares induzidos externamente e o breve sonho dos movimentos sociais de conquistar uma democracia forte e inclusiva, o endividamento e a desestruturação econômico-institucional herdada abriram as portas para a imposição de políticas econômicas neoliberais na década de 1990 (cf. Williamson, 2005). O fracasso dessas políticas no cumprimento de suas promessas abriu espaço para o retorno de políticas de cunho social-democrata nos anos 2000, por vezes designadas de “onda rosa”: governos sob a liderança de partidos à esquerda do espectro político, que em suas gestões ficaram a meio caminho em direção à adoção das políticas que tradicionalmente defendiam (Sobottka, 2023). Esse fraco desempenho deu lugar, em vários países da região, a uma aliança entre políticas neoliberais e autoritarismo político-social, que se entremescla com uma segunda onda rosa em outros países.

Muito além de serem espontâneos, esses ciclos que se sucedem em tantos países da região com amplas semelhanças não são simples contágio ou cópia. Eles resultam de um tipo de vínculo histórico subalterno que constituiu a região enquanto tal, desde meados da década de 1850. O presente texto busca olhar para algumas longas “ondas” ou ciclos que antecederam as ondas rosa na constituição da América Latina.

América Latina: do colonialismo ao imperialismo

O período relativamente breve de governo progressista e democrático no Brasil entre 2003 e 2016, sob a liderança do Partido dos Trabalhadores (PT), e seu ciclo atual iniciado em 2023 são considerados como parte da “onda rosa” que se fez presente em diversos países da região aproximadamente nos mesmos períodos nessa tão diversa unidade político-territorial chamada América Latina. Há diversas e robustas características que tornam o Brasil distinto dos demais países formados a partir da colonização espanhola na região: a colonização por Portugal, o idioma português, o longo passado escravocrata, a expansão territorial por sobre territórios em disputa durante o período colonial, o distanciamento recíproco com os países vizinhos, para mencionar algumas. Ao mesmo tempo, não há como desconhecer certa “sintonia” em eventos macropolíticos com diversos países da região, como o período da independência formal da metrópole colonial, a dependência precoce dos Estados Unidos da América (Sobottka; Mallmann, 1999), a onda de autoritarismos da década de 1930, baixa industrialização e contínua deterioração das relações de troca no comércio exterior (Prebisch, 1968), os golpes militares e os processos de redemocratização na segunda metade do século 20, a avassaladora tutela por organismos internacionais como Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio, em conexão com a imposição de reformas neoliberais que antecederam a “onda rosa” (Chodor, 2015). Por essas sintonias, é importante situar alguns fatores que marcam a inserção do Brasil no contexto geopolítico e econômico da América Latina.

América Latina é um construto histórico oriundo de disputas geopolíticas ocorridas na fase de transição do colonialismo europeu para o imperialismo euro-estadunidense sobre a maior parte do território que, por nomeação externa, é hoje conhecido como América. Conforme bem descrito por John Leddy Phelan (1995), o embrião da ideia de criar uma designação que distinguisse aqueles territórios da América que eram

almeçados como área de dominação pela França, em sua disputa com a Grã-Bretanha, surgiu já em meados da década de 1830, imediatamente após o ciclo de separação formal das colônias de Espanha e Portugal. No entanto, essa ideia ganhou concretude quando seu proponente, Michel Chevalier, encontrou em Napoleão III um aliado com poder.

A proposta francesa não envolvia só a América. Ela envolvia a partilha dos territórios da Europa e da América entre blocos geopolíticos definidos por etnia e família linguística: “1) los germánicos o anglosajones del norte de Europa; 2) las naciones latinas del sur de Europa y 3) los pueblos eslavos de la Europa oriental. El liderazgo de estos tres bloques pertenecía a Inglaterra, a Francia y a Rusia, respectivamente” (Phelan, 1995, p. 6-7). Ao lado do atributo étnico, Chevalier ressaltou ainda os ramos do cristianismo (protestante, católico e ortodoxo, respectivamente) como suposta dimensão de unidade interna e de diferenciação entre os blocos.

Ainda que nem sempre tenha ficado explícito qual seria a abrangência territorial do bloco “latino”, duas coisas estavam claras. De um lado, a aceitação pragmática de que os Estados Unidos da América fariam parte do bloco anglo-saxão – que era visto como a mais eminente ameaça às pretensões da França. Isso repartia a América entre as duas potências do Ocidente com pretensões imperialistas, Grã-Bretanha e França. De outro lado, ficava evidente o esforço por apresentar as pretensões de dominação da França como uma atraente oferta de apoio e proteção aos países alvo. Este último aspecto foi descrito, por exemplo, num artigo de Chevalier (1853, p. 8) publicado em espanhol como texto de abertura do novo periódico *Revista Española de Ambos Mundos*, no qual diz:

Porque ela [a França] é a depositária dos destinos de todas as nações do grupo latino em ambos continentes [Europa e América]. Somente ela pode impedir que essa família inteira de povos seja sepultada no duplo desbordamento dos germanos ou saxões e dos eslavos. A ela cabe despertá-los da letargia em que estão submergidos nos dois hemisférios, elevá-los ao nível das demais nações e colocá-los em condições de figurar no mundo.

Esse discurso externo francês que se propunha a ser animador e tutor dos povos novos ocultava pretensões que o próprio Napoleão III confessou quando escreveu, mais tarde, a um comandante de sua força expedicionária no México:

Habremos establecido nuestra poderosa influencia en el centro de América; y esta influencia nos ayudará para crear inmensos mercados para nuestro comercio y para procurarnos materias primas esenciales para nuestra industria (*apud* Phelan, 1995, p. 10).

Logo ficaria claro que as pretensões francesas se fundamentavam em um plano prejudicado pela equivocada avaliação geopolítica. A França não conseguiu competir com a dominação econômica dos Estados Unidos da América, claramente subestimados à época como uma potência já emergente com pretensões imperialistas. A tese das virtudes culturais latinas, no entanto, animou concepções que circulavam tanto na França quanto na América. Eram discursos que contrapunham a convicção de superioridade espiritual da cultura latina à evidente superioridade no desenvolvimento econômico dos anglo-saxões. Assim, até a década de 1930, a França exerceu forte hegemonia cultural em diversos países da região. No Brasil, além da priorização do idioma francês nas relações diplomáticas, uma missão de professores franceses foi fundamental na implantação do sistema universitário no Brasil a partir de 1934 e o francês era a principal língua estrangeira nas escolas (Novais, 1994).

América Latina: da utopia ao desencanto

A concepção de uma distinção entre duas grandes áreas geográfico-culturais da América, uma anglo-saxã e outra latina, foi gradativamente ganhando aceitação na segunda metade do século 19, mas destituída das pretensões imperialistas originais. Ao contrário, foi assumida, em especial por segmentos da intelectualidade dos países de fala espanhola, como um misto de identidade e laço unificador. Ou seja: de um projeto de dominação externa, a ideia de uma América *latina* foi transformada

em uma retomada da utopia de unidade do subcontinente, cultivada no período da descolonização, mas fracassada face às diferenças internas e às pretensões caudilhescas de elites locais. Um dos maiores entusiastas dessa utopia no final daquele século, ainda que não tenha enfatizado tão claramente a designação *latina*, foi José Martí (2005), com sua programática descrita como *Nuestra América* (cf. Fernández Retamar, 2016).

Enquanto a luta de Martí, filho de uma Cuba ainda colonizada, mesclava a busca de independência através da resistência armada com anseios de maior unidade político-cultural, a ideia de uma América Latina que pensa seus próprios pensamentos (Martí) ganhou uma nova dimensão na década de 1920, com as aspirações de José de Vasconcelos (1983 [1925]) de projetar este subcontinente como berço de uma *raza cósmica*. Ecoando tardiamente uma sobrevalorização biológica das etnias, Vasconcelos inverte o argumento dos racistas que viam na miscigenação uma degradação. Ele defende que a mescla biológico-cultural que estaria se formando na América ao sul do Rio Grande seria a semente de uma nova Humanidade.

Vasconcelos pensava *nossa América* como uma unidade, como um crisol que permitiria fundir e purificar a herança biológico-cultural de toda humanidade para a formação de algo novo, inédito e definitivo. Martí (2005, p. 31-39), forjado na disputa cultural e militar da luta pela independência, percebeu claramente que a nação que se almejava construir encontrava dificuldades não só pela dominação externa, mas também porque entre seus filhos havia “buenos y malos americanos”. Pelas muitas regiões em que andou no subcontinente, viu que nem todas as vozes desta América cultivavam o espírito de luta por nações inclusivas, democráticas e igualitárias.

Em contraste com os projetos utópicos de Martí e Vasconcelos, o discurso dos ideólogos franceses de que em territórios latinos prevalecia uma letargia era, em boa medida, compartilhada também por uma parte da intelectualidade local. A rigor, ela já era explicitada bem antes das investidas geopolíticas de Chevalier. Um dos mais explícitos e ilustrativos

exemplos é o editorial de um jornal de São Paulo, *O Novo Farol Paulistano*, de 1835, portanto pouco mais de uma década depois da independência formal do Brasil:

Não macaqueemos os Estados Anglo-Americanos, que tiveram outros princípios, outra educação, outro regime: sim, os Estados Unidos foram povoados e educados por Filósofos; o Brasil, por criminosos prófugos e degredados. Os Estados Unidos começaram logo com a Constituição Inglesa; o Brasil com as bárbaras e góticas Instituições de Portugal, com a Ordenação do Livro 5^o.¹ Os Estados Unidos tiveram, desde o seu começo, suas Assembleias Provinciais, e foram criados com o leite da Liberdade; o Brasil estabeleceu-se sob o mais duro regime colonial, nem conheceu outros direitos senão os caprichos de seus [Caio] Verres, chamados Capitães Gerais, e a trapaça do Foro. Nos Estados Unidos introduziu-se logo o trabalho e a indústria; no Brasil a calaçaria e fausto dos mandões (*apud* Warde, 2000, p. 39).

Uma tentativa um pouco distinta no seu escopo, que faz frente à visão publicada no editorial de 1835 citado, e que guarda familiaridade com a noção de superioridade da herança latina, foi feita pelo brasilianista estadunidense Richard Morse em *El espejo de Próspero*. Segundo Morse (1988, p. 6), o que o moveu a escrever o livro foi “ver se a civilização ibero-americana, que evidentemente possui uma identidade histórica, tem alguma mensagem para nosso mundo moderno”. Sua tese é que a longa tradição holística cultivada na Península Ibérica, com suas raízes sobretudo em Tomás de Aquino, e levada à América por Espanha e Portugal, seria muito mais rica que o individualismo de origem anglo-saxã, e que se desenvolvera na tradição de Hobbes e Locke.² Os países latino-americanos fariam bem em preservá-la e os Estados Unidos poderiam evitar muitos de seus problemas político-sociais se aprendessem mais com a herança cultural ibérica. Além de instar os países de origem

¹ Legislação penal das Ordenações Filipinas, que incluía a Inquisição.

² Um contraste com essa convicção de uma herança cultural ibérica muito rica pode ser visto no livro *The other Spanish Christ*, do missionário escocês John A. Mackay (1989 [1932]), fundador do *Colegio Anglo Peruano* de Lima, Peru. Sua tese é que o Cristo da boa nova de alegria (evangelho), ressurreto, trazido da Palestina até a Península Ibérica, não é o mesmo que foi trazido à América pelos espanhóis. Ao contrário, o Cristo do colonizador é triste, crucificado, passivo – desconectado da força e esperança originais do movimento de libertação.

ibérica a preservarem sua herança cultural, interessava a Morse também destacar aquilo que na cultura política ibérica haveria de exemplar para a anglo-saxã, como imagem especular. Conforme Morse (1988, p. 13-14):

É sabido que um espelho dá uma imagem invertida. Embora as Américas do Norte e do Sul se alimentem de fontes da civilização ocidental que são familiares a ambas, seus legados específicos correspondem a um anverso e um reverso. Assim, a metáfora do espelho parece apropriada ao caso. [...]. Há dois séculos um espelho norte-americano tem sido mostrado agressivamente ao Sul, com consequências inquietantes. Talvez seja hora de virar esse espelho.

Quando o livro foi publicado em espanhol e, depois, em português, as reações foram predominantemente ásperas e de afirmação do modelo anglo-saxão de desenvolvimento como orientador da intelectualidade no sul da América (Arocena; León, 1993). O projeto utópico de um Brasil moderno está ali claramente representado na vontade de superar “as contradições que hoje vivemos entre as servidões da herança colonial e periférica e os esforços de abrir lugar para a racionalidade e a modernidade” e no anseio de “manter de pé nossos compromissos com os valores iluministas e com o uso da razão” (Schwartzman, 1988, p. 156-157). A racionalização da cultura apontada por Max Weber e o desenvolvimentismo propagado em especial pelos Estados Unidos (cf. Rostow, 1961) exerciam, até o final do século 20, grande influência num amplo setor da intelectualidade brasileira. Esses entusiastas da modernização deram sustentação intelectual e muitos integraram o governo de Fernando Henrique Cardoso, principal implementador da agenda neoliberal no Brasil. Uma enquete feita em 1998 entre intelectuais brasileiros indicou *Ética protestante e o espírito do capitalismo* e *Economia e sociedade*, ambos de Max Weber, como o primeiro e o terceiro livros mais importantes para o Brasil no século 20.³

³ “O século de Max: *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, do sociólogo alemão Max Weber, é escolhido como o melhor livro não ficção do século”. *Folha de S. Paulo*, 11 abr. 1999, Mais!, p. 4.

Em oposição ao desenvolvimentismo otimista, estudos que foram feitos no contexto da escola da dependência na América Latina (Cardoso; Faletto, 1970; cf. Kay, 1989) têm enfatizado como o capitalismo nesta parte da América tem se modernizado e transformado parte significativa da economia, impulsionado por forte indução externa. A lógica capitalista que se fez presente em alguns setores, porém, foi incapaz de transformar as estruturas profundas de sociedades originadas de economias extrativistas e de grandes *plantations*, baseadas na escravidão e na exploração das populações originárias e especializadas em *commodities*. A industrialização foi apenas parcial, com baixa tecnologia e abrangendo poucos setores produtivos. Ademais, apenas um número reduzido dos trabalhadores conseguiu se organizar na defesa de seus interesses, e mesmo assim pouco acesso teve aos processos decisórios sobre os destinos do país e das riquezas que produziam.

Essa transformação econômica frequentemente veio acompanhada de formações discursivas de influência liberal, com implantação de sistemas eleitorais formais, sem, no entanto, alcançarem níveis razoáveis de integração e inclusão social. Formam-se “democracias fracas”, estados de direito em geral incapazes de “incluir também aqueles que não cabem na estrutura legal de participação”, como defende Hans-Georg Flickinger (cf. Schütz; Pontel, 2020). Buarque de Holanda (1995, p. 160) viu-se motivado a afirmar que, devido a esse liberalismo, “a democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido”. A ideia de igualdade formal e a impessoalidade teriam sido importadas pela “aristocracia rural e semi-feudal” e serviam “como fachada ou decoração externa”, sem afetar seus tradicionais privilégios. Ou seja, muito mais profunda do que a distorção que advém de um liberalismo da igualdade formal que é incapaz de incluir nela algum grau de igualdade material (cf. Flickinger, 2003, cap. 1), a “decoração” liberal sequer chega à admissão de uma igualdade formal.

Na grande maioria dos Estados da América Latina não se formou uma comunidade política composta por cidadãos com *status* igualitário dotado de direitos e deveres. A institucionalidade local não foi integrada,

de direito e de fato, por um regramento constitucional moderno nem por uma aceitação, pelas elites, da igualdade e interdependência de todos enquanto membros de uma mesma sociedade. Essa constatação levou Marcelo Neves (2006, cap. 5) a descrever a situação no Brasil como contraste entre *subcidadãos*, que praticamente só conhecem o lado punitivo do Estado, por um lado, e os cidadãos sobreintegrados, que se consideram dispensados de cumprir seus deveres, mas exigem com todos os meios aquilo que eles próprios definem como seus direitos, por outro.

Florestan Fernandes (1972) destaca que essa modernização externamente induzida reforçou as estruturas endógenas hierárquicas dessas sociedades ao invés de reformar elas, enquanto André Gunder Frank (1966) acrescenta que a condição de países “subdesenvolvidos” se deve também à sua condição de dependentes das e explorados pelas economias capitalistas dos países centrais.

A dependência externa e a ausência mínima de integração interna, portanto, não têm apenas causas externas. Ao analisar o domínio dos grupos e classes mais poderosos dentro da territorialidade sobre os grupos e classes menos poderosos e marginalizados, Pablo González Casanova (1963) cunha o conceito de colonialismo interno. Segundo ele, o legado do colonialismo clássico foi uma estrutura de relações sociais de dominação e exploração entre grupos culturalmente heterogêneos no interior de um mesmo território. O fim formal da condição colonial não levou à formação de nações integradas com dotação do *status* de cidadania a todos que passaram a viver sob a mesma jurisdição estatal, mas deu continuidade à dominação colonial. Aníbal Quijano (2014, p. 847-859) defende que a colonialidade global de poder que se exerce sobre o subcontinente, caracterizada por exploração e dominação, necessita ser superada, para enfim dar lugar a uma produção/gestão democrática do Estado e dos recursos de produção e a uma distribuição/apropriação equitativa da riqueza socialmente produzida. Essa visão é compartilhada por Orlando Fals Borda (2008) e até certo ponto radicalizada como projeto de um *socialismo raizal*. No entanto, segundo esses três últimos autores, para construir sociedades

efetivamente democráticas nesta América, é preciso acolher a questão do colonialismo interno, pois ao lado da intervenção externa, ela tem sido um forte entrave para transformações democratizantes profundas nas sociedades latino-americanas. Foi essa inserção como países dependentes e tutelados, aceita e cultivada por grupos dominantes internos aos respectivos países, que facilitou a imposição de um ciclo neoliberal no final do século passado, além de se tornar o principal – mesmo que não único – limitador daquilo que os governos progressistas e democráticos do início do século 21 puderam realizar dos seus abrangentes projetos de transformação social durante a primeira onda rosa.

Auge e ocaso das políticas neoliberais

O ocaso dos regimes militares e a redemocratização nos países latino-americanos vieram acompanhados de grandes crises econômicas e de elevado endividamento externo durante os anos 1980, a assim chamada década perdida (Angelico; Lucchesi, 2017). No âmbito do assim chamado Consenso de Washington (Williamson, 2005; Rangel; Garmendia, 2012), grande parte dos países da América Latina aceitou, por necessidade de empréstimos externos, condicionantes com a imposição de políticas neoliberais, focadas em austeridade fiscal, reforma desestruturante do Estado, abertura da economia à concorrência externa, medidas essas que implicaram o fim do ciclo de desenvolvimento e industrialização com orientação nacional – justamente as medidas que se destinavam a superar o desenvolvimento do subdesenvolvimento, de que falava Gunder Frank (1966). O discurso neoliberal conectou essas reformas às promessas de democracia, modernização, crescimento econômico e aumento de emprego, bem como ao sonho de uma ascensão na imaginária escala evolucionária de desenvolvimento dos povos pela inserção em mercados globais, em oposição a desenvolvimentos autônomos.

A pressão externa pela adoção de medidas prescritas certamente não teria ocorrido em larga escala se não houvesse nos países latino-a-

americanos grupos organizados como portadores sociais dessa ideologia. A formação desses grupos no ideário neoliberal se deu sobretudo pela proliferação das assim chamadas *think thanks* – seja com financiamento externo, sobretudo dos Estados Unidos (Fischer; Plehwe, 2013; Vidal; Lopez, 2022; Faria; Chaia, 2020), seja com financiamento interno, acima de tudo por grandes empresários (Vidal; Lopez; Brum, 2020). Esses últimos foram também grandes financiadores de campanhas eleitorais que deram vantagens competitivas nas disputas e resultaram em vitórias de políticos que se comprometeram a implementar aquelas políticas. Assim que políticos de direita chegaram ou tomaram o poder, eles não tardaram em implementar políticas neoliberais:

As políticas que os definiram politicamente incluíam privatizações, cortes nos programas sociais, a abertura de terras em reservas e indígenas ao agrogócio e à exploração madeireira, e a proximidade com a órbita dos EUA. O sólido apoio de Washington a estes governos foi também uma indicação clara da sua orientação política (Ellner, 2019, p. 5).

Na década de 1980, o Brasil assistiu a uma efervescência de mobilizações, com o fortalecimento de movimentos sociais e suas organizações e com o processo constituinte, que resultou numa nova Constituição federal. Mesmo essa Constituição não contemplando reivindicações importantes como reforma urbana e agrária, ela ampliou significativamente os direitos de cidadania e a institucionalidade democrática. A ampliação de direitos e a consolidação institucional, de um lado, e a falta de algumas reformas estruturais, de outro, refletem um razoável equilíbrio entre dois projetos de sociedade. Forças progressistas que defendiam um projeto democrático e participativo com orientação voltada ao desenvolvimento nacional com industrialização disputavam hegemonia com uma aliança entre uma emergente burguesia voltada ao aprofundamento da inserção do país em mercados globais e aquelas forças políticas tradicionais da política regional vindas desde o passado colonial, da burocracia estatal e, acima de tudo, da agricultura latifundiária. Foi essa aliança burguês-conservadora que venceu em 1989 com Collor de Mello as pri-

meiras eleições presidenciais após o regime militar e deu início ao ciclo de políticas neoliberais.

Em continuidade à aliança, mas com maior peso da burguesia em detrimento das forças conservadoras, “a coligação eleitoral que articulou a candidatura [de Fernando Henrique] Cardoso deu o acabamento final a um longo processo de construção social de um novo bloco hegemônico”, que tinha por objetivo consolidar “as articulações típicas entre o estado (e suas empresas), os capitais privados locais e o capital internacional, entre o setor público e o privado” (Sallum Jr., 1999, p. 25; cf. Sallum Jr.; Goulart, 2016). Nessa coligação, o empresariado abandona a histórica aliança com os anéis burocráticos tradicionais do Estado e combate o intervencionismo estatal, defende uma desregulamentação nas mais diversas políticas em que a sociedade e os cidadãos encontravam segurança e proteção, turbina a privatização do patrimônio público, em especial das empresas estatais, e a liberalização do fluxo internacional do capital. Já não se pretendia mais construir no país uma estrutura industrial completa e integrada voltada a um desenvolvimento social e econômico do conjunto da sociedade. A prioridade passou a ser uma estratégia de integração supostamente competitiva da economia do país ao sistema econômico mundial, que relegava ao país a condição de fornecedor de matéria-prima e produtos primários sem valores agregados significativos, além de fonte de renda extraordinária advinda dos excedentes financeiros. A grande maioria dos avanços democráticos do processo constituinte eram assim sacrificados em nome de um projeto louvado como modernizante.

Seguiu-se uma avalanche de mudanças constitucionais com o intuito de desconstrução ampla das políticas sociais e do controle sobre a economia nacional. Foi, como reconhece um de seus intelectuais orgânicos, um “momento maquiaveliano” que estabeleceu a “definição de um novo sistema estável de poder”, no qual “o essencial deste estava na composição política entre a direita e o centro político-partidário em torno de um projeto de conquista e reconstrução do poder de estado segundo uma

ótica predominantemente liberal”, valendo-se para isso da típica estratégia burguesa de organizar seus interesses particulares e apresentá-los como universais (Sallum Jr., 1999, p. 30). Mesmo assim, durante todo o governo de Fernando Henrique Cardoso, essa coligação não se constituiu em um bloco harmônico. Internamente, disputavam espaços uma ala defensora do “fundamentalismo neoliberal” e uma ala defensora do “liberal-desenvolvimentismo”. No primeiro mandato, prevaleceu a segunda ala, enquanto no segundo o fundamentalismo neoliberal teve mais força. Esse equilíbrio instável é certamente uma razão fundamental para a ambiguidade do governo de Fernando Henrique Cardoso na implantação das políticas neoliberais: houve uma forte desregulamentação e uma desestruturação do Estado, abandono relativo das políticas sociais, subserviência aos ditamos macroeconômicos do Fundo Monetário Internacional, sem, no entanto, radicalizar a implantação do programa neoliberal.

Sobre os efeitos da política neoliberal mais radicalizada, em nível continental, é exemplar o caso da Bolívia, que durante uma década implementou com rigor o receituário do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. A privatização da companhia de mineração levou à perda de dezenas de milhares de empregos e a uma diminuição da renda do Estado. Ao mesmo tempo em que a população local foi afastada do benefício e da fiscalização das atividades extrativistas, as políticas de atração de investimento estrangeiro transferiram majoritariamente o controle sobre as reservas de minério e de petróleo a empresas transnacionais. A percepção de que a riqueza da coletividade estava sendo transferida para fora do país fez emergir grandes mobilizações, em especial da população indígena. A insistência nas privatizações do abastecimento de água em La Paz e Cochabamba e as condições intransparentes para a exportação de gás natural provocaram rebeliões conhecidas respectivamente como *Guerra del Agua* (cf. Drumond, 2015; Sanz Galindo, 2006) e *Guerra del Gas* (cf. Neso, 2013). Foi na esteira desses movimentos de protesto e resistência que a liderança de Evo Morales emergiu e levou à sua eleição em 2005.

No Equador, há uma longa tradição de organização das comunidades indígenas através da *Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador* (Conaie) (Ríos Rivera; Umpierrez de Reguero; Vallejo Robalino, 2020). Sua articulação em nível nacional tem sido mais de uma vez capaz de paralisar o país, burlando inclusive a capacidade dos serviços de informação do Estado. As políticas agrárias voltadas à concentração da terra e à industrialização da agricultura, que resultaram na expropriação das terras e na crescente supressão do modo de vida da população indígena, provocaram protestos e greves. Além disso, uma crise decorrente de reformas desastradas no setor financeiro, incluindo a substituição da moeda local pelo dólar estadunidense, levou o país a pedir a tutela do Fundo Monetário Internacional. A combinação de crise e mobilizações preparou o caminho para a eleição de Rafael Correa a presidente em 2006.

Governos progressistas na América Latina: uma onda

Ao fracassarem nas suas promessas, as reformas neoliberais haviam provocado um profundo desgaste político e social. Começando em 1998, com Hugo Chávez Frías na Venezuela, ao longo de uma década foram eleitos governos com orientação esquerda ou centro-esquerda em nove países da América Latina. Depois de anos de domínio das políticas do assim chamado Consenso de Washington e da ideologia do fim das ideologias ou da História (Fukuyama, 1989; cf. Quijano, 1997), esse giro político sinalizou o desencantamento com aquele receituário e deu início a uma série de vitórias de governos do campo democrático, em geral com orientação de centro-esquerda.⁴ Sua emergência desmentiu factualmente a tese de que não haveria alternativa a um capitalismo neoliberal. O Brasil sob os governos de Lula da Silva e de Dilma Rousseff e a Argentina nos governos de Néstor e de Cristina Kirchner foram exemplos marcantes dessa nova orientação política.

⁴ O volume 33, n. 2, 2023, da *Human Affairs* é todo dedicado a esse tema. Disponível em: <https://www.degruyter.com/journal/key/humaff/html>.

Os governos liderados pelo PT se orientavam por três princípios básicos, destacados como distintivos de suas administrações: repolitização da política, inversão de prioridades nas políticas públicas e valores éticos contra a corrupção. Já no início da década de 1990, tão logo alcançou êxitos eleitorais na disputa por governar prefeituras junto com seus aliados da Frente Popular, o partido, após uma ampla reflexão interna sobre os desafios da passagem de demandante para demandado em políticas públicas, lançou o lema *O modo petista de governar* (cf. Bittar, 1992, 2003).

Ao repolitizar as políticas públicas, a nova gestão pública voltou-se frontalmente contra um dogma sagrado ao neoliberalismo: enquanto na perspectiva neoliberal a grande maioria das decisões relativas a políticas econômicas e sociais eram ostensivamente definidas como apolíticas e de caráter puramente técnico, agora elas se tornaram novamente objeto de debates públicos. Não apenas combate à fome, cuidados com a saúde, assistência ou educação, mas também prioridades econômicas, regulação das relações de trabalho e consumo, preservação do patrimônio natural e cultural e mesmo a política financeira e monetária foram alvos de disputa política na esfera pública, com o intuito de democratizá-las e diminuir o peso do *lobby*, da pressão dos organismos internacionais e do assim chamado mercado.

A inversão de prioridades implicava que a atenção do governo municipal deveria romper com a tradição de estar voltado para as regiões mais ricas das cidades, relegando as regiões mais pobres ao quase abandono. Governos petistas se propunham a canalizar os recursos de investimentos tomando como base as necessidades comparativas das respectivas populações nas distintas regiões da cidade: onde havia maior necessidade e maior número de habitantes deveria ser alocado maior volume de recursos. Foi a implementação desse princípio que deu origem ao Orçamento Participativo, no qual as diferentes regiões definiam em assembleias locais as prioridades para os diversos investimentos. Quando o PT e seus aliados começaram a assumir a responsabilidade

de governar estados, eles reafirmaram esses princípios, adaptando-os à nova realidade advinda de desafios como a amplitude territorial maior e uma posição mais forte dos estados na federação (cf. Sobottka, 2006).

A repolitização incluiu a ampliação do debate em torno dos orçamentos públicos, tornando as decisões mais participativas. O Estado aos poucos deixou de estar ostensivamente a serviço da desregulamentação, da liberalização dos mercados de bens, serviços e finanças e do corte de direitos das maiorias como forma de assegurar a transferência de renda para os setores politicamente mais fortes. Ele adquiriu novamente o sentido de agregador da coletividade, de mediador nos conflitos sociais, de garantidor dos direitos e também cobrador, ainda que insuficiente, dos deveres de quem deles antes se esquivava com proteção estatal. Uma visão marxista mais radical diria que o Estado diminuiu seu caráter de comitê executivo da burguesia, para readquirir funções de fiador dos acordos sociais possíveis a partir de um equilíbrio entre distintos grupos ou classes sociais. Ainda que a participação, em especial nas decisões sobre o orçamento público, tenha se adaptado gradualmente do ideal aos desafios políticos das diferentes gestões face a divergências internas no partido, aprendizados de gestões anteriores, correlação de força na respectiva coligação e algum desvirtuamento pela apropriação simbólica por um só partido político (Bezerra, 2019; Sobottka; Streck, 2014), foi uma notável inovação política.⁵

Enquanto as avaliações mais pessimistas viam nesses governos com orientações progressistas e com apoio popular riscos de uma mescla de nacionalismo, estatismo e até mesmo de autoritarismo em casos específicos (Vargas Llosa, 2007), vários autores vislumbravam nessa nova onda a perspectiva do surgimento de regimes social-democráticos no continente. Roberts (2008, p. 87), por exemplo, coloca que, “ao procurar a redução das desigualdades e a expansão dos direitos sociais dentro dos limites da democracia representativa e da economia de

⁵ Para uma análise mais detalhada das gestões Lula e Dilma (primeira onda rosa), ver Sobottka (2023).

mercado, a esquerda latino-americana move-se no campo geral da social-democracia”, não sem enfatizar as diferenças em relação ao contexto em que esse tipo de regime se desenvolveu nos países europeus. O autor destaca três diferenças básicas: uma industrialização lenta e dependente que não foi capaz de criar um parque industrial amplo e vital, sendo que o capitalismo se expandiu sobretudo nos serviços; a fragmentação do mercado de trabalho, com preponderância da área de serviços e pouca alocação no setor industrial, além de elevados índices de trabalho informal, o que fragmenta e dificulta a percepção de sua situação de classe comum; por fim, enquanto os países europeus tinham elevado controle sobre setores chave, como mercado financeiro e políticas monetária e fiscal, as estruturas globalizadas do mercado que os países latino-americanos enfrentam, o mercado financeiro internacionalizado e, poder-se-ia acrescentar, instituições internacionais, como FMI, Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio, colocadas ostensivamente a seu serviço, que retiram desses países sua autonomia sobre aqueles setores chave. Nessa terceira dificuldade, Roberts também destaca como a mobilidade internacional do capital coloca limites muito estreitos para que governos possam elevar sua arrecadação e para que nos respectivos países sejam possíveis políticas de ampliação do fator trabalho no conjunto da renda nacional.

Baixa renda e fragmentação estrutural foram fatores que dificultaram a formação de blocos organizados capazes de acumular poder político em negociações, e as poucas organizações existentes frequentemente pulverizaram-se entre um amplo leque de partidos políticos. Nisso, os países latino-americanos divergiam muito da tradição europeia, onde há uma vinculação muito mais concentrada e consistente entre organizações de trabalhadores e partidos políticos. Roberts (2008) menciona que, nos poucos países em que essa vinculação existiu na América Latina, no período decisivo ela não pôde ser acionada. Segundo ele, Acción Democrática (AD) na Venezuela e Alianza Popular Revolucionaria Americana (Apra) no Peru haviam fracassado nas elei-

ções, ao passo que na Costa Rica, com uma longa tradição de esforços social-democráticos iniciados em 1948 e liderada pelo Partido Liberación Nacional (PLR), e o mais recente Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) na Bolívia se transformaram em partidos de governo cada vez mais conservadores (Roberts, 2008). Também em outros países houve ganhos eleitorais de partidos do campo progressista, mas sem conseguirem uma articulação orgânica estável com movimentos sociais, mesmo que topicamente possam ter se beneficiado de momentos de protesto, deixando assim a democracia substantiva a meio caminho. Nos três países em que durante a onda rosa se tentou mudanças mais profundas, Venezuela, Bolívia e Equador, mobilizações populares deram sustentação aos projetos de mudança do regime. A fraqueza da institucionalidade tanto política como da sociedade civil, no entanto, abriu caminho ao desvirtuamento da democracia, como na Venezuela e, em menor medida, na Bolívia, ou à derrota, como no Peru. Talvez no Cone Sul seja onde as experiências social-democráticas encontraram condições um pouco melhores para vigorar e causar impactos um pouco mais nítidos na sociedade. Mesmo tendo também esses países sofrido instabilidades e golpes militares na segunda metade do século 20, eles têm sistemas partidários plurais, com relativa autonomia face aos governos de turno. Esses novos governos eram muito distintos entre si no tocante à abrangência de seus projetos. Enquanto em países como Venezuela, Bolívia e Equador os objetivos políticos foram mais radicais, em países como Brasil, Argentina, Uruguai e El Salvador foram propostas reformas menos abrangentes, com forte ênfase em políticas sociais inclusivas. Essas políticas diminuíram a pobreza, a desigualdade e o desemprego, reforçaram o caráter nacional da economia com maior presença do Estado, reforçaram iniciativas de integração com os outros países da região e ampliaram a participação política em processos decisórios. Contudo, elas não vieram acompanhadas de mudanças estruturais profundas no sistema financeiro, na estrutura agrária, nem reverteram as privatizações feitas durante a vigência da tutela informal do FMI. Foi, portanto,

essa inserção como países dependentes e tutelados, aceita e cultivada por grupos dominantes dentro dos respectivos países, que se tornou o principal limitador do que os governos progressistas e democráticos do início do século 21 puderam realizar de seus projetos abrangentes de transformação social e aprofundamento da democracia substantiva durante a primeira onda rosa.

A resistência a reformas profundas cristalizou a evidência de que no subcontinente dois projetos de sociedade se confrontavam: um projeto democrático, com políticas sociais e com incentivos diversos à participação cidadã, disputava a hegemonia com uma aliança da burguesia emergente com as forças políticas tradicionais. No Brasil, essa aliança burguesa-conservadora que já havia elegido Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso e apoiado seus governos neoliberais, foi também a que em 2016 colocou fim ao governo liderado pelo PT. Ellner (2019, p. 5), analisando o período recente, concorda que os governos da onda rosa e seus opositores representavam claramente dois projetos opostos de sociedade e favoreciam grupos sociais muito distintos entre si: “Enquanto o apoio dos setores populares foi essencial para a sobrevivência dos governos da onda rosa, a oposição como um todo mantinha laços estreitos com sectores privilegiados”.

Assim, a despeito de todos os projetos de democracias inclusivas e participativas, por vezes até mesmo de formas embrionárias de socialismo nacionalista, a América Latina e os países que a integram seguem expostos à influência e à exploração externas, ao mesmo tempo em que seguem internamente incapazes de construir um projeto de sociedade que vá significativamente além da formalidade de eleições e de uma democratização truncada.

Referências

ANGELICO, Diego Garcia; LUCCHESI, Alexandre. A década perdida: da restrição externa ao declínio do nacional-desenvolvimentismo brasileiro. *Cadernos do Desenvolvimento*, v. 12, n. 21, p. 71-97, 2017.

AROCENA, Felipe; LEÓN, Eduardo De (org.). *El complejo de Próspero: ensayos sobre cultura, modernidad y modernización en América Latina*. Montevideo: Vintén, 1993.

BEZERRA, Carla de Paiva. Os sentidos da participação para o Partido dos Trabalhadores (1980-2016). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 34, n. 100, p. e3410016, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/3410016/2019>.

BITTAR, Jorge (org.). *Governos estaduais - desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

BITTAR, Jorge (org.). *O modo petista de governar*. São Paulo: Teoria & Debate, 1992.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. Dependencia y desarrollo en América Latina (Ensayo de interpretación sociológica). In: DIÉGUES JÚNIOR, Manuel (org.). *Sociología del desarrollo: seminario sobre aspectos teóricos y metodológicos*. Buenos Aires: SOLAR/HACHETTE, 1970. p. 29-66.

CHEVALIER, Michel. Sobre el progreso y porvenir de la civilización. *Revista Española de Ambos Mundos*, v. 1, p. 1-10, 1853.

CHODOR, Tom. *Neoliberal hegemony and the pink tide in Latin America: breaking up with Tina?* Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015. (International Political Economy Series).

DRUMOND, Nathalie. A guerra da água na Bolívia: a luta do movimento popular contra a privatização de um recurso natural. *Revista Nera*, n. 28, p. 186-205, 2015. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i28.3998>.

ELLNER, Steve. Pink-Tide governments: pragmatic and populist responses to challenges from the right. *Latin American Perspectives*, v. 46, n. 1, p. 4-22, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/0094582X18805949>.

FALS BORDA, Orlando. *El socialismo raizal y la Gran Colombia bolivariana Investigación Acción Participativa*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana, 2008.

FARIA, Ana Lúcia B.; CHAIA, Vera. Os institutos liberais e a consolidação da hegemonia neoliberal na América Latina e no Brasil. *Cadernos Metrópole*, v. 22, n. 49, p. 1059-1080, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-9996.2020-4917>.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente: e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto. *Pensamiento anticolonial de nuestra América*. Buenos Aires: Clacso, 2016.

FISCHER, Karin; PLEHWE, Dieter. Redes de think tanks e intelectuales de derecha en América Latina. *Nueva Sociedad*, v. 245, p. 70-86, 2013.

FLICKINGER, Hans-Georg. *Em nome da liberdade: elementos da crítica ao liberalismo contemporâneo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FUKUYAMA, Francis. The End of History? *The National Interest*, v. 16, p. 3-18, 1989.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo. *Revista América Latina*, v. 6, n. 3, p. 15-32, 1963.

GUNDER FRANK, Andre. The Development of Underdevelopment. *Monthly Review*, v. 18, n. 4, p. 17, 1966. DOI: https://doi.org/10.14452/MR-018-04-1966-08_3.

HOLANDA, Sérgio Buarque De. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

KAY, Cristóbal. *Latin American theories of development and underdevelopment*. London: Routledge, 1989.

MACKAY, Juan Alexander. *El otro Cristo español: un estudio de la historia espiritual de España e Hispanoamérica*. Guatemala: Ediciones Semilla, 1989. (Obras Clásicas del Protestantismo).

MARTÍ, José. *Nuestra América*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2005.

MORSE, Richard M. *O espelho de próspero: cultura e idéias nas Américas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

NESO, Nicola. De la Guerra del Agua hasta la Guerra del Gas: los movimientos sociales de Bolivia y la elección de Evo Morales. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales*, v. 8, n. 15, p. 207-232, 2013.

NEVES, Marcelo. *Entre Têmis e Leviatã: uma relação difícil*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NOVAIS, Fernando A. Fernando Novais: Braudel e a "missão francesa". *Novos Estudos*, v. 8, n. 22, p. 161-166, 1994.

OERTEL, Maike. *Zeitgeist: how ideas travel: politics, culture, and the public in the age of revolution*. Berlin: De Gruyter, 2019. (Culture & Conflict, 13).

PHELAN, John L. El origen de la idea de latinoamérica. In: ZEA, Leopoldo (org.). *Fuentes de la cultura latinoamericana I*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995. v. 1. p. 461-475.

PREBISCH, Raúl. Development problems of the peripheral countries and the terms of trade. In: THEBERGE, John D. (org.). *Economics of trade and development*. New York: John Wiley, 1968. p. 89ff.

QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder: antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO, 2014. (Colección Antologías).

QUIJANO, Aníbal. ¿El fin de cuál historia? *Análisis Político*, v. 32, p. 27-32, 1997.

RANGEL, Rubí Martínez; GARMENDIA, Ernesto Soto Reyes. El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. *Política y Cultura*, v. 37, p. 35-64, 2012.

RÍOS RIVERA, Ingrid; UMPIERREZ DE REGUERO, Sebastián; VALLEJO ROBALINO, Diana. ¿Acción política populista en movimiento? Las demandas sociales de la Conaie y las feministas en Ecuador (2007-2019). *Análisis Político*, v. 33, n. 98, p. 85-106, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15446/anpol.v33n98.89411>.

ROBERTS, Kenneth M. ¿Es posible una socialdemocracia en América Latina? *Nueva Sociedad*, n. 217, p. 86-98, 2008.

ROSTOW, W. W. *Etapas do desenvolvimento econômico*. Trad. Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

SALLUM JR., Brasílio. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. *Tempo Social*, v. 11, n. 2, p. 23-47, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20701999000200003>.

SALLUM JR., Brasílio; GOULART, Jefferson O. O Estado brasileiro contemporâneo: liberalização econômica, política e sociedade nos governos FHC e Lula. *Revista de Sociologia e Política*, v. 24, n. 60, p. 115-135, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-987316246001>.

SANZ GALINDO, Camilo. Una fallida privatización del agua en Bolivia: El estado, la corrupción y el efecto neoliberal. *Revista Colombiana de Antropología*, v. 42, p. 317-346, 2006. DOI: <https://doi.org/10.22380/2539472X.1192>.

SCHÜTZ, Rosalvo; PONTEL, Evandro. Por uma democracia forte! Entrevista com o Prof. Dr. Hans-Georg Flickinger. *Veritas*, Porto Alegre, v. 65, n. 2, p. e37781, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-6746.2020.2.37781>.

SCHWARTZMAN, Simon. O espelho de Morse. *Novos Estudos Cebrap*, v. 22, p. 185-192, 1988.

SOBOTTKA, Emil Albert. New Wine in Old Wineskins? Incomplete Democratization in Brazil During the First Pink Tide. *Human Affairs*, v. 33, n. 2, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1515/humaff-2023-0010>.

SOBOTTKA, Emil Albert. Por que se faz políticas sociais no Brasil? Notas sobre estratégias de legitimação nos últimos dois governos federais. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 6, n. 1, 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/23>. Acesso em: 29 abr. 2015.

SOBOTTKA, Emil Albert; MALLMANN, Maria Izabel. Gestaltungsräume regionaler Entwicklungsbanken am Beispiel der Interamerikanischen Entwicklungsbank (BID). In: STOLORZ, Christian et al. (org.). *Jahrbuch zur Aussenwirtschaftspolitik 1997/98*. Münster: LIT, 1999. v. 7. p. 129-148.

SOBOTTKA, Emil Albert; STRECK, Danilo R. When local participatory budgeting turns into a participatory system. Challenges of expanding a local democratic experience. *International Journal of Action Research*, n. 2, p. 156-183, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1688/IJAR-2014-02-Sobottka>.

VARGAS LLOSA, Alvaro. The return of the idiot. *Foreign Affairs*, n. 160, p. 54-61, 2007.

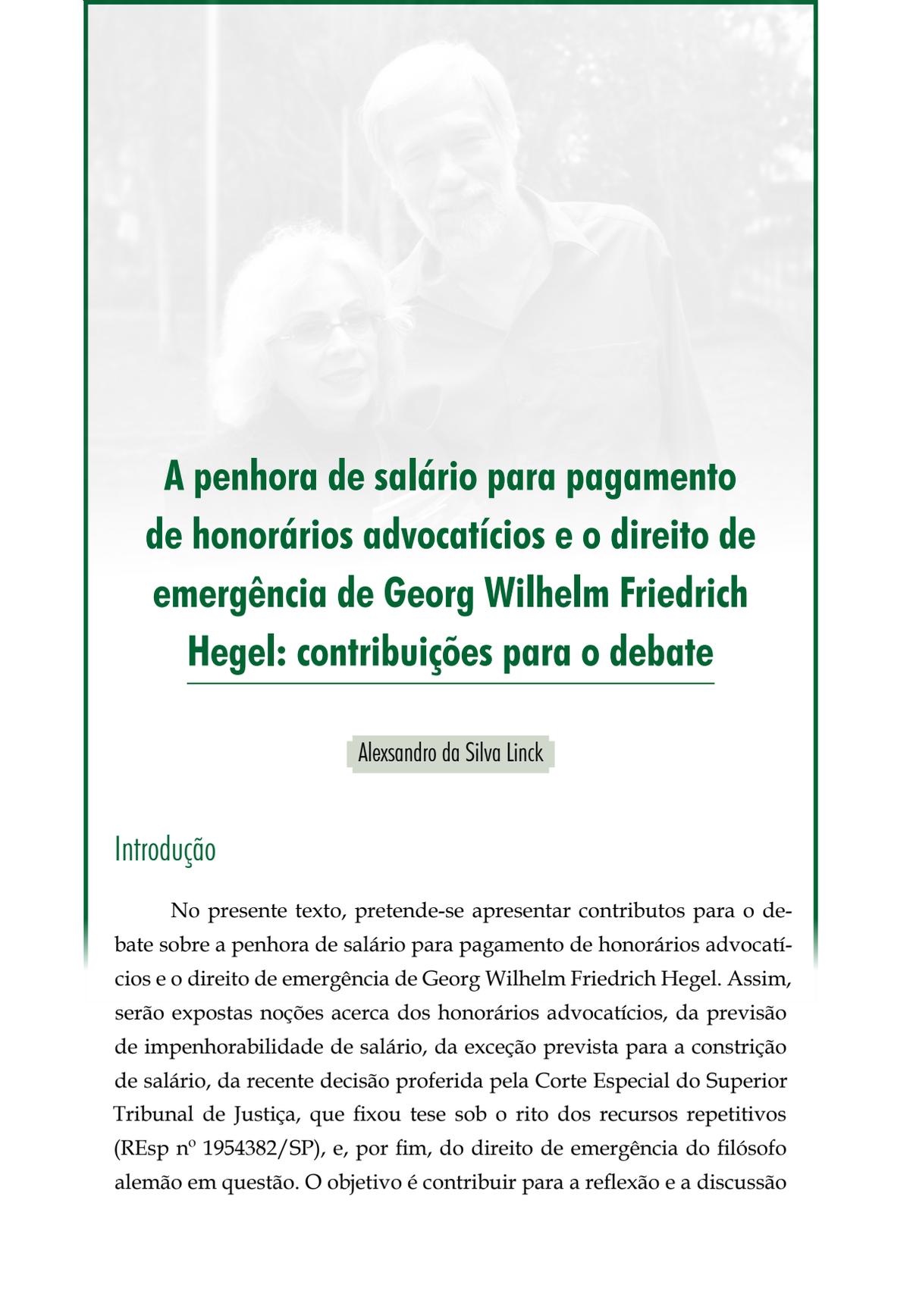
VASCONCELOS, José. *La raza cósmica*. México: Asociación Nacional de Libreros, 1983.

VIDAL, Camila Feix; LOPEZ, Jahde. (Re)pensando a dependência latino-americana: Atlas Network e institutos parceiros no governo Bolsonaro. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 38, p. e255192, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-3352.2022.38.255192>.

VIDAL, Camila Feix; LOPEZ, Jahde; BRUM, Luan. The power of Ideas: the Fórum da Liberdade, 1988-2018. *Contexto Internacional*, v. 42, n. 1, p. 55-79, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-8529.2019420100003>.

WARDE, Miriam Jorge. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, p. 37-47, 2000.

WILLIAMSON, John. The strange history of the Washington Consensus. *Journal of Post Keynesian Economics*, v. 27, n. 2, p. 195-206, 2005.



A penhora de salário para pagamento de honorários advocatícios e o direito de emergência de Georg Wilhelm Friedrich Hegel: contribuições para o debate

Alexsandro da Silva Linck

Introdução

No presente texto, pretende-se apresentar contributos para o debate sobre a penhora de salário para pagamento de honorários advocatícios e o direito de emergência de Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Assim, serão expostas noções acerca dos honorários advocatícios, da previsão de impenhorabilidade de salário, da exceção prevista para a constrição de salário, da recente decisão proferida pela Corte Especial do Superior Tribunal de Justiça, que fixou tese sob o rito dos recursos repetitivos (REsp nº 1954382/SP), e, por fim, do direito de emergência do filósofo alemão em questão. O objetivo é contribuir para a reflexão e a discussão

quanto à viabilidade de se excluir a regra de impenhorabilidade salarial quando destinada ao pagamento de uma prestação também estabelecida como de natureza alimentar, como os honorários advocatícios.

Honorários advocatícios

Ao exercer a advocacia, na esfera judicial ou extrajudicial, o advogado (prestador de serviço), que exerce a profissão livremente (profissional liberal), entabula com o cliente (tomador de serviço) uma relação jurídica de prestação de serviços, a qual não se coaduna com o disposto na legislação trabalhista brasileira, amoldando-se, assim, ao estabelecido no Código Civil, em específico nos artigos 593 a 609. Com efeito, a retribuição é uma decorrência do serviço ou do trabalho lícito prestado pelo advogado (prestador) ao cliente (tomador), conforme se infere do artigo 594 do Código Civil (Brasil, 2002): “Toda a espécie de serviço ou trabalho lícito, material ou imaterial, pode ser contratada mediante retribuição”; e, também, do artigo 22 da Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994 (Brasil, 1994): “A prestação de serviço profissional assegura aos inscritos na OAB o direito aos honorários convenencionados, aos fixados por arbitramento judicial e aos de sucumbência”.

Honorário, então, “[...] constitui-se a retribuição por serviços prestados a clientes pelos profissionais liberais de qualquer área” (Onófrio, 2002, p. 29). Essa retribuição pelo serviço prestado, no caso do exercício da advocacia, é conhecida como honorários advocatícios, ou seja: “Quem se obriga a prestar serviços sob esse regime jurídico, faz jus a percepção de remuneração conhecida como honorários ou honorária, que nada mais é que a contraprestação dos serviços dos profissionais liberais [...]” (Onófrio, 2002, p. 26).

É importante ressaltar, considerando a proposta de se apresentarem os contributos para o debate sobre a constrição de salário com a finalidade de adimplir os honorários advocatícios, que esta espécie de contraprestação pelo serviço prestado tem natureza alimentar, ao teor

do parágrafo 14 do artigo 85 do Código de Processo Civil (CPC) (Brasil, 2015): “Os honorários constituem direito do advogado e têm natureza alimentar, com os mesmos privilégios dos créditos oriundos da legislação do trabalho, sendo vedada a compensação em caso de sucumbência parcial”.

Impenhorabilidade de salário: a exceção e o problema decorrente da penhora de salário para adimplir honorários advocatícios

Destaca-se que a opção por se referir apenas ao salário como impenhorável tem como objetivo facilitar a exposição do tema. No entanto, em termos de retribuição pelo trabalho lícito realizado, também existem outras categorias de parcelas destinadas à subsistência da vida (vencimentos, subsídios, soldos, remunerações etc.) protegidas contra a constrição judicial, conforme disposto no artigo 833, IV¹, do CPC (Brasil, 2015).

Nessa senda, salário é definido como “o conjunto de parcelas contraprestativas pagas pelo empregador ao empregado em função do contrato de trabalho” (Delgado, 2012, p. 707). Ainda, define-se como “o valor econômico pago diretamente pelo empregador ao empregado em razão da prestação de serviços do último, destinando-se a satisfazer suas necessidades pessoais e familiares” (Martins, 2012, p. 230). O salário, assim, é uma retribuição pelo serviço prestado pelo empregado ao empregador

¹ “Art. 833. São impenhoráveis: [...] IV - os vencimentos, os subsídios, os soldos, os salários, as remunerações, os proventos de aposentadoria, as pensões, os pecúlios e os montepios, bem como as quantias recebidas por liberalidade de terceiro e destinadas ao sustento do devedor e de sua família, os ganhos de trabalhador autônomo e os honorários de profissional liberal, ressalvado o § 2º; [...] XII – [...] § 1º A impenhorabilidade não é oponível à execução de dívida relativa ao próprio bem, inclusive àquela contraída para sua aquisição. § 2º O disposto nos incisos IV e X do caput não se aplica à hipótese de penhora para pagamento de prestação alimentícia, independentemente de sua origem, bem como às importâncias excedentes a 50 (cinquenta) salários-mínimos mensais, devendo a constrição observar o disposto no art. 528, § 8º, e no art. 529, § 3º. § 3º Incluem-se na impenhorabilidade prevista no inciso V do caput os equipamentos, os implementos e as máquinas agrícolas pertencentes a pessoa física ou a empresa individual produtora rural, exceto quando tais bens tenham sido objeto de financiamento e estejam vinculados em garantia a negócio jurídico ou quando respondam por dívida de natureza alimentar, trabalhista ou previdenciária” (Brasil, 2015).

e tem como destino a satisfação das necessidades pessoais e familiares, tratando-se de um direito (artigo 7º, § 4º da Constituição²) que dispõe de natureza alimentar (artigo 100, § 1º da Constituição³).

Essa natureza alimentar decorre do fato de o salário ser destinado “a assegurar a subsistência e integridade física do ser humano” (Cahali, 1998, p. 55); portanto, ele não poderá ser objeto de penhora, como previsto na legislação processual civil (artigo 883, IV, do CPC). Entretanto, essa mesma legislação prevê uma exceção à impenhorabilidade e admite a constrição judicial de salário para o fim de pagamento de prestação alimentícia (artigo 883, § 2º do CPC). A lógica que se verifica é que os alimentos do trabalhador (salário) estão sujeitos à penhora quando destinada ao adimplemento de pensão alimentícia (alimentos do infante ou dos pais, por exemplo), uma vez que essa prestação é um direito personalíssimo e “destinado o respectivo crédito à subsistência da pessoa alimentada, que não dispõe de recursos para viver, nem pode prover às suas necessidades pelo próprio trabalho [...]” (Cahali, 1998, p. 110).

A constatação da lógica dessa exceção à impenhorabilidade não é de difícil compreensão, veja-se: em um cenário ideal, o empregado dispõe de condições para prestar o serviço e receber o salário por parte do empregador, mas esta, em regra, não é a condição, por exemplo, de um infante ou de pais idosos que necessitam do recebimento de uma prestação alimentícia para conseguir prover as suas necessidades, já que

² “Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] IV - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim” (Brasil, 1988).

³ “Art. 100. Os pagamentos devidos pelas Fazendas Públicas Federal, Estaduais, Distrital e Municipais, em virtude de sentença judiciária, far-se-ão exclusivamente na ordem cronológica de apresentação dos precatórios e à conta dos créditos respectivos, proibida a designação de casos ou de pessoas nas dotações orçamentárias e nos créditos adicionais abertos para este fim. § 1º Os débitos de natureza alimentícia compreendem aqueles decorrentes de salários, vencimentos, proventos, pensões e suas complementações, benefícios previdenciários e indenizações por morte ou por invalidez, fundadas em responsabilidade civil, em virtude de sentença judicial transitada em julgado, e serão pagos com preferência sobre todos os demais débitos, exceto sobre aqueles referidos no § 2º deste artigo” (Brasil, 1988).

não conseguem – independentemente dos motivos – realizar a prestação de um serviço e receber o salário respectivo. Então, de acordo com a legislação processual civil citada, pode-se retirar parte dos alimentos de um trabalhador (salário) para adimplir a obrigação alimentícia de outro ser humano, ou seja, dos alimentos propriamente ditos (subsistência daquele que sequer possui condições de prestar serviço para receber um salário)⁴. O contrário, entretanto, não é admitido: a pensão alimentícia (alimento propriamente dito) é impenhorável⁵ e não admite a exceção em questão, mas o salário poderá ser penhorado, exclusivamente, para pagar essa verba alimentar.

O problema, então, reside na admissão da penhora de salário (retribuição de natureza alimentar) para o pagamento de honorários advocatícios (também retribuição de natureza alimentar), pois a lei processual civil, na exceção à impenhorabilidade (artigo 833, § 2º do CPC), permite apenas a penhora de salário para o fim de adimplemento de pensão alimentícia, ou seja, para a quitação do credor da obrigação alimentar (os alimentos propriamente ditos) e não para adimplir outra retribuição de natureza alimentar (os honorários advocatícios). Se a lei admitisse isso,

⁴ O seguinte extrato de julgado do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul corrobora com o exposto, veja-se: “AGRAVO DE INSTRUMENTO. RESPONSABILIDADE CIVIL. CUMPRIMENTO DE SENTENÇA. PENSÃO ALIMENTÍCIA. EXCEÇÃO À IMPENHORABILIDADE DE SALÁRIOS. 1. Segundo posicionamento do STJ, “o caráter absoluto da impenhorabilidade dos vencimentos, soldos e salários (dentre outras verbas destinadas à remuneração do trabalho) é excepcionado pelo § 2º do art. 649 do CPC, quando se tratar de penhora para pagamento de prestações alimentícias. Precedentes”. 2. Limitação da incidência do gravame ao percentual de 30% (trinta por cento) sobre os ganhos líquidos do devedor. Precedentes. AGRAVO DE INSTRUMENTO PROVIDO. DECISÃO MONOCRÁTICA. (Agravo de Instrumento Nº 70076152974, Décima Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Jorge Alberto Schreiner Pestana, Julgado em 15/12/2017)”.

⁵ Nesse sentido, é a decisão do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, conforme se verifica da seguinte ementa do acórdão: “AGRAVO DE INSTRUMENTO. DIREITO PRIVADO NÃO ESPECIFICADO. AÇÃO DE COBRANÇA. FASE DE CUMPRIMENTO DE SENTENÇA. PENHORA VIA BACENJUD. IMPOSSIBILIDADE DE MANUTENÇÃO. VERBA ALIMENTAR. PENSÃO ALIMENTÍCIA. APLICAÇÃO DO DISPOSTO NO ARTIGO 833, IV, DO ATUAL CÓDIGO DE PROCESSO CIVIL. DECISÃO MODIFICADA. Incabível a penhora de valores relativos a pensão alimentícia, tendo em vista o disposto no artigo 833, inciso IV, do atual Código de Processo Civil. Precedentes do STJ e desta Corte. DERAM PROVIMENTO AO AGRAVO DE INSTRUMENTO. UNÂNIME. (Agravo de Instrumento Nº 70072082522, Décima Sétima Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Giovanni Conti, Julgado em 23/02/2017)”.

então, permitida estaria a penhora de salário (retribuição de natureza alimentar) para o pagamento de honorários advocatícios (verba de natureza alimentar), por exemplo, o credor de honorários advocatícios poderia postular a penhora do salário do devedor (retribuição de natureza alimentar) para satisfação do crédito, mas a lei não permite (artigo 883, IV, do CPC).

O entendimento em questão é corroborado com fundamentos constantes do acórdão proveniente do recente julgamento realizado pela Corte Especial do Superior Tribunal de Justiça acerca do tema. Ao julgar o Recurso Especial nº 1.954.382/SP, sob o rito dos recursos repetitivos, a Corte Especial do Superior Tribunal de Justiça fixou a seguinte tese acerca dessa temática: “A verba honoraria sucumbencial, a despeito da sua natureza alimentar, não se enquadra na exceção prevista no § 2º do art. 833 do CPC/2015 (penhora para pagamento de prestação alimentícia)”. Nessa decisão, a fim de eliminar a controvérsia sobre a penhora de salário para o pagamento de honorários advocatícios, o julgado ressaltou a distinção entre “natureza alimentar” e “prestação alimentícia”, conforme se observa do seguinte excerto extraído do acórdão prolatado no julgamento do Recurso Especial nº 1.954.382/SP:

Ao fim e ao cabo, a solução da controvérsia está em reconhecer a existência de sutil, mas crucial, distinção entre as expressões “natureza alimentar” e “prestação alimentícia”, a que se referem os arts. 85, § 14, e 833, § 2º, do Código de Processo Civil de 2015, estando elas de fato interligadas por uma relação de gênero e espécie, como já defendido em alguns julgados desta Corte Superior, no entanto em sentido inverso, ou seja, a “prestação alimentícia” é que ressaí como espécie do gênero “verba de natureza alimentar”, e não o contrário.

Nessa linha de pensamento, os honorários advocatícios, apesar da sua inquestionável natureza alimentar, não se confundem com a prestação de alimentos, sendo esta última obrigação periódica, de caráter ético-social, normalmente lastreada no princípio da solidariedade entre os membros do mesmo grupo familiar, embora também possa resultar de condenações por ato ilícito e de atos de vontade.

Como bem salientou a Ministra Nancy Andrighi em seu primoroso voto apresentado no julgamento do REsp no 1.815.055/SP,

“[...] uma verba tem natureza alimentar quando é destinada para a subsistência de quem a recebe e de sua família, mas só é prestação alimentícia aquela devida por quem possui a obrigação de prestar alimentos familiares, indenizatórios ou voluntários em favor de uma pessoa que deles efetivamente necessita” (grifou-se).

Essa, segundo se entende, é a interpretação que mais se harmoniza com o ordenamento jurídico como um todo, de modo a conferir o privilégio legal somente a quem dele necessita para garantir sua própria sobrevivência e de seus dependentes a curtíssimo prazo.

Estender tal prerrogativa aos honorários advocatícios, e em consequência aos honorários devidos a todos os profissionais liberais, implicaria que toda e qualquer verba que guardasse alguma relação com o trabalho do credor ou com qualquer outra fonte de renda destinada ao seu sustento e de sua família também deveria ser reconhecida como tal, tornando regra a exceção que o legislador reservou apenas para situações extremas.

A exceção à impenhorabilidade de salário (verba de natureza alimentar) é destinada exclusivamente para o adimplemento da pensão alimentícia: não é admitida a penhora da retribuição de natureza alimentar (salário) para adimplir outra retribuição de natureza alimentar, como são os honorários advocatícios, portanto⁶. Nada obstante ao exposto, existem entendimentos em sentido contrário⁷.

⁶ A orientação jurisprudencial do Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região é neste sentido: “IMPENHORABILIDADE DE SALÁRIOS. Na mesma linha do entendimento jurisprudencial predominante, tem-se que o salário é impenhorável. Registre-se que, embora seja cogitada a hipótese de flexibilização do disposto no art. 833, § 2º, do CPC, entende-se que a penhora de salário ofende direito líquido e certo, conforme dispõe a OJ 153 da SDI-2 do TST. (TRT da 4ª Região, Seção Especializada em Execução, 0003000-91.2004.5.04.0402 AP, em 02/04/2018, Desembargadora Lucia Ehrenbrink)”.

⁷ Por exemplo, o entendimento manifestado pelos Ministros Humberto Martins, Luis Felipe Salomão, Mauro Campbell Marques, Raul Araújo e Antonio Carlos Ferreira, vencidos no julgamento do REsp nº 1954382/SP. E, também, as considerações apresentadas José Rogério Cruz e Tucci, professor de Direito Processual Civil da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP), o qual afirmou que esta distinção feita pelo STJ não passa de um “jogo de palavras” e de uma justificativa “artificial”; e o afirmado pelo advogado Rogerio Licastro Torres de Mello, professor de Direito Processual Civil da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), no sentido que o STJ fez a distinção como se “verba de natureza alimentar” fosse um conceito mais amplo, justamente para excluir os honorários do conceito mais restrito de “prestação alimentícia”. Na sua opinião, essa distinção “não faz sentido” porque prestação alimentícia significa “qualquer espécie de pagamento remuneratório que tem a ver com a subsistência do credor” — o que inclui não só pensões alimentícias, mas também honorários advocatícios e salários. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2024-jun-06/decisao-do-stj-contraria-penhora-de-salario-para-honorarios-se-baseia-em-distincao-polemica/>. Acesso em: 01 ago. 2024.

Direito de emergência

Depois dessa exposição quanto à impenhorabilidade de salário e à exceção realizada em juízo para o fim de possibilitar o pagamento de honorários advocatícios, uma indagação se apresenta: qual é a relação disso com o direito de emergência de Georg Wilhelm Friedrich Hegel? Há relação. Além de não existir uma expressa previsão legal no ordenamento jurídico sobre a possibilidade de realizar a penhora de crédito de natureza alimentar (salário) para o adimplemento de outro crédito de natureza alimentar (honorários advocatícios), ao que consta se estava adotando uma interpretação aos regramentos dispostos na legislação em dissonância ao direito de emergência, ou seja, que não sopesa a vida⁸ e amolda-se mais ao dever pelo dever. Veja-se:

O artigo 833, § 2º, do CPC contempla uma exceção à regra geral de impenhorabilidade dos vencimentos, dos subsídios, dos soldos, dos salários, das remunerações etc. Ou seja, a redação do parágrafo segundo do artigo 833 do CPC permite a realização da penhora em se tratando de pagamento de pensão alimentícia, como já discorrido anteriormente. A medida em questão é uma exceção aplicável apenas nessa hipótese expressamente prevista na lei. Isso porque a impenhorabilidade visa à “[...] preservação do mínimo necessário à sobrevivência digna do executado (remuneração)” (Wambier *et al.*, 2015, p. 1.922), ou seja, a manutenção da dignidade da pessoa humana⁹. Então, a penhora de salário (verba natureza alimentar) do ser humano para o pagamento de honorários advocatícios (verba natu-

⁸ De acordo com Thadeu Weber (2010, p. 67): “O direito mais fundamental da pessoa humana é o direito à vida”.

⁹ Adota-se, nessa argumentação, o conceito de dignidade da pessoa humana apresentado por Sarlet (2011, p. 73): “[...] temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos, mediante o devido respeito aos demais seres que integram a rede da vida”.

reza alimentar) de outro ser humano não é medida adequada¹⁰, e, mesmo para aqueles que entendem possível a penhora, é ato de extrema exceção¹¹.

Com isso, objetiva-se expor que o dever pelo dever é vazio e não assegura a almejada justiça. Entre o direito do crédito de honorários advocatícios (verba de natureza alimentar) de um ser humano e a vida de outro ser humano com crédito semelhante (o salário também possui natureza alimentar), prevalece a vida! A retirada de alimentos de um ser humano para dar ao outro, quando não se tratar de pensão alimentícia, seria o caminho correto? Ao que se verifica, não. A penhora de salário é uma medida extrema e que enseja, no mínimo, a verificação do caso concreto. Esse não é um entendimento puramente decorrente do Direito (da proteção à dignidade humana), mas também da Filosofia. Em obra específica, tratando sobre os princípios da Filosofia do Direito, o filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1988, p. 191, tradução nossa) leciona que: “A vida, porque é a totalidade dos fins, tem direito diante do direito abstrato”^{12,13}.

¹⁰ A orientação jurisprudencial do Tribunal Superior do Trabalho (Subseção II – Especializada em Dissídios Individuais) é no sentido, inclusive, da ilegalidade da penhora de salário: “153. Mandado de segurança. Execução. Ordem de penhora sobre valores existentes em conta salário. Art. 649, IV, do CPC de 1973. Ilegalidade. (atualizada em decorrência do CPC de 2015) - Res. 220/2017, DEJT divulgado em 21, 22 e 25.09.2017”.

¹¹ Nesse sentido, veja-se o seguinte extrato jurisprudencial: “PENHORA DE SALÁRIOS. FLEXIBILIZAÇÃO. O Código de Processo Civil expressamente autoriza a possibilidade de penhora de salário para satisfação de verba alimentar. Entretanto, no caso dos autos, comprovado que a executada percebe valores inferiores à dez mil reais mensais, portanto, conforme entendimento jurisprudencial predominante, não passível de penhora ainda que para satisfação das obrigações trabalhistas. (TRT da 4ª Região, Seção Especializada em Execução, 0029700-15.2008.5.04.0451 AP, em 06/07/2018, Simone Maria Nunes Kunrath)”.

¹² “La vida, por ser la totalidad de los fines, tiene derecho ante el derecho abstracto”.

¹³ Na sequência, o filósofo Hegel (1988, p. 191, agregado) prossegue com a sua lição: “Si, por ejemplo, alguien puede conservar su vida robando un pan, evidentemente hay aquí una lesión de la propiedad de un hombre, pero sería injusto considerar esta acción como un robó ordinário. Si no se le permitiera actuar de esta manera a um hombre cuya vida peligra, se le determinaria como carente de derecho, y al privarlo de la vida se le negaría la totalidad de su libertad. Para asegurar la vida hay que tener en cuenta, por supuesto, una multitud de factores, y, si miramos al futuro, debemos considerar cada uno de ellos. Pero lo necesario es vivir ahora; el futuro no es absoluto y queda librado a la contingencia. Por eso la necesidad del presente inmediato puede justificar una acción injusta, pues con su omisión se cometería a su vez una injusticia y, em realidade, la mayor injusticia, la total negación de la existencia de la libertad. Está aqui en su lugar el beneficium competentiae, por el que em relacione de parentesco y otras relaciones próximas existe el derecho de reclamar no ser totalmente inmolado al derecho”.

Em reforço ao entendimento ora esboçado no sentido de não realização da penhora sobre o salário (verba de natureza alimentar) para o pagamento de honorários advocatícios (verba de natureza alimentar) – não apenas pelo fato de a exceção à impenhorabilidade não prever expressamente essa hipótese, mas principalmente por conta da necessidade de preservação da dignidade da pessoa humana –, veja-se o asseverado por Thadeu Weber (2013, p. 100-102) no trabalho sobre *Ética e Filosofia do Direito*:

O direito mais fundamental que pode ser assegurado à pessoa humana é o direito à vida. Para preservá-la, o uso de todos os meios disponíveis está jurídica e moralmente autorizado. Segundo Hegel, “em caso de um perigo extremo e no conflito com a propriedade jurídica de outro, a vida tem um direito de emergência”.

[...].

É importante salientar que as situações de emergência são exceções e não invalidam a lei, mas indicam que ela não é absoluta. Que não se deve roubar, continua valendo, porém, há situações em que isso pode ser relativizado. Há um critério para isso: o direito fundamental da pessoa à vida. [...].

Portanto, em decorrência do direito de emergência, constata-se que uma interpretação da legislação no sentido de alargar o conteúdo da exceção à impenhorabilidade de salário (verba de natureza alimentar) para contemplar a possibilidade de efetivar-se a penhora quando destinada ao pagamento de honorários advocatícios (verba de natureza alimentar) não preserva a vida, apenas visa ao cumprimento do dever pelo dever, sem sopesar o direito fundamental da pessoa à vida.

Conclusão

A lei prevê a exceção à impenhorabilidade de salário como regra, mas, como exceção, admite a penhora quando necessária ao adimplemento da prestação alimentícia. As interpretações da legislação, ao disporem sobre a possibilidade de essa exceção também admitir a penhora para fins de pagamento de honorários advocatícios (verba de natureza

alimentar), deixam de observar o direito de emergência difundido por Hegel, na medida em que não é uma boa solução, como regra, optar pelo ato de dar os alimentos de um ser humano para alimentar outro, quando aquele que suportará a retirada de alimentos também esteja sujeito aos prejuízos à própria subsistência, pois “[...] as situações de emergência são exceções e não invalidam a lei, mas indicam que ela não é absoluta. [...]”. Há um critério para isso: o direito fundamental da pessoa à vida” (Weber, 2010, p. 68).

Portanto, esta é uma reflexão e uma contribuição para o debate sobre o tema apresentado.

Referências

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 jan. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 mar. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.906, de 05 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 05 jul. 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8906.htm. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça (Corte Especial). *Recurso Especial no 1.954.382/SP*. Recorrente: Sandra Maria Claro dos Santos. Recorrido: Lot of Fun Formaturas e Eventos Eireli. Relator: Ministro Ricardo Villas Bôas Cueva. 05 de junho de 2024. Disponível em: <https://processo.stj.jus.br/processo/pesquisa/?tipoPesquisa=tipoPesquisaNumeroRegistro&termo=202102464558>. Acesso em: 01 ago. 2024.

CAHALI, Yussef Said. *Dos alimentos*. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1998.

DELGADO, Maurício Godinho. *Curso de Direito do Trabalho*. 11. ed. São Paulo: LTR, 2012.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Principios de la Filosofia del Derecho: o Derecho Natural Y Ciencia Política*. Traducción y prólogo de Juan Luis Vermal. Barcelona: EDHASA, 1988.

MARTINS, Sérgio Pinto. *Direito do Trabalho*. 28. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

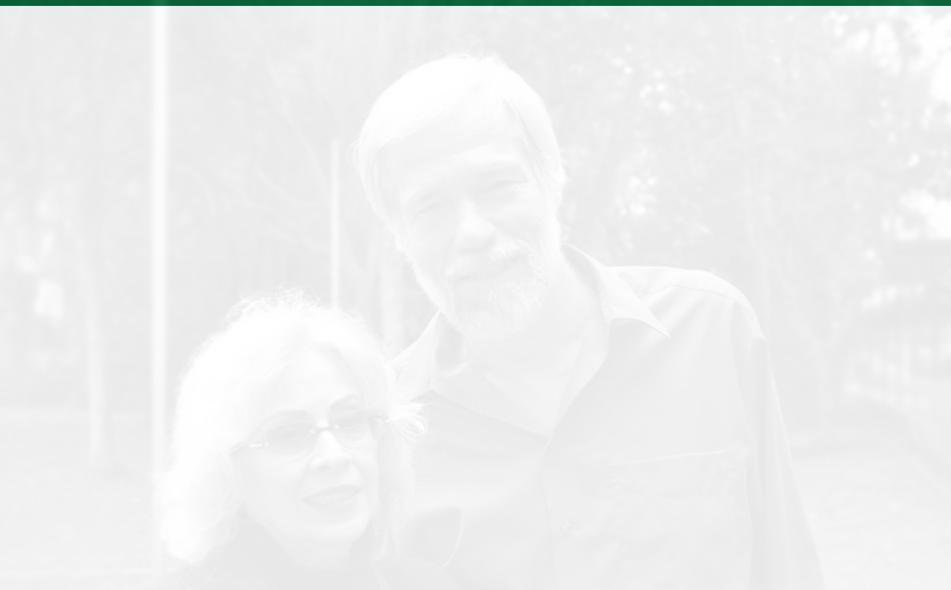
ONÓFRIO, Fernando Jacques. *Manual dos honorários advocatícios*. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988*. 9. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

WAMBIER, Teresa Arruda Alvim *et al.* (Coord.). *Breves comentários ao Novo Código de Processo Civil*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

WEBER, Thadeu. *Ética e Filosofia do Direito: autonomia e dignidade da pessoa humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WEBER, Thadeu. Pessoa e autonomia na Filosofia do Direito de Hegel: autonomia e dignidade da pessoa humana. *Veritas*, Porto Alegre, v. 55, n. 3, p. 59-82, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/viewFile/8096/5754>. Acesso em: 08 jul. 2018.



A propósito de una pedagogía hermenéutica: reflexiones críticas desde la pedagogía latinoamericana

Andrea Díaz | Margarita Sgró

Refiro-me ao impulso ético que legitima o desejo de compreender o outro e, com isso, também a si mesmo. [...]. Nada mais urgente, portanto, do que reativar esse impulso originário, reconduzindo a hermenêutica de volta à pergunta pela legitimação ética, intrínseca ao saber humano (Flickinger, 2010, p. 109).

El presente trabajo reúne un testimonio histórico del que fuimos y somos protagonistas, una ponderación de la relevancia que para la universidad pública, o con fines públicos, tienen los convenios internacionales, y una reflexión político-pedagógica que la obra “A caminho de uma pedagogia hermenêutica” del Prof. Hans-Georg Flickinger, nos incita a hacer.

Dado que el motivo del libro es un merecido homenaje al Prof. Flickinger comenzaremos por contar nuestra relación con la Universidad

de Passo Fundo, y por ella la posibilidad de tomar contacto personal y académico con un grupo de profesores con los que llevamos muchos años ininterrumpidos de intercambios.

Conocimos al Prof. Hans-Georg Flickinger en el año 2005, en uno de los encuentros académicos que organizó la Universidad de Passo Fundo, denominado “Sobre filosofía e educação: racionalidade e tolerancia.” Era mi primera visita a UPF, aunque unos años antes, en 2002 ya nos habíamos conocido con el Prof. Angelo Cenci, siendo ambos estudiantes de doctorado en la Universidad Estadual de Campinas. También conocía al Prof. Claudio Dalbosco que en el año 2003 formó parte de la banca de cualificación y luego de la defensa de tesis en 2004. Desde esos años hasta acá la relación académica, de amistad e institucional, solo fue creciendo. La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires a la que pertenecemos es una institución regional, situada en la ciudad de Tandil (Argentina).

El resultado institucional de todos esos intercambios fue la firma de un Convenio de cooperación académica formalizado en el año 2008. Esa voluntad de trabajo conjunto reunió a tres universidades, Unicamp, representada por el prof. Pedro Goergen, Universidad de Passo Fundo y Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

En toda esta trayectoria, el interés y la perseverancia que requiere un trabajo conjunto, el respeto mutuo, pero sobre todo la certeza de compartir preocupaciones comunes por la educación, la democratización de nuestras sociedades emergentes y la formación de hombres y mujeres fue, sin dudas, determinante para la concreción y vigencia de las múltiples actividades de cooperación.

Posibilitada por marcos teóricos comunes y por la voluntad de diálogo entre diferentes disciplinas, la crítica al creciente carácter instrumental que habían adquirido las ciencias de la educación se enriqueció no sólo por concepciones compartidas, sino también por debates que a lo largo de los años tuvimos oportunidad de desarrollar. Diferentes concepciones sobre la institución escolar, la formación de

profesores, el desenvolvimiento de una pedagogía situada en sociedades extremadamente desiguales y la convicción de que, aun con todas las limitaciones, la educación común, pública o con fines públicos está en la base de una sociedad democrática, constituyeron los temas de los que nos ocupamos y sobre los que seguimos discutiendo. Reafirmamos allí la convicción de que las Universidades tienen un papel preponderante en la orientación moral e intelectual de las sociedades democráticas.

A lo largo de los años, con los sucesivos encuentros y las discusiones que se generaban, también fuimos variando nuestras propias posiciones con respecto a diferentes temas; pero nunca estuvo en duda el valor de la interdisciplinaria, y sobre todo una perspectiva crítica que las lecturas sobre la modernidad iluminista y, posteriormente, las que la cuestionaban, permitían.

Conscientes del creciente carácter instrumental que habían adquirido las ciencias de la educación, buscamos deliberadamente diálogos que pudieran criticarlo y superarlo. Criticarlo, recolocando las cuestiones centrales de una pedagogía que se puso como meta la autonomía del sujeto y la emancipación de la sociedad, para retomar desde allí la pregunta ¿para qué educar? una cuestión tan antigua como la propia pedagogía, pero que lentamente fue sepultada entre tecnicismos.

Retomar el carácter ético-político de este saber particular que es la pedagogía se constituyó en uno de los principales propósitos del Grupo de investigación: Teoría crítica de educación, democracia y ciudadanía, situado en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA, integrado por profesores formados en Pedagogía.

Si comprobamos el carácter instrumental de las ciencias de la educación, que continúan fragmentando indefinidamente su objeto de estudio en campos parciales y especializados, también sostenemos que la respuesta a la pregunta ¿para qué educar?, puede tener una finalidad reconstructiva y surge de indagar en las tradiciones modernas y emancipatorias que le otorgaron ese propósito a la educación.

En este sentido, emprendimos la investigación basados en dos estrategias dialógicas diferentes. Una, interrogar los núcleos comunes entre diferentes tradiciones teóricas. La otra, afrontar un diálogo abierto e interdisciplinar entre filosofía de la educación, teoría social y pedagogía. Encontramos en ello un desafío que asumimos abierto y original.

Como latinoamericanos, también somos lectores de la tradición de la pedagogía crítica de nuestro subcontinente, la que denunció sin descanso la explotación y el despojo al que fueron y somos sometidos los pueblos ricos por sus recursos naturales, pero empobrecidos por el saqueo constante desde los tiempos de la colonización. Ese esfuerzo de poner la teoría al servicio de la emancipación o, dicho de otro modo, de entender la teoría como parte de una práctica emancipadora, es un punto en común de ambas vertientes teóricas. Además, comparten una matriz iluminista y un concepto de crítica emancipatoria como vehículo de realización de sociedades más justas e igualitarias.

Por tanto, para nosotras y nosotros afirmar el carácter ético y político de la pedagogía fue posible por ese diálogo entre la rica tradición de la pedagogía latinoamericana, con la larga y también rica tradición de la pedagogía iluminista clásica y contemporánea.

Por momentos más intuitivamente, por momentos con mayor certeza de los resultados que pudieran tener esos diálogos para reconstruir una pedagogía crítica, fuimos formándonos, investigando y ejerciendo la docencia.

Filosofía de la educación, teoría social crítica y pedagogía configuraron para el equipo de docentes e investigadores de la Universidad Nacional del Centro un marco de referencia a partir del cual leer y analizar el campo educacional, sus limitaciones y también sus costados inexplorados u olvidados por una crítica banal y descontextualizada.

Tanto para el debate sobre Iluminismo y Teoría crítica de la sociedad como para el enfoque interdisciplinario que pretendemos dar a nuestra investigación, la interlocución con Unicamp, en especial con un grupo dirigido por el Prof. Pedro Goergen denominado Grupo de

estudio en filosofía, modernidad y educación, del que formamos parte, como las lecturas, estudios, encuentros y otras actividades académicas compartidas con los colegas de la Universidad de Passo Fundo, fue determinante para sostener el propio enfoque interdisciplinar y la discusión sobre la pertinencia de marcos teóricos capaces de sustentar una pedagogía crítico-emancipatoria.

Nuestro diálogo con los filósofos es siempre desafiante y provocador, el diálogo con el profesor Flickinger además de inmensamente cordial y formativo, no escapa a esa característica. Por ello, cuando fuimos gentilmente invitadas a participar de este homenaje, nos sentimos muy honradas y esperamos en lo que sigue contribuir con otra provocación surgida de los debates, acuerdos y disensos siempre potentes y comprometidos, marcados por la sencillez de quien enseña no sólo cuando se dispone a hacerlo.

La crítica hermenéutica al objetivismo instrumental: un camino para las humanidades y la pedagogía

Durante el siglo XX proliferaron en el seno de la filosofía y la teoría social expresiones críticas de la razón instrumental y su pretensión objetivista. El marxismo occidental, la teoría crítica, la fenomenología y la hermenéutica, con su diversidad teórico-política y su diferencia de registros críticos, han coincidido en la insuficiencia de un conocimiento que se erige como verdad objetiva a costa de negar el contexto socio cultural en que se produce y el sentido político que lo direcciona. La polémica con el positivismo que, en sentido amplio se da en las humanidades y la teoría social, es uno de los debates más importantes del campo intelectual del siglo XX, heredero, sin dudas, de polémicas canónicas que comenzaron el siglo anterior.

Las ciencias y la filosofía de la educación no quedaron al margen de esta revisión crítica, y desde todas las tradiciones mencionadas se efectuaron “traducciones pedagógicas”. Así es posible encontrar

numerosas revisiones epistémicas, curriculares, institucionales y didácticas. El vínculo entre filosofía, teoría social y pedagogía es un tema en sí mismo dentro de los debates de filosofía de la educación; mayoritariamente las traducciones suponen una adecuación de principios, conceptos, argumentos y metodologías al campo educativo; o bien la construcción de un campo teórico de fundamentación donde la educación es observada en su solvencia epistémica, en la coherencia entre sus propósitos y procedimientos. Con mayor autarquía, y también recuperando la hermenéutica, están quienes prefieren pensar la teoría como una caja de herramientas que permiten pensar lo dado y construir lo posible. Otras perspectivas, proponen pensar la apropiación de la filosofía y la teoría social como proveedoras de claves de interpretación de problemas prácticos, con un propósito crítico y emancipatorio.

Al escribir estas líneas, reconocemos que nuestro lugar de enunciación es un pensar situado, desde una tradición y un campo de conocimientos, y una práctica social. Es desde ese lugar que, como educadoras, leemos la perspectiva hermenéutica. Nuestro objetivo es ponderar los trazos que la perspectiva hermenéutica ofrece a la pedagogía, especialmente la desarrollada por Hans-Georg Flickinger, a fin de ponerlos en debate con la pedagogía crítica latinoamericana.

Decíamos que nuestra mirada del mundo está situada en una sociedad capitalista desigual, con políticas neoliberales que aceleran los procesos de exclusión y marginalidad. Este escenario de creciente desintegración social e institucional es causado, y colabora a expandir, prácticas y representaciones de intolerancia y violencia ante todo lo que expresa el Estado democrático de derecho y su principio de soberanía popular. Por esto, además, se impone el compromiso ético político con una pedagogía que sea capaz de criticarlo y vislumbrar formas de emancipación.

Como ya mencionamos, nuestro diálogo con la filosofía y la teoría social están situados en una perspectiva teórico-política y en un campo teórico de estudio que es la educación. Aquellas cuestiones que

en nuestra presentación resaltamos de la hermenéutica, son parciales e intencionadas, y en cierto sentido expresan aquello que su fundador postula frente a la universalidad y neutralidad del conocimiento del mundo. Con esta aclaración, quisiéramos destacar dos aspectos que nos unen con la hermenéutica. La primera es la crítica a la racionalidad objetivo instrumental en que devino el proceso de modernización y cuyo modelo, tomado de las ciencias naturales, resulta limitado, parcial e insuficiente para la producción de saberes en las humanidades y su sentido político pedagógico. La segunda, es el clima epocal de quiebre con la tradición y sus consecuencias en la producción de conocimiento, que ya vislumbró Gadamer. El distanciamiento, o incluso la ruptura deliberada que cierta crítica de la tradición enarbola, es un aspecto central de nuestro tiempo y uno de los mayores problemas que identificamos para la producción de saberes crítico-emancipatorios.

En primer lugar, la hermenéutica se inscribe como una de las reacciones que en el Siglo XX se erigen contra la pretendida universalidad del modelo de producción de conocimiento de las ciencias y su legitimación a través del procedimiento metodológico. El arquetipo de este modelo de conocimiento es el positivismo, signado por su pretensión de verdad universal y de neutralidad objetiva garantizada metodológicamente, expresa una forma de racionalidad instrumental a la que se denuncia como insuficiente y reduccionista. En *Verdad y Método*, Gadamer (1993, p. 23) expresa que su objetivo se inscribe en la resistencia al objetivismo de la ciencia moderna y su pretensión de universalidad garantizada metodológicamente. Esa resistencia se focaliza en el supuesto basal de la epistemología moderna, esto es, la supremacía de un sujeto cognoscente, autónomo, que es capaz de dominar la naturaleza y el mundo mediante la acción fundada racionalmente.

Inscrito en el giro hermenéutico, Flickinger (2010, p. 17) hace un crítica sagaz a la racionalidad moderna al expresar que el peligro reside en su naturalización: “esta situação não irrita tanto por questionar a dominação exclusiva desse processo por parte do sujeito; irrita mais pela

sua crítica implícita à tradição das teorias modernas do conhecimento, aceitas hoje com a maior naturalidade”.

Para el autor, el problema no es meramente la ilusión de poder abstraer al sujeto cognoscente de las condiciones histórico sociales, sino el motivo que sustenta esta ilusión, esto es, que la objetividad está garantizada por el propio proceso de conocer, y que el sujeto cognoscente no se siente obligado a dar cuenta ni de su propia competencia cognoscente, ni del sentido que asume el conocimiento por él producido (Cfr. Flickinger, 2010, p. 19).

La hermenéutica no es tanto una metodología de las humanidades, sino el intento de lograr un acuerdo sobre lo que las humanidades son y lo que las vincula a la experiencia que tenemos del mundo (Gadamer, 1993, p. 25). Por esto, viene a dar entidad a aquello que se mantiene oculto a la mirada instrumental de la ciencia, que no puede ser objetivable desde la enunciación intelectual y unidimensional de la razón, porque “a dominação instrumental do processo sabe, de antemão o que deveria resultar” (Flickinger, 2010, p. 90). Por eso, la hermenéutica es apertura y experiencia a lo desconocido, a lo pre-racional que aparece en el oír atento de la experiencia del diálogo con otro.

Con esta impronta, Flickinger demuestra cómo la idea kantiana de mayoría de edad (*Mündigkeit*) supone un proceso de autoformación mediante el diálogo público. Este aspecto ha sido olvidado por el avance y predominio del modelo objetivista de conocimiento, por lo que es necesario recuperar las experiencias intersubjetivas y pre racionales obturadas por la reducción instrumental (Flickinger, 2010, p. 86); de ahí su esfuerzo por encontrar una fundamentación dialógico-filosófica de la razón y de la pedagogía (Flickinger, 2010, p. 94).

El segundo elemento que quisiéramos recuperar en el diálogo con la hermenéutica es hasta dónde se hace presente y opera en nuestra comprensión del mundo la tradición histórica a la que todos pertenecemos comunitariamente. La celeridad del progreso y la conciencia que lo acompaña ha logrado debilitar esa tradición común.

El debilitamiento de la tradición es una amenaza para la experiencia común, la socialización y transmisión del lenguaje con el que comprendemos y nos reconocemos en el mundo compartido. La operación de ocultamiento es facilitada por una época ampliamente rebasada por transformaciones muy rápidas, que llaman la atención con mayor eficacia que lo permanece (Gadamer, 1993, p. 25).

Los conceptos de la tradición humanística dejan de estar vinculados a la experiencia histórica, o pierden su sentido y con ello, la potencialidad para recrear mediante la comunicación la experiencia del mundo común. Es a través del proceso de formación que adquirimos un sentido general y comunitario, nos constituimos como individuos por un proceso de reconocimiento con otros, mediado por el lenguaje. Ese sentido común funda comunidad y ha de formarse. Gadamer (1993, p. 57) advierte, como diagnóstico epocal, que “al despolitizarlo por completo, quedó privado de su verdadero significado crítico”. El juicio, como categoría política por excelencia, se resiente si no está acompañado de la formación y de la adquisición de ese sentido común que funda comunidad.

Sobre la traducción pedagógica: “A caminho de uma pedagogia hermenêutica”

Como él mismo reseña en la apertura de este libro, Flickinger encuentra en la hermenéutica de Gadamer un camino de autorreflexión de su propia formación, pero también una experiencia de producción y de trabajo intelectual que llevará como opción ético política en su diálogo con diversos campos de conocimiento y prácticas profesionales como la educación, la ecología y el trabajo social. Vamos a concentrarnos en algunas de sus reflexiones educacionales, porque constituyen un valioso aporte por traducir pedagógicamente la tradición hermenéutica. En nuestra presentación, privilegiamos la tensión con la que el autor problematiza conceptualmente cuestiones clásicas de filosofía de la

educación, al tiempo que avanza en proponer lo que a su entender es un camino superador y propositivo.

a) *Hacia una hermenéutica filosófica de la educación*

Lejos de tomar la filosofía hermenéutica como marco conceptual para la producción de conocimientos o como herramientas metodológicas de intervención, Flickinger la recupera como experiencia ontológica de encuentro con el otro a través del diálogo. Es en el diálogo donde las visiones del mundo, los sentidos particulares, las trayectorias personales se expresan de un modo vivo bajo la forma de convicciones que buscan ser reconocidas, interpeladas y legitimadas ante otros. “Comprender a verdade é, antes de tudo, um processo de detectar como que naturalmente em si mesma sua capacidade própria e seu lugar dentro da comunidade” (Flickinger, 2010, p. 3). En ello encuentra lo que denomina el hilo conductor de una concepción pedagógica, un proceso autorreflexivo capaz de brindar las condiciones que animen la formación integral de los sujetos, y que les permita desarrollar su potencial en comunidad. Esto constituye, como desarrollaremos más abajo, uno de los principios normativos desde donde el autor va a criticar al sistema educativo actual.

De este modo, y recuperando lo mejor de la tradición moderna, la hermenéutica pedagógica es una apuesta a favor de un proceso de formación ético humanista, que encuentra en el diálogo con el otro la posibilidad de autorreflexionar sobre sí mismo; el camino de formación de sí es al mismo tiempo, la experiencia de encontrar la propia identidad en el seno de la comunidad. Por eso define el proceso educativo como una experiencia ética y social, que se nutre del encuentro con el otro, verdadero desafío intelectual y motivación a la autorreflexión permanente (Cfr. 2010, p. 135).

La conciencia se forma en una relación de reconocimiento, que inspirada en la figura hegeliana del amo y el esclavo, Flickinger la interpreta como metáfora pedagógica:

[...] o desafio permanente, representado pela presença do outro como pergunta, cria um espaço de indeterminação que, por sua vez, incita os participantes do jogo social a reconsiderar sempre de novo, seu próprio lugar e suas próprias convicções (Flickinger, 2010, p. 132).

La insistencia en la dimensión dialógica del proceso pedagógico, lo coloca como un crítico de las concepciones instrumentalistas y profesionalistas de la educación escolar, y como un defensor de la tradición humanista de las pedagogías de la formación.

b) Más allá de la adquisición de competencias: la recuperación de la idea humanista de formación

Si la hermenéutica es crítica del paradigma objetivista e instrumental del conocimiento, Flickinger amplía ese análisis para mostrar cómo se expresa el instrumentalismo en la educación. La tendencia global de los sistemas de educación superior, cuyo inicio se remonta al Proceso de Bolonia y la conformación de un Espacio Europeo de Educación Superior, va a facilitar los procesos de validación y cooperación a costa de racionalizar planes de estudios y perfiles profesionales. La formulación técnica de competencias de aprendizaje reduce la riqueza de los procesos formativos y los circunscribe al dominio objetivable de una capacidad y/o aprendizaje. De este modo, la formación se distancia de ese horizonte de comprensión ético político que tenía para las humanidades. Ahí el autor nos propone preguntarnos, en primer lugar, por los motivos y las condiciones que provocaron esa mutación, ponderando cómo la educación escolar quedó presa de la dinámica de los procesos socioeconómicos y tecnológicos.

La dinámica social del capitalismo está supeditada a la velocidad de las transformaciones del proceso de producción económica; los procesos de integración, socialización y subjetivación pasan por la inclusión o

exclusión, el grado de eficiencia y legitimación del mercado de trabajo. Si la educación escolar cumple una función social, política y económica, Flickinger entiende que hoy esa misión es funcional al capitalismo tecnocrático. La sociedad del trabajo requiere del *homo oeconomicus*, por lo que el sistema escolar reconvierte el currículum humanista en un sistema de cualificación de competencias y una racionalidad económico mercantil. En este marco deben leerse los cambios de la política educativa y curricular, y el rediseño institucional de la escuela:

A rapidez com a qual se desvalorizam os conhecimentos na nossa sociedade tecnologicamente armada; as necessidades de transgredir frequentemente os limites tradicionais das disciplinas de conhecimento; as pressões em favor da reorganização institucional dos conhecimentos; ou o deslocamento dos lugares da produção do saber para fora das instituições tradicionais representam apenas algumas consequências de um processo econômico-social que não se satisfaz mais com um determinado estoque de conhecimentos disponíveis. Elas expressam a demanda crescente por uma qualificação profissional capaz de renovar permanentemente os conhecimentos, de buscar modos organizacionais adequados para poder reagir a desafios imprevistos e de garantir a única continuidade exigida, que é a mudança permanente das relações de trabalho (Flickinger, 2009, p. 68).

Sin embargo, la crítica a la institución educativa va más allá de la adaptación a la racionalidad instrumental que el mercado impone. Por ser una institución tradicional altamente burocratizada y reglada, la escuela se aleja de la dinámica de los procesos de socialización e integración de los jóvenes y de su mundo de la vida. Con esto, el sistema escolar se muestra deficitario en su función formativa porque no asegura la transmisión de saberes, ni la adquisición de hábitos que permitan construir la identidad personal y comunitaria; pero también se muestra ineficiente al momento de colaborar con los procesos de integración social y económica de los jóvenes.

En el proceso de desacoplamiento que se da entre los procesos educacionales que buscan integrar a los jóvenes en un sistema de cualificación prefigurado por el mercado de trabajo en permanente cambio, y el mundo de la vida que es donde esos mismos jóvenes

expresan sus intereses, necesidades y aspiraciones a una vida autónoma, se abre un campo de experiencias y oportunidades de autodeterminación y formación auténtica (Cfr. Flickinger, 2009, p. 76).

En este punto, y luego de una crítica radical al sistema escolar, Flickinger va a proponer un camino para una pedagogía hermenéutica que sea capaz de recomponer los trazos de una mirada humanista. Sin embargo, esa alternativa no solo está coyunturalmente fuera del sistema escolar, sino que es incompatible con él, al punto que busca compensar externamente lo que la escuela en su esencia no puede ofrecer.

c) Oír atento: reconocimiento, palabra y diálogo

Si el eje sobre el que gira la crítica al objetivismo instrumental es su limitación e inadecuación para dar cuenta de gran parte de la multiplicidad de experiencias que caracterizan a la humanidad, la hermenéutica se configura como un intento por atender los tonos y tesituras simbólicas que componen el modo humano de vida.

En primer lugar, la pedagogía hermenéutica hace eje en la experiencia de construcción de saberes, en la escucha atenta de la palabra no enunciativa, en el sentido común que se trama en el lenguaje de la vida cotidiana cuando dialogamos con otros, en la apertura a lo desconocido que es incógnita y no cerrada certeza.

Se trata de defender y recrear ambientes formativos, espacios de convivencia que sean “refugio contra o domínio das normas de uma sociedade que toma rumo em direção a uma instituição total” (Flickinger, 2009, p. 75). Los espacios formativos deben posibilitar la autodeterminación, ofrecer posibilidades de “proyectar las biografías como un sueño colectivo”, y ensayar formas alternativas de convivencia social. Se trata, dice, de abrir campos de experiencias no administradas por las instituciones, y que sean auténticos espacios colectivos de formación. Por esto, los imagina en contextos no formales, donde resaltan los vínculos grupales identitarios de cooperación y aprendizaje entre pares. Como corolario de esta mirada, anuncia la urgencia de

una pedagogía social como modo de superar el instrumentalismo, el distanciamiento y el reduccionismo de la formación entendida como desarrollo de competencias; pero también como un intento de refundar una *Bildung* para este tiempo.

Llegados a este punto, quisiéramos dialogar críticamente sobre estos caminos que traza la pedagogía hermenéutica. Compartimos el diagnóstico, la crítica y la necesidad de pensar la formación; nos distingue en cambio, cómo se concibe la pedagogía e interpreta la educación formal, y el sentido político que debe asumir la formación en la sociedad actual.

Algunas perspectivas disonantes

Aquello que denominamos tradición pedagógica latinoamericana es una fuente teórica que desde los comienzos de este grupo de investigación fue tensionada con la mirada del Iluminismo clásico y contemporáneo. Como dijimos, esa es una de nuestras estrategias dialógicas. La pretensión de reconstruir una pedagogía crítica y emancipadora, históricamente situada nos llevó a explorar primero, y a leer sistemáticamente después, la obra de Paulo Freire, considerado el más grande pedagogo que haya dado América Latina. Por cierto, no el primero ni el único que entendiera la dimensión radicalmente política de la pedagogía. Freire fue el primero en enunciarla como principio de un proyecto de liberación de los oprimidos.

Por ello, aunque podríamos pensar algunas otras disonancias, la propuesta sostenida por Flickinger de una pedagogía social, nos parece una de las más importantes. Es un tema recurrente en la pedagogía latinoamericana, por lo menos desde los años sesenta.

¿Por qué la escuela pública, estatal, no podría ser ese espacio de creación de sentidos, de cooperación, de encuentro entre pares y al mismo tiempo un espacio de cuidados, aprendizajes y socialización para niños y jóvenes cuyo destino es incierto, por los peligros que la propia sociedad genera para los más vulnerables?

La trayectoria político-pedagógica de Freire puede ilustrar sobre una respuesta posible a esta pregunta. Haciendo un poco de nuestra propia historia formativa en el campo de la pedagogía, diremos que lo primero que llegó a nuestras manos fue *Pedagogía del Oprimido*, publicada en 1970. En otros textos hemos discutido la proyección tanto pedagógica como política de esa obra, reflexionamos sobre su influencia en la militancia política de la juventud argentina de los emblemáticos años 70. Por su fuerza y su contundencia no puede dejar de ser una referencia si hablamos de pedagogía crítica. También se constituye como una referencia porque para el propio pedagogo brasileño siempre fue su obra cumbre, no hay más que ver que el libro, en nuestra valoración, más importante de sus últimos años, denominado *Pedagogía de la esperanza* publicado en 1993, lleva como subtítulo *Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Escrito veintitrés años después y cuando el propio autor había recorrido otros caminos y construido “otras tramas” como él mismo dice, retorna con una mirada coherente a sostener la proclama de una pedagogía para la liberación, pero sus años y su experiencia ya lo habían enfrentado al desafío de pensar esa misma pedagogía en una institución escolar pública estatal. Y aún cuando esa experiencia no haya sido todo lo exitosa que pretenden sus apologistas fue, sin duda, el reconocimiento de que, en los países empobrecidos y extremadamente injustos, sin el largo brazo del Estado, es difícil pensar la democratización de la sociedad.

Traemos a colación esta discusión porque como ya ha sido planteado, la hemos sostenido con el Prof. Flickinger tanto de manera presencial como a través de sus escritos. Dado que no queremos excedernos en el espacio que nos propusieron para este artículo, optamos por tomar este tema. Dejamos para otra oportunidad las coincidencias y las diferencias que el diálogo, concebido como vehículo de educación problematizadora, la escucha atenta y la pregunta justa tuvieron en la pedagogía freireana. Sin embargo, la radicalidad de su propuesta reside en la idea de que este medio no es un vehículo de transmisión de saberes, sino muy el contrario, es la forma de crear una nueva concepción del mundo construida por

un diálogo con los que nunca fueron escuchados y por ello adoptaron lentamente la cultura del silencio. Si en los años en que fue publicado *Pedagogía del Oprimido*, la influencia de las perspectivas pedagógicas Reproductivistas se hacía sentir, también era cercana la experiencia de la Revolución Cubana; por tanto la lectura gramsciana hacía pensar en una pedagogía que junto con la subjetividad perdida, devolviera al oprimido la palabra capaz de nombrar críticamente el mundo (Russo; Sgró, 2001, p. 27-34).

Pero en los años noventa del siglo pasado se imponían otros debates. Era preciso asumir las sucesivas derrotas que las dictaduras militares y los proyectos neoliberales habían infringido. Era necesario sostener la proclama de la liberación, pero ya no era posible pensarla sin una estrategia que implicara organización política, sindical, partidaria, un gran proyecto capaz de disputar el poder del Estado, que para nuestro autor estuvo encarnado en el Partido de los Trabajadores, que ayudó a fundar, aun en el exilio. En ese contexto, aparece la idea de una escuela pública y popular a la vez. Freire fue protagonista de esta experiencia.

En su breve paso por la secretaría de educación de São Paulo, Freire impulsó reformas políticas y pedagógicas que buscaron cambiar la cara de la escuela, esfuerzo que se concentraba en hacer una escuela popular, ampliar su base a los sectores postergados (Freire, 1997, p. 43). Esto significó recuperarlas materialmente para hacerlas espacios dignos de habitar, de recibir vida y configurarse como experiencia vital compartida. Pero sobre todo, ese cambio pasaba por incorporar y transformar la experiencia de los actores que la habitaban: alumnos, profesores, auxiliares, padres, asociaciones, en fin, la comunidad territorial. En este aprendizaje que Freire hace de pensar una pedagogía liberadora desde el Estado y en el sistema público de educación, cambiar la escuela supuso la tarea dialógica, participativa y democrática por reformar radicalmente los planes de enseñanza. La mayor transformación se gesta, en este sentido, al reconstruir la red de escuelas públicas municipales, al ampliar su base popular democratizando los programas, la organización

institucional, el poder pedagógico y la toma de decisiones. Una escuela que es capaz de brindar un espacio de formación política y pedagógica, de sistematización de experiencias sociales y culturales, de construcción de identidades y solidaridades, de empoderamiento de los sectores populares, que se deja interpelar y reconstruir críticamente por quienes la habitan (Díaz, 2021). Esta es una de las fuentes de inspiración que Paulo Freire nos deja, como Secretario de Educación Municipal, que nos lleva a pensar que es posible “hacer concreto lo inédito viable” (Freire, 1993, p. 94), es decir, educación humanista, democrática y liberadora, bajo la forma de escuela pública popular.

Para concluir, solo diremos que ese camino que puede parecer extraño si lo miramos dogmáticamente, es el que ha debatido la pedagogía argentina, cuya escuela pública, gratuita y obligatoria desde finales del siglo XIX, aportó, como ninguna otra institución a lo que fue, hasta hace unos años, la sociedad más igualitaria de América Latina.

Referencias

- DÍAZ, A. "Cambiar la cara de la escuela". Paulo Freire y el gobierno del Partido de los Trabajadores en São Paulo (1989-1991). In: BARBOSA, Moreira; FERRAZ, Ribeiro. *Mosaico Freireano*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2021.
- FLICKINGER, H.-G. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- FLICKINGER, H.-G. A dinâmica do conceito de formação (*Bildung*) na atualidade. In: CENCI, A.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogía del Oprimido*. 8. ed. Argentina: Siglo XXI, 1973.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la Esperanza*. Argentina: Siglo XXI, 1993.
- FREIRE, P. *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI Editores, 1997.
- GADAMER, H.-G. *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme, 1993.
- RUSSO, H.; SGRÓ, M. *Paulo Freire, el pensamiento latinoamericano y la recuperación de la racionalidad dialógica*. Tandil: NEES-FCH-UNCPBA e Instituto Paulo Freire, 2001.



Solidariedade e formação no contexto da aprendizagem digital

Pedro Goergen

Introdução

Gostaria de iniciar lembrando que o presente texto foi escrito por ocasião da concessão do título de *doutor honoris causa* ao professor Hans-Georg Flickinger pela Universidade de Passo Fundo. Autor de muitos livros publicados tanto no Brasil quanto na Alemanha, o professor Flickinger é, sem dúvida, um dos mais ilustres e influentes pensadores no campo da filosofia da educação em ambos os países. Senti-me muito honrado ao ser convidado para participar do evento com uma palestra e também pela oportunidade de publicar o texto neste livro em honra ao ilustre professor.

A concessão do Título de *doutor honoris causa* ao professor Flickinger é apenas um comedido gesto de reconhecimento pelos tantos anos de trabalho e dedicação à causa da educação brasileira. Para a academia brasileira, é motivo de muita honra poder celebrar a produção filosófico-

-pedagógica do nosso homenageado. Parabéns à Universidade de Passo Fundo pela iniciativa de conceder o título honorífico de *doutor honoris causa* ao professor Flickinger, como gesto de reconhecimento por tudo que fez em termos de produção intelectual.

Como tive a oportunidade de ler os textos escritos pelos colegas de Mesa, professor Schmied/Kowarzig e professor Eidam, sei que eles tratam da vida pessoal e profissional do nosso homenageado. Resolvi apresentar um texto geral sobre questões relativas à educação contemporânea que atualmente nos ocupam e afligem. Para tanto, farei referência a três dimensões centrais da educação contemporânea, a saber: solidariedade, formação humana e aprendizagem digital; após algumas breves considerações introdutórias, concentro-me em aspectos de ordem mais geral, a saber: a) Inteligência artificial, solidariedade e individualismo; b) Formação humana ou submissão ao mundo do trabalho; c) Aprendizagem digital e o novo cenário pedagógico. Concluo com algumas observações de ordem geral sobre o mundo educacional de futuro imprevisível, devido às suas correlações com o sistema socioeconômico, no qual as pessoas tendem a ocupar funções de subserviência.

Antes de qualquer manifestação sobre a educação contemporânea, é preciso ter em conta que as instituições sociais são produtos socio-históricos, inclusive o próprio sistema educacional. Nesse contexto, a aprendizagem digital se destaca como o novo cenário pedagógico, dividido entre as práticas tradicionais ainda persistentes e o surgimento de um novo horizonte educacional, com inovadoras perspectivas para o mundo pedagógico e seu contexto. Desde logo, é importante destacar que o termo “inovador” não tem necessariamente um sentido positivo. Disso resulta um relevante debate sobre as vantagens e desvantagens da inteligência artificial (IA). Muitos estudiosos dessa nova realidade entendem que a IA será o futuro irreversível, enquanto outros criticam o que consideram uma exagerada interação entre tecnicismo e humanismo.

Certamente, as máquinas que falam, que andam por aí, que sorriem ou giram os olhos são algo surpreendente e inusitado, seja qual for

nossa opinião a respeito. Inovadoras e preocupantes se tornam tais inovações tecnológicas quando aplicadas ao mundo das ciências humanas e, em especial, à educação. Por essa razão, fala-se hoje de um novo antropomorfismo, sustentado por máquinas que aprendem, planejam, fazem previsões, analisam, decidem autonomamente e, pelo menos em alguma medida, cultivam certa forma de autoconsciência.

Partindo do princípio, segundo o qual o mero negacionismo de uma realidade efetivamente existente seria evasivo, entendo ser necessário e mesmo urgente refletir sobre como fazer uso crítico das máquinas inteligentes para tornar a sociedade não apenas mais laboriosa e produtivista, mas também mais crítica e humana. Teme-se hoje que o ser humano possa estar sendo dominado e usado pela máquina sistêmica, pelo menos em diversos aspectos; no entanto, gostaria de sustentar o ponto de vista segundo o qual, apesar da crescente influência da máquina, ainda se mantém viva a possibilidade da consciência autônoma do ser humano, visto ter sido ele quem projetou e construiu a realidade maquínica, hoje tão proeminente. Isso posto, entendo que o desafio central não se restringe à máquina em si, mas ao fato de ela estar na eminência de substituir ou, pelo menos, relativizar o papel do ser humano na definição dos rumos da cultura humana.

Nesse contexto, pode-se imaginar os algoritmos como habilidosos jogadores ocultos que atuam como pano de fundo para se alcançar determinados objetivos, ou seja, são algo como uma receita culinária que em si não representa nada de concreto, mas sem a qual não se faz um bom prato, vale dizer, são os passos a serem dados para se resolver um problema. Esses passos não são a solução em si, mas sem eles não se chega a lugar nenhum. É isso que se designa hoje como IA ou “pensamento maquínico”. Existem algoritmos para os mais diferentes enfrentamentos, mas, na essência, trata-se da busca pelas melhores soluções de problemas. Na sequência, vou refletir muito brevemente sobre essa temática a partir de três eixos, a saber:

- I - Inteligência artificial, solidariedade e individualismo;
- II - Formação humana no contexto do mundo maquínico;
- III - Aprendizagem digital como o novo cenário pedagógico.

Inteligência artificial, solidariedade e individualismo

Um dos grandes temas da atualidade é, sem dúvida, a chamada inteligência artificial (IA). Quando, em 1956, John McCarty formulou pela primeira vez esse conceito, ele não podia antever o que representaria no futuro tal abreviação. Aos poucos, a expressão difundiu-se socialmente, passando a fazer parte do vocabulário de grande parte da população, embora muitos ainda não saibam o que, de fato, ela representa no mundo do trabalho, da ciência, da comunicação e, até mesmo, da própria imagem do ser humano. Efetivamente, a IA é ao mesmo tempo solução e problema. O que, até hoje, parece realidade é que o novo cenário da IA que, supostamente, tornaria a nossa vida mais leve e simples não se efetivou. Os desafios sociais, ambientais e econômicos persistem até hoje e a cada dia se tornam mais complexos e desafiadores.

O caráter profundamente histórico e transitório do conhecimento representa hoje um novo e inusitado desafio, tanto em relação ao processo de ensino/aprendizagem em si, quanto ao seu sentido de veracidade, ambos aspectos tradicionalmente ancorados na expectativa da permanência. Nesses termos, a transitoriedade dos conhecimentos e saberes representa não apenas um importante desafio para a epistemologia em geral, mas também, em especial, para a educação. De fato, é difícil explicar aos alunos, sobretudo aos mais jovens, que as verdades atuais podem não ser mais válidas amanhã. Trata-se de uma profunda reorientação epistêmica e pedagógica, visto que, tradicionalmente, o ensino sempre esteve embasado numa suposta veracidade e permanência daquilo que era transmitido. Sem essa premissa, a grande questão a ser enfrentada é até onde alcançam as estabilidades epistemológicas que ainda justificam o processo de ensino/aprendizagem. Efetivamente, hoje os conhecimen-

tos surgem e desaparecem num ritmo tão alucinante que desestabiliza o próprio pensamento humano. É precisamente este o grande desafio atual posto para a filosofia em geral e para a filosofia da educação em especial, em tempos de transitoriedade epistêmica.

A polaridade entre a aprendizagem maquínica e a aprendizagem humana representa, de alguma forma, o grande desafio do futuro. O visionário inglês Alan Turing escreveu, em 1950, que existe a possibilidade radical do surgimento de máquinas inteligentes que poderão concorrer com os seres humanos. Os automóveis autônomos são o mais recente e palpável exemplo disso. Manuela Lenzen, no seu livro *Künstliche Intelligenz, was sie kann und was uns erwartet* (2019, p. 11), lembra que:

[...] mediante a inteligência artificial, nós poderemos nos entender com pessoas cuja língua desconhecemos. Saber e comunicação fluirão sem limites, permitindo que possamos entender melhor o nosso mundo globalizado. A inteligência virtual otimizará a produção mundial favorecendo o crescimento econômico e o bem-estar de todos.

Com a ajuda de simulações em mundos virtuais, filósofos tentam, numa disciplina chamada Ética experimental, descobrir como as pessoas humanas se comportam em tais situações.

A IA é atualmente uma poderosa tecnologia que pode interferir tanto na aquisição de conhecimentos quanto na vida comunitária e no trabalho em geral. A pergunta posta e que, a meu juízo, devemos examinar muito atentamente é até que ponto essas questões interferem nas ciências humanas em geral e no mundo pedagógico, em particular. O que está em jogo é sob que medida e com quais consequências os seres humanos e as máquinas podem interagir. A questão fundamental inerente a esse cenário é se hoje as pessoas correm o risco de não entenderem mais o mundo e o próprio ser humano na medida em que ele se insere numa nova realidade maquínica que o conduz por caminhos diversos, não escolhidos por ele, mas determinados pelo sistema econômico. Vivemos num mundo de confronto entre maquinismo e humanismo, no qual o ser humano se torna objeto de uso e manuseio sistêmicos.

Nesse contexto, a pergunta central que exige resposta urgente é se o ser humano ainda preserva sua identidade antropológica ou se já está de tal modo imerso na realidade econômica ao ponto de se identificar com ela. Tanto do ponto de vista filosófico geral quanto desde o viés particular da filosofia da educação, essa é uma questão não apenas pedagógica, mas antropológica, de relevância inexcusável. Trata-se, sem dúvida, de um dos temas mais desafiadores da filosofia da educação contemporânea, que só pode ser esclarecido a partir da formulação de boas perguntas ou hipóteses de natureza antropológica, sem as quais não existe ciência humana e, muito menos, filosofia da educação.

Nesses termos, são de central relevância os projetos de estudos interdisciplinares, evitando as pesquisas epistemologicamente isoladas que podem interferir negativamente na importante questão da solidariedade social. É preciso lembrar sempre que a técnica inteligente pode conferir prioridade não ao humano, mas aos interesses sistêmicos, geralmente de natureza economicista. Nesse sentido, a educação pode restringir-se ao afeiçoamento das pessoas aos interesses econômicos ou, em termos mais restritos, ao mercado de trabalho. Por suposto, não se trata apenas de uma peculiaridade específica do campo educacional, visto que as máquinas inteligentes hoje usadas nos mais diferentes ambientes sociais, substituindo as pessoas humanas afeitas a uma série de compromissos ou “desvantagens”, tais como o limite de horas de trabalho, aposentadoria, doenças etc., contrárias aos interesses economicistas. Assim, difunde-se atualmente a ideia segundo a qual não importa o que as pessoas conhecem ou sabem fazer, uma vez que as máquinas são mais eficientes, produtivas e baratas, razão pela qual, em quase todos os ofícios, as pessoas vêm sendo substituídas por máquinas ditas “inteligentes”.

Apesar dos contornos próprios da atualidade, não se trata de uma questão propriamente nova, visto que, já na antiguidade grega, Aristóteles afirmava que o trabalho era incompatível com a vida livre e defendia o ócio por ser no ócio que o ser humano se torna criativo. O que está em jogo é o sentido do termo trabalho. No caso de Aristóteles,

ele trabalhou durante vinte anos na escola de Platão antes de se tornar autônomo e elaborar sua própria filosofia. Para os gregos, trabalho significava pena, sofrimento, fadiga, executado apenas por escravos. Os cidadãos livres ocupavam-se de outras questões mais relevantes para a sociedade livre e criativa. *Mutatis mutandis*, fala-se hoje do fim da sociedade do trabalho, não pela falta de trabalho, mas porque o trabalho é realizado por máquinas ditas inteligentes. Há por trás desse cenário um grave problema socioantropológico referente ao sentido da vida humana. Na medida em que equipamentos técnicos ditos inteligentes realizam o trabalho dos seres humanos, tornando-os supérfluos e sem valor, fica claro que era o trabalho que conferia sentido às suas vidas.

Efetivamente, o trabalho representa a dimensão ontológica fundamental da vida, porque é mediante o labor que se gera a realidade, impulsionando a passagem da mera existência natural do ser humano para a socialidade, ou seja, o ser humano em sociedade. Nesse contexto, a escola é a instituição que, junto com a família, viabiliza a inclusão das pessoas no mundo laboral. No dizer de Negri e Guatari (2017, p. 41):

Nessas condições, a cadeia de produção industrial e comercial se estende ao social *não em sentido simbólico e formal, mas em sentido material*. A sociedade não é somente subsumida pelo comando do capital, ela é completamente absorvida pelo modo de produção integrado.

O sistema educativo forma pessoas capazes de elaborar técnicas laborais maquinicas que substituem o engajamento direto de seres humanos. Efetivamente, a sociedade em que vivemos prenuncia uma profunda ambivalência entre solidariedade, ou seja, entre o compromisso com o outro e a performance econômica voltada para o interesse privado e a superação/exclusão do outro. Essas considerações nos permitem concluir que se trata de um momento histórico de inusitados desafios socioantropológicos que, de um lado, anunciam o fim da sociedade do trabalho e, de outro, revelam que nunca antes houve tantos lugares de trabalho vagos como na atualidade. Nesse cenário, não é difícil concluir que a realidade maquinica artificial representa um enorme desafio para

a educação, tanto em termos gerais quanto escolares, na medida em que se confrontam dois parâmetros fundamentais da socialidade, ou seja, a solidariedade e a individualidade.

Formação humana no contexto do mundo maquínico

A formação humana para o mundo maquínico do trabalho é certamente um dos aspectos mais inovadores e desafiadores da sociedade contemporânea, tendo em vista que o futuro hoje anunciado é o de uma sociedade na qual haverá, de um lado, uma minoria de programadores de máquinas muito poderosos e bem remunerados e, de outro, uma maioria de desempregados ou subservientes com baixos salários. Até o presente momento, ainda não há um prognóstico seguro em relação ao futuro da educação, no contexto maquínico envolto em constante processo de mudanças, ora marginais, ora de extrema relevância.

Efetivamente, estamos diante de um importante desafio em função do forte sentido antropológico das mudanças de valores, expectativas e pretensões futuras que dificultam o estabelecimento de limites entre o labor político/pedagógico/escolar e os efeitos da automação e digitalização, ou seja, da maquinização do mundo da vida. Em outros termos, trata-se de preparar as pessoas para um mundo maquínico, ou seja, para a vida num novo cenário mercadológico e laboral, muito distante do clássico conceito de *formação humana (Bildung)*.

Nesse contexto de predomínio da vertente mercadológica, a educação se distancia da tradicional concepção pedagógica de sentido humanista intersubjetiva, centrada na interioridade do sujeito que relativiza exterioridades fugazes. Diante desse cenário, as autoras Ettiène Guérios e Tania Stoltz perguntam como fica a educação num mundo globalizado em acelerado movimento, no qual tanto as mudanças digitais e demográficas objetivas quanto as expectativas e pretensões de valores subjetivos se correlacionam estreitamente com os interesses privatistas do sistema econômico. Segundo Guérios e Stoltz (2010, p. 11):

Partindo do visível/sensível, a educação deve nos levar ao invisível vidente. Isso implica reconhecimento da intersubjetividade como base para a subjetividade. Somos visíveis a nós mesmos pelos olhos dos outros. A cultura está, assim, na raiz do que somos porque a intersubjetividade ocorre em um mundo sensível onde eu e os outros estamos situados e inter-relacionados.

Hoje as mudanças climáticas, a destruição da natureza, a degradação do meio ambiente, bem como os enormes desníveis socioeconômicos entre ricos e pobres, continuam se agravando, sem perspectiva de superação em curto ou médio prazos. Nem mesmo sabemos qual será nosso futuro diante dos percalços inesperados, como é o caso das rivalidades e dos conflitos internacionais em curso que geram as súbitas dificuldades econômicas como as que estão ocorrendo em vários locais com os milhões de pessoas que andam, errantes pelo mundo, em busca de um lugar para ficar e viver em paz. Nos termos de David Harvey (2018, p. 173 e 193):

Nossa compreensão do mundo se torna refém da insanidade de uma razão econômica burguesa que não apenas justifica como promove a acumulação sem limites, enquanto simula uma infinidade virtuosa de crescimento harmonioso e melhoras contínuas e alcançáveis no bem-estar social. [...].

Os discursos utópicos sobre as novas configurações tecnológicas baseadas em inteligência artificial que estão nos conduzindo ao limiar de um mundo novo de consumismo emancipatório e tempo livre para todos ignoram completamente a alienação desumanizante dos processos de trabalho residuais e dispensáveis que decorrem desse processo. É impossível ignorar os efeitos coletivos traumáticos e destrutivos do fechamento de indústrias manufatureiras sobre os laços sociais que uniam as pessoas em determinado tempo e espaço.

No mesmo sentido, Antonio Negri (2017, p. 60-61) argumenta que:

Vê-se assim diminuída a função do Estado ante o avanço dos mercados financeiros e das organizações internacionais que começam a intervir com mais força nas regras do jogo. A exploração direta do *plus* a exaltação direta do *Welfare* como base de valorização financeira, o mundo da produção de saúde, da garantia da infância e da velhice e a destruição da educação. etc. O mundo que valoriza a chamada produção do homem pelo homem que se torna matéria prima, ou melhor, o sangue que circula no sistema arterial do capital financeiro global.

Nesses termos, torna-se cada vez mais relevante gerar artificialmente sempre novas ambições e desejos, cuja realização se transforma em condição de realização humana. Na verdade, grande parte da população perdeu ou está perdendo a visão geral da realidade, da vida, dos rumos futuros, tornando-se dependente de novos e mais desafiadores cenários de fundo economicista, sem saber quais valores, posturas ou crenças poderiam propiciar convivialidade e responsabilidade social. Surge assim um cenário desafiador para a educação contemporânea resumido na seguinte indagação: como preparar os jovens para o mundo vindouro sem saber como e qual será este futuro?

Aliás, ao bem da verdade, não há um mundo que nos espera, visto que o futuro resulta de uma complexa tessitura histórica, constituída de múltiplas interferências sociais, políticas, econômicas, culturais e mesmo religiosas. Nesse cenário complexo, os jovens são desafiados a refletir sobre um imprevisível mundo antropológico de uma vida sem narrativa e dependente de obscuros interesses sistêmico-economicistas. Tradicionalmente, a narrativa individual se integrava ao coletivo, ou seja, o verbo *viver* era conjugado com o sentido de conviver; hoje rege o privado, ou seja, a vantagem pessoal ou setorial de tal sorte que já não se trabalha com o outro, mas ao lado ou mesmo contra o outro. O sistema econômico e a tecnologia se agregam e autonomizam, visando o produtivismo maquínico que tende a excluir o ser humano. Passou-se o tempo em que valiam posturas e valores assim enunciados por Humberto Maturana (2000, p. 80-81):

O que nos torna humanos é o nosso viver como seres de linguagem, cooperadores e amorosos, com consciência de si e consciência social, no respeito por si mesmos e pelo outro. [...]. É a formação das crianças durante o seu crescimento que determina o caminho da história humana, mas as crianças formam em sua convivência com os adultos e outras crianças e, na sua vez, serão adultos de uma classe ou outra, segundo forem os adultos e crianças com quem conviverem em sua infância e juventude. É por isso que a educação é um processo de transformação na convivência, e o humano, o ser humano, conservar-se-á ou se perderá no devir da história através da educação.

Todo esse cenário de incertezas se reflete sobre a escola, os alunos, os pais e mesmo os professores, exigindo novos padrões curriculares embasados em tendências economicistas, nacionais e internacionais. Tanto por parte dos dirigentes quanto dos professores, as atividades escolares não são objetivas nem neutras; ao contrário, estão marcadas por diversas fontes, práticas e teorias economicistas, bem como pelas histórias e pelos interesses privados, seja dos pais, docentes ou alunos. Existe, portanto, de um lado, a perspectiva da objetividade curricular, proveniente de regulação sistêmica com suas exigências e prescrições, sejam elas conteúdos ou metodológicas, e, de outro, a subjetividade biográfica dos alunos, pais, dirigentes escolares e docentes. Desse conjunto de fatores resulta um cenário circunstancial de permanente postura investigativa, tanto docente quanto discente, em relação aos conteúdos e às suas intermitências metodológicas. O professor deve ser o primeiro e mais atento pesquisador da realidade sociopedagógica maquínica que envolve alunos, famílias e a própria escola como um todo. Tem-se, portanto, de um lado, a estreita competência teórico-técnica docente e, de outro, a dinâmica educativa mais ampla do sistema maquínico envolvendo os aspectos éticos e sociais.

Nesse contexto político/econômico/utilitarista, são especialmente preocupantes os problemas relativos à educação, ou seja, em termos de formação humana, torna-se central a pergunta: a serviço de quem está o sistema educacional? Por essa razão, o olhar autocrítico das famílias, dos docentes, dos alunos, dos dirigentes e dos funcionários deve ser de permanente alerta autocrítico, sobretudo num contexto de constantes interferências utilitaristas, em especial aquelas advindas do mundo econômico/maquínico, cujo objetivo é funcionalizar a educação aos seus interesses. Vivemos hoje um momento menos teórico/generalista e mais prático/utilitarista, tanto por parte dos docentes quanto da escola como um todo. Resumidamente, pode-se dizer que uma questão autoimposta pelo sistema educacional é como ele pode/deve se ajustar da melhor forma possível aos interesses do sistema econômico. Certamente não é

exagerado afirmar que esta é, senão a mais relevante, pelo menos uma das questões mais preocupantes do mundo pedagógico na atualidade.

Efetivamente, na ausência de uma panaceia educacional acima de quaisquer circunstâncias, a única estratégia de otimização do trabalho pedagógico é a consistente prática, reflexiva e dialógica, entre docentes, alunos, dirigentes e familiares, a respeito de suas expectativas, seus desafios e suas dificuldades. Nesse contexto, conforme bem lembra Christoph Wulf (2019, p. 31), há uma interdependência entre pedagogia e antropologia, visto que “a educação não é possível sem a imagem do ser humano, nem sem o conhecimento antropológico”. Para confirmar essa premissa, basta um rápido olhar sobre a realidade e as circunstâncias sociais, culturais, econômicas e ideológicas nas quais a prática pedagógica deve conectar a vida sociocultural mais ampla ao trabalho docente escolar. De fato, corre-se o sério risco de transformar a educação numa atividade posta a serviço dos interesses econômicos. Assim sendo, fica claro que é inadequado transformar a prática pedagógica em mera técnica de transmissão burocrática e trivializada de “pacotes” pedagógicos com conteúdos predefinidos. Mais preocupante ainda são as penalidades seletivas ou mesmo excludentes por conta de sexualidade, convicções religiosas ou posturas políticas.

Por obra dos meios de comunicação, o trabalho educativo está hoje *enredado* num mundo instável de variáveis cujo desafio maior envolve, de um lado, a preservação da autonomia de cada ser humano e, de outro, a contribuição a ser oferecida para o embasamento de um projeto socioformativo engrenado nesta nova realidade. Em outros termos, a educação subjetiva e social deve combinar a interiorização e a externalização numa nova dialética pedagógica interlocutora. As vidas e estórias do ser humano se inscrevem atualmente em cenários mais amplos de produção individual e coletiva na complexa ecologia formativa, sobretudo midiática e maquinica, das novas gerações. Tais circunstâncias revelam que a função docente não é equiparável a outra profissão qualquer do sistema econômico/produutivo, seja ele mais prático ou teórico. A educação tra-

balha com seres humanos históricos, cujas vidas não se restringem ao hoje, pois vivem na intermitência entre passado, presente e futuro, que, conjuntamente, constituem a plenitude da vida humana. Estas breves anotações bastam para mostrar que o trabalho educativo, seja ele familiar, escolar ou mesmo midiático, distingue-se de outra ocupação qualquer.

No entanto, é importante lembrar que as escolas são montadas como espaços públicos de individuação e socialização, cuja dinâmica se realiza mediante o trabalho diário nas salas de aula, nas salas dos docentes e nos ambientes comuns onde se constrói, deliberadamente ou não, a rotina das memórias coletivas de socialização do “eu situado” do professor e do aluno. Atualmente, muitos professores sentem saudade do tempo em que os alunos eram ou se mostravam profundamente interessados e comprometidos com a profissão que haviam escolhido. Em comparação, os alunos de hoje escolhem áreas que consideram acessíveis e rentáveis, embora não sejam propriamente do seu interesse, ou seja, são alunos desmotivados, cujo desinteresse afeta também a motivação de seus professores. O mais surpreendente e pedagogicamente preocupante é que atualmente não se sabe qual será a profissão ou a área de trabalho que os alunos irão assumir no futuro em função da volatilidade profissional generalizada que afeta também a realidade profissional docente. Tal como a vida das pessoas de modo geral, a vida profissional docente é influenciada de forma mais ou menos significativa devido a fatores sobretudo econômicos, emergentes das condições tanto internas quanto externas à escola. Mais uma vez, a mídia exerce enorme influência sobre a interpretação, o sentido e o valor dos espaços fora e dentro da escola.

A aprendizagem digital como novo cenário pedagógico

A introdução da aprendizagem digital certamente é uma das mais profundas inovações no cenário pedagógico contemporâneo. Trata-se da substituição dos procedimentos clássicos, cujo centro era a relação professor/aluno, por uma relação aluno/máquina, como já foi destacado

anteriormente. Tal tendência que aparenta tornar-se a cada dia mais incisiva pode representar, num futuro próximo, uma profunda ruptura do processo formativo tradicional, ancorado até hoje na relação professor/aluno. Na opinião de Angel Perez Gómez (2015, p. 112-113):

O que confere relevância à escola não é o conteúdo do ensino, que pode ser adquirido por outros meios, em outras fontes de acesso fácil e está onipresente na era digital, mas a natureza da experiência de aprendizagem que provoca e a forma de experimentar a identidade pessoal com relação à comunidade de aprendizagem.

O termo “teoria” tem origem grega e significa observar ou examinar. O pêndulo formativo dos professores ora se afasta, ora se aproxima da prática escolar cotidiana. Isso faz lembrar o grego Sócrates, o qual acreditava que a melhor forma de aprender é por meio da troca de ideias, mediante o uso do método dialógico de *perguntar e responder*. Adaptando essa clássica ideia para a contemporaneidade, talvez se possa falar num equilíbrio entre teoria crítica e prática escolar. Nesse sentido, o grande desafio relativo à formação docente é superar as práticas, hoje comuns, segmentadas entre as posturas acadêmicas teóricas e aquelas voltadas à prática escolar. Em tal contexto, tanto para a universidade quanto para a escola, torna-se cada vez mais urgente o trabalho colaborativo entre a especialidade disciplinar e a formação humanista integral, em busca permanente por melhores caminhos formativos das novas gerações.

Assim sendo, os termos da moda são hoje a inteligência e a aprendizagem digital. No dizer de Manuela Lenzen (2019, p. 11):

[...] mediante a inteligência artificial nós podemos nos entender com pessoas cuja língua sequer falamos; saber e comunicação circularão sem limites de tal modo que poderemos entender melhor o mundo que nos circunda. A inteligência artificial aumentará a produtividade e, com isso, o crescimento econômico e o bem-estar de todos.

De fato, com a chegada das máquinas, já não sabemos o que nos espera enquanto seres humanos sociais. Aparentemente, a IA será o grande agente futuro, mas a mais envolvente cena que está sendo ensaiada no

palco da sociedade contemporânea não é, em si, a superinteligência, mas o crescimento econômico e a maximização do lucro concentrado na mão de poucos grupos ou mesmo de pessoas. Diante desse cenário de desenvolvimento tecnológico/econômico, qual será o papel da educação? Seria a preparação das pessoas para um agir sistêmico ou a formação de pessoas humanas? Nesses termos, David Harwey (2018, p. 173) diz que:

[...] nossa compreensão do mundo se torna refém da insanidade de uma razão econômica burguesa que não apenas justifica como promove a acumulação sem limites, enquanto simula uma infinidade virtuosa de crescimento harmonioso e melhorias contínuas e alcançáveis de bem/estar social.

Nesse contexto, cabe a nós refletir sobre as possibilidades de como usar as máquinas inteligentes para tornar a sociedade mais humana, e não apenas mais eficiente. O grande desafio pedagógico do futuro será como encontrar um caminho intermediário entre a aprendizagem maquínica e a aprendizagem humana. Já em 1950, Alain Touring previu com clareza a possibilidade radical de tornar as máquinas inteligentes, capazes de concorrer com os seres humanos. A linha divisória entre o ser humano e a máquina é o ponto em que ambos se tangenciam. O grande tema e dilema subjacentes a esse debate é o da autonomia humana que representa a capacidade de libertar-se das convenções sistêmicas e auto-determinar-se enquanto seres humanos emocionais e sentimentais. Os especialistas defensores da autonomia maquínica evitam tratar do tema da consciência porque a consciência é uma realidade humana, da qual os defensores das máquinas conscientes querem distância.

O grande e fundamental desafio atualmente enfrentado pelos seres humanos é que as máquinas decidem sobre os rumos de um novo cenário pedagógico, sem terem consciência dos efeitos de suas práticas para a vida humana. Em outros termos, as máquinas não entendem as perguntas que respondem. Os computadores, apesar de responderem às perguntas que lhes são feitas, não compreendem seus significados, visto que as experiências, os sentimentos e a consciência, de modo geral, são inacessíveis a eles. Autores como Manuela Lenzen (2019, p. 11), por

exemplo, mencionam a algoritmização do mundo social, o que, em última instância, significa o fim da solidariedade social:

Mediante a inteligência artificial, nós poderemos nos entender com pessoas cuja língua não falamos; conhecimento e comunicação fluirão sem limites favorecendo um conhecimento cada vez maior do mundo globalizado. A inteligência artificial aumentará a produção mundial, favorecendo assim a produção econômica e o bem-estar de todos.

O sociólogo americano Richard Sennet escreveu, já em 1977, no seu conhecido livro *O declínio do homem público* (2016), sobre a tirania da intimidade, indagando o que, nesse contexto, aconteceria com o mundo do trabalho e como ficaria a educação num mundo globalizado, envolto em mudanças digitais e demográficas muito sérias, em função da mudança de valores, expectativas e pretensões humanas. Nessa direção, apesar de todos os esforços de explicação e clareamento, o mundo se torna mais complexo e confuso do que nunca. No novo cenário digital, torna-se cada vez mais central a reflexão filosófica sobre o sentido e os reflexos desta nova realidade para as pessoas.

Conclusão

Os três enfoques reflexivos enunciados no início do presente capítulo referem-se a temas relevantes da educação contemporânea envolvida em enormes desafios, de cuja solução depende o futuro da sociedade. O tema da primeira parte reporta-se a questões que envolvem a inteligência artificial, a solidariedade e o individualismo. São temáticas angulares que já foram ou vêm sendo objetos de análise por parte de diversos autores de renome internacional. Tratam-se de assuntos amplos e complexos sobre os quais foram publicados inúmeros livros nas mais variadas culturas do cenário mundial. Tanto isso é verdade que a sigla IA (inteligência artificial) está integrada a todas as mais importantes culturas mundiais.

Certamente, um dos elementos mais desafiadores é a superação da fixidez historicamente dominante, visto que se buscava a verdade, um suposto comum para além das peculiaridades das diferentes culturas. Esse caráter histórico é, senão o maior, seguramente um dos maiores desafios da pedagogia contemporânea. A trans/historicidade confronta-se com a expectativa da permanência, o elemento basal da epistemologia pedagógica clássica. Hoje o cenário epistêmico assume a “fluência” sem limites como marca de nosso tempo.

Essa realidade aporta o enorme desafio, talvez nunca solúvel, de uma nova epistemologia, a chamada IA, seguramente, a mais poderosa e difundida via de aquisição de conhecimentos na atualidade. Nessa configuração, o mais relevante desafio para a teoria pedagógica é saber como e por que essas novas tendências interferem nas ciências humanas, em geral, e na educação, em especial. A pergunta básica é: como e até que ponto as máquinas e os seres humanos são dimensões mutuamente excludentes ou interativas? Um dos grandes desafios inerentes a esse processo é o possível conflito entre as ciências exatas e as ciências humanas. Trata-se, sem dúvida, de uma questão de extrema relevância, visto que é fundamental saber se o ser humano ainda preserva sua identidade antropológica ou se ele já se encontra tão imerso na realidade econômica ao ponto de se identificar com ela. Trata-se de um dos temas mais desafiadores da filosofia da educação na atualidade, visto que vivemos um sério dilema entre os interesses antropológicos e os interesses economicistas.

A realidade maquínica representa um enorme desafio ao projeto pedagógico que envolve, ao mesmo tempo, as dimensões da solidariedade e da individualidade. A relação entre a formação humanista e o mundo do trabalho maquínico é, certamente, um dos aspectos mais desafiadores da sociedade contemporânea. O grande tema, nesse contexto, é o da maquinização excludente do ser humano, cujos atores mais proeminentes são os programadores de máquinas que favorecem o lucro de uns poucos, em prejuízo de um mundo de desempregados ou subservientes, com trabalhos esporádicos e baixos salários. Tal cenário gera

uma insegurança antropológica que representa um dos mais difíceis e complexos desafios da atualidade.

Vive-se hoje um desconforto básico na sociedade mundial contemporânea entre os interesses individualistas e socialistas. Sem perspectivas de solução em curto ou médio prazos, na verdade, não sabemos para onde estamos indo, ou seja, não sabemos qual é o futuro da humanidade, se futuro houver. Enquanto isso, descortinam-se sempre novos e desafiantes cenários de fundo economicista, sem que se saiba qual futuro nos espera. Importante é entender que não há mundo à nossa espera, pois o mundo futuro será aquele que, pela luta, conseguirmos alcançar. Hoje já não há um mundo à nossa espera, como se acreditava no passado. Nosso futuro depende do nosso empenho e da nossa capacidade de construir um mundo humano, na medida do possível, livre dos obscuros e elitistas interesses sistêmicos/economicistas.

Todo esse cenário de desafios se reflete sobre a escola, os alunos e as famílias. Já sabemos que estamos nos distanciando do tradicional padrão curricular fixo, objetivo e supra-histórico. O sistema escolar como um todo, envolvendo dirigentes, docentes e discentes, busca mostrar seu lado objetivista, desconsiderando a face histórico-subjetivista, própria de toda a atividade social e, portanto, também da escolar. Existe, portanto, de um lado, um conjunto de fatores subjetivistas e históricos, fortalecidos pela regulação sistêmica objetivista curricular, com suas exigências e prescrições, tanto conteudistas quanto metodológicas, e, de outro, a subjetivista dos atores, sejam eles professores, alunos ou familiares. Nesse conjunto de fatores históricos que regem a formação humana, é paradigmática a busca por objetivos fixos e seguros que forneçam certezas e seguranças num mundo em que tais perspectivas se tornam cada vez mais difusas e distantes. Nesse entorno, torna-se central a pergunta: a serviço de quem está a formação escolar? Ela deve ser funcionalista/sistêmica ou humanista/formativa? A mais preocupante questão pedagógica é hoje a prevalência sistêmico-economicista sobre a formação humanista.

Efetivamente, estamos expostos ao sério risco de transformarmos a educação, sobretudo mediante os meios de comunicação, numa atividade que visa preparar os jovens para sua inserção no sistema econômico, seja ele como for.

Esse cenário desafiador muitas vezes se justifica pela adesão simplória aos interesses do sistema econômico, correndo o risco de transformar a prática pedagógica em mero serviço de transmissão burocrática e trivializada de pacotes pré-definidos de conteúdos. Ao contrário, o professor não pode ser um mero difusor de teorias e/ou práticas pedagógicas; ele deve fortalecer a formação individual e social, correlacionando a interiorização e a exteriorização, geminando-as numa nova dialética formativa na complexa ecologia pedagógica midiática das novas gerações. Nesses termos, o trabalho docente não é equiparável a outra profissão qualquer, muito embora a vida profissional docente também seja afetada de forma mais ou menos significativa por fatores econômicos.

A aprendizagem digital é, sem dúvida, uma das mais profundas inovações no cenário pedagógico contemporâneo, na medida em que são substituídos os procedimentos tradicionais de ensino/aprendizagem, ou seja, da relação professor/aluno, pela relação aluno/máquina, num claro momento de ruptura do processo formativo tradicional e sua substituição por uma relação mais equilibrada entre teoria crítica e prática escolar. A relevante pergunta a ser respondida hoje é qual será o papel da educação no futuro: a preparação para um agir sistêmico ou a formação de pessoas humanas? Um dos mais relevantes desafios pedagógicos será organizar um currículo equilibrado entre a educação maquínica e a educação humana. Apesar de todos os esforços visando a explicação do mundo, torna-se, de um lado, cada vez mais complexa e, de outro, cada vez mais necessária e insubstituível a reflexão filosófica sobre o mundo e os reflexos desta realidade sobre a vida das pessoas, mas, definitivamente, não é tarefa da filosofia da educação afeiçoar os educandos ao sistema econômico.

Referências

- BUDE, Heinz. *Gesellschaft de Angst*. Hamburg: Hamburger Edition, 2014.
- CORTINA, Adela. *O fazer ético – guia para a educação moral*. São Paulo: Moderna, 2003.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo - ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- GOODSON, Ivor. *A vida e o trabalho docente*. Petrópolis: Vozes, 2022.
- GRIMM, Petra; KEBER, Tobias; ZÖLNER, Oliver. *Digitale Ethik. Leben in Vernetzten, Welten*. Ditzingen: Reclam Verlag, 2020.
- GUÉRIOS, Etienne; STOLTZ, Tania. *Educação e alteridade*. São Carlos: Edufscar, 2010.
- HARWEY, David. *A loucura da razão econômica*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- LENZEN, Manuela. *Künstliche Intelligenz – Was sie kann und was uns erwartet*. München: Beck Verlag, 2019.
- MATURANA, Humberto. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- NEGRI, Antonio. *Biocapitalismo*. São Paulo: Iluminuras, 2017.
- NEGRI, Antonio; GUATARI, Felix. *As verdades nômades, por novos espaços de liberdade*. [S. l.]: Editora Politeia e Autonomia Literária, 2017.
- PEREZ GÓMEZ, Angel. *Educação na Era Digital*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- SENNET, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- SENNETT, Richard. *O declínio do homem público*. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- WULF, Christoph. *Educação como conhecimento do ser humano na era do Antropoceno, uma perspectiva antropológica*. São Paulo: Cortez, 2019.



Entre imagem e conceito – sobre a recepção do mito de Acteão e a metáfora da caça em Giordano Bruno

Luiz Carlos Bombassaro

Considerações preliminares

A imagem, o conceito e a metáfora da caça são de grande significado nos escritos de Giordano Bruno. Durante grande parte da sua produtiva vida intelectual – uma fase que não durou mais de uma década, entre 1582 e 1591 –, a caça foi certamente uma das referências mais importantes em sua obra, uma referência que acompanha o desenvolvimento do projeto filosófico do Nolano.¹ A caça constitui mesmo um

¹ Dentre os numerosos estudos sobre a vida e o pensamento de Giordano Bruno, ver, em especial: V. Spampanato, *Vita di Giordano Bruno con documenti editi e inediti* (1921), D. W. Singer, *Giordano Bruno. His Life and thought* (1950), N. Badaloni, *La filosofia di Giordano Bruno* (1955), A. Guzzo, *Giordano Bruno* (1960), F. A. Yates, *Giordano Bruno and the Hermetic Tradition*, (1964), G. Aquilecchia, *Giordano Bruno* (1971), M. Ciliberto, *Giordano Bruno* (1992), E. Canone (ed.), *Giordano Bruno. Gli anni napoletani e la 'peregriatio' europea* (1992), P. R. Blum, *Giordano Bruno* (1999), S. Ricci, *Giordano Bruno* (2000), N. Ordine, *La soglia dell'ombra. Letteratura, filosofia e pittura in Giordano Bruno* (2003), M. A. Granada, *La reivindicación de la Filosofía en Giordano Bruno* (2005).

elemento central na obra literária e filosófica de Bruno, desde seus primeiros escritos publicados em Paris em 1582, como *De umbris idearum*,² até os escritos publicados em Wittenberg em 1587, como *De progressu et lampade venatoria logicorum*,³ e, de modo muito especial, nos diálogos italianos publicados entre 1583 e 1585, em Londres, com destaque para *Os furores heroicos*.

As razões pelas quais nosso filósofo usou, de modo muito peculiar, a caça como metáfora fazem parte de uma investigação mais ampla, na qual procuramos apresentar aspectos estéticos e epistemológicos do processo cognoscitivo inerentes ao pensamento de Bruno.⁴ Muito maior, no entanto, é o desafio de encontrar uma resposta ainda mais elaborada para a extensão do significado do uso dessa metáfora nos escritos brunianos. Avançar para uma compreensão do pensamento de Bruno, um pensamento em que se misturam elementos descritivos e simbólicos, apresentados numa multiplicidade de formas linguísticas e numa pluralidade de temas filosóficos, requer uma interpretação ainda mais abrangente, pois seria preciso analisar também outros aspectos que constituem sua obra. Naturalmente, essa tarefa não pode ser cumprida no âmbito do presente capítulo, tanto mais que os elementos a analisar seriam muito diversos e suas formas de apresentação muito numerosas, dada a variabilidade do léxico e dos temas abordados por Bruno em seus escritos. Numa obra filosófica tão complexa como a de Bruno, é inevitável nos limitarmos a um tema central que aparece de modo frequente e essencial em seus escritos: a metáfora da caça. É por meio dessa metáfora que buscamos compreender e explicar sua relevância no contexto de sua produção filosófica e literária.

O modo como Bruno apresenta o seu pensamento está diretamente relacionado à imagem de mundo que ele sustenta e defende. Sua concep-

² Giordano Bruno, *De umbris idearum*, 1991, p. 9.

³ Jordani Bruni Nolani, *De progressu et lampade venatoria logicorum*, (OL, II, 3), 1989, p. 3-84.

⁴ Cfe. Luiz Carlos Bombassaro, *Im Schatten der Diana. Die Jagmetapher im Werk von Giordano Bruno*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002.

ção de um universo infinito exprime-se e, por assim dizer, reflete-se nas numerosas formas de expressão que utiliza em seus textos. A infinitude do mundo corresponde, assim, não só à diversidade linguística com que o pensamento de Bruno se apresenta, mas também à pluralidade de imagens e temas filosóficos que aborda, visando reunir essa multiplicidade de perspectivas numa unidade que integra e faz confluir para um ponto multicêntrico todas as suas perspectivas. Este conceito é o que dá sistematicidade e coerência aos seus escritos – e é por isso que todas as abordagens que consideram a obra de Bruno como não sistemática e fragmentária se equivocam.⁵ Ou como poderia Bruno apresentar a sua complexa imagem de mundo senão tendo em conta a multiplicidade de pontos de vista, pressupondo a pluralidade metodológica e servindo-se de uma linguagem multidimensional e polissêmica?

A primeira observação a que se chega quando se considera o pensamento de Bruno em seu contexto é que ele critica radicalmente não só os conceitos metafísicos, cosmológicos e éticos do seu tempo, mas também a natureza e a função da linguagem, por um lado, e o conceito de método filosófico, por outro. Em suas próprias palavras: “As filosofias e as leis não se perdem por falta de intérpretes para as palavras, mas sim devido à falta daqueles que penetram profundamente nos pensamentos”.⁶ Este é o verdadeiro núcleo do programa metodológico de Bruno para a renovação da Filosofia. No uso de diferentes formas linguísticas, imagens e metáforas, Bruno encontra a sua própria maneira de mostrar como seria possível superar a crise da Filosofia do seu tempo começando por uma radical mudança da linguagem. A essência dos seus escritos revela-se precisamente no uso de uma linguagem rica em figuras e metáforas. O caráter radical deste programa filosófico de renovação só se realizaria na medida em que Bruno também leva em conta a diversidade metodológica sem a qual, para ele, a essência do

⁵ B. Hentschel, *Die Philosophie Giordano Brunos - Chaos oder Kosmos? Eine Untersuchung zur strukturalen Logizität und Systematizität des nolanischen Werks*, 1988.

⁶ Giordano Bruno, *A causa, o princípio e o uno*, 2014, p. 101.

progresso filosófico é inconcebível. Assim, em *A causa, o princípio e o uno*, Bruno escreve:

[...] às vezes, nem sempre faz melhor viagem aquele que percorre o caminho mais longo, sobretudo se o seu fim não é tanto a contemplação quanto a ação. Então, quanto ao modo de filosofar, não será menos vantajoso explicar as formas como que de alguma coisa complicada ou distingui-las como que deu um caos, ou distribuí-las como que de uma fonte ideal, ou fazê-las passar ao ato como que de uma possibilidade, ou tirá-las como que de um ventre, ou trazê-las à luz como que de um cego e tenebroso abismo, porque todo fundamento é bom, se é aprovado pelo edifício; toda semente é conveniente, se as árvores e os frutos são desejáveis.⁷

Assim, embora o conceito bruniano de método filosófico venha explicado de múltiplos modos, inequivocamente será a metáfora da filosofia como caça e do filósofo como caçador a mais carregada de significado simbólico. Como dirá em *Os furores heroicos*,

[...] o objetivo último e final desta venação é agarrar aquela presa fugaz e selvagem, pela qual o predador se torna presa, o caçador se torna caça; porque em todos os outros tipos de *venatio* de coisas particulares, o caçador captura para si outras coisas, absorvendo-as com a boca de sua própria inteligência; mas naquela [caça] divina e universal ele aprende de tal modo que ainda permanece compreendido, absorvido, unido.⁸

Não resta dúvida, portanto, de que, para Bruno, a atividade filosófica é semelhante à atividade venatória e que o filósofo investiga como se fosse um caçador, um *homo venator*. Para compreender o significado do uso dessa metáfora no contexto da obra bruniana, é preciso considerar preliminarmente uma investigação sobre os aspectos socioantropológicos, linguístico-semânticos e filosófico-epistemológicos elaborados como elementos constitutivos do horizonte interpretativo aqui somente delimitado.⁹ Isso lança luz sobre as pré-condições históricas e teóricas sobre as quais se assentam a obra e o pensamento de Giordano Bruno. Dadas essas componentes culturais, linguísticas e epistemológicas, torna-se evi-

⁷ Giordano Bruno, *A causa, o princípio e o uno*, 2014, p. 118-119.

⁸ Giordano Bruno, *Os furores heroicos* (trad. LCB).

⁹ Ver: Bombassaro, 2002, p. 25-31.

dente que o conceito e a imagem da caça não só impressionaram o filósofo de Nola, mas também caracterizaram fortemente múltiplas formas de expressão do espírito humano, de modo muito especial na Renascença europeia, do mito à arte, da literatura à ciência, e da poesia à filosofia.

A caça na arte

A caça foi certamente um dos primeiros temas a serem retratados pela arte, *proprium humanitatis* e forma primeva de expressão do espírito humano para representar a natureza e a si mesmo. Esse vínculo entre arte e natureza está presente de modo muito particular na obra de Bruno, que aproxima, em seus escritos, a atividade do filósofo com a do poeta e a do pintor.¹⁰ Em Bruno, a associação da arte e da filosofia com a caça se mostra especialmente nas imagens e reflexões produzidas acerca do mito de Acteão, a história do jovem caçador que é transformado em cervo e devorado por seus próprios cães, após encontrar Diana acompanhada por suas ninfas. Em *Os furores heroicos*, Bruno transforma uma cena de caça num dos motivos centrais das suas reflexões filosóficas ao traçar paralelos profundos entre a atividade venatória e a atividade intelectual, como se ambas as ações remetessem a uma situação original em que a caça e a atividade filosófica representam, por analogia, um mesmo processo.

As primeiras representações pictóricas de cenas de caça estão, sem dúvida, irremediavelmente perdidas ou, pelo menos, severamente afetadas pela ação do tempo. No entanto, ainda existem muitos vestígios que indicam a importância dessa atividade nas bases da formação da cultura humana. Os primeiros sinais de civilização, que remontam ao Paleolítico, mostram que o cotidiano dos coletores e caçadores atingiu certo nível de organização social e levou ao incremento da produção material e simbólica associada às atividades de manutenção da vida. Nesse

¹⁰ Cfe. Nuccio Ordine, *O umbral da sombra*. Literatura, filosofia e pintura em Giordano Bruno, 2006.

tempo também foram criados os objetos de culto religioso e produzidas figuras e pinturas rupestres. Isso sugere que entre as primeiras representações iconográficas produzidas pelos humanos estão as atividades da caça. Ao mesmo tempo, foram também sendo criadas as narrativas constitutivas da tradição oral, com lendas e mitos. Desse modo, pode-se conjecturar que as primeiras representações pictóricas da caça estavam provavelmente relacionadas aos cultos de fertilidade, cujas celebrações ritualísticas incorporavam a produção artesanal de adornos, figuras e estatuetas. Essa parece ser uma indicação muito convincente de que os elementos pictóricos e figurativos constituíram a tradição iconográfica caracterizada, sobretudo, pela originalidade que também levou à produção da tradição mitográfica, poética e literária. Por isso, a tradição cultural viveu de suas histórias e dos seus mitos, que encontraram uma forma própria de expressão na arte dos escultores, pintores e poetas primevos. Que a caça tenha sido um dos seus temas mais importantes o provam os indícios encontrados nas cavernas de Altamira e Lascaux.¹¹

No entanto, cenas de caça não foram retratadas somente nas paredes das cavernas. Elas também aparecem nas paredes e nos muros dos palácios e templos da Antiguidade. Fragmentos de culturas antigas fornecem evidências disso de várias formas. Relatos de feitos heroicos gravados em pedra ou registrados em múltiplas formas e materiais comprovam que a caça era uma atividade essencial das antigas civilizações. Exemplos disso podem ser encontrados nos restos de cenas de caça do antigo faraó egípcio Tutancâmon ou nos baixos-relevos do Império Babilônico, especialmente de Nínive e do palácio do rei Assurbanipal. Nessas representações pictóricas, a caça assume um carácter épico, associando a atividade venatória ao perigo, à coragem e à nobreza. De algum modo, essas representações artísticas tornam-se um símbolo da civilização ocidental, que ainda hoje admira não só essas cenas impressionantes, mas também as técnicas artísticas utilizadas para registrar e transmitir seu

¹¹ Ver os estudos sobre a caça na história da arte de: L. Ghidini, *La caccia nell'arte*, 1929. Ver também: D. Venner, *Les beaux-arts de la chasse*, 1992.

legado cultural à posteridade. A caça inscreve-se, assim, na memória coletiva como um elemento constitutivo do processo de desenvolvimento cultural.

Não por acaso, portanto, o caçador tem um lugar central nas sociedades tradicionais. Sua atividade e seus feitos ganham registros nas mais diversas representações artísticas, suas imagens aparecem desde os mais simples objetos do cotidiano até os mais importantes monumentos funerários e os templos religiosos. Essas representações cumprem, evidentemente, uma função simbólica importante: lembrar uma atividade marcada exposta aos perigos e desafios da caça; uma atividade que exige perícia e coragem; uma atividade que mostra indícios claros de sagacidade e nobreza. Com o tempo, persas e gregos, por exemplo, transformaram a caça numa importante referência para incentivo e promoção da formação pedagógica. Em comparação com a tradição literária, que depende exclusivamente da escrita e é, portanto, por assim dizer, um fenômeno tardio na história cultural, a tradição iconográfica teve um papel decisivo na representação das cenas de caça. Mas a introdução de histórias épicas permitiu definir com ainda mais precisão os elementos figurativos da caça, nomeadamente através da nomeação de personagens e da descrição dos seus feitos. As representações pictóricas originalmente anônimas foram gradualmente ampliadas e passaram a incluir na literatura os nomes dos grandes caçadores. Entre os gregos, Meleagro, Orion, Teseu e Acteão são somente alguns dos nomes que ganharam fama e passaram a constituir motivos centrais na mitologia, na poesia, na literatura e na arte. Considerando especialmente o valor da caça no contexto cultural do Renascimento, e de modo particular na obra de Bruno, são particularmente importantes as representações iconográficas da atividade venatória da mitologia greco-romana nas quais aparecem com destaque as figuras da deusa Ártemis (Diana) e do caçador Acteão.

As representações pictóricas de Diana e Acteão podem servir de guia para uma reconstrução sistemática da imagem da caça na história da arte. Da Antiguidade aos nossos dias, as representações de cenas de

caça em geral e do mito Acteão em particular ganharam formas de expressão artística em vasos de cerâmica, estátuas, gemas, espelhos, moedas, candelabros, altos e baixos-relevos em pedra, bronze ou terracota, mosaicos, esculturas, afrescos, pinturas, peças musicais etc.

Em muitos aspectos, o trágico destino do caçador Acteão serviu de grande inspiração para artistas gregos, romanos e etruscos da antiguidade clássica, que produziram e reproduziram, com riqueza de detalhes, as cenas mitológicas que tratam do destino do jovem caçador ao encontrar a deusa da caça.¹² Nas suas diferentes formas de representação literária, a história mítica de Acteão também recebeu diferentes versões.¹³ Enquanto a maioria delas se concentrou em reproduzir a famosa cena do banho, outras se dedicaram ao momento da metamorfose do jovem caçador em cervo, outros ainda se concentraram no destino trágico de Acteão, despedaçado por seus próprios cães.

Embora as investigações arqueológicas só tenham sido realizadas mais recentemente, uma vez que os primórdios graduais da arqueologia só ocorreram no decorrer dos séculos XVIII e XIX, os resultados das escavações mostram que a figura de Acteão já era uma presença iconográfica em meados do século VI a.C. A transformação do caçador em cervo também já é retratada em pinturas em vasos do século IV a.C.¹⁴ Uma das representações mais antigas (470-450 a.C.) do momento em que Acteão, em forma humana, é morto pelos seus cães, pode ser encontrada numa métopa do Templo de Hera em Selinunte (Palermo) e na cerâmica de terracota do mesmo período.¹⁵ Da arte do período romano, são particularmente conhecidas as representações do mito Acteão encontradas em Pompéia em pinturas murais e mosaicos, copiadas de modelos antigos.¹⁶

¹² Cfe. 'Aktaion', *Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae* (LIMC, I, 1), 1981, p. 454-466. Ver também: L. Guimond, 'Commentaire', (LIMC I, 1), 1981, p. 466-469.

¹³ Cfe. L. Guimond, 'Commentaire', (LIMC I, 1), 1981, p. 454.

¹⁴ Cfe. L. Guimond, 'Commentaire', (LIMC I, 1), 1981, p. 468.

¹⁵ Cf. W. H. Roscher, *Ausführliches Lexikon der Griechischen und Römischen Mythologie*, 1884-1890, p. 214-217.

¹⁶ Cfe. P. Jacobsthal, 'Aktaions Tod'. *Marburger Jahrbuch für Kunstwissenschaft*, 1929, p. 1-23. Ver também: 'Aktaion', (LIMC, I, 1), 1981, p. 454-466.

Também na arte cristã primitiva podem ser encontradas, em sarcófagos gauleses e romanos, numerosas imagens de caça.¹⁷ Na Idade Média, as representações pictóricas de cenas de caça foram sendo gradativamente cristianizadas, passando a assumir uma conotação moralizante. Por isso, embora cenas de caça possam ser encontradas em grande número nas artes visuais do mundo medieval, especialmente em esculturas, vitrais, tapetes e miniaturas, elas foram ganhando um pano de fundo ético-moral associado à doutrina dos vícios e virtudes assumida pela cristandade. Importa notar aqui que a imagem da caça passa a receber então uma conotação negativa. A atividade venatória não era mais apenas um símbolo de força, nobreza e poder, mas também um símbolo do pecado, que indicava ao crente o fim, a morte. Particularmente o mito Acteão passou por um longo processo de cristianização no qual foram feitas tentativas de transformar as representações pagãs da mitologia antiga, que o cristianismo geralmente associava ao pecado, em modelos de virtude e retidão moral. Aquilo que os cristãos encontraram nas representações artísticas da caça e principalmente nas representações figurativas do mito Acteão foi sendo gradativamente transferido para as figuras de Santo Huberto e Santo Eustáquio.¹⁸ Nesse sentido, na época do Renascimento, o mito de Acteão e Diana já carrega consigo a história de sua recepção, numa mistura exemplar de elementos pagãos e cristãos que iriam se fazer presentes na interpretação exemplar de Giordano Bruno.

A caça pode ser considerada, assim, um motivo muito importante para a arte renascentista. Na perspectiva do presente estudo, as representações figurativas de Diana e Acteão são especialmente significativas. Sua presença foi tão significativa que aparece reiteradamente no trabalho de muitos artistas e escolas com um destaque especial para as duas

¹⁷ Sobre os motivos de caça na arte dos primeiros cristãos, ver especialmente: O. Keel, *The Symbolism of the Biblical World*, 1977.

¹⁸ Cfe. G. Heinz-Mohr, *Lexikon der Symbole. Bilder und Zeichen der christliche Kunst*, 1998, p. 153.

obras primas de Ticiano, bem como a famosíssima pintura da Escola de Fontainebleau.¹⁹

Contudo, o tema da caça não foi apenas um dos elementos mais comuns da representação artística nas artes visuais da Renascença. Para mostrar a importância do tema nas relações culturais da época, vale referir o seguinte exemplo: na Itália do século XV, havia o costume de presentear baús esculpidos ou pintados a um jovem casal no dia de seu casamento. O motivo das gravuras era o mito de Diana e Acteão. Diana representava a noiva, enquanto o noivo era representado pelo caçador, transformado em cervo. Como observa Cziesla, o cervo era “um antigo símbolo das paixões”.²⁰ Ao analisar obras profanas do *Quattrocento*, Schubrig descobre uma variação significativa do mito que pode ser encontrada num baú pintado pela escola de Siena entre 1430 e 1440.²¹ Curioso notar que, juntamente com a cena mitológica de Diana e Acteão, figuras de Salomão e Aristóteles também vêm inscritas na peça artística, indicando assim certa síntese cultural. No entanto, como já indicamos, o fenômeno das representações de Diana e Acteão não se irá circunscrever tão somente à arte renascentista, já que as cenas de caça e o mito grego antigo continuarão a aparecer mais tarde nas obras de artistas como Goya, Turner, Delacroix, Courbet, Rembrandt e muitos outros.²²

Não se deve esquecer que, além da literatura e das artes visuais, na Idade Média a caça também se consolidou como um motivo para a mú-

¹⁹ Dentre os mais conhecidos, destacam-se Jacopo del Sellaio, Ticiano, Lucas Cranach, Tintoretto, Paolo Veronese, Pieter Brueghel, Florentino Rosso, Parmigianino, Giuseppe Cesari, Fontanellato e Poliziano. A Escola Fontainebleau produziu uma figura impressionante de Diana, a caçadora, e uma cena graciosa com Diana e Acteão. Esse motivo mítico aparece muitas vezes na pintura de transição do Renascimento para os tempos modernos, como em Peter Paul Rubens, Domenichino, J. Heintz, Van Balen, Cornelis de Vos, Tiepolo, Johan F. A. Tischbein; depois em Lens e Gainsborough. Pintores holandeses como Wtewael, Lastman e Van Poelenburch também pintaram Acteão.

²⁰ Cfe. W. Cziesla, *Aktaion Polypragmon. Variationen eines antiken Themas in der europäischen Renaissance*, 1989, p. 32.

²¹ Cfe. P. Schubrig, *Cassoni. Truhen und Truhenbilder der italienischen Frührenaissance. Ein Beitrag zur Profanmalerei im Quattrocento*, 1915, p. 132.

²² Sobre a iconografia de Acteão nos tempos modernos, ver: L. Guimond, ‘Aspects de la survie du mythe d’Actéon’. *Mélages d’Études Anciennes offerts à Maurice Lebel*, 1980, p. 421.

sica.²³ A música de caça consiste em peças musicais com sinais de caça, que geralmente eram tocados com a trompa de caça. Em sua composição, inclui sinais fixos que são reproduzidos no início e ao final da caçada. Esse tipo de composição, que consistia essencialmente em cenas extraídas da caça, da pesca ou da guerra, surgiu na Itália nas últimas décadas do século XVI. No entanto, o motivo da caça na música não ficou restrito ao mundo da Idade Média e do Renascimento, também passou a fazer parte da música dos tempos modernos.²⁴ Enquanto a representação de cenas de caça na arte medieval foi consideravelmente relegada para um segundo plano, os motivos de caça ressurgiram com grande intensidade a partir do século XIII, sob a influência da tradição literária emergente, em particular com o aumento considerável de difusão dos manuais e tratados de caça.

Outra fonte de representações iconográficas das figuras de Diana e Acteão é a tradição alquímica, como o demonstra a gravura extraída do *Museum Hermeticum* de Matthäus Merian, publicada em 1618 na terceira parte intitulada *Basilica Philosophica*, do livro *Opus medico-chymicum* de Johann Daniel Mylius. Na Alquimia, o poder metamórfico de Diana assume um significado de primeira grandeza. Associada à lua, Diana representa a força capaz de transformar e transmutar toda a natureza, nela evidentemente incluída a natureza do ser humano.

Mesmo que não se pretenda fazer aqui um inventário das imagens de caça associadas ao mito de Diana e Acteão na arte em geral e na arte do Renascimento em particular, já reunimos indícios suficientes para mostrar que essa representação mitológica constitui um dos elementos pictóricos e simbólicos mais significativos para as atividades artísticas na época de Bruno.

É evidente que as representações de cenas de caça na Renascença não se limitaram a essa associação às figuras de Diana e Acteão. Muitas

²³ Cfe. L. Lütteken. *Music of the Renaissance*. Imagination and Reality of a Cultural Practice, 2019.

²⁴ Um belo exemplo é a Sinfonia 73, *La Chasse* de Joseph Haydn.

obras de arte retratam cenas de atividades venatórias ou simplesmente naturezas mortas sem apelo à mitologia, seja ela antiga ou medieval. Contudo, se olharmos para as diversas formas de representação de Diana e Acteão na iconografia renascentista, podemos concluir com segurança que o interesse por esse motivo mitológico não se limitou apenas à reprodução de uma antiga cena mitológica, mas sobretudo a uma história da recepção e atualização do mito antigo. Nesse sentido, pode-se perceber na obra de Bruno a tentativa de dar a esse mito em especial uma interpretação filosófica, na qual emerge uma compreensão metodológica do processo inerente ao filosofar, qual seja, o de proceder na filosofia como na caça, transformando assim a imagem do caçador na própria imagem do filósofo.

A caça na poesia e na literatura

Poucos filósofos conseguiram combinar, de forma tão exemplar, a relação entre filosofia, arte e literatura como Giordano Bruno. Muitos de seus textos têm caráter literário e grande parte de sua filosofia também foi apresentada de forma poética. Embora não se trate aqui de examinar teoricamente a relação entre arte, literatura e filosofia na obra de Bruno, é preciso salientar que em seus escritos essa tríade encontra uma relação de complementaridade.²⁵

Antes de falar mais detalhadamente sobre a tradição literária em que surge o mito de Acteão, dentro da qual Bruno é um dos mais importantes expoentes, convém fazer uma pequena digressão sobre a relação entre mito e literatura, especialmente no que diz respeito ao tema da caça. Como nos mostram estudos etnológicos, o desenvolvimento da cultura moderna está baseado numa distinção conceitual entre *natureza* e *cultura*. Pode-se dizer que a cultura surge no desenvolvimento de um processo que possibilita a superação do conflito entre o mundo

²⁵ Sobre essa relação, ver especialmente: Nuccio Ordine. *O umbral da sombra. Literatura, filosofia e pintura em Giordano Bruno*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

da natureza e o mundo da cultura, ainda que a própria designação e a conceituação sejam, elas mesmas, um produto cultural. Em especial na Renascença, salientava-se que as culturas humanas haviam conseguido superar as tensões originárias mediante o esforço produzido pela mão e pelo intelecto humanos. A introdução do tema da caça na tradição literária pode, de algum modo, esclarecer em que medida as atividades venatórias constituíram um conjunto primordial de saberes humanos.

Como já anunciamos, a caça é sem dúvida um dos motivos mais comuns para a tradição literária da antiguidade clássica, quer seja usada como conceito, quer seja usada como metáfora. Inclusive nos escritos considerados sagrados,²⁶ a caça reflete os elementos marcantes que caracterizam a vida humana. Ela ocupa uma posição proeminente, por exemplo, já na primeira tabuinha da *Epopéia de Gilgamesh*.²⁷ Para poetas gregos, como Píndaro, Hesíodo e Homero e especialmente para os trágicos Sófocles, Ésquilo e Eurípides, a caça também constitui um tema central. Em Hesíodo, por exemplo, a caça está diretamente ligada a relações enraizadas na violência e na injustiça humana. Em Homero, ela mantém uma estreita relação com a violência. E nos escritos de Platão, usada como conceito, a caça está muitas vezes associada ao tema da guerra, enquanto como metáfora assume uma multiplicidade de significados que incluem desde a perspectiva do erotismo até uma dimensão epistemológica. Na avaliação precisa de Bárberi Squarotti: “Tanto Hesíodo quanto Homero encontram na caça o espelho capaz de refletir a violência que domina algumas categorias das relações humanas”.²⁸

Assim, se a literatura que se serve da caça como conceito já se apresenta como uma fonte inesgotável de investigação, muito mais complexa

²⁶ Referências à caça são constantes nos escritos sagrados de diversas culturas. Uma indicação da presença da caça na Bíblia Sagrada pode ser encontrada em L. C. Bombassaro, *Im Schatten der Diana*, 2002, p. 42-51.

²⁷ Sin-léqi-unníni. *A epopeia de Gilgamesh*. Trad. Jacyntho Lins Brandão, Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 48-50. Especialmente sobre o tema da caça, ver T. Abusch, *Male and Female in the Epic of Gilgamesh*. Winona Lake: Eisenbrauns, 2015, p. 166.

²⁸ G. Bárberi Squarotti. ‘*La rete mortale*’, *caccia e cacciatore nelle tragedie di Euripide*, 1993, p. 32

e intrincada é a literatura que se serve da caça como metáfora e na qual se faz presente o mito de Acteão.²⁹ Dos primeiros poetas gregos aos filósofos da Renascença, a figura do caçador Acteão aparece e reaparece na poesia e na literatura, não sendo fácil determinar sua origem e sua efetividade histórica sem um exercício de reconstrução que nos faz voltar às narrativas mito-poéticas. Desde Hesíodo, a literatura antiga conhecia Acteão como a figura de um mito que existia em múltiplas versões.³⁰ Dentre essas, a mais conhecida é aquela em que Acteão é apresentado como um caçador solitário, companheiro de Ártemis, que se apaixona por Sêmele e que, com isso, desperta o ciúme e a raiva de Zeus. O desfecho da história é previsível: como punição, enquanto caça, Acteão será morto por Ártemis. Esse destino trágico do caçador permanecerá inscrito nas histórias posteriores, embora noutra versão se afirme que a causa de sua morte foi, na verdade, o fato de ele ter insultado a deusa da caça ao surpreendê-la involuntariamente enquanto ela se banhava com as suas ninfas. Esta versão do trágico destino de Acteão aparece frequentemente em poetas e mitógrafos antigos como Estesícoro e Acusilau, em trágicos como Eurípidés e Ésquilo, em historiadores como Diodoro Sículo, em poetas alexandrinos como Calímaco, em escritores gregos e romanos do período romano, como Apolodoro, Ovídio, Sêneca, Higino, Pausânias, Lúcio Apuleio, entre outros.³¹

Entre as versões literárias mais famosas há três que se relacionam particularmente com a origem do mito. Na primeira dessas versões, Acteão assume a figura de um rei mítico que vivia na Ática, de onde

²⁹ Ver especialmente W. Cziesla, *Aktaion polypragmon. Variationen eines antikes Themas in der europäische Renaissance*, 1989, p. 7-54. Ver também C. Schlam, 'Diana und Actaeon. Metamorphoses of a Myth.' In: *Classical Antiquity* (3) 1, 1984, p. 82-110

³⁰ Cziesla, *Aktaion polypragmon. Variationen eines antikes Themas in der europäische Renaissance*, 1989, p. 8.

³¹ Cfe. Eurípidés, *Bacantes*, v. 337-341; Calímaco, *Hinos*, 5, v. 110; Ovídio, *Metamorfoses*, III, v. 131; Higino, *Fábulas*, v. 180-181; Apuleio, *O asno de ouro*, II, v. 4. Ver referências em *Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae* (LIMC, I, 1), 1981, p. 454-469; ver também W. H. Roscher, *Ausführliches Lexikon der griechischen und römischen Mythologie*, 1884, p. 214; P. Grimal, *The Dictionary of Classical Mythology*, p. 10; und P. Klossowski. *Das Bad der Diana*, 1982, p. 76-77.

recebeu o nome. Então, abrem-se duas possibilidades de interpretação, uma histórica e outra religiosa. De acordo com a perspectiva histórica, Acteão teria como tarefa unir a Ática, abandonando os princípios sociais do antigo culto délfico e adotando os do florescente culto de Dionísio. Ao que tudo indica, Cécrope, rei da Ática, foi precedido por Acteu, provável origem do nome Acteão. Mas, de acordo com a perspectiva religiosa, Acteão era um sacerdote do culto délfico “que, após penetrar e difundir os mistérios de Ártemis, sem ser iniciado em seus mistérios, viu-se forçado se refugiar nas profundezas da floresta para escapar da fúria dos seguidores dos cultos dionisiacos, onde dizem teria sido finalmente descoberto e morto”.³² Klossowski interpreta a história de Acteão como “a expressão de uma rivalidade entre o culto délfico [Ártemis] e o dionisiaco [Acteão]”.³³

Na segunda versão, que pode ser atribuída ao círculo de lendas tebanas, a figura de Acteão ganha contornos genealógicos mais precisos: ele é filho de Aristeu e Autozóe, uma das quatro filhas de Cadmo e Harmonia. Como Aristeu era filho de Apolo e da ninfa Cirene, há uma ligação estreita entre Apolo e Acteão: Acteão seria, então, neto de Apolo. Além disso, o círculo de lendas tebanas também narra a educação de Acteão, como ele foi apresentado à arte da caça quando menino pelo centauro Quíron nas encostas do monte Cíteirão. Nesta versão do mito, Acteão também foi atacado por seus cães durante uma caçada.

Por fim, na terceira versão, Acteão é uma figura mítica cuja beleza atraiu o amor de um nobre de Corinto e que morreu inocentemente nas mãos de quem queria protegê-lo de seu amante. Outras fontes literárias para esta versão dizem que o destino de Acteão foi uma maldição que ele atraiu sobre si, porque se considerava um caçador melhor do que a própria deusa Ártemis. Segundo outros autores, o sucessor de Hesíodo, Acteão, foi punido com a morte por desejar Sêmele, a amante de Zeus.

³² P. Klossowski, *Das Bad der Diana*, 1982, p. 77.

³³ P. Klossowski, *Das Bad der Diana*, 1982, p. 78.

Como motivo literário, a caça domina o cenário das tragédias gregas. Suspeita-se até que as imagens de caça encontradas em *Oréstia* se tornem o tema mais importante da trilogia de Ésquilo.³⁴ Importa destacar aqui o significado erótico que o tema da caça assume nas tragédias, como em *Hipólito* de Eurípides, em que o jovem e casto caçador, devoto de Ártemis, já no primeiro ato encarna o poder cósmico absoluto e irresistível, causa da perversão de Fedra, esposa de Teseu.³⁵ Bárberi Squarotti concorda que a caça é o tema central especialmente nas tragédias de Eurípides e destaca, além da figura de Hipólito, também aquela de Hércules, ambas dedicadas ao heroico caçador.³⁶ Do mesmo modo, a imagem da caça desempenha uma função importante em *Ifigênia em Táuris*, especialmente quando Orestes é perseguido pelas Eríneas.³⁷ Além disso, a imagem está ubiquamente presente na personificação de Ártemis na história de Agamenon e Orestes, narrados em *Ifigênia em Aulis*. Assim, além dos caçadores Hipólito e Hércules, Eurípides serve-se da caça para antecipar o enredo das *Bacantes*, onde o deus caçador Dionísio irá dominar poderosamente a cena, Penteu será vestido com peles de cervo e esquartejado pelas mênades ensandecidas, enquanto vem descrita a genealogia de Acteão.³⁸

Embora essa descrição seja ainda muito parcial e fragmentária, o que se pode perceber é a presença significativa da imagem da caça nos poemas épicos e nas tragédias dos gregos. Isso pode ajudar a compreender não somente o contexto literário no qual apareceram os poemas e as peças, mas também pode servir sobremaneira para a compreensão

³⁴ Cfe. Ésquilo, *Oréstia – Agamêmnon, Coéforas, Eumênides*. Trad. Mario da Gama Kury, 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991. Para uma interpretação da imagem da caça na trilogia de Ésquilo, ver especialmente: P. Vidal-Naquet, ‘Caccia e sacrificio nell’ *Oresteia* di Eschilo’ In: J.-P. Vernant u. P. Vidal-Naquet, *Mito e tragedia nell’antica Grecia*, 1976, p. 121-144.

³⁵ Cfe. Eurípides, *Hipólito*. Trad. J.B. Mello e Souza (Clássicos Jackson), 2006. Ver: G. Bárberi Squarotti, ‘*La rete mortale*’: caccia e cacciatore nele tragedie di Euripide, 1993, p. 36.

³⁶ G. Bárberi Squarotti, ‘*La rete mortale*’: caccia e cacciatore nele tragedie di Euripide, 1993, p. 13.

³⁷ Eurípides, *Ifigênia em Táuris* (vv. 1017-1050).

³⁸ Cfe. Eurípides, *Bacantes* (vv. 1225s.).

do significado da caça como elemento sociocultural. Nesse sentido, tem razão Bárberi Squarotti quando escreve:

[...] a caça, enquanto prática violenta, por um lado enquadra-se na representação tradicional da arrogância e presunção humana, por outro revela um carácter radicalmente antitético face ao mundo equilibrado e comedido da civilização, apresentando-se como uma experiência vivida nos limites extremos da natureza, onde se aplicam as forças instintivas e desenfreadas, e não as leis codificadas e garantidas pela associação política dos cidadãos, onde o homem perde o sentido dos seus limites, desafia o poder e as normas dos deuses e é, portanto, destruído.³⁹

Em nenhuma outra atividade humana a lei e a sua violação estão possivelmente tão intimamente relacionadas como na caça. Por isso, faz sentido considerar o lugar especial que Acteão ocupa na literatura. A presença da figura do caçador metamorfoseado e devorado pelos seus cães não parece poder ser simplesmente explicada somente em bases culturais, porque nela misturam-se fatores estéticos, éticos, metafísicos e epistemológicos. Também nisso Acteão encarna o transgressor de fronteiras, na medida em que busca alcançar o inalcançável, deseja contemplar o infinito, mas, para tanto, ultrapassa a medida e o limite do próprio humano. Por isso, Bárberi Squarotti afirma que, ao menos em Eurípides, a caça é a raiz da culpa, porque se alguém ousa ultrapassar os limites, seja contemplando Diana nua ou desafiando a deusa da caça, atrai para si a culpa em forma de punição e se torna vítima.⁴⁰

Já Pierre Klossowski resume assim a presença do mito de Acteão antes de Calímaco: “Antes de Calímaco, outros motivos foram afirmados: diz-se que Acteão se vangloriou de ter superado a deusa na caça; ou diz-se que ele celebrou alguma orgia em seu santuário, etc.”⁴¹ E acrescenta:

³⁹ Cfe. G. Bárberi Squarotti, ‘*La rete mortale*’: caccia e cacciatore nelle tragedie di Euripide, 1993, p. 18.

⁴⁰ G. Bárberi Squarotti, ‘*La rete mortale*’: caccia e cacciatore nelle tragedie di Euripide, 1993, p. 19.

⁴¹ Cfe. P. Klossowski, *Das Bad der Diana*, 1982, p. 76.

De fato, as versões desse mito, sobretudo a partir do século IV, revelam um colorido e uma tendência erótica cada vez mais acentuada: a castidade, mas também os encantos sedutores da deusa – que tanto Homero como Eurípides e mais tarde Virgílio e Ovídio não deixaram de elogiar – constituem as bases desse desenvolvimento.⁴²

Na literatura do período alexandrino, aparece com Calímaco uma versão do mito que seria muito difundida nos séculos seguintes. De acordo com essa nova versão, enquanto caçava Acteão viu a deusa Diana banhar-se e foi punido por isso. Uma variante dessa versão, contada por Ovídio em suas *Metamorfoses*, foi a que se tornou mais conhecida na poesia e na literatura da Idade Média e do Renascimento.⁴³ Desde então, Acteão, como caçador que surpreende Diana no banho, tornou-se um tema importante na literatura, na arte e na filosofia.

Como Wolfgang Czesla demonstrou de forma muito convincente, entre as múltiplas versões e diversas interpretações do mito na Antiguidade clássica, havia duas variantes que foram particularmente significativas para a história do mito:

De acordo com a primeira, Acteão teve de morrer porque cortejou Sêmele, que também era amante de Zeus. A morte de Acteão foi a vingança do ciumento Zeus ou a exigência da casta Ártemis. A segunda variante, aparentemente mais jovem e posteriormente muito mais difundida, trata do relacionamento entre Acteão e Ártemis. Eurípides e Diodoro veem a punição como sendo baseada numa rivalidade no campo da caça: Acteão teve que morrer porque provocou a deusa da caça ao se apresentar como o melhor arqueiro.⁴⁴

Desse modo, considerada a história da recepção, a versão descrita por Ovídio foi a mais notadamente difundida na cultura ocidental, mesmo porque a recepção de Ovídio deu origem a um gênero literário frequentemente encontrado no Renascimento, as *Mythologiae* (Mitolo-

⁴² Cfe. P. Klossowski, *Das Bad der Diana*, 1982, p. 76.

⁴³ Cfe. Ovídio, *Metamorfoses*, III. Ver especialmente: W. Czesla, *Aktaion Polypragmon. Variationen eines antiken Themas in der europäischen Renaissance*, 1989, p. 9. Ver também: B. Guthmüller, *Studien zur antiken Mythologie in der italienischen Renaissance*, 1986.

⁴⁴ W. Czesla, *Aktaion Polypragmon. Variationen eines antiken Themas in der europäischen Renaissance*, 1989, p. 7.

gias). Ovídio narra a história de Acteão e Diana em 121 versos no terceiro livro de suas *Metamorfoses*, dando-lhe um lugar de destaque entre as histórias de Cadmo e Sêmele. Segundo Ovídio, Diana, exausta da caça, retirou-se para uma gruta natural para banhar-se, acompanhada apenas por suas ninfas.⁴⁵ Enquanto ela se banhava, o neto de Cadmo, que andava à caça pela floresta, inesperadamente se deparou com a fonte e viu Diana nua.⁴⁶ Então Diana não lançou mão de suas flechas, mas borrifou água em Acteão e disse: “Agora poderás contar, se contar puderes, que me viste nua”.⁴⁷ As palavras de Diana desencadeiam um processo metamórfico no qual Acteão é transformado em cervo, sendo imediatamente atacado por sua própria matilha de cães que não mais o reconhecem e lhe dão uma morte cruel e sangrenta. Ovídio termina a história com os seguintes versos: “Consta que a ira de Diana, a deusa da aljava, só foi saciada pelo final daquela vida por mil feridas”.⁴⁸

Acteão também é mencionado nas *Metamorfoses* de Ovídio na história de Penteu, procurado pelas sombras (*umbræ*) do caçador morto.⁴⁹ Esta passagem pode ter uma relação direta com a versão do mito narrada por Pausânias, pois trata-se ali também do Acteão insepulto.⁵⁰ Na história de Pausânias, o espírito (*eidolon*) de Acteão comete uma série de atos cruéis contra a população. Quando solicitado por um conselho, o oráculo de Delfos ordenou que uma imagem de Acteão fosse erguida e amarrada a uma pedra com correntes de ferro onde o espírito costumava fazer suas aparições. Os moradores seguiram a ordem: a estátua foi erguida e acorrentada com sucesso; a partir de então, a alma de Acteão deixou de assombrar as pessoas. Embora essa versão do mito não tenha sido muito conhecida na Idade Média e na Renascença, a sobrevivência da versão da

⁴⁵ Ovídio, *Metamorfoses*, III, v. 138.

⁴⁶ Ovídio, *Metamorfoses*, III, v. 185.

⁴⁷ Ovídio, *Metamorfoses*, III, vv. 192-193.

⁴⁸ Ovídio, *Metamorfoses*, III, vv. 251-252.

⁴⁹ Ovídio, *Metamorfoses*, III, vv. 720-72.

⁵⁰ Pausânias, *Description of Greece*, IX, apud W. Cziesla, *Aktaion Polypragmon. Variationen eines antiken Themas in der europäischen Renaissance*, 1989, p. 130.

história de Acteão contada por Ovídio deu origem a uma ampla tradição de interpretação, cujos detalhes não podem ser apresentados em detalhe neste texto. O que importa é salientar que, também nessa versão, a história de Acteão pode ser interpretada como uma história de vingança dentro das histórias de amor das deusas mitológicas. De acordo com o estudioso Brooks Otis, os “deuses vingadores” constituem o núcleo temático em torno do qual gira também o mito de Acteão, e esse tema desempenha um papel importante porque é comparável ao *pathos* humano do amor.⁵¹ Nessa perspectiva de interpretação, a morte de Acteão pode ser vista como uma consequência da ira de Diana. Na versão de Ovídio, Acteão depara-se por acaso com Ártemis e suas ninfas, e mesmo assim sofre a punição. Desse modo, o problema moral da culpa e da punição penetra na tradição moralizante da obra de Ovídio. A questão mais significativa para a compreensão do mito não parece estar na ira de Ártemis, mas sim em seu poder metamórfico. Particularmente digna de nota é a força reflexiva encontrada na história de Ovídio, que certamente usou tragédias gregas e romanas em muitas das suas lendas e foi fortemente influenciado por toda a tradição mitográfica. Em seu tempo, já existiam várias coleções com histórias de metamorfose da literatura grega, e é evidente que isso deve ter tido uma forte influência na elaboração do seu poema magistral. Por isso, embora o autor das *Metamorfoses* não possa ser considerado um filósofo, sua poesia certamente contém elementos filosóficos decisivos para pensar a transformação e a mudança, temas que tiveram uma influência extraordinária no pensamento de Giordano Bruno.

O tema da metamorfose sempre levantou importantes questões filosóficas. Embora os processos de transformação tenham sido com frequência o motivo da criação literária e poética, os filósofos já tratavam de compreender e de explicar conceitualmente esse tema, embora nunca pudessem abrir mão completamente da herança mitográfica. Isso

⁵¹ Cfe. B. Otis, *Ovid as an epic poet*, 1971, p. 84.

é evidente no pensamento dos filósofos pré-socráticos, especialmente de Heráclito, que coloca em primeiro plano o tema do devir, da mudança e da mutação, associado ao movimento dos contrários. Muito significativo para o contexto da caça é o fragmento no qual o filósofo de Éfeso enuncia: “O nome do arco é vida (biós); sua obra é morte”.⁵² A imagem da caça assume essa oposição constitutiva dos processos de transformação. Nesse sentido, a deusa da caça do mito Acteão pode ser compreendida como aquela instância mediadora que produz a metamorfose do caçador em caça, da vida em morte. Por isso, seu poder metamórfico reside na possibilidade de produzir a transformação. Especialmente nos diálogos platônicos e nos escritos dos estoicos, essa transformação é promovida pelo *logos*. O movimento cíclico da natureza torna possíveis todas as mudanças.⁵³ No entanto, parece muito plausível que, no fragmento heraclítico, esse processo de transformação ou metamorfose esteja associado à estreita ligação entre *eros* e *thanatos*. Especialmente quando se pretende interpretar o mito de Acteão e Ártemis, esses dois princípios opostos aparecem constituintes da sua estrutura narrativa como partes sem as quais não se realiza o processo de transformação. Vida e morte encarnam, por assim dizer, a própria metamorfose. Penso que mais tarde vai se reencontrar esse mesmo vínculo entre vida e morte na interpretação do mito feita por Giordano Bruno.

A recepção do mito de Acteão na literatura medieval esteve sujeita às diferentes perspectivas de interpretação, nas quais se destacavam os sentidos alegórico, histórico, natural, literário ou moral da narrativa. A busca pela moral da história parece ter orientado as interpretações do mito e, por isso, ele foi incluído como motivo ético no catálogo dos vícios e virtudes. Para entender melhor a história de sua recepção, deve-se

⁵² Heráclito, Frag. LXXIX. cfe. Ch. Kahn, *A arte e o pensamento de Heráclito*. São Paulo: Paulus, 2009, p. 90.

⁵³ Uma análise da influência do pensamento estoico em Ovídio foi apresentada por: H. Dörrie, ‘Wandlung und Dauer. Ovids Metamorphosen und Poseidonios’ Lehre von der Substanz’. In: *Der altsprachliche Unterricht*, 4, 2, 1959, p. 95-116.

considerar que o poema de Ovídio foi muito difundido na Idade Média.⁵⁴ Especialmente a partir do final do século XII, as *Metamorfoses* de Ovídio ganharam importância por meio da interpretação alegórica de Arnulfo de Orleans, associada ao slogan “*ad fontes*”, um lema que viria a se tornar programático para o pensamento renascentista.⁵⁵ Como demonstra Cziesla, Arnulfo deu nova interpretação ao mito de Acteão, sugerindo que, em meio à sua vida, o caçador encontra Diana nua e percebe a inutilidade de sua caça; tenta mudar seu modo de vida, mas é alcançado e devorado pelos seus próprios cães.⁵⁶ Essa interpretação alegórica de Arnulfo centra-se, por assim dizer, em aspectos subjetivos e psicológicos da vida da figura mitológica Acteão e passa a orientar a leitura das *Metamorfoses* de Ovídio nos séculos XIII e XIV.

Nos séculos XIII e XIV, apareceram também outras interpretações do mito de Acteão e Diana na literatura europeia, entre elas a interpretação histórica proposta por John of Garland em seu poema *Integumenta Ovidii*.⁵⁷ Nele, Acteão vem interpretado como um governante e os cães como o seu povo. Também a morte de Acteão ocorre porque os cães já não reconhecem o seu dono. Numa verdadeira adaptação literária que retomava uma das primeiras versões do mito, o tema do mestre e seus cães poderia muito bem ser interpretado como uma figura central no processo dialético que muito mais tarde foi tratado detalhadamente na filosofia.

Giovanni del Virgilio, por volta de 1330, seguindo um processo de cristianização da literatura latina, tratou de fazer uma dupla interpretação moralizante das *Metamorfoses* de Ovídio, mostrando Acteão primeiro como esbanjador e, depois, identificando-o com Jesus Cristo, enquanto

⁵⁴ Ver: S. Battaglia, ‘La tradizione di Ovidio nel Medioevo’. In: *Filologia romanza* 6, 1959, p. 85-224 e F. Munari, *Ovid im Mittelalter*, 1960, p. 64.

⁵⁵ Sobre a recepção de Ovídio na Renascença, ver especialmente: N. Lascu. ‘La fortuna de Ovidio dal Rinascimento ai nostri tempi’. In: *Studi ovidiani*, Roma, 1959, p. 141.

⁵⁶ Cfe. W. Cziesla, *Aktaion Polypragmon. Variationen eines antiken Themas in der europäischen Renaissance*, 1989, p. 10.

⁵⁷ Ver: John of Garland, *Integumenta Ovidii*. Text, Translation, and Commentary. Medieval Institute Publications, 2022.

Diana aparece como a governante da Trindade e os cães ocupam o lugar do povo judeu.⁵⁸ Outra interpretação moralizante das *Metamorfoses* foi apresentada, em 1340, pelo monge beneditino Petrus Berchorius (Pierre Bersuire). Em seu *Ovidius moralizatus*, Berchorius vincula sua interpretação à escatologia cristã e à teologia moral.⁵⁹ Cziesla explica que Berchorius, em sua interpretação alegórica, também identifica Acteão com o Filho de Deus, enquanto em uma interpretação moral ele o vê como um dos ricos governantes do mundo. Na interpretação de Berchorius, Diana aparece uma vez como *beata virgo* (Virgem Maria) e outra vez como *avaritia* (avareza). Aqui, outra vez, os cães são interpretados como o povo judeu.⁶⁰

Na literatura de humanistas e autores renascentistas, o mito de Acteão recebe novas interpretações. Boccaccio, Raphael Regius, Ludovico Dolce, Anguillara, Giovanni Andrea, Gerolamo Ruscelli, Georgius Sabinus e Ioannes Dantiscus, bem como Dante Alighieri, Christine de Pisan, Stephen Scrope, Chaucer, John Rover, Nicholas Breton e Thomas Howell, são somente alguns dos autores que contam na história da recepção literária do mítico caçador grego. O humanismo renascentista também imprimiu em sua recepção um significado moral ao mito, mas, considerando o emergente processo de secularização que tomou conta da poesia e da literatura, era natural que a história de Ártemis e Acteão adquirisse um acento marcadamente profano. Nessa mesma linha interpretativa, o mito também foi cada vez mais utilizado como motivo básico nas artes plásticas, especialmente na pintura.

Embora não se pretenda aqui fazer uma reconstrução do seu aparecimento na poesia, na literatura e na arte, vale salientar que a multi-

⁵⁸ Cfe. *Ovide moralisé*, I (1915/1966), p. 312f, vv. 635-643. Ver também: W. Cziesla, *Aktaion Polyragmon. Variationen eines antiken Themas in der europäischen Renaissance*, 1989, p. 11.

⁵⁹ Ver: P. Berchorius, *Ovidius moralizatus...* (<https://collections.library.yale.edu/catalog/10268233>); ver também a edição de: F. Ghisalberti, *L' "Ovidius Moralizatus" de Pierre Bersuire*. Roma: Cuggiani, 1933.

⁶⁰ W. Cziesla, *Aktaion Polyragmon. Variationen eines antiken Themas in der europäischen Renaissance*, 1989, p. 13.

plicidade de interpretações do mito mostra um esforço de retornar ao significado primordial, embora sempre polissêmico, que lhe havia sido atribuído no mundo antigo, superando assim as interpretações que forçaram sua cristianização.

A literatura inglesa manteve, no entanto, a interpretação moralizante, associada ao quadro referencial dos vícios e virtudes. Nessa perspectiva, o mito de Acteão registra conotações éticas e morais, especialmente nos contos de Geoffrey Chaucer.⁶¹ Da mesma forma, ele aparece na literatura inglesa dos séculos XV e XVI entre os poetas da corte elisabetana, o que evidentemente faz com que se possa inclusive avaliar em que medida essas interpretações influenciaram as relações recíprocas entre o círculo intelectual da Rainha e Giordano Bruno. De acordo com Cziesla, em Thomas Howell, a figura de Acteão é utilizada para mostrar o conflito entre a razão e as paixões. E é muito provável que Bruno tivesse conhecido as *Devises* de Howell, uma vez que o poema *Reason and Fansie doe often varie* foi publicado apenas dois anos antes de sua estadia na embaixada francesa em Londres, entre 1583 e 1585.⁶² Além disso, mantendo essa perspectiva de interpretação, o mito de Acteão foi utilizado por outros poetas do círculo elisabetano, entre eles Philip Sidney – a quem Bruno dedicou sua obra *Furores heroicis* –, John Florio, Fulke Greville, Michael Drayton e Samuel Daniel, grupo com quem Bruno teve contato em Londres. Na época, era tão grande a popularidade desse mito que sua referência não poderia faltar nem mesmo em William Shakespeare.⁶³

Como bem mostra Cziesla, o mito de Acteão sempre constituiu um elemento poético inseparável na recepção das *Metamorfoses* de Ovídio. Nas *Metamorfoses Ovidii* de Johann Spreng, por exemplo, o mito serve para representar as paixões sexuais. Na mesma linha, Geoffrey Whitney

⁶¹ Geoffrey Chaucer, *The Canterbury Tales*, 1998, p. 53.

⁶² Cfe. <https://www.poetrynook.com/poem/reason-and-fansie-doe-often-varie>. Ver também a análise em: Cziesla, *Aktaion Polypragmon. Variationen eines antiken Themas in der europäischen Renaissance*, 1989, p. 20.

⁶³ Cfe. William Shakespeare, *As alegres comadres de Windsor* (II,1); *Noite de Reis* (I,1).

compara os olhares de Acteão para Diana aos cães libidinosos. No *Livro dos Emblemas* de Theodoro de Bry, o motivo central é também o prazer de caçar e amar. A situação é semelhante no comentário sobre as *Metamorfoses* de Ovídio que Ambrosius Metzger escreveu em 1625. Do mesmo modo e na mesma perspectiva, a presença de Acteão também pode ser encontrada na literatura alemã da Renascença. Albrecht von Halberstadt, Jörg Wickram e Gerhard Lorichius podem ser citados como autores que usaram o mito como tema de seus escritos literários. Cziesla também mostra como o mito de Acteão se espalhou durante a Renascença por meio dos comentários às *Metamorfoses* de Ovídio, mencionando os escritos de Giovanni del Virgilio, Giovanni dei Bonsignori, Niccolò dei Agostini, Arrigo Simintendi e Fabio Marretis. Também menciona a versão do mito que aparece em *As transformações* de Ludovico Dolce.

Como figura literária, Acteão domina também a obra de dois autores da Renascença italiana, Giovanni Battista Marino e Giordano Bruno. Em *Della 'Sampogna'* de Giovanni Battista Marino, o mito Acteão constitui um motivo central do poema e, a partir daí, exerce uma influência extraordinária na história literária europeia no Renascimento.⁶⁴ Já em Giordano Bruno, como mostramos alhures, a imagem e a metáfora da caça nas figuras de Acteão e Diana assumem um significado filosófico que transcende a função alegórica para fazer disparar uma reflexão sobre as dimensões estéticas, éticas e epistemológicas do processo de investigação filosófica.⁶⁵

Sempre associada à recepção das *Metamorfoses* de Ovídio, na literatura espanhola e portuguesa do Renascimento, a presença do mito de Acteão não é menos conhecida nem menos importante. Além de aparecer em Antonio Mira de Amescua e Luis de Góngora, certamente a recepção mais importante da figura de Acteão na literatura portuguesa

⁶⁴ Cfe. Marino, *Opere Scelte di Giovan Battista Marino e dei Marinisti*, 1979, p. 261-286.

⁶⁵ Cfe. Especialmente: L. C. Bombassaro. *Im Schatten de Diana. Die Jagmetapher im Werk von Giordano Bruno*, 2002, p. 311 e seguintes. Ver também: Salvatore Carannante, *Giordano Bruno e la caccia divina*, 2013.

encontra-se nos *Lusíadas* de Luís de Camões. Ao cantar a vida dos marinheiros portugueses a vagar pelos oceanos, Camões refere-se explicitamente ao mito de Acteão em pelo menos três momentos distintos.⁶⁶ Essas referências constituem parte importante de seu poema épico, em que seu herói apresenta-se como um caçador de outros mundos, um descobridor e conquistador de novos espaços geográficos ainda não descobertos. Seus versos mostram também que a conquista do marinheiro é semelhante à conquista de um amante, com uma diferença fundamental que é a entrega do marinheiro ao amor à descoberta de um novo mundo.

No conjunto das obras literárias da Renascença, a história de Acteão também habita os livros de emblemas, um gênero literário muito difundido e influente.⁶⁷ Consideremos, por exemplo, Andrea Alciati, cujos *Emblemata*, publicados pela primeira vez em 1531, foram difundidos por toda a Europa durante os séculos XVI e XVII.⁶⁸ Nas versões de Barthélemy Aeneas em *Picta Poesis* e de Johann Posthius na *Tetrasticha*, a figura do caçador Acteão serve para mostrar a transformação de um senhor em escravo. Nesse sentido, pode-se mesmo dizer que nessa época Acteão é um emblema em constante metamorfose, gráfica e polissêmica.

Além disso, na Renascença a imagem da caça também foi frequentemente utilizada nos chamados tratados de amor.⁶⁹ Seguindo o modelo do banquete platônico – em que o amor é entendido metaforicamente como caça –, desenvolveu-se uma tradição na qual o amor se tornou cada vez mais um tema literário e filosófico. A representação do mito

⁶⁶ Luís de Camões, *Os Lusíadas* (II, 35; IX, 26; IX, 63).

⁶⁷ Yates faz uma distinção entre *impresa* e *emblema*, onde a distinção não é apenas técnica, mas também envolve uma diferença temporal. *Emblema* e *impresa* baseiam-se ambos no mesmo princípio simbólico, embora existam diferenças do ponto de vista técnico. A *impresa* utiliza expressões concisas e econômicas, enquanto o emblema contém uma descrição mais ampla e detalhada das imagens e mitos. Ver: F. A. Yates, *Giordano Bruno e la cultura del Rinascimento*, 1988, p. 243.

⁶⁸ Andrea Alciati, *Emblematum Libellus*, Paris, 1542, p. 208.

⁶⁹ Ver especialmente: J. C. Nelson, *Renaissance Theory of Love. The context of Giordano Bruno's 'Eroici furori'*, 1958.

de Acteão como elemento alegórico com forte conotação erótica foi particularmente bem recebida nas festas das cortes da Renascença, ocasião em que acontecia uma grande variedade de apresentações artísticas de teatro, música e dança, nas quais frequentemente se incorporavam motivos mitológicos. Por isso, observados os elementos iconográficos e literários da imagem da caça e do mito de Acteão presentes na literatura e na poesia dos tratados de amor que retratam essas celebrações, pode-se afirmar que Bruno não utilizou um mito desconhecido para representar metaforicamente sua concepção de amor intelectual como condição para o filosofar. A escolha do mito de Acteão não se explica, portanto, pela sua estranheza, mas sim pela sua popularidade; o mito era tão difundido à época que fazia parte do conhecimento popular. Assim, parece que a escolha desse mito não foi muito original, nem completamente acidental. Embora a recepção bruniana tenha se dado seguindo os traços das *Metamorfoses* de Ovídio, é certo que o Nolano conhecia outras versões do mito Acteão que circulavam especialmente entre os artistas e poetas da sua época e nos ambientes que costumava frequentar. No entanto, se de acordo com as fontes antigas e medievais a história de Acteão e Diana era lida desde uma perspectiva fortemente moralizante, em Bruno, graças à influência da literatura dos tratados de amor, o mito passa a assumir uma dimensão epistemológica importante, a ponto de servir como uma imagem do processo filosófico.

Por isso, devemos sublinhar que o mito não apresenta apenas a história da *curiositas* de forma metafórica, como expressam Cziesla e Blumenberg. Para Bruno, não se trata apenas de uma questão de curiosidade. Para o filósofo de Nola, Acteão representa o filósofo em seu processo de filosofar. Por isso, em Bruno o mito de Acteão e a metáfora da caça podem ser lidos na perspectiva da gênese e do desenvolvimento da reflexão filosófica. Nessa perspectiva, a descrição metafórica feita por Bruno ocupa o lugar simbólico de uma estética e de uma epistemologia que mostra toda a processualidade da experiência do pensamento filosófico.

Considerações finais

Com a descrição que fizemos, sem a pretensão de ter realizado uma reconstrução completa das pistas que levam à presença da figura de Acteão na arte, no mito e na literatura da Antiguidade à Renascença, as anotações aqui elaboradas oferecem um amplo horizonte interpretativo sobre o qual pode ser claramente percebida e delineada a relação entre imagem e conceito que constituirá um dos elementos fundantes da filosofia bruniana inserida na tradição intelectual do método venatório. Com isso, demonstra-se que, além de seu aspecto ilustrativo, o uso da metáfora da caça assume um potencial reflexivo que permitirá a Giordano Bruno identificar a atividade filosófica como um tipo especial de atividade venatória. Considerada essa pressuposição, parece razoável concluir que a apresentação da tarefa de filosofar e sua descrição metodológica pode ser feita por meio de um processo de construção figurativa no qual se fundem imagem e conceito.

Referências

- ALCIATO, Andrea. *Emblematum Libellus*. Paris: Chrestien Wechel, 1542.
- APULEIO. *O asno de ouro*. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BÁRBERI SQUAROTTI, Giorgio. *'La rete mortale': caccia e cacciatore nelle tragedie di Euripide*. Caltanissetta; Roma: Salvatore Sciascia, 1993.
- BATTAGLIA, S. La tradizione di Ovidio nel Medioevo. In: *FILOLOGIA* romanza (6). Napoli: Pironti, 1959. p. 85-224.
- BERSUIRE, Pierre. [P. Berchorius], *Ovidius moralizatus (Ovide moralisé)*. The Moralized Ovid. Harvard: Harvard University Press, 2023.
- BOMBASSARO, L. C. *Im Schatten de Diana. Die Jagmetapher im Werk von Giordano Bruno*. Frankfurt: Peter Lang, 2002.
- BOMBASSARO, L. C. *Giordano Bruno e a Filosofia na Renascença*. Caxias do Sul: Educs, 2007.
- BRUNO, Giordano. [*Jordani Bruni Nolani*] *Opera latine conscripta*. Napoli; Firenze: Olschi, 1879 -1891.

BRUNO, Giordano. *Opere italiane*. (G. Aquilecchia, N. Ordine). Torino: UTET, 2002.

BRUNO, Giordano. *A causa, o princípio e o uno*. Caxias do Sul: Educus, 2014.

CARANNANTE, Salvatore. *Giordano Bruno e la caccia divina*. Pisa: Normale, 2013.

CAMÕES, Luís de. *Os Lusíadas*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

CHAUCER, Geoffrey. *The Canterbury Tales*. London: Routledge, 1998.

CZIESLA, Wolfgang. *Aktaion Polypragmon*. Variationen eines antiken Themas in der Europäischen Renaissance. Frankfurt: Peter Lang, 1989.

DÖRRIE, Heinrich. 'Wandlung und Dauer. Ovids Metamorphosen und Poseidonios' Lehre von der Substanz'. In: *Der altsprachliche Unterricht* (4, 2), Berlin, 1959.

ÉSQUILO. *Oréstia*. Trad. Mario da Gama Kury. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

ESQUILO; SÓFOCLES; EURÍPIDES. *Obras completas*. Madrid: Cátedra, 2004.

EURÍPIDES. *Hipólito*. Trad. J. B. Mello e Souza. Rio de Janeiro: Jackson, 2006.

GARLAND, John of. *Integumenta Ovidii*. Kalamazoo: Medieval Institute Publications, 2022.

GHISALBERTI, F. L. '*Ovidius Moralizatus*' de Pierre Bersuire. Roma: Cuggiani, 1933.

GHIDINI, Luigi. *La caccia nell'arte*. Milano: Hoepli, 1929.

GUIMOND, Lucien. *Aspects de la survie du mythe d'Actéon*. Mélanges d'Études Anciennes offerts à Maurice Lebel. Quebec: Sphinx, 1980.

GUIMOND, Lucien. 'Commentaire'. In: *LEXICON Iconographicum Mythologiae Classicae (LIMC)*. Zürich; München; Düsseldorf: Artemis & Winkler Verlag, 1981-1999. (Band 1).

GUTHMÜLLER, Bodo. *Studien zur antiken Mythologie in der italienischen Renaissance*. Weinheim: Acta humaniora, VCH Verlagsgesellschaft, 1986.

HENTSCHEL, Beate. *Die Philosophie Giordano Brunos - Chaos oder Kosmos?* Bern: Peter Lang, 1988.

HIGINO. *Fabulas*. Madrid: Gredos, 2009.

JACOBSTHAL, Paul. '*Aktaions Tod*'. *Marburger Jahrbuch für Kunstwissenschaft* (5) Marburg: Verlag des Kunstgeschichtlichen Seminars, 1929. p. 1-23.

KAHN, Charles. *A arte e o pensamento de Heráclito*. São Paulo: Paulus, 2009.

KLOSSOWSKI, Pierre. *Das Bad der Diana*. Berlin: Brinkmann & Bose, 1982.

LASCU, Nicolae. 'La fortuna de Ovidio dal Rinascimento ai nostri tempi'. In: STUDI ovidiani. Roma: Istituto di Studi Romani, 1959.

LEXICON Iconographicum Mythologiae Classicae (LIMC). Zürich: Artemis & Winkler Verlag, 1981-1999. (Band 1).

LÜTTEKEN, Laurenz. *Music of the Renaissance. Imagination and Reality of a Cultural Practice*. Oakland: UCP, 2019.

MARINO, Giovan Battista. *Opere Scelte*. Torino: UTET, 1979.

MUNARI, F. *Ovid im Mittelalter*. Stuttgart: Artemis, 1960.

NELSON, J. C. *Renaissance Theory of Love. The context of Giordano Bruno's 'Eroici furori'*. New York: Columbia University Press, 1958.

ROSCHER, W. H. *Ausführliches Lexikon der griechischen und römischen Mythologie*. Leipzig: G. Teubner, 1884.

SIN-LÉQI-UNNÍNNI. *A epopeia de Gilgamesh*. Trad. Jacyntho Lins Brandão. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SCHLAM, C. C. 'Diana und Actaeon. Metamorphoses of a Myth.' In: CLASSICAL Antiquity (3) 1. Berkeley: UCP, 1984.

SCHUBRIG, Paul. *Truhen und Truhenbilder der italienischen Frührenaissance. Ein Beitrag zur Profanmalerei im Quattrocento*. Leipzig: K.W. Hiersemann, 1915.

SHAKESPEARE, William. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

ORDINE, Nuccio. *O umbral da sombra. Literatura, filosofia e pintura em Giordano Bruno*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

OTIS, Brooks. *Ovid as an epic poet*. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.

OVIDIO (Publius Ovidius Naso). *Metamorfoses*. São Paulo: Editora 34, 2017.

VENNER, Dominique. *Les beaux-arts de la chasse*. Paris: Grandcher, 1992.

VIDAL NAQUET, Piere. 'Caccia e sacrificio nell' Oresteia di Eschilo' In: VERNANT, Jean-Piere; VIDAL NAQUET, Piere. *Mito e tragedia nell'antica Grecia*. Torino: Einaudi, 1976.

YATES, F. A. *Giordano Bruno e la cultura del Rinascimento*. Roma; Bari: Laterza, 1988.



Formação como desenvolvimento de uma “postura refletida” – homenagem a Hans-Georg Flickinger¹

Robinson dos Santos

Em novembro de 2023, a Universidade de Passo Fundo (UPF) conferiu ao Prof. Dr. Hans-Georg Flickinger o título de *doutor honoris causa*, cerimônia para a qual fui gentilmente convidado, mas, lamentavelmente, não pude comparecer. Todavia, consegui ao menos acompanhar a transmissão *online*. Por ocasião dessa cerimônia e diante da impossibilidade de estar presente, decidi escrever uma carta de felicitações ao homenageado e também um agradecimento ao Prof. Claudio Dalbosco, de quem recebi o convite.

No momento em que comecei a escrever, a primeira constatação que fiz foi que, exatamente naquela mesma semana de novembro, com-

¹ Em primeiro lugar, gostaria de manifestar meu agradecimento ao Prof. Claudio Dalbosco e aos demais organizadores desta obra em homenagem ao Prof. Hans-Georg Flickinger, pela gentileza do convite para contribuir com este depoimento.

pletavam-se vinte anos desde a minha chegada (com minha esposa) à cidade de Kassel, onde permaneceríamos pelos quatro anos previstos para a realização do meu doutorado em filosofia. Essa lembrança abriu caminho para que uma infinidade de imagens e recordações retornassem à minha mente, permitindo-me também olhar com uma nova perspectiva para o meu presente e para tudo o que vivi e aprendi graças àquela experiência. Com isso, chego ao ponto mais importante e à principal razão deste depoimento: minha formação e trajetória acadêmica se dividem com muita nitidez em um *antes* e um *depois* do doutorado na Alemanha. Esse processo está indissolivelmente ligado ao nome de Hans-Georg Flickinger, o mesmo se aplicando a Claudio Dalbosco.

Por isso, ao narrar aqui uma pequena parte dessa grandiosa e complexa experiência, que, na verdade, não se deixa reproduzir na sua riqueza e multiplicidade de detalhes, faço uma singela homenagem. Embora centrada, nesta ocasião, no nome de Hans-Georg Flickinger, essa homenagem se estende a todos os outros que, ao seu lado e com ele, foram meus mestres e formadores.

Relatar uma experiência pessoal como esta torna muito difícil ser seletivo, escolher o que será contado, pois, do ponto de vista subjetivo, cada minuto, alegria, dificuldade ou situação inusitada (e foram muitas!) tem seu valor e importância no conjunto. Então, quero, desde já, pedir desculpas ao Prof. Flickinger, a quem me dirijo em primeiro lugar, e, claro, também aos demais leitores, por eventualmente violar alguns dos padrões normativos vigentes no meio acadêmico, como objetividade, brevidade e impessoalidade.

No intuito de abrir caminho, antes de iniciar meu relato, gostaria de mencionar, de modo brevíssimo e sem qualquer pretensão de oferecer uma exegese, dois aspectos teóricos que podem servir tanto como balizas quanto “pano de fundo” para a compreensão do processo como um todo. Esses dois aspectos também me serviram de inspiração para escrever esta singela homenagem: ao rememorar meu percurso, faço-o tendo em mente

a ideia humboldtiana de formação, baseada na ideia de *liberdade*² e confronto com uma *multiplicidade de situações*³, conceito que sei ser apreciado pelo professor, bem como considerando a definição, proposta pelo próprio Flickinger, de *formação* como *desenvolvimento de uma “postura refletida”*.

Mas, afinal – alguém poderá se perguntar –, por que razão quero destacar esses dois aspectos de ordem mais teórica para falar da minha experiência e do papel decisivo que Flickinger teve nela? Posso adiantar que a resposta não é nem um pouco misteriosa. A razão principal consiste em que, para mim, Hans-Georg Flickinger, por sua própria postura, tanto como pessoa quanto como intelectual e professor, sempre incorporou e difundiu, de maneira exemplar, esses ideais por meio de sua atuação, dentro e fora da universidade, assim como por meio de sua produção teórico-científica.



Em minha tese de doutorado, uma das epígrafes que escolhi foi uma passagem da obra de Wilhelm von Humboldt, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*⁴, de 1792. Nesse fragmento, o pensador prussiano apresenta sua concepção sobre formação (*Bildung*), que, de acordo com o espírito da época (*Zeitgeist*), pode ser perfeitamente entendida também como a destinação última (*Bestimmung*) da humanidade, pois ele se refere a esse processo como o “verdadeiro

² Entendida aqui tanto como autonomia moral quanto como liberdade no contexto social, cultural e político, cujas condições devem ser proporcionadas pelo Estado, no sentido de que o indivíduo seja favorecido e estimulado a um processo de autodesenvolvimento de suas capacidades e disposições. Cf. FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 177.

³ A liberdade, que no entender de Humboldt é o primeiro pressuposto, não pode ser um mero ideal utópico. Pelo contrário, para que possa se efetivar, exige que se providencie espaço e condições para isso. Nesse sentido, é compreensível que, como afirma Flickinger, “a auto-realização do ser humano passa a depender da possibilidade de expôr a dinâmica de sua força a condições sociais e institucionais que lhe abram um leque muito amplo de opções”. FLICKINGER, Hans-Georg. *Em nome da liberdade*. Elementos da crítica ao liberalismo contemporâneo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 131.

⁴ “Ideias para uma tentativa de determinar os limites da atuação do Estado”. O texto foi traduzido para o português, no Brasil, como “Os limites da ação do Estado” em 2004.

fim” do ser humano. Com efeito, Humboldt entende que, para a plena realização desse ideal, são necessárias duas condições fundamentais:

O verdadeiro fim do homem – não aquele que lhe é prescrito pelas inclinações cambiantes, mas aquele que a razão eterna e imutável lhe prescreve – é a formação mais elevada e proporcional possível de suas forças no intuito de as integrar em um todo. E para esta formação, a condição primeira e indispensável é a liberdade. No entanto, além da liberdade, o desenvolvimento das forças humanas exige outra condição, embora intimamente ligada com a da liberdade: a multiplicidade das situações. Mesmo o ser humano mais livre e mais independente, colocado numa situação de uniformidade, forma-se menos.⁵

É importante destacar que, embora Humboldt estivesse fortemente inspirado pela tradição iluminista, sua atuação e obra não se limitaram a uma mera defesa, destituída de qualquer crítica, daqueles ideais. Nesse sentido, o próprio Flickinger chamou a atenção de modo muito perspicaz para o fato de que Humboldt havia reconhecido, “com lucidez, o perigo da cega imposição do domínio da razão humana sobre o mundo real. [...]. Em outras palavras, W. v. Humboldt recusou todo o tipo de purismo no que diz respeito à validade da razão”⁶. De fato, a concepção humboldtiana parece não ter perdido sua vitalidade e fecundidade para pensarmos o momento presente, e é na esteira dessa concepção de formação crítico-iluminista que leio e interpreto os trabalhos do nosso homenageado.

O segundo tópico que gostaria de trazer para o contexto deste relato, como já mencionado, vem do próprio mestre aqui homenageado. O primeiro texto de Hans-Georg Flickinger que li, por incrível que pareça, não foi sobre uma questão específica relacionada às teses de Marx ou Hegel, pensadores cujas obras ele domina como especialista reconhecido, com vários escritos publicados no Brasil. Foi, em vez disso, um ensaio intitulado “Para que filosofia da educação? 11 teses”, cuja publicação apareceu primeiro em um dossiê de uma revista da área de ciências

⁵ HUMBOLDT, Wilhelm von. *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Stuttgart: Philipp Reclam, 1987. p. 22, tradução minha.

⁶ FLICKINGER, 2003, p. 125.

humanas da UFSC⁷. Nesse texto, pequeno na extensão, mas imenso em profundidade de conteúdo, Flickinger formula a noção de *comportamento refletido* e, respectivamente, *postura refletida*, como a característica mais elementar e necessária do pensamento filosófico e, portanto, algo a ser buscado de modo permanente em nossa atividade formativa, seja como docentes ou discentes. Nesse sentido, na tese IV desse trabalho, Flickinger argumenta que:

A postura refletida é própria ao pensamento filosófico, já que a filosofia cumpre a tarefa de esclarecer o pensamento sobre si mesmo, isto é, sobre sua validade objetiva e os pressupostos que legitima suas conclusões. Se tomarmos o conceito de reflexão a sério – a saber, como movimento que, após experimentar a si mesmo no mundo objetivo, volta à sua origem –, a filosofia marca o campo por excelência da revelação das condições possibilitadoras de uma postura refletida.⁸

Na sequência do seu texto, Flickinger destaca, como parte do processo autocrítico característico de uma postura refletida, que três máximas são da mais absoluta importância: “1) capacidade de um olhar distante em relação a si mesmo; 2) aquela de arriscar em pôr em xeque os próprios pressupostos e, enfim, 3) a de deixar-se irritar, de modo produtivo, pelo questionamento de posições diferentes”⁹. Aqui, apenas um comentário muito breve, mantendo o propósito deliberado de que não adentrarei em uma exegese: não há como não perceber a riqueza dos traços nitidamente hegelianos presentes nessas máximas. Colocar-se em perspectiva ou ver a si mesmo como um outro implica, literalmente, uma abertura e disposição para sair de si mesmo, abrindo espaço para a contradição, para o negativo, um movimento que permite também um posterior voltar a si mesmo, porém não mais exatamente como o mesmo de antes (lembrando Heráclito), mas sim como alguém que incorporou e, ao mesmo tempo, superou o anterior, em uma nova síntese.

⁷ FLICKINGER, H.-G. Para que filosofia da educação? 11 teses. *Perspectiva*, v. 16, n. 29, p. 15-22, 1998. Esse trabalho também foi incorporado no seu livro *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. FLICKINGER, 2010.

⁸ FLICKINGER, 2010, p. 101.

⁹ FLICKINGER, 2010, p. 101-102.

Parece-me que, precisamente por meio dessas três máximas sugeridas pelo professor, já temos uma multiplicidade minimamente suficiente de situações que contemplam um dos pilares que sustentam a ideia humboldtiana de formação ou, nas próprias palavras do mestre, “só no experimentar de um campo múltiplo de perspectivas práticas, o homem conseguirá formar-se, objetivando amplamente o próprio potencial”¹⁰. Feita esta brevíssima menção aos dois tópicos que queria abordar, passarei ao meu relato de experiência.



Para rememorar o primeiro contato com Flickinger e seus desdobramentos, voltarei um pouco no tempo, com o intuito de caracterizar o contexto em que isso aconteceu. Eu havia concluído o bacharelado no Instituto Superior de Filosofia Berthier no ano de 1995, em Passo Fundo, e prosseguiria no seminário por mais um ano e meio, em Porto Alegre, quando decidi, cerca de seis meses antes de rumar para a formação em Teologia, que deixaria o caminho da vida religiosa. Ao me ver sentado na rodoviária de Porto Alegre, uma semana antes de meu aniversário, com minha bagagem física contida em duas malas, esperando o ônibus para a minha cidade, um misto de angústia e ansiedade se instalou em mim, pois acreditava que, com vinte e um anos de idade, eu já estaria velho, em certo sentido, para me reinserir no mercado de trabalho ou, no mínimo, bem atrasado para (re)começar a vida como um cidadão leigo. O que faria dali para frente? Que ramo profissional seguiria? Faria outra faculdade ou seguiria com Filosofia, tentando a pós-graduação?

Meses mais tarde, eu voltaria a Passo Fundo para realizar provas de reconhecimento do meu título da graduação e também estudos complementares para obter a licenciatura plena em Filosofia, que me possibilitaria trabalhar com o ensino de Filosofia nas escolas. Foi nesse período que

¹⁰ FLICKINGER, 2003, p. 131.

meu caminho cruzou de forma mais direta com o do Claudio Dalbosco, que, naquela ocasião, era um dos docentes das disciplinas e, aliás, estava dando seu último curso antes de embarcar para a Alemanha, onde iria fazer o doutorado.

Aconteceu que, na noite anterior à aula, eu e alguns de meus ex-colegas de graduação, quase todos se encontrando ali em Passo Fundo para fazer as mesmas provas de revalidação, bem como as disciplinas para obter a licenciatura, resolvemos sair para confraternizar o reencontro, depois de tanto tempo. A esposa de um dos colegas, que residia em Passo Fundo, convidou algumas de suas amigas, que eram colegas de faculdade, para irem junto. Sem que eu tivesse qualquer expectativa além de rever os ex-colegas, mal sabia eu que ali conheceria a mulher que, alguns anos depois, se tornaria minha esposa. O vinho que nos ajudou a fazer frente ao frio congelante daquela noite cobrou seu preço no dia seguinte. No fim da noite, eu levaria comigo o número de telefone da Lenara anotado em um papel, para voltarmos a nos contatar. Com receio de perder o papel, eu o guardei tão bem em uma parte interna da minha carteira que eu mesmo não o encontraria mais pelos próximos três meses. Por conta disso, ficamos sem trocar qualquer recado ou mensagem durante esse tempo. Na manhã seguinte, fui para a aula do Claudio com uma garrafa de isotônico gelado, que me ajudou um pouco na recuperação do ânimo. Foi um excelente seminário, no qual o Claudio comentou partes de *A dignidade da política*, de Hannah Arendt. Ainda me lembro nitidamente da sua expressão de contentamento com essa aula de despedida, antes de partir para seu doutorado em Kassel. Após concluir as disciplinas e o processo de revalidação do diploma, retornei para minha cidade, onde fiquei trabalhando provisoriamente, mas com a ideia de prosseguir na vida acadêmica.

Naquela época, ir para Porto Alegre para dar sequência aos estudos não era uma opção muito viável para mim. Quando soube que o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UPF ofereceria uma nova edição do curso de Aperfeiçoamento em Teorias e Metodolo-

gia da Pesquisa em Educação, resolvi me inscrever e cursá-lo, já que as aulas eram concentradas nos finais de semana e eu poderia conciliar com o meu trabalho. Foi nesse momento, retornando a Passo Fundo, que, por meio de um amigo, voltei ao contato com a Lenara, com quem iniciei um namoro e, dois anos depois, me casei.

A partir desse momento, o mestrado em Educação na mesma instituição era uma possibilidade que se mostrava cada vez mais atrativa e viável para mim naquele contexto. As coisas transcorreram de modo favorável e, no final de 1999, ingressei no PPGEduc, tendo o Prof. Eldon Mühl como orientador. Embora meu interesse inicialmente fosse me ocupar com o pensamento de Marx relacionado à educação, depois de cursar algumas disciplinas e conversar com os docentes do programa, além de ponderar junto ao orientador, cheguei ao tema que iria explorar: a trajetória intelectual do sociólogo Florestan Fernandes e seu engajamento teórico, mas também político, pela educação brasileira.



O final do meu curso de mestrado em 2001 praticamente coincidiu com o retorno do Claudio Dalbosco da Alemanha. No mesmo ano, encontramos-nos pela primeira vez e, a partir daí, iniciei a preparação da minha candidatura a uma bolsa para o doutorado. A primeira decisão foi dar início aos estudos de alemão, seguindo a recomendação do Claudio. Um ano depois da minha defesa, já em 2002, o Claudio organizou um Congresso de Filosofia e Educação, no qual vários professores de Kassel estavam presentes para proferir conferências.

Precisamente aqui é que os nossos caminhos se cruzam novamente. Foi justamente nessa oportunidade que tive, pela primeira vez, um contato mais próximo com o Prof. Hans-Georg Flickinger. Além de Flickinger, estavam ali Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (que tinha sido o orientador do Claudio em Kassel), Heinz Eidam e Frank Hermenau, também docentes do Instituto de Filosofia da universidade alemã.

Nos intervalos do evento, tive a oportunidade de conversar mais uma vez com o Claudio, que, mesmo em meio à correria da organização do evento, gentilmente se dispôs tanto a me receber posteriormente para conversar quanto a ajudar ali mesmo no contato com os professores alemães. Naquela ocasião, apresentou-me ao Heinz Eidam, que também foi muito receptivo à ideia de uma possível candidatura minha à bolsa para ir para Kassel no futuro. Na época, eu já estava trabalhando como docente no ensino superior em uma instituição de ensino no oeste de Santa Catarina. Voltei para casa muito entusiasmado com tudo que pude aprender nos dias do evento e com o que ouvi nas conversas que tive com Claudio, Eidam e Flickinger.

Meus estudos de alemão se deram em três frentes: fiz aulas particulares na cidade onde morava; dois intensivos de três semanas no Instituto Goethe em Porto Alegre; e estudei com material didático que adquiri do Instituto Goethe de São Paulo. Meu professor era filho de um pastor que emigrou de Hamburgo para o Brasil décadas atrás. Lembro-me de que, na época em que fiz os intensivos no Goethe, o curso era sempre no mês de janeiro (em 2002 e 2003). Em janeiro, nossos amigos nos convidavam para passar uma ou duas semanas na praia, aproveitando as férias na beira do mar. Nessas duas ocasiões, minha resposta foi: “Não posso, pois vou fazer curso intensivo de alemão em Porto Alegre”. Eles franziam a testa com uma expressão que parecia dizer: “Mas o que você quer exatamente com estudos de língua alemã em meio ao calor insuportável de janeiro?”, ou, talvez, “Mas tu deve gostar de sofrer mesmo”. Após esse preparo de praticamente dois anos, já havia dado o primeiro passo e desmistificado a questão da dificuldade do idioma, além de ter perdido o medo. O alemão é, sim, um idioma difícil, mas nem por isso impossível de se aprender. A partir daí, comecei a reunir a documentação e o projeto, além de me preparar para a seleção da bolsa.

A partir desse momento que estreitei o contato com o professor Flickinger. Desde o primeiro encontro lá na UPF, assim como nas trocas de cartas que tive com ele via fax e pelo correio físico, ele se mostrou sem-

pre gentil, atencioso e paciente. Naquela época, essas eram oficialmente as tecnologias disponíveis para encontrá-lo. A comunicação através dos e-mails já estava em uso, mas ele ainda não havia se rendido a utilizar esse meio. A Lenara também ajudou em algumas ocasiões, intermediando a troca de mensagens, pois, na época, fez o mesmo curso de aperfeiçoamento no PPGEduc da UPF, onde Flickinger lecionou uma disciplina.

Objetivamente, naquele momento, eu era mais um estudante entre tantos outros que passam pela vida de um professor, procurando por ajuda e orientação, como é natural no meio acadêmico. E, no entanto, mesmo com os caminhos de uma comunicação mais reservada, o que é muito compreensível e até mesmo necessário nas atuais circunstâncias¹¹, ele me atendeu prontamente e respondeu sempre de modo diligente, esclarecendo dúvidas e se prontificando a me ajudar na preparação da minha candidatura à bolsa do DAAD¹² para realizar o doutorado em Kassel. Recordo-me de que, naquele momento, isso parecia ser para mim muito mais um sonho quase impossível de realizar do que algo propriamente factível.

IV

Eu ainda guardo, com muita estima, as correspondências com Flickinger, datadas entre o início de 2002 e 2003. Algumas das cartas estão um pouco apagadas, mas ainda legíveis e capazes de despertar boas memórias, mais de duas décadas depois.

Na primeira resposta de Flickinger ao meu contato, em 22 de abril de 2002 – curiosamente a data de nascimento de Kant, aniversário que, em 2024, completa 300 anos –, ele já se encontrava em Kassel e recebera

¹¹ Com efeito, em relação a esse ponto, relacionado com a privacidade e mesmo o anonimato, lembro-me de uma observação muito interessante de Habermas, em *A mudança estrutural da esfera pública*, quando aponta para o fato de que a privacidade e o anonimato em um dado momento da história, quando irrompe uma revolução no mundo das comunicações, eram vistos como algo ruim, ao passo que, na nossa época, em que tudo e todos estão submetidos ao imperativo da exposição constante, a privacidade e o anonimato curiosamente passaram para a categoria de “bens escassos”.

¹² Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico.

meu fax, que havia sido remetido por mim para a secretaria do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUCRS. Após mencionar o fato de ter um número de orientandos já bastante alto sob sua responsabilidade, observou: “Este fato não impede, no entanto, minha disposição de ajudá-lo, na medida do possível, sobretudo no que diz respeito à elaboração do projeto e à possível mediação junto a um colega orientador”.

Tempos depois, após conversar também com o Claudio em Passo Fundo, eu dei início à definição do projeto e consultei novamente Flickinger sobre sua opinião a respeito da relevância da temática e das possibilidades de encontrar efetivamente orientação entre seus colegas em Kassel. Naquela oportunidade, a resposta foi a seguinte:

Prezado Prof. Robinson, obrigado pelo fax do dia 29 de maio. Quanto à temática do seu projeto de pesquisa, acho que as indicações do prof. Claudio tocam num assunto muito sério, já que dentro da cooperação entre Kassel e Passo Fundo, a relação entre Idealismo Alemão e Pedagogia atualmente representa um dos núcleos centrais de preocupação. Sobre tudo isso, poderíamos falar ao fim de setembro/início de outubro, ou em Porto Alegre, ou em Passo Fundo. Naquela época o nosso colega Heinz Eidam, de Kassel, participará de um encontro em Passo Fundo, dando também dois cursos no CPG em Pedagogia/UPF. Acho que será ele a pessoa mais indicada para orientação de um projeto de Tese, dentro dessa área. Eu mesmo voltarei para Porto Alegre em meados de julho. A partir daí, o endereço do PPG Filosofia da PUCRS pode servir para nossa comunicação. Com um abraço. H.-G. F.

V

Quando Heinz Eidam veio a Passo Fundo, após já ter conversado previamente com Flickinger em Kassel, tivemos uma nova oportunidade de conversar sobre o projeto e a respectiva candidatura. Nessa ocasião, eu já tinha uma proposta esboçada para a pesquisa, e Heinz aceitou escrever um parecer sobre o projeto, após eu lhe enviar uma versão em alemão. Assim, ele se dispôs a me orientar em Kassel, caso eu fosse aprovado na seleção. Com essa confirmação e também de posse dos pareceres de Flickinger e Schmied-Kowarzik, além de uma carta de recomendação do próprio Claudio Dalbosco, juntei os documentos e fiz minha inscrição para o processo de seleção, no meio do ano, em 2003.

A seleção aconteceu nas dependências do Instituto Goethe, em Porto Alegre, e contava com a participação do diretor do instituto na época, Reinhard Sauer, do leitor do DAAD em Porto Alegre, professor Göz Kaufmann, do professor Draiton de Souza, da PUCRS, e do professor Álvaro Valls, da UFRGS. Eu estava nervoso, mas pude fazer uma boa prova escrita de idioma e saí da entrevista bastante aliviado, pois, ao entrar, esperava ser literalmente emparedado em termos de questionamentos e objeções, mas não foi o que aconteceu. Foi uma entrevista muito tranquila, respeitosa e produtiva. No entanto, apenas a partir dessa impressão simpática sobre o transcurso da entrevista, eu não tinha condições de deduzir absolutamente nada quanto ao resultado.

Retornei para Santa Catarina e voltei ao trabalho na universidade enquanto aguardava o resultado. Foram semanas de uma ansiedade indescritível. Cerca de três semanas depois, resolvi tentar ligar para o escritório do DAAD em São Paulo para me informar sobre quando publicariam o resultado. A pessoa que me atendeu foi muito atenciosa e recomendou que ligasse para o escritório do Rio de Janeiro. Nesse dia, recebi a notícia que, sem dúvida, foi uma das mais importantes da minha vida: eu havia sido aprovado para a bolsa integral do DAAD e iria realizar meu doutorado na Universidade de Kassel. Tenho que confessar que minha reação foi um misto de perplexidade e dúvida, misturado com alegria, pelo menos no primeiro momento.

Essa sensação foi tão intensa que esperei cerca de trinta minutos para me acalmar e, em seguida, liguei de volta para me certificar. Pedi desculpas à minha interlocutora por isso e solicitei que ela me confirmasse novamente se eu realmente havia sido aprovado, inclusive com o número do meu CPF e outros dados pessoais, para ter absoluta certeza e garantir que não havia nenhuma possibilidade de engano. Depois da confirmação, olhei ao meu redor e minha única reação foi um sorriso de orelha a orelha, embora estivesse nervoso ao mesmo tempo, pois não parecia ser verdade. Liguei imediatamente para minha esposa contando

a novidade. Depois da euforia, veio a fase de planejamento e transição até o dia da partida.

Uma primeira preocupação foi singular. Ainda hoje, junto com a bolsa de estudos, o candidato recebe um valor adicional de aproximadamente metade do valor da bolsa para estudar alemão de modo intensivo antes do início do período de estudos na universidade. A duração desse período é avaliada de acordo como o desempenho do candidato na prova de idioma e pode ser de seis, quatro ou dois meses. Eu realmente havia me preparado e tive um bom desempenho na prova. A partir disso, a comissão avaliou que eu poderia receber apenas dois meses de auxílio para estudar o idioma por lá. Se não tivesse ido tão bem na prova de idioma, talvez teria recebido quatro ou seis meses, o que, no final das contas, teria sido a situação ideal.

Contudo, é claro que um bom desempenho numa prova escrita de alemão (ou de qualquer outro idioma) não garante necessariamente que alguém esteja apto a comunicar-se de modo fluente e imediato. No caso do alemão, você se dá conta disso especialmente ao desembarcar do voo no aeroporto em Frankfurt am Main.

Diante disso, fiquei preocupado se esse tempo de preparação seria suficiente antes do ingresso na universidade. Mais uma vez, a experiência e o aconselhamento do Claudio fizeram toda a diferença. Decidimos nos organizar para ir antes, aproveitando os três meses que dispensam visto, isto é, como turistas, para viabilizar a locação de um imóvel e cursar alemão por conta própria, antes daqueles dois meses que eu ainda teria. Fizemos dois módulos intensivos na Volkshochschule nas proximidades do bairro onde iríamos morar em definitivo pelos próximos quatro anos.

VI

A chegada em Kassel foi em 15 de novembro de 2003. Foi a minha primeira viagem para outro continente, em um voo da Varig (um MD11)

que ainda operava na época. Chegamos a Frankfurt no meio da tarde de um domingo cinzento, já quase anoitecendo. Rosalvo Schütz, que já estava há um ano por lá e também fazia doutorado em filosofia sob orientação de Flickinger e Schmied-Kowarzik em Kassel, estaria no aeroporto para nos receber e dar um apoio na chegada.

Junto com Rosalvo, estava um conhecido dele, porto-alegrense, mas que vivia na Alemanha há muito tempo e inclusive havia trabalhado no próprio aeroporto de Frankfurt. Por esse último conhecer muito bem as passagens dentro do aeroporto, eles acessaram a área de recepção de bagagem e nos identificaram, vindo ao nosso encontro. Com a euforia de encontrarmos o novo amigo e colega, ainda conversando sobre o voo, recolhemos rapidamente as malas, tomamos a *S-Bahn* (metrô) no subterrâneo e fomos para a estação central de trem em Frankfurt, onde pegaríamos o *Regional Express* para Kassel. Logo tivemos a nossa primeira grande emoção.

Acontece que, quando já estávamos sentados em um dos bistrôs da estação, comendo algo e brindando à nossa chegada com o primeiro copo de uma boa cerveja alemã, um frio percorreu minha espinha dorsal: lembrei que, distraído pela euforia do encontro, eu me descuidara e havia esquecido a caixa dos meus livros, que fazia parte da bagagem, no aeroporto. Os livros, em sua maior parte, eram traduções das obras de Kant em português, que seriam vitais para minha consulta na hora de escrever a tese. Eu tinha que voltar para o aeroporto para buscá-la.

Então, Rosalvo ficou na estação com a Lenara, cuidando das malas, e eu voltei com o seu acompanhante para buscar a caixa de livros. No caminho, ele começou a me falar algumas coisas, com um sotaque bem acentuado de porto-alegrense, que só aumentavam meu nervosismo. “Ah, se eles enxergarem uma caixa de papelão lá parada, vão achar que é bomba, aí vão interditar o local, chamar a polícia e os bombeiros e tu vai te complicar... vais ter que pagar o prejuízo...”. Não preciso descrever a sensação de pavor que tive. Eu mal tinha colocado o pé na Alemanha e

já tinha alguém dizendo que eu havia me metido em um perrengue logo na chegada. Aquilo me deixou muito preocupado.

Quando chegamos lá, avistei a caixa e disse: “Está lá”, já caminhando naquela direção para resgatá-la. Eis que ele me responde: “Não... espera, vamos perguntar para alguém, podem achar que tu...”. Eu estava sob um estresse tão grande que nem deixei ele terminar de falar e fui em direção à caixa, pensando: “Ora, se a bagagem é minha, vão fazer o quê? Me deter? Não quero nem saber”. Fui lá, peguei o que me pertencia e saímos do aeroporto. Resumo da história: ninguém veio pedir explicações ou quis complicar.

Depois desse pequeno susto, viajamos para Kassel e chegamos na escuridão da noite na estação Wilhelmshöhe. Fomos jantar na casa do Rosalvo e da Cristiane, que gentilmente nos acolheram, com sua filha Beatriz, também para pernoitar. No dia seguinte, ainda com a generosa ajuda e intermediação deles, providenciamos um lugar onde ficaríamos por cerca de duas semanas, provisoriamente, até que o apartamento onde fixaríamos residência terminasse de passar por pequenas reformas. Para nossa surpresa, tanto Rosalvo e sua família quanto o próprio Claudio e a Vera haviam morado naquele mesmo conjunto de apartamentos onde iríamos nos estabelecer, na Fiedlerstraße. Dali até o Instituto de Filosofia da universidade levava em torno de dez minutos a pé.

Depois de frequentar os dois cursos intensivos de idioma na *Volkshochschule*, na Phillip Scheidemann Haus, e do tempo que ainda nos restava formalmente como turistas, começava minha jornada com os dois meses de curso de alemão no Instituto Goethe, na cidade de Göttingen, que fica a cerca de cinquenta quilômetros de Kassel. Com o trem regional, que faz mais paradas pelas cidadezinhas ao longo do trajeto, o percurso durava cerca de cinquenta minutos. Apesar de já me encontrar bem ambientado, tratava-se de outra cidade, outro curso e outros colegas, o que também trouxe alguns desafios de ordem cultural para mim. Eu pegava o trem por volta das cinco da manhã na estação

para chegar por volta das seis em Göttingen. Da estação local até o instituto, eu tinha uma caminhada de cerca de vinte minutos. As aulas começavam pontualmente às sete da manhã e se estendiam até 12h30. Eu saía correndo para chegar à estação e pegar o trem das 13h para voltar a Kassel. Após concluir mais essa etapa, finalmente iria iniciar a vida acadêmica na universidade.

Logo no começo, em diversas ocasiões, costumávamos marcar almoços com os amigos brasileiros no restaurante universitário (*Mensa*). Ali, aos poucos, fomos nos integrando e conhecendo mais colegas brasileiros de outras áreas, com alguns dos quais tivemos uma bela convivência nesse período. Quando comecei a frequentar os seminários, pude me familiarizar com a organização e o padrão alemão das atividades acadêmicas. Eu desconhecia, por exemplo, a distinção entre as preleções (*Vorlesungen*), em que o professor vem com o texto preparado e o lê literalmente para a audiência; os seminários avançados (*Ober- e Proseminar*), com mais pressupostos em termos de leituras e destinado mais para doutorandos do curso; e os seminários, por exemplo, em que o professor indicava textos e leituras quase sempre relacionados ao conteúdo que ele referia na sua preleção. Uma das principais diferenças era que, nas preleções, o processo era quase exclusivamente expositivo e raramente havia espaço para debater amplamente uma questão, razão pela qual quase sempre o seminário é oferecido como um espaço que privilegia uma maior participação dos discentes. Tudo aquilo era um tanto inusitado para mim.

Desde o início, pude agendar tanto as preleções quanto os seminários, especialmente dos professores que me acompanhariam na elaboração da tese: sobre o Idealismo Alemão, com destaque para Schelling, Hegel e Marx, com o professor Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, que foi formalmente meu orientador; sobre Kant e Fichte, mas também sobre Adorno e a teoria crítica, com Heinz Eidam, que foi meu orientador de fato; e sobre Hegel, Marx, filosofia política e secularização, com Hans-Georg Flickinger, que, na prática, foi um coorientador do trabalho.

Lembro-me até hoje das primeiras preleções que assisti, tanto do Flickinger quanto do Schmied-Kowarzik, que chamávamos carinhosamente entre nós de “pai Kowarzik”, já que ele era nosso *Doktorvater*. Na saída, Rosalvo me perguntou o que eu tinha achado. Respondi que não havia entendido quase nada, mas tinha certeza de que tudo o que tinham dito era genial, pois era dito com muita convicção e via na audiência uma concentração tal que parecia que ninguém piscava os olhos. Mesmo me sentindo um alienígena, incapaz de compreender, fiquei profundamente impressionado também com o carisma dos mestres e o respeito pela sua audiência. A impaciência que sentia em relação a mim mesmo era sobretudo por não compreender como, após praticamente dois anos e meio estudando alemão, eu ainda estava em sala de aula, ou, por vezes, lendo um livro, e não entendia as coisas. De fato, uma coisa é aprender o básico (bom dia, boa tarde etc.), e outra bem diferente é ouvir ou ter que ler e falar o idioma em um nível técnico, em um contexto específico como no caso da Filosofia. Não obstante, esse sentimento de incapacidade foi se atenuando com o tempo.

Com cada um dos professores mencionados, pude discutir, em diversas etapas, sobre o processo de desenvolvimento da tese. Esses mestres sempre foram muito receptivos, pacientes e atenciosos, não apenas em relação às questões acadêmicas, mas também nos momentos mais críticos relacionados à experiência pessoal de ser estrangeiro e enfrentar as dificuldades iniciais de adaptação cultural. Eles sempre procuraram auxiliar no que estava ao seu alcance e demonstravam uma atenção generosa ao nos ouvir.

Nesse sentido, justamente Flickinger, com sua longa experiência (já na época era de cerca de duas décadas ou mais) de convívio com as diferenças entre as culturas brasileira e alemã, melhor do que qualquer outra pessoa, sempre tinha uma observação perspicaz ou uma recomendação sábia para nos oferecer.

Depois das dificuldades iniciais (vivenciamos literalmente aquela “multiplicidade de situações” que Humboldt defende para a formação!),

normais em qualquer situação de adaptação, uma certa rotina começou, aos poucos, a ser estabelecida, e os estudos começaram a fluir, apesar das limitações com o idioma, que pareciam que nunca iriam desaparecer. Hoje, olhando para trás, vejo o quanto fomos persistentes nesse sentido, pois é um fato que, no que se refere a uma situação como essa, as dificuldades nunca desaparecem totalmente, apenas diminuem em graus mais ou menos significativos.

O fato de ter que escrever a tese em alemão era o que mais me deixava preocupado e ansioso. Lembro-me de uma conversa que tive com Claudio em um café, durante uma de suas passagens por Kassel, em que discutíamos as dificuldades inerentes a esse processo. Ele me disse algo que sempre reitero até hoje: quem passou por essa experiência e não entrou em crise profunda umas cinco ou seis vezes, ou não viveu de fato o que tal experiência significa em sua plenitude, ou está omitindo algo que é absolutamente inevitável e faz parte natural do processo.

Nesse contexto, outra observação que ficou gravada em minha memória foi a do amigo Roberto Pich, da PUCRS. Por conta de sua estadia de pós-doutorado por lá, tivemos a oportunidade de conversar várias vezes; numa dessas ocasiões, ele me disse que o doutorado na Alemanha “não exige apenas as virtudes intelectuais, mas principalmente as de ordem psicológica”, isto é, tratava-se, ao mesmo tempo, de uma sobrevivência ao teste psíquico que faz parte do processo.

O primeiro livro que consegui ler e compreender em alemão sem maiores dificuldades foi de um especialista kantiano que, naquele período, retornava para a Alemanha depois de uma temporada trabalhando nos Estados Unidos, escrito em parceria com um colega norte-americano. Era um comentário analítico sobre a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* de Kant, de Dieter Schönecker e Allen Wood¹³.

A sensação de satisfação e vitória que senti ao ler esse livro foi tão intensa que, naquele mesmo momento, pensei: se um dia eu for traduzir

¹³ SCHÖNECKER, D.; WOOD, A. *Kants „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“*. Ein ein-führender Kommentar. Paderborn: Schöningh/UTB Verlag, 2002. No Brasil, a tradução foi publicada pela Editora Loyola em 2014.

qualquer texto do alemão para o português, este será o primeiro que tomarei. Em todo caso, o tempo passou, e mal sabia eu que teria a oportunidade de conhecer pessoalmente o autor principal e, muito menos, que ele se tornaria um grande amigo.

Aconteceu de eu receber uma circular divulgando um evento organizado pelo professor Dieter Schönecker, que havia recém-chegado para o posto de professor catedrático na Universidade de Siegen e organizara um centro de pesquisas sobre Kant (o *ZetKIK, Zentrum für Kommentatorische Interpretationen zu Kant*)¹⁴, que segue em atividade até o presente. Tratava-se do *I. Siegener Kant-Kurs*¹⁵, um evento voltado a receber doutorandos para uma semana de estudos com o Prof. Schönecker e o Prof. Reinhard Brandt, da Universidade de Marburg. Havia apenas dez vagas, e era preciso enviar uma carta de intenções, informações curriculares e uma carta do orientador. Contando com apoio do Heinz, enviei a documentação e fui selecionado. Dos dez candidatos aprovados, cada um era de um país diferente. Foi um momento ímpar de aprendizado e uma injeção de energia e ânimo para o meu trabalho na tese.

A partir dessa estadia, foi possível construir um elo de ligação entre Pelotas e Siegen, que perdura até hoje. Fui convidado novamente para participar de eventos lá e realizei um estágio pós-doutoral em 2013. Depois disso, Dieter e seus doutorandos vieram a Pelotas em três ocasiões para participar de eventos e proferir conferências. Graças a essa relação de cooperação, criamos também um laço de amizade e de intercâmbio muito frutífero. E o principal: contei a ele, no evento de 2006, sobre a experiência que tivera com o seu livro e o quanto aquilo significava para mim. Naquele dia, prometi a ele que traduziria o livro, e assim o fiz.

A elaboração da tese e o processo da escrita foram mais do que penosos. Vou poupar o mestre e os leitores das minúcias desse processo. Mas, novamente, consegui passar também por essa fase com o apoio e a generosidade de algumas pessoas. O Rosalvo, que estava indo para a

¹⁴ Disponível em: <https://www.uni-siegen.de/phil/philosophie/zetkik/>.

¹⁵ Disponível em: <https://www.uni-siegen.de/phil/philosophie/zetkik/skk1.html?lang=de>.

etapa final da tese, tinha contato com uma instituição que, através do voluntariado de professores aposentados, oferecia serviços de revisão linguística para trabalhos acadêmicos. Foi assim que cheguei ao contato da Sra. Rosemarie Heipcke. Ela me atendeu por telefone e combinamos um horário para eu passar em sua casa e deixar as primeiras páginas da tese, para que ela avaliasse uma possível ajuda na revisão. E assim o fiz. Contudo, no dia seguinte, ela me ligou e disse: “Lamento, Sr. Dos Santos, mas não vou poder lhe ajudar. Seu texto é incompreensível; não consigo entender nada”.

Nesse dia, mais uma vez, a sensação de incapacidade se apoderou de mim. Mas eu não desisti. Conversei novamente com ela e combinamos de tentar a leitura do texto em conjunto, linha por linha, e fazer as correções. Tempos depois, ficou claro para mim que a incompreensão dela não era apenas por causa dos meus erros gramaticais, mas também por certa limitação da sua compreensão do vocabulário técnico da Filosofia, o que é compreensível, já que ela era formada em outra área. Ela me auxiliou até o fim e nos tornamos amigos; mais de uma vez, ela esteve em nosso apartamento para tomar um café ou jantar comigo e com a Lenara. Assistiu à minha defesa e ficou muito feliz por ter me ajudado na revisão do texto. Ela nos dizia que aquilo era uma terapia para ela, pois a fazia se sentir ativa e evitava que ficasse demasiado tempo sozinha. Para minha desolação, infelizmente, cerca de três meses depois de termos retornado ao Brasil, soube que ela havia falecido em casa por causas naturais.

Ainda durante o processo da tese, outra pessoa que me ajudou muito, com quem pude discutir meus argumentos em termos de conteúdo, foi Heike Borufka, que na época também era doutoranda, com pesquisa em Kant, sob a orientação do Heinz Eidam. Com Heike, seu marido Jürgen, o filho Philo e a filha Jele Sophie (sim, nomes intencionalmente escolhidos por eles que evocam o termo “*Philosophie*”), temos praticamente uma segunda família na Alemanha e um ponto de passagem obrigatório, sempre que possível, quando estamos por lá. Na verdade, não apenas Kassel se tornou ponto de passagem obrigatório, mas

também Frohnhausen (Hessen), que fica entre Marburg e Gießen, onde vivem hoje os queridos Heinz, meu amigo e ex-orientador, e sua esposa Sabine.

A amizade com os alemães – como ouvimos do Claudio e de outras pessoas que também nos disseram o mesmo – leva tempo. Isso se deve ao fato de que, para eles, não é uma escolha feita de modo absolutamente aleatório, como às vezes parece ser aqui no Brasil. Pode demorar, mas quando acontece, é um vínculo profundo e verdadeiro, que raramente se desfaz. Esse aprendizado, para falar de algo fora do mundo acadêmico, foi algo que me marcou profundamente. Eu brincava depois com os amigos que, se viéssemos embora sem ao menos ter feito uma amizade genuína com os alemães, nunca mais saberia se o problema estava em nós ou neles. Mas, para nossa felicidade, esse não foi o caso.

VII

A defesa oral da tese (*Tag der Mündliche Prüfung*) aconteceu em 05 de outubro de 2007. Na banca avaliadora estavam os professores Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Heinz Eidam, Hans-Georg Flickinger e Rolf-Peter Warsitz. Foi um momento produtivo, embora também bastante tenso para mim. Mas eu repetia em pensamento que o maior de todos os desafios eu já havia superado: escrever o trabalho em alemão e entregar a versão final – um texto de 281 páginas – dentro do prazo. Defender naquele momento não era a parte mais difícil do processo, portanto.

É claro que quantidade não significa necessariamente qualidade, mas menciono intencionalmente esse número de páginas com certo orgulho, como uma pessoa que, em vários momentos ao longo do caminho, teve sérias dúvidas sobre si mesmo e se seria realmente capaz de escrever sequer uma página de modo compreensível e com sentido.

Na dedicatória, prestei homenagem à minha esposa Lenara, que, desde o começo, da preparação da candidatura até o dia da defesa, es-

teve ao meu lado, apoiando-me nos momentos mais difíceis e dividindo também as alegrias e pequenas conquistas ao longo do processo. Após aquela tarde, fizemos uma confraternização na residência de férias da família Kaiser (Heike e Jürgen), uma casa anexa e contígua àquela onde eles vivem. Foi ali, também, que moramos nos últimos trinta dias de nossa estadia, antes do retorno ao Brasil.

É difícil expressar os sentimentos que nos atravessam em momentos como este e mesmo agora, enquanto estou escrevendo sobre esse período. Foram quatro anos de nossas vidas. Nosso destino aqui ainda era incerto, e isso causava um pouco de angústia, apesar da conclusão exitosa da tese e de tudo o que tínhamos aprendido. Após o retorno, em novembro de 2007, ficamos provisoriamente estabelecidos em Passo Fundo, onde nasceu Bernardo, nosso filho. Ao longo de 2008, fiz concurso na UFPel e fui chamado em dezembro do mesmo ano. Em janeiro de 2009, mudamos para Pelotas com Bernardo, que contava apenas dois meses de vida.

Em 2024, entro no meu décimo quinto ano de trabalho na instituição. Graças a essa experiência única de ter o alemão como segundo idioma, pude não apenas desenvolver atividades de ensino e pesquisa, fomentando o interesse e o engajamento dos estudantes pelo idioma e pela cultura alemã, mas também traduzir artigos, livros, organizar conferências, participar de congressos em diversas ocasiões e realizar estadias de pós-doutorado.

Já na primeira estadia em Siegen, em 2013, pude trabalhar como professor visitante na mesma instituição e oferecer um seminário sobre o tema da minha tese. Como a recepção dos estudantes foi muito positiva, fui convidado a voltar por mais quatro vezes nos anos seguintes para oferecer outros seminários. Depois disso, em 2019, pude passar quase todo o ano em Bonn, tendo como supervisor o Prof. Christoph Horn. Em janeiro de 2023, também pude realizar uma estadia de pesquisa na Universidade de Jena, com a Profa. Andrea Esser, para onde minha família também me acompanhou.

Tudo isso é para dizer que, se hoje tenho um forte vínculo com a Alemanha e com amigos e colegas de várias partes desse país, isso aconteceu graças à primeira porta que se abriu: a conquista da bolsa do DAAD e o doutorado integral em Kassel.

De acordo com o que indiquei no início deste relato, por todos os eventos e pessoas com as quais pude realizar o processo de formação, tanto como experiência acadêmica quanto como experiência pessoal, não consigo desvincular esse processo daquela ideia que foi mencionada a partir do fragmento de Humboldt e também da definição emblemática de Flickinger, como um desenvolvimento de uma postura refletida, em um processo permanente. Hoje, atuando como professor e pesquisador no ensino superior, procuro espelhar-me nesses mestres e colocar em prática o aprendizado que tive.

Para finalizar, quero enfatizar mais uma vez que todos os eventos que fazem parte do pouco que foi relatado até aqui, bem como todos os nomes mencionados – que hoje fazem parte do nosso universo pessoal e profissional de relações –, não seriam reais se, lá no começo de tudo, eu não tivesse encontrado pelo caminho de minha formação duas pessoas: Hans-Georg Flickinger e Claudio Dalbosco. É claro que, ao homenageá-los, quero também reconhecer e agradecer publicamente também o trabalho e a amizade de Heinz Eidam, bem como de Wolfdietrich Schmied-Kowarzik. Tanto pela confiança quanto pela paciência pedagógica e filosófica desses mestres, fica registrada, junto com esta singela homenagem, minha eterna gratidão.

Referências

BOMBASSARO, Luis C.; DALBOSCO, Claudio; HERMANN, Nadja (org.). *Percurso hermenêuticos e políticos. Homenagem a Hans-Georg Flickinger*. Passo Fundo; Porto Alegre; Caxias do Sul: Editora UPF; EDIPUCRS; EDUCS, 2014.

DALBOSCO, Claudio; MÜHL, Eldon H.; FLICKINGER, Hans-Georg (org.). *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. *Em nome da liberdade*. Elementos da crítica ao liberalismo contemporâneo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FLICKINGER, H.-G. Para que filosofia da educação? 11 teses. *Perspectiva*, v. 16, n. 29, p. 15-22, 1998.

HUMBOLDT, Wilhelm von. *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Stuttgart: Philipp Reclam, 1987.

SANTOS, Robinson dos. *Moralität und Erziehung bei Immanuel Kant*. Kassel: Kassel University Press, 2007.

SCHÖNECKER, D.; WOOD, A. *Kants „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“*. Ein einführender Kommentar. Paderborn: Schöningh/UTB Verlag, 2002.



A “utopia clandestina” de Hans-Georg Flickinger e os seus desafios formativos

Cristiane Sander | Rosalvo Schütz

Introdução: um feliz encontro!

Ao conversarmos sobre como Hans-Georg Flickinger se fez e faz presente em nossos percursos formativos, percebemos que o encontro com esse incansável e alegre professor-pesquisador talvez tenha sido um dos mais relevantes acontecimentos de nossa trajetória acadêmica. As afinidades temáticas e investigativas que, ao menos de nossa parte, continuam em pleno processo produtivo e criativo talvez pudessem ser definidas, nas palavras de Spinoza, como um “feliz encontro”, ou seja, fazem parte daqueles encontros que, quando acontecem, aumentam nossa potência vital, nosso entusiasmo pela vida e, no caso, por pesquisa, ensino, investigação e elaboração! É importante notar, no entanto, que não se trata somente de relações acadêmicas, afinal, ainda que de forma informal ou mesmo que seja “só para tomar um café”, um encontro com o Flickinger é sempre um “motivo de alegria”. E, se Oswald de Andrade

teve razão ao afirmar que “a alegria é a prova dos nove”, então essa alegria genuína que se expressa naturalmente nos encontros, seja em debates acadêmicos, seja em ocasiões espontâneas e casuais, talvez indique para a comprovação de uma perspectiva humana e formativa acertada.

Essa percepção, certamente, não é apenas nossa, já que é partilhada pelos mais diversos colegas que em algum momento foram orientados ou trabalharam junto ao Flickinger. Sim, essa alegria talvez indique algo mais do que uma simples amizade, mais do que uma simples afinidade eletiva acadêmica. Embora também signifique isso, parece-nos que ela também pode subsidiar e referendar a reflexão sobre o que significa fazer da universidade um espaço formativo. Afinal, mesmo diante das exigências de rigor, disciplina, produtividade e seriedade com a pesquisa, em nenhum momento o orientador Flickinger parece ter forçado seus orientandos a assumirem a investigação de problemáticas que não lhes interessassem. Pelo contrário: na nossa experiência, sempre encontramos uma escuta qualificada que, a partir de questões e interesses nossos, nos orientava e ajudava a delimitar e direcionar, levando à qualificação e ao aprofundamento dos interesses próprios já latentes. A ponto de, nos nossos projetos de doutorado, vermos o Flickinger, apesar de sua contribuição ativa na elaboração, nos sugerir outros orientadores, ficando ele apenas na coorientação, ainda que o trabalho na coorientação, em alguns momentos, possa ter até sido maior do que se tivesse sido o orientador!

Essa postura profissional talvez nos tenha marcado mais do que poderíamos imaginar na época, pois, num olhar retrospectivo sobre o nosso próprio trabalho acadêmico desenvolvido até aqui, fica claro que tal postura formativa se tornou um elemento marcante de nossas trajetórias. Isso de modo especial no que diz respeito às orientações de trabalhos acadêmicos, desde a iniciação científica até o doutorado. Ou seja: partir de características, interesses, impulsos e motivações iniciais dos orientandos e educandos, respeitando-os profundamente. Sim, também é preciso levar em conta que, talvez, nesta nossa postura atual, haja também elementos de uma herança das nossas vivências pastorais e de

educação popular que, numa perspectiva freiriana, também preza pelo princípio de que a educação libertadora precisa partir sempre da realidade das pessoas, de seus interesses, condições e problemas. No entanto, encontrar essa perspectiva num orientador de pesquisa acadêmica certamente ainda não é algo muito comum nos ambientes universitários mundo afora, inclusive aqui no Brasil.

Ampliando o horizonte: implicações formativas

Refletindo sobre os elementos referidos, fomos nos convencendo de que se trata de não perder de vista que todo processo formativo é também um processo de formação humana, no sentido amplo da *Bildung*, em que cada um precisa descobrir suas próprias maneiras de se desenvolver e contribuir com a sociedade e com o bem comum. Os processos e as instituições educativas deveriam, portanto, oferecer condições e percursos formativos capazes de estimular ao máximo o desenvolvimento a partir da individualidade única e plural de cada educando. Obviamente que essa concepção se contrapõe a uma tendência objetificadora e instrumental, predominante tanto nas ciências quanto na dinâmica da sociedade moderna, onde a formação e a educação são muitas vezes restringidas a processos de adaptação e instrução profissional, de modo a que os indivíduos se coadunem com os requisitos produtivos do mercado e de uma sociabilidade correspondente. Ser produtivo, porém, no campo da educação e da formação certamente significa algo mais do que produzir produtos objetivos externos, pois implica a produção de subjetividades/pessoas capazes de contribuir de forma única com o mundo. E mais: também se contrapõe a uma formação homogeneizante e unidimensional, em que a individualidade e a pluralidade tendem a ser ignoradas e/ou massificadas.

Ao que nossas experiências nos indicam, há alguns pressupostos das posturas teóricas e práticas adotadas por Flickinger e que, ao menos em alguns aspectos, podem ser explicitados enquanto presença constante

e orientadora. As lições e reflexões de uma tal postura teórica e metodológica, mesmo valorizando o esforço do conceito, o trabalho disciplinado e rigoroso, não deixam de perder de vista que, em último caso, se tratam sempre de processos formativos humanos que, certamente, poderiam render muitos e bons debates filosóficos, sociais e pedagógicos. Aliás, o próprio Flickinger explicita essa sua convicção apoiando-se no modelo formativo orientado pela concepção humboldtiana de formação:

O modelo humboldtiano toma o educando como indivíduo singular, com suas peculiaridades próprias; e o foco é dirigido ao seu potencial específico com o fim de desenvolvê-lo. A tarefa da formação consiste aí em dar à pessoa as mais amplas chances de ativar esse seu potencial (Flickinger, 2016, p. 46).

Nesse sentido, a seguir, procuramos, num misto de depoimento, redação de texto e especulações intuitivas, elucidar o que estamos querendo dizer a fim de, se possível, extrair da nossa própria experiência alguns indicativos e desafios que apontem para a importância/necessidade de se compreender a universidade como um espaço formador de seres humanos comprometidos com a humanização e o fortalecimento democrático da sociedade.

Relatos e aproximações teóricas pessoais

Rosalvo

Lembro bem das primeiras aulas com o professor Flickinger no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUCRS. Eram momentos perpassados por um sentimento ambíguo: por um lado, certo fascínio e afinidade temática pelas questões abordadas; por outro, uma dificuldade significativa para entender o que estava sendo dito. Até hoje, não sei se o principal motivo daquela dificuldade inicial era o sotaque carregado da época, que por vezes para mim se tornava acusticamente incompreensível, ou se eram as temáticas, que, de tão diversas em relação ao que eu conhecia até então, insistiam em se revelar lenta e calmamente. Ou,

talvez, as duas coisas juntas! A tranquilidade, a paciência e a generosidade epistêmica do professor e o meu insistente interesse temático, no entanto, fizeram com que essas dificuldades fossem se diluindo passo a passo e que aquele modo reflexivo de exposição se tornasse algo familiar e formativo. Lembro que, na época, éramos mais pessoas em condições parecidas nas aulas, a ponto de, em certo momento, constituirmos um grupo de estudos que se reunia regularmente para debater, dentre outros temas, os textos do jovem Hegel no que diz respeito às temáticas do reconhecimento, do amor e do trabalho. As afinidades teóricas e as amizades que se constituíram naquele ambiente perduram, em grande medida, até hoje¹

Certo é que aquela oportunidade de ter aula com um professor “alemão de verdade” foi uma das primeiras experiências formativas internacionais que tive. E vejo, até hoje, que o contato com outras culturas e pesquisas exige um enorme esforço de escuta, atenção e disposição de ambos os lados, a fim de que um diálogo possa ser estabelecido. Escuta sem a qual nem mesmo é possível dizer algo (crítico ou não) em relação à cultura do outro. Aquela experiência inicial de internacionalização, certamente, foi um dos principais impulsos que me motivaram a fazer o doutorado na Alemanha e, assim, descortinar um mundo completamente novo para mim. É claro que esse interesse encontrou estímulo e apoio fundamentais, por parte do Flickinger (entre outras pessoas), seja na construção do projeto de pesquisa de doutorado, dos encaminhamentos práticos e acadêmicos, seja no acompanhamento – sempre próximo – dos processos de inserção social e acadêmica em terras além-mar. O ambiente propício para a internacionalização na PUCRS, na época, foi fator decisivo para desmistificar essa possibilidade que parecia tão distante para mim. Lembro bem quando, por exemplo, viabilizado por esforços conjuntos entre Flickinger e Draiton Gonzaga de Souza, em Porto Alegre, tive a oportunidade de assistir a uma conferência daquele que

¹ Neiva Afonso de Oliveira, Avelino da Rosa Oliveira e Luiz Vicente Vieira estavam entre as pessoas desse grupo.

viria a ser meu orientador de doutorado na Alemanha: Wolfdietrich Schmied-Kowarzik.

Essas vivências me levam a afirmar que as universidades devem ser e saber criar e oportunizar intencionalmente esses tipos de encontros, nos quais se podem desencadear processos formativos que transcendem a formação profissional estrita, embora contribuam em muito para ela. Esse talvez seja um dos grandes desafios na atualidade acadêmica, em que a internacionalização se tornou um jargão quase inevitável: para além da formação de profissionais, proporcionar encontros e desencadear processos formativos conjuntos! Além disso, como Flickinger gosta de afirmar, ao conhecer outra cultura, estamos, de fato, muitas vezes nos conhecendo e nos dando conta mais de nós mesmos do que da cultura estrangeira com a qual entramos em contato. Processos de internacionalização, portanto, podem também desencadear processos de formação e autoconhecimento individual e institucional, independentemente de seus objetivos acadêmicos e científicos específicos.

Neste momento da escrita, lembrei-me de uma outra convicção seguidamente expressa por Flickinger e que, sem dúvida, indica para a sua forte formação no campo hermenêutico: a escrita/linguagem pode nos levar para caminhos não previstos inicialmente. Isso porque não é “apenas o pensamento intuído que está à procura de conceitos adequados [mas], complementarmente, são os conceitos que procuram, também, o pensamento adequado” (Flickinger, 2010, p. 14). É o caso deste momento aqui no texto, mas certamente também é o caso em nossa vida!

Mas voltemos ao (suposto) fio condutor: explicitar alguns momentos e questões marcantes no processo formativo desencadeado por nosso homenageado! Na sequência, menciono rapidamente alguns conceitos herdados que considero estarem estruturalmente presentes em grande parte de minhas produções, pesquisas e mesmo atividades. Ou seja: são parte constitutiva da minha formação teórica e profissional.

Uma das afirmações mais intrigantes que escutei, nas primeiras aulas que tive com Hans-Georg Flickinger, foi de que, na teoria de Karl

Marx, haveria uma “utopia clandestina”! O que seria isso? Por que a utopia não seria explícita em Marx? Ao ler um texto sobre o “desaparecimento do sujeito na teoria de Marx” (Flickinger, 1984), ficava claro que não se tratava do desaparecimento do sujeito na teoria de Marx propriamente, mas que Marx apenas explicitara, em sua teoria, o quanto o sujeito desaparece na sociedade capitalista. O objetivo de Marx era, de fato, recuperar o sujeito! O mesmo poderia ser dito da liberdade, como muito bem Avelino da Rosa Oliveira (1997) nos mostrara na época, mediante dissertação orientada por Flickinger sobre o tema.

Infelizmente, algumas interpretações apressadas ou mesmo maliciosas da obra de Marx teriam concluído, com isso, que o próprio Marx, em sua teoria, não valorizaria o sujeito e a liberdade, reduzindo tudo à teoria econômica. Na verdade, era justamente essa realidade que Marx estava criticando ao evidenciar que, na sociedade capitalista, o sujeito é tendencialmente subsumido pela dinâmica coisificadora da subjetividade humana. Ao expor a lógica imanente da dinâmica capitalista, Marx estaria evidenciando o preço da efetivação desta: os sacrifícios exigidos pelo sistema regido pela valorização do valor. É claro que, somente pela leitura ao avesso da sua própria dinâmica, uma tal crítica ao capitalismo se torna possível em Marx: era preciso ler em Marx aquilo que estava pressuposto no texto enquanto referência crítica, embora não explicitamente exposto.

Ora, o potencial emancipatório, em vez de aparecer como uma receita pronta, deveria antes ser buscado naquilo que estava clandestinamente pressuposto na exposição de Marx: a valorização do sujeito e da liberdade, por exemplo. Ou em todas as relações qualitativas entre seres humanos entre si e com a natureza sacrificadas no altar quantificador da lógica fetichista da produção de mais-valor. Por isso sua teoria não deveria, como sugere Flickinger, ser tratada apenas como uma descrição do capitalismo, algo que facilmente poderia se degradar a uma simples apologia e justificação do capitalismo. Trata-se, sobretudo, de uma crítica, mas de uma crítica imanente que exige uma “lógica clandestina do

compreender” (Flickinger, 2010, p. 15), de modo que aquela utopia clandestina não se perca.

Juntando-se a isso, a desmistificação filosófica do capitalismo se apresentava como uma tarefa permanente. Evidentemente que, para alguém que nunca tinha imaginado que o capitalismo estivesse mistificado, isso parecia estranho! E justamente essa desmistificação também se tornaria possível pela “leitura ao avesso” (certa vez, foi dito em aula, pelo próprio, que esse termo era usado em substituição ao termo dialética, que estaria demasiadamente marcado por um uso instrumental!) dos textos e da própria realidade, ou seja, seria preciso ficar atento e perceber aquilo que, embora não dito explicitamente, está pressuposto pelo que é dito. Ou, em termos mais sociais e políticos, seria preciso investigar os pressupostos ocultos da realidade existente no seu “aparecer enganador”! É nesse contexto que a convicção de Flickinger, de que a cidadania pode ser uma “faca de dois gumes”, ou seja, um instrumento de luta política, mas, eventualmente, também uma forma de enjaular muitas lutas sociais em uma “camisa de força” fornecida pelo estado burguês de direito, torna-se um alerta que deveria ser constantemente lembrado.

Estamos nos apropriando adequadamente da noção de leitura ao avesso? Ao que parece, além de desvendar e desmistificar as estruturas de poder e opressão ocultas, a leitura ao avesso também pode revelar positivamente utopias clandestinas. A tematização do papel e a relevância dos movimentos sociais na sociedade moderna, presentes em vários textos e livros do autor, parecem trabalhar permanentemente com esta dupla perspectiva: deveriam os movimentos sociais lidar e resolver os seus problemas nos “trilhos” da cidadania burguesa ou buscar mudanças e referências capazes de ultrapassar qualitativamente essas limitações? Quais seriam as utopias clandestinas que possibilitariam o questionamento do *status quo*, pressupostas pelos movimentos sociais? Como construir referências capazes de transgredir a lógica imanente do Estado moderno e de suas consequências, sem impor parâmetros externos? Ou seja, como manter a perspectiva imanente e, ainda assim,

transcender a realidade existente a partir de suas próprias contradições e possibilidades?

Mesmo valorizando as vivências e dinâmicas próprias dos movimentos sociais, parece que o “esforço do conceito” deveria ser capaz de, constantemente, manter ativa uma espécie de práxis filosófica. Práxis na qual os horizontes utópicos influenciariam diretamente a leitura das possibilidades do passado, que, por sua vez, instigariam e subsidiariam diretamente a elaboração dos horizontes utópicos futuros, de modo a se tornar uma espécie de círculo maiêutico que, além da leitura e interpretação, levasse ao nascimento de algo novo! A hermenêutica, que originalmente permanecia, em grande medida, restrita à interpretação de textos, poderia se tornar muito mais uma hermenêutica objetiva e real, capaz (tal como uma ajudante de parteira!) de fazer emergir e potencializar utopias clandestinas, indicando para algo que, intuitivamente, agora eu chamaria de “maiêutica revolucionária”!

Cristiane

Minha aproximação acadêmica com o professor Flickinger se deu mediante dois movimentos, ambos na PUCRS (Porto Alegre). O primeiro pelo Rosalvo, quando falava do professor e orientador do mestrado, sempre impressionado com o que ouvia e aprendia em suas aulas e orientações. O outro movimento pela pesquisa, ou melhor, linha de pesquisa, coordenada pela professora doutora Julieta Beatriz Ramos Desaulniers, na PUCRS. Eu estava vinculada como bolsista recém-formada da graduação, quando a professora organizou uma edição da revista *Veritas*, na qual o Flickinger (1998) escreveu o texto “O direito de cidadania – uma faca de dois gumes”. Li e reli várias vezes o texto no processo de edição da revista. Foi esse texto que me conduziu à compreensão de uma perspectiva crítica do conceito do direito de cidadania, o qual, naquele período histórico, era um conceito em alta na academia e na sociedade. Assim, por exemplo, analisado desde essa postura teórica, o termo

cidadania, além do seu significado positivo, que instiga a participação ativa de cidadãos e cidadãs, poderia, de certa forma, induzir à ratificação e até mesmo à legitimação das estruturas burguesas do Estado moderno, uma vez que a cidadania poderia ser uma forma de aprisionar a ação política aos limites do indivíduo cidadão, tal como este é pressuposto pelas estruturas estatais correspondentes.

Em seguida, frequentei uma disciplina do Flickinger no mestrado em Serviço Social na PUCRS, na qual ele tematizava a atuação do Serviço Social no município e trouxe algumas reflexões sobre o princípio da subsidiariedade, que muito chamou minha atenção e gerou grandes embates com os pós-graduandos do Serviço Social. Seria o princípio de subsidiariedade uma perspectiva de desresponsabilização do Estado, numa perspectiva neoliberal, ou seria, antes, o indicativo do fortalecimento das organizações e auto-organizações da sociedade civil? Seria a “ajuda para a autoajuda” uma forma de fortalecer a organização social e popular?

Para tanto, essas organizações teriam, necessariamente, que se submeter à lógica do Estado liberal de direito? Muitas dessas questões continuam me intrigando e instigando até hoje e, por mais que, aplicado ao caso específico das políticas educacionais, o próprio Flickinger (2019, p. 168) já tenha se posicionado criticamente em texto mais recente, dizendo que se trata “de fato de um financiamento público involuntário da ideologização privada da educação”. Entretanto: sua função ambígua permanece expressando algo atual, como também ele próprio enfatiza:

O princípio tem uma função política ambígua. Ele visa, *por um lado*, motivar e ampliar a participação da sociedade civil nas políticas sociais [...] e, *por outro*, porém, permite ao Estado transferir, em larga medida, sua própria responsabilidade social à sociedade civil (Flickinger, 2010, p. 167).

Dito de modo mais amplo: como garantir autonomia, auto-organização e mobilização social dos movimentos sociais e demais atores da sociedade civil sem que, no entanto, isso implique a desresponsabilização do Estado?

Com o mestrado finalizado e a perspectiva de o Rosalvo cursar o doutorado na Universidade de Kassel, na Alemanha, viabilizado por uma bolsa DAAD/Capes, tive que repensar minha rota profissional em curso e buscar possibilidades de otimizar minha estadia na Alemanha. Por essa razão, fui conversar com o Flickinger, na sua sala na PUCRS, sobre possibilidades e iniciei, sob sua orientação, a elaboração de um projeto de doutorado em Kassel, no qual a participação e auto-organização da sociedade civil em processos formativos continuava sendo o foco central da investigação, embora centrada nas organizações de juventude, que era meu interesse de investigação maior.

No entanto, quando fomos para a Alemanha, fomos entre três, pois nossa filha Beatriz tinha nascido e estava com cinco meses de vida. Assim, além da novidade da maternidade, viver em outro país, sem uma rede de apoio familiar, com dificuldades com a língua, pois sabia apenas falar um dialeto alemão e tinha estudado muito pouco a leitura e a escrita da língua alemã, um dos primeiros desafios foi me apropriar do idioma. Paralelamente, encontrava-me regularmente com o Flickinger para avançar na elaboração do projeto de doutorado, com ele sempre me instigando a qualificar e aprofundar minhas questões orientadoras, as quais giravam principalmente em torno da minha curiosidade em entender como haviam se constituído as organizações juvenis na Alemanha, se tinham um papel formativo para os jovens e, em caso positivo, qual era. Até que chegou um momento em que ele falou: “Diante do que você pretende pesquisar [ou seja, respeitando meu objeto de pesquisa!], será melhor você ser orientada por um outro colega”. E foi assim que me encaminhou para o professor doutor Werner Thole, que me orientou no doutorado em Serviço Social, permanecendo o Flickinger como coorientador.

Hoje percebo, com mais clareza, o papel fundamental, além da contribuição teórica, especialmente na compreensão sobre o funcionamento e a estrutura do Estado e das políticas sociais na Alemanha e sua relação com as organizações juvenis, que o Flickinger sempre foi muito acolhedor e compreensivo, e até me “defendeu” diante da voracidade da

academia por eu ser estrangeira e mãe. No entanto, a riqueza da minha pesquisa, com a compreensão do quanto os espaços não formais podem ser espaços de formação democrática e exercícios de cidadania e participação autêntica, certamente, não teria sido a mesma sem esse encaminhamento acertado e generoso para um outro orientador e um grupo de pesquisa não coordenado por ele. Também lembro bem que, num momento antes de voltar ao Brasil e ainda antes ter concluído a redação da tese, numa orientação conjunta entre mim, Werner e ele, alertou-me de que, a partir de então, eu estaria em outra realidade, com novos desafios, e que terminar a escrita da tese em alemão no Brasil seria um processo solitário e desafiador, relacionando minha experiência com a de Robinson Crusóé! Certo é que as vivências e pesquisas realizadas até então já tinham sido suficientes para eu poder concluir o empreendimento solitário e retornar para a defesa da tese dentro de alguns meses.

Reconheço que Flickinger também foi um grande incentivador para que eu não fosse apenas uma “acompanhante do marido” na Alemanha, desafiando-me e indicando caminhos e possibilidades para o meu autodesenvolvimento pessoal e profissional; isso foi determinante para que eu buscasse uma inserção autônoma e produtiva no ambiente acadêmico. Além disso, vejo que, dessa experiência de vida acadêmica, herdei elementos que se fazem presentes em toda a minha vida profissional na universidade. Vejo, por exemplo, que a capacidade de acolher e respeitar a realidade e o objeto de pesquisa dos estudantes torna o caminho da pesquisa algo mais leve, interessante e produtivo. De igual modo, estabelecer relações novas e entre as diferentes áreas de conhecimento e com outras culturas é algo essencial na universidade de hoje. Acredito que o fato de eu estar hoje atuando na Unila, que é a universidade federal que tem por missão a integração latino-americana e tem metade de suas vagas reservadas para alunos estrangeiros latino-americanos e caribenhos, também foi motivada especialmente pelo fato de ter convivido com pessoas e lugares que viveram experiências para além do seu círculo cultural. Ter sido uma estudante em país estrangeiro certamente

me tornou mais receptiva e compreensiva da realidade dos alunos estrangeiros na Unila. Também a perspectiva de olhar para o Serviço Social como uma profissão que pode ir além das políticas públicas e da sua relação com o Estado (pois é bom ter sempre presente aquela situação ambígua já indicada!), portanto como uma profissão que pode atuar com e por intermédio dos movimentos sociais, a partir das suas dimensões pedagógicas, sociais e políticas, é uma herança desse processo formativo no qual Flickinger teve um papel decisivo.

Implicações políticas da postura teórica assumida

Na busca de extrair alguns elementos teóricos do que foi dito até aqui, torna-se possível afirmar que a leitura ao avesso parece marcar profundamente quase todas as produções teóricas de Flickinger. Ou, como ele mesmo disse em entrevista: “Eu sempre uso esse conceito ‘pelo avesso’, porque, para a hermenêutica, como Gadamer uma vez disse com uma precisão excepcional, ‘compreender significa ver o quanto não foi dito quando se diz algo’” (Flickinger, 2020, p. 03). Trata-se, portanto, de compreender e não simplesmente de aprender algo. Ora, compreender certamente implica algo mais do que transferir, acumular ou decorar informações e conhecimentos, sendo, talvez, um dos elementos mais significativos nos processos formativos individuais, mas também institucionais, especialmente quando se tratam de instituições formativas como as universidades.

Essa postura (sim, trata-se antes de uma postura teórica do que uma declaração de pertencimento a uma ou outra corrente teórica!), que perpassa toda a produção intelectual e mesmo as atividades acadêmicas de Flickinger, evidentemente não permanece apenas no campo subjetivo e/ou teórico. Luiz Vicente Vieira (2004) gostava de dizer, na esteira de Flickinger, que as ações dos movimentos sociais, embora não se coadunem com as estruturas do Estado burguês de direito, transbordam para essas instituições, explicitando seus pressupostos ocultos e transforman-

do-as. Ora, a postura teórica, de caráter humboldtiano (nós diríamos quase freiriano!), de Flickinger transborda para a sua concepção política e social, ou seja, é coerente com ela. Como, no entanto, o horizonte aí pressuposto como referência é uma realidade que ainda não é, podemos, de certa forma, chamar esse horizonte de utópico, mas no sentido da utopia concreta de Ernst Bloch, ou seja, que ainda não é, mas que pode ser!

Essa compreensão pode ser verificada, por exemplo, em posicionamentos e reflexões de Flickinger em relação a questões emergentes e latentes na atualidade social e política. Recorrendo a autores como Marx e Hegel, mas nesse contexto social e político, geralmente mobilizando o pensamento de Carl Schmitt, aquela postura teórica vai delineando alguns contornos muito produtivos para uma análise crítica da sociedade. Exemplarmente, neste caso, fica explícito um elemento fundamental do posicionamento teórico de nosso pensador. Ou seja, como se torna possível estabelecer um diálogo, numa perspectiva crítico-emancipatória, com um autor como Carl Schmitt, que, assumidamente, por certo período, somou-se às fileiras nazistas? Seguramente, não se trata de assumir e “comprar” todo o conjunto teórico de um autor. Trata-se de, a partir de uma leitura imanente, extrair dos autores elementos que possam ser mobilizados em outros contextos e objetivos, ainda que estes não sejam os mesmos que os autores tinham em vista quando da sua elaboração teórica. Daí a importância de ler com atenção e “escutar” todos os autores e teorias, seja para extrair deles elementos de verdade (como fez Marx com A. Smith e Hegel, por exemplo), seja para depurar, qualificar ou mesmo modificar ou superar o nosso próprio pensamento.

Assim, por exemplo, Hegel, ao expor a dinâmica imanente da sociedade burguesa em sua *Filosofia do Direito*, explicita os limites e pressupostos desse Estado regido pelo princípio da liberdade subjetiva como sendo sua referência suprema de legitimidade, revelando seu preço: a impossibilidade de intervir de modo substantivo na produção de injustiças materiais na esfera produtiva. Carl Schmitt, ao tematizar o significado do político, evidencia os pressupostos e limites de legitimidade liberal

e alerta para o potencial subversivo dos movimentos sociais. Aquilo que, no campo hermenêutico, aparece apenas como sendo a revelação de pressupostos ocultos passa agora a adquirir um significado sociomaterial: os movimentos sociais como expressão daquilo que a sociedade instituída procura escamotear, tornar invisível. Daí também a “[...] importância de rerepresentar [...] o que dentro de uma sociedade está sendo recalçado, sistematicamente. Nós deveríamos nos dar conta o mais cedo possível do que está sendo colocado ao avesso dos processos oficiais ou visíveis” (Flickinger, 2020, p. 09). Aquela postura teórico-hermenêutica passa agora a evidenciar seu potencial político, social e crítico! Ou, como diria Paulo Freire (1989, p. 09), além de aprender a ler a palavra, é preciso aprender a ler o mundo, de modo que, por vezes, a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”!

Ao dar visibilidade ao aparentemente invisível, os movimentos sociais evidenciam o seu caráter político, confrontando os limites não só da subjetividade burguesa, mas também das estruturas estatais correspondentes, além dos limites da própria compreensão do político na modernidade. Não é muito difícil perceber que daí decorre uma concepção de política que passa pela valorização dos movimentos sociais enquanto expressões do não idêntico, a qual é extremamente coerente com a postura teórico-pedagógica de fundo de Flickinger, já indicada. Temos agora parâmetro e horizonte de sentido que instigam para a ação. Ou, conforme explicitado pelo próprio, em entrevista:

Por isso, a legitimidade precisa ser ampliada através de procedimentos que não dependam única e exclusivamente do caminho legal. O direito liberal não consegue sair desta sua própria sombra da legalidade; e isso é seu grande problema (Flickinger, 2020, p. 07).

Há, pois, além do diagnóstico dos limites do direito liberal, um indicativo de algo que poderia ser, mas que ainda não é: a ampliação das referências de legitimidade, para além dos exclusivos caminhos da legalidade, de modo a valorizar e incluir os mais diversos atores. Assim, por exemplo, a ideia de soberania, que muitas vezes é compreendida

como expressão da decisão monocrática de uma única subjetividade, poderia receber um outro significado: “[...] a ideia de soberania deveria ser recuperada, mas ampliada [,] incluindo os diferentes atores que hoje estão enraizados dentro das mais diversas camadas sociais da população” (Flickinger, 2020, p. 07).

Ao se apropriar, desse modo, de uma noção fundamental da filosofia política moderna, expressa, inclusive, por Carl Schmitt (lembremos: “soberano é o que decide no caso de exceção”!), Flickinger (2001) situa esse conceito em uma outra constelação conceitual em que ele passa a adquirir um significado que, ao invés de eliminar a participação de diferentes atores, torna este um critério indispensável. A própria noção de povo, que também é constitutiva dessa constelação, recebe assim sua formulação utópica concreta: “Nós deveríamos tentar criar, à base de um complexo de atores das mais diferentes orientações, algo que se possa denominar povo” (Flickinger, 2020, p. 11). Vemos, pois, a valorização da autenticidade individual reaparecendo aqui na cena política, na medida em que passa a compor uma noção ampliada de legitimidade política:

Isso significa que as tradicionais categorias que qualificam a ideia de povo tal como homogeneidade, que era um dos conceitos centrais para isso, perdem seu sentido e deveriam ser substituídos por algo que seja mais dinâmico (Flickinger, 2020, p. 11).

Aquela utopia, que em muitos escritos ainda aparecia de forma um tanto quanto clandestina, ou seja, não explícita, parece agora ser manifesta de modo mais direto:

Eu acho que isso tem um pouco a ver com a percepção da amplitude cada vez maior dos atores que fazem parte desta configuração chamada Estado. Eles têm que ser incluídos, receber voz. A gente tem que dar voz a eles para participarem nisso. Esse é o adjetivo democrático, que eles querem acrescentar (Flickinger, 2020, p. 11).

De modo abrangente e resumido, essa concepção, que é simultaneamente um desafio teórico e prático, implica tornar concreto o se-

guinte horizonte enquanto utopia concreta: “Democracia fraca tem-se no Estado de Direito, ao passo que a democracia forte exigiria um Estado de Direito capaz de incluir também aqueles que não cabem na estrutura legal de participação. Eis o desafio político” (Flickinger, 2020, p. 12). Talvez, para Flickinger, essa utopia nunca tenha sido clandestina. Para nós, de todo modo, só agora ela se tornou explícita de modo a que, talvez, possamos dela tirar consequências que nem mesmo o seu autor tinha/tenha em vista ainda!

Considerações finais

Há, pois, o pressuposto tácito de concepção política extremamente pluralista na base das compreensões e reinvidicações filosóficas de Flickinger, as quais parecem orientar todo o seu pensamento e sua ação. A utopia, clandestinamente sempre presente, é de que seja possível estruturar uma organização política que comporte e até mesmo valorize e estimule essa diversidade, sem que, no entanto, ela se dilua no atomismo individualista da sociedade liberal ou mesmo na homogeneidade da cultura de massas, decorrente das exigências abstraidoras da lógica fetichista da produção de mercadorias². É nesse contexto que a tematização do papel dos movimentos sociais no interior da lógica ambígua da sociedade liberal ou mesmo da importância da educação para a implementação de uma democracia forte vão constituindo suas novas referências de justificação e legitimação. A atuação e a pesquisa interdisciplinar parecem ser, conforme sugere a própria atuação de Flickinger (filosofia, serviço social, direito, educação, meio ambiente), uma das perspectivas mais indicadas e produtivas nesse horizonte.

² Como explicitou muito bem outra dissertação orientada por Flickinger (cf. Kammer, 1998).

Nesse contexto, podemos afirmar que as universidades, ao que a própria prática e teoria de Flickinger parecem sugerir, têm ao menos três funções indispensáveis:

- 1) Contribuir para a formação ampla de seres humanos e cidadãos a partir daquilo que essas pessoas já são quando chegam à universidade. Tratando-se de seres plurais em construção, a universidade deveria oferecer as melhores condições possíveis para que cada integrante da comunidade acadêmica pudesse se perceber enquanto ser único no processo de constituição e fortalecimento da sociedade. Além da escuta e da valorização dos interesses específicos a fim de que a formação humana seja possibilitada, certamente a universidade também deveria oferecer espaços e oportunidades de elaboração, confronto e interação/participação efetiva/coletiva (formais e não formais), de modo a que as utopias individuais possam ser depuradas nos crivos coletivos e, também, para que as utopias coletivas possam ser enriquecidas com as contribuições dos jovens que passam pela universidade.
- 2) Preparar os próprios jovens para que sejam capazes de fazer a “leitura ao avesso” da realidade. Isso seria crucial não só para desmistificar estruturas de poder ocultas, mas para evidenciar os próprios pré-conceitos e aguçar a sensibilidade para a realidade daquilo que ainda não é, mas que pode ser. Ora, para tanto, as relações com questões emergentes, com debates prementes e mesmo com projetos de pesquisa e extensão junto à comunidade, especialmente junto àqueles setores que mais precisam ou daqueles que se organizam na forma de movimentos sociais, parecem ser imprescindíveis.
- 3) Consolidar a universidade como um amplo espaço de intercâmbio e valorização cultural, aberta e apta a receber e criar o novo, mediante, por exemplo, a internacionalização,

a interdisciplinaridade e a inserção social. Parece que hoje a internacionalização, em grande medida, ainda acontece limitada a que cada um apenas mostre o que tem, tendo dificuldades de incorporar e estar aberta ao novo, ou seja, a estabelecer de fato intercâmbios dialógicos. Da mesma forma, a interdisciplinaridade, muitas vezes, tem dificuldade para ser traduzida na prática. As diversas, ricas e exitosas ações que Flickinger já viabilizou e ainda vem estabelecendo nessas duas áreas são exemplos do quanto há de interessantes potencialidades aí.

O desafio da universidade é se tornar intencional e ativamente partícipe desse processo de formação e consolidação de uma democracia forte. Ao que parece, uma democracia forte tende a fomentar uma formação/educação de indivíduos cada vez mais capazes de pensar e agir por conta própria, os quais, por sua vez, tendem a estruturar e fortalecer uma sociedade democrática: um círculo formativo virtuoso! A importância da lógica imanente, ou seja, da capacidade de escuta (em vez da “tirania do olhar”, como formula Flickinger de modo nem tanto metafórico!) e do autêntico diálogo, portanto, deveria ser a postura pedagógica inicial priorizada. É claro que isso não significa que se deva cair no extremo da ingenuidade ideológica ou mesmo epistemológica; afinal, partindo da realidade, é preciso fornecer elementos e oportunidades tais que a universidade contribua também para transcender a realidade ruim. E, assim como o ouvido pode escutar coisas que o olho não vê, a universidade também deveria estimular o desenvolvimento das mais diversas habilidades e saberes. Assim, quem sabe, poderíamos nos aproximar cada vez mais daquela utopia presente (ainda que, por vezes, clandestinamente!) nas reflexões de Flickinger: subsidiar tanto a própria capacidade de transcender a realidade existente sem impor conceitos prévios quanto contribuir para a instituição e a consolidação de uma democracia cada vez mais forte. Se houver alegria nesse empreendimento, então estará no rumo certo!

Referências

- FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia dialética*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- FLICKINGER, Hans-Georg. A legalidade da moral. Considerações em torno da dupla moralidade da sociedade liberal. *Veritas*, Porto Alegre, v. 40, n. 157, p. 15-26, mar. 1995.
- FLICKINGER, Hans-Georg. A institucionalização da educação em questão. In: DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (org.). *Formação humana (Bildung) despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019.
- FLICKINGER, Hans-Georg. *Em nome da liberdade: elementos da crítica ao liberalismo contemporâneo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. (Coleção Filosofia, 153).
- FLICKINGER, Hans-Georg. Fontes de conflito na Pedagogia contemporânea. *Filosofia e Educação*, v. 8, n. 2, p. 44-61, 2016.
- FLICKINGER, Hans-Georg. Movimentos sociais e a construção do Político: Carl Schmitt. *Revista Cívitas*, v. 4, Movimentos sociais e democracia (número especial organizado por Hans-Georg Flickinger e Emil A. Sobottka), p. 11-28, 2001.
- FLICKINGER, Hans-Georg. O direito de cidadania – uma faca de dois gumes. *Veritas*, v. 43 Formação & cidadão & cidadania), número especial organizado por Julieta Beatriz Ramos Desaulniets e equipe de bolsistas, p. 205-215, 1998.
- FLICKINGER, Hans-Georg. O sujeito desaparecido na teoria marxiana. *Revista Filosofia Política, Porto Alegre: L&PM, v. 1, p. 09-24, 1984*.
- FLICKINGER, Hans-Georg. *Marx: nas pistas da desmistificação filosófica do capitalismo*. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler. Três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- KAMMER, Marcos. *A dinâmica do trabalho abstrato na sociedade moderna: uma leitura a partir das barbas de Marx*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.
- OLIVEIRA, Avelino da Rosa. *Marx e a liberdade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.
- SCHÜTZ, R.; PONTEL, E. “Por uma democracia forte”. Entrevista com Hans-Georg Flickinger! *Veritas*, Porto Alegre, v. 65, n. 2, e37781, 2020.
- VIEIRA, Luiz Vicente. *Os movimentos sociais e o espaço autônomo do “político”: o resgate de um conceito a partir de Rousseau e Carl Schmitt*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.



Encontros com Flickinger pelos caminhos da hermenêutica

José Pedro Boufleuer

Conheço Hans-Georg Flickinger de longa data. Quando fazia meu doutorado em educação na UFRGS, entre os anos de 1992 a 1996, era possível cruzar com ele pelos corredores da Faculdade de Educação, seja em bancas das quais ele participava como convidado, seja em outras atividades específicas que realizava no local. Depois, em 1997, durante a Anped em Caxambu, MG, pude presenciar a apresentação das 11 teses em que ele, na condição de filósofo, buscava responder à pergunta: para que filosofia da educação? Foi uma presença marcante no GT Filosofia da Educação, que marcou o grupo pela qualidade do debate filosófico trazido ao campo da educação. Foi, no entanto, a partir dos seminários internacionais sobre Filosofia e Educação, promovidos pela Universidade de Passo Fundo a partir de 2003, que tive um contato mais assíduo com o professor Flickinger. Somam-se a isso alguns encontros esporádicos em outros eventos científicos, bem como sua assessoria ao grupo de pesquisa Racionalidade e Formação, que integro desde sua criação, em 2004. Enfim,

foram muitas as oportunidades em que foi possível conhecer mais dessa figura ímpar que está sendo homenageada com o presente livro.

Lembro-me especialmente de uma conversa pessoal e muito amigável que tive com o nosso homenageado por ocasião de um evento em Joaçaba, SC. Não vou recordar exatamente os temas sobre os quais conversamos, mas recorro da forma da conversa, do jeito como ele se dispôs a falar de aspectos de sua trajetória pessoal e de temas do campo da filosofia que acabavam vindo à tona. Foi um encontro do qual se acaba lamentando a brevidade, ou o pouco de vinho que uma garrafa contém, ainda que o encontro tivesse demorado um par de horas. Com a breve menção a esse fato, quero indicar como as concepções de Flickinger se traduzem em expressão de vida, em modo de ser e de se relacionar com as pessoas. E é essa a percepção que tenho tido em todos os encontros e contatos que tive o privilégio de ter com o nosso homenageado.

Os temas sobre os quais Flickinger se debruçou, refletiu e escreveu cruzam com a sua vida, são expressões de sua experiência como pessoa, professor, pesquisador e autor de inúmeros ensaios. Lembro, especialmente, do primeiro capítulo do livro *A caminho de uma pedagogia hermenêutica* (Flickinger, 2010), intitulado “A lógica clandestina do compreender – do pensar e do escrever”. Ao refletir sobre a produção de um escrito, ele refere a ausência de segurança na consecução de um plano, a dificuldade de colocar no papel o que antes em nosso pensamento parecia tão claro, e, por fim, essa irritação a que precisamos nos dispor quando buscamos articular um texto. Trata-se do estar na linguagem sem poder exercer um domínio sobre ela, ainda que se trate do *médium* em que nos constituímos.

Ao ler as páginas daquele capítulo, ficava pensando no quanto aí se expressa um testemunho de humanidade, de alguém que compartilha e reflete sobre nossa condição humana, mesmo que expressando o que aparentemente nos torna tão frágeis, como se observa nessa experiência do pensar e do escrever. Por óbvio, acabamos nos identificando com essa manifestação de alguém que, poderíamos imaginar, estaria para além

daquelas situações desconcertantes que acometem o comum dos mortais, gente como eu que, a essa altura deste escrito, não sabe ao certo se conseguirá fazer um texto que valerá a pena ser conferido.

Em todo caso, penso que é possível continuar o presente escrito indicando outros aspectos em que vejo aproximações entre o que Flickinger reflete em seus textos e o que tem sido, de alguma forma, também a minha reflexão. E é no campo de estudos e reflexões sobre hermenêutica que acredito conseguir indicar algumas aproximações com o que tenho pensado sobre educação como uma experiência hermenêutica, sobre o que poderíamos tomar como experiência de um diálogo. Diálogo que também intento estabelecer com alguns aspectos de sua obra e sob os quais acredito encontrar traços de familiaridade com minhas reflexões.

Tenho entendido sempre que a hermenêutica expressa um sentido de aproximação, de complementação, de constituição na reciprocidade. Em sua perspectiva, não faz sentido focar no que nos diferencia, no que nos afasta, no que nos torna diferentes. Trata-se da experiência em que nos colocamos como cúmplices na constituição do mundo humano, que só pode erigir-se sob laços de solidariedade, sob o compartilhamento de sentidos que nos organizam em coletividade em meio à pluralidade que nos caracteriza. Nesse sentido, como Flickinger escreve, há um fundamento ético da hermenêutica. E disso se depreende que não dá para ser um adepto da hermenêutica sem assumir as implicações éticas que dela decorrem. Certamente, é isso que faz do nosso homenageado alguém diante do qual nos sentimos acolhidos, compreendidos, reconhecidos no que somos e, ao mesmo tempo, no que nos torna parceiros nesta jornada em que constituímos o mundo humano.

Quando penso na dimensão ética que se faz presente no encontro humano, especialmente no encontro pedagógico, sempre me ocorre a ideia de um fazer sem mapa prévio, ou sem algum manual de instruções. Trata-se, na prática, da exigência de deliberação em contextos não óbvios, como não são óbvios os caminhos dos humanos. Assim compreendida, a ética não é um estado que alguém pudesse alcançar ou apreender em

definitivo, mas uma atitude reflexiva que considera as diferentes possibilidades e as circunstâncias específicas de cada respectiva situação em pauta. Obviamente que essa atitude, que descarta uma posição *a priori* e que segue a difícil trilha do pensar, muito provavelmente vai deixar o sujeito em crise. Crise exatamente pela experiência de incerteza, de risco e de vulnerabilidade que esse exercício implica.

Gosto de pensar no mundo humano como essa construção feita ao longo das gerações em resposta ou por consequência de nossa condição errática. Condição errática que se estabeleceu pelo fato de termos nos desviado de uma condição puramente animal pela negação dos instintos como guias exclusivos de nossas vidas. Afinal, comemos da “fruta da árvore do conhecimento”, o que para um hermenauta significa que instauramos o simbólico, que corresponde, em última instância, à própria emergência do humano. Perdemos a nossa condição paradisíaca e, desde então, temos que “ganhar o pão com o suor do nosso rosto”, ou seja, a cada dia, pagar o preço de termos nos tornado humanos.

O simbólico pode ser entendido como aquela imagem que acaba povoando a nossa mente (crença, conceito, noção, valor, regra...) e que já não se confunde com algum sentido natural. Ao contrário, assume um caráter de artificialidade com a função de, pelo menos em boa medida, tensionar o que seria uma relação natural para com as coisas e situações. O tabu do incesto é emblemático nesse sentido, não só porque tensiona a própria natureza em seu processo de autopreservação, mas porque é reconhecido como uma construção simbólica fundante da humanidade como civilidade. Uma vez estabelecido o simbólico, já não podemos apelar para o que seria o “ponto de vista da natureza”, ou para um agir baseado na ordem natural das coisas. O fato é que a instauração do simbólico pelos nossos primeiros pais, representados miticamente por Adão e Eva na narrativa do Gênesis, quebrou a nossa conexão direta e automática com o entorno, estabelecendo um estranhamento em relação ao que seria uma condição de imersão na natureza. Assim, um mundo de possibilidades se abriu para nós e já não contamos com a prerrogativa de

não fazer escolhas ou de não corrermos riscos. Com isso, deixamos para trás o que seria um sentido óbvio das coisas, lançando-nos para uma condição em que a dúvida e a incerteza se fazem presentes, o que, enfim, representa essa nossa condição errática.

Subjaz a esse entendimento o pressuposto de um pensar que já não é mais metafísico, ou seja, uma concepção segundo a qual já não é possível pautar nossas vidas em algum sentido que estivesse previamente estabelecido ou numa ordem em que necessariamente devêssemos nos inserir. Assumir essa condição de radical orfandade implica reconhecer que não somos criaturas emanadas da prancheta de um criador, nem fruto de uma intencionalidade que nos tenha dado algum lugar na ordem das coisas. No que se refere à nossa humanidade, somos a negação de toda e qualquer ordem, e o caos é constitutivo da nossa condição. Sob o ponto de vista da natureza e de sua ordem intrínseca, somos um erro, uma falha, uma espécie disfuncional, uma verdadeira ameaça ao conjunto da vida do planeta, para o que não faltam evidências nos tempos atuais. Com esse entendimento e com a consciência que ele permite, algo que as perspectivas religiosas, em regra, não conseguem alcançar em função de seu fundamento metafísico, podemos enfrentar a ameaça que somos para o conjunto da vida do planeta, inclusive e especialmente para nós mesmos. Isso porque somente a ausência de um fundamento último é capaz de nos colocar plenamente na responsabilidade para com nossas ações. É preciso admitir que não há ninguém “no controle” e que não há nenhum plano maior do qual nossos empreendimentos estejam fazendo parte. Somos frutos de nossa própria invenção e nos cabe assumir a responsabilidade pelas nossas criações e por tudo o que delas decorre.

O simbólico se estabelece sob a forma de “realidades” mentais que guardamos em nossas mentes e que nos põem diante da dupla obrigação de prestarmos contas ao passado e, de alguma forma, nos anteciparmos ao futuro, ainda que seja sob a forma de uma preocupação com o que possa vir a acontecer. Já não dá mais para viver no aqui e agora, no eterno presente, que nos deixaria felizes que nem o nosso cachorrinho,

que tanto nos fascina, porque, afinal, nos traz a nostalgia de nossa condição pré-humana ou pré-simbólica. É essa a nossa condição espiritual, que requer que vivamos nossa vida “entre o passado e o futuro”, como nos sugere Hannah Arendt. Somos, assim, lançados nessa trajetória humana em que todos estamos juntos, os que já morreram e os que ainda virão. Para todos os efeitos, estamos nos movimentando nesse ressoar de vozes que foram pronunciadas ao longo das gerações e em que se situam nossos temores, nossas esperanças, nossas tristezas e nossas alegrias.

Diante dessa nossa condição errática, de reconhecida orfandade e ausência de um sentido previamente dado às nossas vidas, como seria possível construir uma vida? E, em meio à própria falta de orientação, de que forma seria possível oferecer algum tipo de apoio aos que chegam a este mundo para a constituição de suas vidas? Eis a questão que se coloca para a educação, seja no âmbito da família, da escola ou mesmo de uma instituição como a universidade.

Antes de tudo, é preciso reconhecer que só faz sentido falar de educação porque contamos com esse repositório simbólico com o qual temos produzido mundo. Isso significa que não há outra “matéria” a ser ensinada a não ser essa com a qual nós somos feitos como humanos e que é a linguagem. Como reflete Flickinger (2023, p. 62), em texto recentemente publicado na coletânea *Educação formadora*: “É no meio da língua que vamos crescendo e nos tornando conscientes de nós mesmos e do entorno; meio este em que o mundo se nos torna presente sempre na teia que a ele nos costura”. Assim, por essa imersão na língua, somos o que somos e também temos um mundo que podemos apresentar às novas gerações. Isso significa que algum sentido ou alguma normatividade para a orientação ou condução de uma vida só pode ser buscado em meio às construções simbólicas que herdamos das gerações anteriores e que podemos reconstruir a partir das perspectivas que estabelecermos.

Em educação, portanto, é preciso reconhecer o caráter de artifício do mundo e, por consequência, também o caráter contingente de todas as configurações sociais e culturais, no sentido de que tudo, a princípio,

poderia ser diferente. Tudo o que temos como tradição a ser ensinada às novas gerações não pode ser considerado como coisa dada em si, como expressão de alguma ordem natural das coisas, como sentidos absolutamente necessários. Tudo o que herdamos foi, na verdade, perspectivado, no sentido de que foi apreendido numa determinada ótica e, por isso, não capturado ao modo de algo que se dá, como se fosse a revelação de alguma essencialidade. Disso resulta que toda a tradição e tudo o que temos como mundo humano está em aberto, passível de ser perspectivado de modo novo, inédito. Daí se dizer que o mundo não é, mas, sim, que ele está sendo. Os modos de ser do mundo são tão infinitos quanto infinitos são os modos de dizer o mundo. É esse o sentido de abertura que a nossa condição errática inaugura. E manter essa abertura para dizer o mundo de novos modos é manter a abertura para o que se pode entender por aprendizagem humana, que nunca vai ser a repetição pura e simples da aprendizagem de quem nos antecedeu.

Em nosso diálogo com Flickinger, vale referir o que ele chama de “momentos comuns” entre a postura hermenêutica e o fim pedagógico da formação humana, no texto “Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel”, que integra a já citada coletânea *Educação formadora*. Referindo um primeiro momento, o autor diz que a hermenêutica se preocupa com os ambientes socioculturais em que os sujeitos realizam suas experiências e estabelecem seus interesses. Diante disso, a postura que ela pede é a de levar a sério a experiência do encontro com o outro, revisando e corrigindo a própria posição em função dela.

Arriscar-se a perder as próprias convicções e certezas é a atitude reivindicada. Com isso, é importante notar, não se chega a um resultado definitivo, pois cada vir ao encontro de uma nova experiência dá motivo a rever as próprias posições até aí defendidas. É na reavaliação de certezas anteriores e tidas como naturais, na ponderação de argumentos novos, no ser jogado de volta para si, assim como no reconhecimento do saber como bem precário, que está o núcleo do que significa compreender (Flickinger, 2023, p. 74).

Nesse sentido, acrescentaria que a tematização de um determinado conteúdo de saber em espaços pedagógicos de aprendizagem pressupõe

uma interrupção temporária de sua pretensa validade, pois, afinal, novos pontos de vista podem vir a ser apresentados, exigindo uma retomada das posições anteriormente tidas como pertinentes. Por isso, oferecer à apreciação de outros um saber a ser aprendido implica um momento de crise, de testagem do modo como percebemos uma determinada questão, uma determinada expressão do nosso mundo.

Um outro momento comum entre a postura hermenêutica e o fim pedagógico da formação humana é, de acordo com Flickinger (2023, p. 74), a centralidade que aí adquire a linguagem, especialmente a falada:

Dirigimo-nos ao outro mediante a linguagem; e o outro, por sua vez, faz o mesmo. A linguagem é o horizonte abrangente, no qual se constrói o intercâmbio social. Dito de modo mais preciso, é no diálogo que se abre o espaço necessário para a troca mútua de experiências e opiniões, sem a prescrição de um determinado resultado. Contudo, para que ele cumpra essa função, os protagonistas precisam renunciar à segurança de um solo firme de apoio e estar dispostos a admitir que cada um poderia ter razão na sua argumentação.

Considerada essa postura hermenêutica, não dá para ter razão sozinho, não dá para viver sem ouvir os outros. Assim como o nosso tempo e tudo o que ele representa em termos socioculturais não se explica a si mesmo, também nós não temos as referências necessárias para dizer quem somos. Podemos nos fazer uma ideia, seja de algum aspecto do mundo comum, seja de nós mesmos, se nos pusermos a ouvir as vozes em meio as quais o presente se forjou e nós mesmos nos constituímos. Essa postura exige que nos abramos ao diálogo com os outros, pois só eles podem nos oferecer alguma forma de consciência das coisas que não seja a loucura de um pensamento ensimesmado. Ou seja, precisamos mergulhar nas linguagens que nos articulam, mergulhar nessa “matéria-prima” do mundo que não é propriedade de ninguém, mas de toda a humanidade. Por isso se diz que não existe linguagem privada, mas tão somente a linguagem que já sempre nos coloca em relação e que também é a única que permite o que chamamos de autoconsciência.

Lembro de uma passagem da entrevista que Flickinger concedeu para compor um dos capítulos do livro organizado em sua homenagem, no ano em que estava completando 70 anos. Quando os entrevistadores perguntaram “em que sentido a hermenêutica gadameriana se integrou em suas preocupações intelectuais”, Flickinger (2014, p. 39) respondeu que foi a experiência de viver entre duas culturas, a alemã e a brasileira, que o levou a retomar o que chama de questões centrais da hermenêutica gadameriana:

A experiência do alheio, sua interpretação, a descoberta do próprio no alheio e do alheio em mim mesmo – ou seja, o impulso reflexivo que alimenta a experiência hermenêutica, fez com que eu voltasse a retomar as questões que alimentam essa teoria.

Percebe-se claramente que Flickinger se refere à hermenêutica, por isso retoma essa teoria como um modo possível de aprendizagem humana. No caso dele, é o modo como vai assimilando novas formas de ser a partir das experiências que vivencia. Sob a ótica do sujeito que aprende, isto é, do ponto de vista da estruturação de toda e qualquer aprendizagem, observamos que, a partir da hermenêutica, trata-se de um movimento no qual o diálogo com os outros exige uma contínua prestação de contas do sujeito para consigo mesmo. A aprendizagem, assim, constitui-se em um movimento de perspectiva própria, sendo algo que cada um só pode fazer por si mesmo, em articulação com a totalidade de sentidos que empresta à sua vida. O diálogo, embora não possa ocorrer sem o outro, é também sempre um diálogo para consigo mesmo. Lembro aqui de Gudsdorf (1987, p. 9), que diz que, se algo foi aprendido, se uma vida mudou, isso ocorreu “[...] não à imagem da outra vida que a visitou, mas a sua própria e singular semelhança. [No caso,]... passou a conhecer-se e pertencer-se, a depender unicamente de si mesma, a sentir-se responsável por sua própria realização”.

Tenho pensado sobre essa dimensão em que o sujeito se constitui pelo diálogo enfatizando a dimensão não instrumental da linguagem, tal como entendida por Gadamer e referida inúmeras vezes por Flickin-

ger, como ocorre ao final do capítulo, já referido, acerca da lógica clandestina do compreender. Ao reafirmar que não temos uma linguagem que dispomos como meio de comunicação, Flickinger (2010, p. 22-23) entende que é necessário levar em consideração o que subjaz à produção do pensamento e do sentido, ou seja, ao processo de compreensão que permite o “[...] autoesclarecimento dos sujeitos sobre seu lugar dentro do horizonte da linguagem”. E continua: “As configurações de sentido, ou seja, o pensamento ele mesmo, não se efetivam à base da autonomia do sujeito-autor, senão à base da tensão constitutiva entre sua pretensa autonomia e a produtividade originária da linguagem”.

A meu modo, e por minha conta e risco, tenho elaborado algo nessa direção, pensando no que ocorre numa situação de fala ou de interação sob qualquer outra forma de linguagem. Alguém se manifesta. Manifesta uma percepção sua, um sentido. Em todo caso, algo elaborado em sua subjetividade em função de suas experiências, de sua realidade, de suas meditações, de suas reflexões. Ao expressar linguisticamente tais percepções diante de outros, estes, por sua vez, acionam o seu reservatório de sentidos, percepções e experiências, com vistas à reconstrução de sentidos ou à elaboração de percepções novas. Ou seja, o conjunto de imagens, representações, ideias e pensamentos que alguns expressam ou condensam com os sons que emitem, sob a forma de palavras articuladas, constitui um referencial que não é o mesmo daquele que seus interlocutores acionam ao se depararem com aquelas manifestações.

De fato, e isso me parece muito claro, o que nós pensamos e o sentido que uma determinada palavra tem para nós e as muitas imagens e experiências que vêm à nossa mente quando a pronunciamos configuram um universo ao qual o interlocutor não tem acesso. E aí me reporto novamente a Gudsdorf (1987, p. 9), que afirma que o sentido de uma palavra jamais é dado e, por isso, o saber que ela busca expressar permanece sempre o segredo daquele que a exprime. Mas, ao expressarmos linguisticamente tais percepções diante de outros, estes, por sua vez, acionam o seu próprio reservatório de sentidos, percepções e experiên-

cias, para a construção de um entendimento acerca do que enunciamos. Ao escutarem o que falamos, são instigados a reconstruir seus sentidos anteriormente construídos e a elaborar percepções novas, se não mais ricas, pelo menos mais complexas, pela incorporação de novas nuances, de novos contornos.

É, portanto, a necessidade de a linguagem sempre ser interpretada que a coloca no âmbito de uma peculiar produtividade, que ocorre entre o enunciado e a sua interpretação. Essa produtividade, de caráter imprevisível, pois não é de todo deduzível nem da perspectiva de quem enuncia nem da de quem interpreta, é o que podemos chamar de criação. Trata-se de uma criação porque permite a produção do inédito, resultante não de algum tipo de soma de elementos pré-existentes. Assim, ao final de um diálogo em que enunciados são emitidos e interpretados por uns e por outros, os interlocutores resultam transformados, sem que essa transformação constitua “algo” que um tenha recebido do outro.

Em se tratando de uma situação pedagógica, a postura hermenêutica pressupõe uma aprendizagem coparticipada, configurando-se como uma relação em que ambos os polos se apresentam e se entendem como polos aprendentes. De fato, não conhecemos de modo absolutamente isolado, já que, de alguma forma, sempre dialogamos com quem nos precedeu na cultura e com aqueles que compartilham conosco o tempo presente. O diálogo hermenêutico, portanto, requer a disposição de aprender sempre de novo, com cada novo interlocutor e com cada nova situação. E aqui lembro de Paulo Freire, não quando ele refere um virtual processo de conscientização em que o interlocutor é alçado a um estágio de criticidade em que um dos polos da relação pretensamente já se encontra, mas quando ele descreve o diálogo pedagógico no seu livro *Extensão ou comunicação?* E é nesse contexto que Freire (1985, p. 79) diz: “[...] em qualquer ocasião em que um educando lhe faz uma pergunta, ele [o professor] re-faz, na explicação, todo o esforço cognoscitivo anteriormente realizado”. E acrescenta:

Re-fazer este esforço não significa, contudo, repeti-lo tal qual, mas fazê-lo de novo, numa situação nova, em que novos ângulos, antes não aclarados, se lhe podem apresentar claramente; ou se lhe abrem caminhos novos de acesso ao objeto.

Podemos dizer, então, que é nessa experiência hermenêutica, em que não se sabe de antemão quem vai aprender de quem, que o mundo é significado e ganha vida. Não há, portanto, uma simples conformação às situações dadas, pois essas se transformam à medida que os interlocutores sobre elas se entendem, projetando-as sob novas formas e significados, conferindo-lhes identidade e tornando-as suas, como reflete Mario Osorio Marques (1995, p. 23), em seu livro *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*, ao desdobrar a sua compreensão hermenêutica do processo de aprendizagem humana.

De minha parte, entendo que seria possível pensar, analogamente, que, da mesma forma como o sangue confere vida aos nossos corpos, os sentidos presentes na aprendizagem hermenêutica constituem mundo. Seguindo com essa imagem, pode-se dizer que cada coisa aprendida exige um pouco do sangue de quem aprende. Essa é a condição para que o mundo não se torne uma coisa, uma realidade reificada, já não percebida como intimamente vinculada aos sentidos que os humanos lhe emprestam.

Decerto, toda e qualquer formação mediante a qual o humano se constitui depende desse diálogo, que é, antes de tudo, um diálogo intergeracional, mas também um diálogo entre aqueles que compartilham uma mesma época, um mesmo tempo histórico. Por isso, não é possível pensar a educação sem, de alguma forma, referir-se a essa condição humana de linguagem, esse modo como nós, humanos, produzimos sentidos. Sentidos que configuram o artifício do que chamamos mundo. Uma realidade que é pelo que significa no âmbito das percepções compartilhadas intersubjetivamente e que, desse compartilhamento, adquire sua objetividade, a objetividade de nossa cultura, de nossa sociabilidade e de nossos modos de ser.

Meu caro, Flickinger! Sem dúvida, foi uma ousadia desmedida da minha parte estabelecer o diálogo que fui ensaiando ao longo destes parágrafos. Com certeza, estou longe do rigor e da profundidade que marcam os seus escritos. Tenho clareza de que minhas incursões no campo da hermenêutica expressam, mais propriamente, uma reflexão que fui fazendo ao longo dos anos do que o resultado de um efetivo processo de investigação de autores que poderiam embasar minhas indicações ou afirmações.

A minha coragem de cometer¹ este escrito se deve a uma percepção de que todos temos, ainda que em sentido figurado, pesquisado na mesma biblioteca, ou seja, temos nos nutrido das mesmas referências a partir das quais interpretamos a nossa experiência humana e, no caso dessa reflexão, a nossa experiência pedagógica. Por óbvio, todos emergimos de um solo comum, o solo dos constructos simbólicos que forjaram o mundo no qual fomos inseridos e que ajudamos a se manter significativo para nós.

Foi, portanto, uma certa familiaridade que encontrei no modo como você, Flickinger, vem pensando os temas da educação a partir da hermenêutica que me encorajou a esboçar o presente ensaio. Se estou certo, hermeneuticamente falando, é o fato de colocarmos um pouco de nós no texto que lemos de um outro que torna significativa a sua leitura, dando-nos a certeza de que estamos nos referindo a algo que temos em comum. Falar de forma mais ou menos pertinente em relação a esse algo é, possivelmente, o que nos diferencia, academicamente falando.

¹ Expressão costumeiramente usada por Mario Osorio Marques ao entregar à nossa apreciação um texto ou livro que acabava de escrever: “Acabei de cometer mais um escrito”, dizia ele, numa clara referência à confissão de um malfeito no âmbito do sacramento eclesiástico.

Referências

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. Entrevista com Hans-Georg Flickinger. In: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; HERMANN, N. (org.). *Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Porto Alegre: Ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 2014. p. 33-58.

FLICKINGER, Hans-Georg. Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel. In: DALBOSCO, C. A.; MARASCHIN, R.; DEVECHI, C.P.V. (org.) *Educação formadora*. Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023. p. 56-78.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GUDSDORF, Georges. *Professores para que? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MARQUES, Mario Osorio. *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: Unijuí, 1995.



Por um estatuto reflexivo na Pedagogia

Odair Neitzel

Primeiras palavras

Não conseguiria precisar o momento em que meu caminho cruzou ou se alinhou com o pensamento de Flickinger. Provavelmente foi com a leitura do ensaio “Para que Filosofia da Educação? 11 teses” (Flickinger, 1998). Porém, esse, possivelmente, foi só o primeiro de vários encontros em que me deparei com suas ideias e com a própria pessoa de Flickinger. “Vikinger” (codinome afetoso dado pela filha de Heinz Eidam, Annkatrin) dedicou-se por anos a estabelecer pontes entre as universidades brasileiras e alemãs, de modo mais acentuado com a *Universität Kassel*. Foi nessa que, a partir de sua formação em Direito e Filosofia, Flickinger se engajou e foi protagonista de um projeto inovador, que buscava imprimir, na jovem Universidade de Kassel, uma perspectiva interdisciplinar e sustentável, e, obviamente, para qualquer projeto que se pretenda interdisciplinar, o diálogo é sempre uma prerrogativa, o que também, de certa forma, traduz a pessoa de Flickinger.

Flickinger não apenas abriu portas para muitos estudantes brasileiros que buscavam especialização na Alemanha, como também os guiou em seus doutoramentos e pós-doutoramentos. Essa geração de estudantes, formada no apagar das luzes do século XX, é conhecida carinhosamente como “filhos de Flickinger”. Essa alcunha se deve à tradição acadêmica alemã de chamar o orientador de doutoramento ou pós-doutoramento de *Doktorvater* (*Doktor* = doutor + *vater* = pai).

No meu caso, que fui orientando de alguém que foi orientado e é amigo pessoal de Flickinger, professor Dr. Claudio Almir Dalbosco, posso me considerar um “neto de Flickinger”. Tive o privilégio de me beneficiar do trabalho e das pontes estabelecidas com a Universidade de Kassel, ao realizar meu estágio sanduíche na Alemanha, onde pude investigar a obra de Johann Friedrich Herbart. Mas penso que não são só essas relações cruzadas em que posso me colocar em sintonia com Flickinger, também por alguns aspectos de minha pesquisa, que encontram espaço nos escritos de Flickinger: da natureza e do estatuto da Pedagogia. Essa questão, palco de muitas reflexões ao longo da história, provavelmente continuará em aberto por muito tempo.

Flickinger, como um avô, possui muitos filhos e netos, tantos que nem deve saber ao certo quantos são. Isso depõe favoravelmente em relação ao seu trabalho e demonstra quão frutífera foi sua iniciativa de olhar para o Hemisfério Sul com olhar hermenêutico e dialógico. E é preciso dizer que um diálogo não nega o outro, uma vez que esse é seu fundamento, sob o risco de se tornar estéril. O diálogo exige horizontalidade e, como diria Dussel (1993), não é possível quando desconsidera e encobre o outro. Historicamente, as Epistemologias ao Sul (Santos, 2019) foram submetidas e colonizadas em todas as perspectivas, inclusive na academia. Penso que, em Flickinger, o caminho do pensamento é bidirecional. Ele não apenas levou à grandiosa tradição do pensamento europeu, como abriu canais para que o pensamento do sul fluísse para o norte.

Obviamente que, a respeito desse tema, esse fluxo ainda é muito desigual, e penso que a manutenção desses caminhos deve ser mantida sob vigilância, fomentada e potencializada. Afinal, o que mais temos a mostrar aos europeus sobre as Epistemologias do Sul? Isso é necessário para que sejamos mais “outros” e fortaleçamos o diálogo. O que as academias e os europeus querem saber de nós, sul-americanos?

Dentre as produções e questões que me marcaram na obra de Flickinger (1998), destaca-se o seu ensaio “Para que Filosofia da Educação? 11 teses”. Nem dez, nem 12, mas 11. Esse texto foi publicado pela primeira vez em 1998, na revista *Perspectiva*, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), quando, pessoalmente, estava retornando da minha primeira estadia na Alemanha. Naquele momento, a pretensão de me graduar em Filosofia ainda não raiava em meu horizonte, o que só viria a acontecer em 2003. Esse ensaio se soma a um conjunto de discussões que se realizavam na época no âmbito da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e diversos pedagogos e pesquisadores, sobre o estatuto da Pedagogia e que, de certa maneira, ecoaram nas políticas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, sobre a formação docente de modo geral e, mais especificamente, na própria Pedagogia. Afinal, o que era a Pedagogia?

Na busca por um campo de pesquisa próprio, ressalto a reflexão e o esforço de Tarso Bonilha Mazzotti (1996), cuja proposta delineava um estatuto para a pesquisa em Pedagogia, estabelecendo dez diretrizes que almejavam orientar a investigação nesse domínio. A pretensão subjacente era impulsionar a cientificidade da Pedagogia: um aspecto frequentemente subestimado nas discussões acerca da natureza da Pedagogia ou da Educação. Em seus escritos, Mazzotti enfatiza a importância de delimitar o escopo da área, um ponto crucial muitas vezes desconsiderado, dado que, comumente, concentramo-nos nas atribuições da Pedagogia, sem atentar para seus limites. Surge, assim, a indagação: qual é a identidade da Pedagogia? Quais são seus limites e até onde ela pode

estender-se? Em uma das diretrizes, salienta a necessidade de uma epistemologia da Pedagogia investigar todas as concepções educacionais ao longo da história humana, rejeitando aquelas advindas das concepções da filosofia especulativa e positiva. Simultaneamente, apoia-se na Filosofia da Educação para refletir sobre o objeto-projeto que a educação deve abordar. Mazzotti enfatiza que os fundamentos geralmente derivam de teorias filosóficas, sendo problemáticos quando estas constituem doutrinas dogmáticas sem conexão prática.

Fortemente influenciada por uma perspectiva tecnicista e cientificista, a Pedagogia, no Brasil, assumiu, ao longo de sua formação, o anseio de ocupar uma posição proeminente na academia e solidificar-se como uma área de conhecimento. Nesse ímpeto, buscava ser reconhecida como um campo de saber, implicando, assim, sua caracterização como ciência. Por razões históricas, essa ciência adquiriu um caráter técnico e instrumental. Pode-se afirmar que tal abordagem é distinta do observado em outras localidades e países, como a Alemanha ou mesmo a Argentina. Nessa última, a Pedagogia configura-se mais como um domínio das teorias educacionais, enquanto, no Brasil, assume, predominantemente, o caráter de um curso de magistério, com ênfase na educação infantil e nos anos iniciais.

Obviamente, esse escopo não é um demérito, mas sua ênfase em uma formação técnica é problemática; de certa forma, um dos aspectos implicados nesse processo, salvaguardando as diferenças, foi uma reprodução do que historicamente transcorreu com o campo educacional e a relação que tradicionalmente existia entre Pedagogia e Filosofia. As discussões sobre os fins da formação humana, juntamente com os da ação pedagógica, os exercícios espirituais, sempre estiveram abrigados sob a discussão filosófica, em tradições como da Paideia, da Humanitas e da Bildung. E, nesse sentido, concordo com Joaquim Severino (2015), que afirma que a Filosofia sempre se verte em Paideia.

No final do século XVIII e início do século XIX, impulsionada pela visão do progresso das ciências, especialmente da Física, quando a Filoso-

fia anseia intensamente tornar-se ciência, ao mesmo tempo em que cresce a necessidade de compreender o homem a partir das ciências humanas e investigar as faculdades do entendimento, ganha força o movimento que inaugura o campo da Pedagogia como uma área de conhecimento acadêmico. A obra que pode ser considerada a pedra fundamental desse processo é a *Pedagogia Geral*, de Johann Friedrich Herbart, de 1806.

Desde então, Herbart é reconhecido como o pai da Pedagogia como ciência. No entanto, é pouco questionado a respeito da natureza específica da ciência a qual Herbart estava propondo. Essa ótica instrumentalizou-se e, de maneira progressiva, adotou uma abordagem com ênfase na prática pedagógica metódica e instrumental. O campo da Pedagogia e a investigação de problemas presentes foram profundamente marcados por uma perspectiva lógico-instrumental, concepção que foi questionada pelo próprio Herbart (1964), em sua conferência *Vorlesung über Pädagogik*.

Herbart defendia que o fundamento da Pedagogia, seu objeto, deveria ser a educabilidade humana: “*Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zögligns*” (Herbart, 1887c, p. 69). Nesse caminho, creio ser importante citar a reflexão que Adalberto Dias de Carvalho (1999) faz concernente ao conceito de educabilidade, reconhecendo a existência de uma “antropologia pedagógica”. Para tal, a discussão precisaria buscar uma aproximação com a antropologia filosófica e as categorias relacionadas com o conceito de educabilidade. Penso ser interessante como Carvalho amplia o conceito de educabilidade, abrigo sob este as noções de maleabilidade, plasticidade, perfectibilidade, defectibilidade e alteridade. Em todo caso, a impressão é que o pensador retira da Pedagogia esses temas ou objetos e os trata como se fossem da Filosofia ou da Filosofia da Educação. A questão que se coloca, ao meu ver, é se a educabilidade pode ser um objeto de algum campo? Seria ela objeto exclusivo da Filosofia ou da Pedagogia?

Em busca de um lugar ao sol

Gostaria, agora, de registrar algumas palavras sobre esse processo um tanto idiossincrático de surgimento da Pedagogia. Para tal, irei me apoiar nas investigações de alguns pedagogos brasileiros que se ocuparam com essas questões, como Saviani, Libâneo, Franco, Pimenta e Tomazzetti.

Saviani (2012) observa que, no século XIX, ocorreu a disseminação do termo Pedagogia. Esse termo é de origem grega e denota a articulação consciente do processo educativo, especialmente nas línguas germânicas e latinas. O pedagogo era, em sua origem grega, aquele que, de certo modo, tomava a criança pela mão e a conduzia para a escola. A *Skolé*, que não é um mero lugar, mas um espaço-tempo da constituição de si, de ócio, de *kairós*, para a produção do humano.

Diferente desse caminho, a formação de professores, gradualmente, tornou-se uma exigência governamental, associada ao surgimento dos sistemas de ensino nacionais, impulsionados pelo pensamento iluminista. Um exemplo dessa luta pela instauração de uma educação pública e de uma rede de ensino, bem como da discussão do papel e das razões do Estado em assumir a formação de sua população, pode ser observado na conferência de Herbart (1887b) “Sobre a educação com participação pública”. Nessa conferência, Herbart discute o que cabe ou não ao Estado, o que deve inferir ou não, a relação das escolas com a precepção e a difícil transição de uma educação doméstica e de tutoria para uma educação institucional. Embora a formação de educadores e pedagogos já existisse previamente, ocorria predominantemente através do método “aprender fazendo”. Entretanto, Herbart já defendia a necessidade e propôs instituições para a formação de pedagogos que fossem preparados na arte (*Kunst*) da docência.

Nessa linha, olhando por esse ângulo, conforme registrado por Saviani (2012), percebo que a institucionalização dos sistemas nacionais de ensino impulsionou a necessidade de universalização da instrução ele-

mentar. No caso do Brasil, isso culminou na criação das Escolas Normais, destinadas à formação de professores do ensino fundamental, e das Escolas Normais Superiores, voltadas para os professores secundaristas. A partir dessa evolução, emergiram dois modelos distintos de formação docente. O primeiro modelo se concentrou na “cultura geral e no domínio específico dos conteúdos”, enquanto o segundo modelo considerou a formação dos professores como completa apenas com a preparação pedagógico-didática (Saviani, 2012, p. 7).

No Brasil, o curso de Pedagogia foi estabelecido em 1939, conferindo inicialmente o título de bacharel ou técnico em educação, aliando-se a outras disciplinas como Psicologia da Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo (USP). Em 1960, por meio dos pareceres CFE 251/62 e CFE 292/62, o curso passou a formar bacharéis e licenciados. Isso marcou a transição do pedagogo para o papel de professor do ensino básico e fundamental, abrangendo disciplinas das Ciências da Educação, Didática e Administração Escolar.

Já em 1969, o curso de Pedagogia assumiu a nobre incumbência de capacitar especialistas em administração, supervisão e orientação escolar, destacando a relevância da dimensão pedagógica na instituição de ensino, respaldada por uma abordagem substancialmente embasada nos campos psicológico e psicopedagógico.

Concomitantemente, a sociedade viu crescer expressivamente as demandas por uma educação pública sólida e por profissionais docentes qualificados, impulsionando os cursos de Pedagogia e licenciaturas a proverem soluções para os desafios organizacionais e funcionais do processo educacional (Pimenta, 2011). A partir da década de 1970, a pesquisa educacional expandiu-se notoriamente, com o estabelecimento de programas de pós-graduação, direcionando seus esforços para abordagens interpretativas-críticas que conferissem uma mais-valia qualitativa às investigações educacionais. Esse movimento representou uma transição marcante, consolidando o compromisso acadêmico com a compreensão aprofundada e crítica dos fenômenos educacionais. Nesse

contexto, as reflexões sobre a prática pedagógica foram enriquecidas por perspectivas interpretativas que transcendem a mera análise superficial, promovendo uma visão mais holística e contextualizada do cenário educacional (Pimenta, 2011).

Foi nesse período que ganhou forma o movimento de reforma da Pedagogia, questionando a identidade do profissional pedagogo e rompendo com a concepção tecnocrática, consolidando-se na Anfope. A cientificidade e a especificidade da Pedagogia foram temas centrais nesse movimento, consoante frisado por Saviani (2012), que evidencia as críticas de Libâneo, Franco e Pimenta às resoluções, apontando equívocos relacionados à falta de clareza conceitual e fundamentação teórica, dificultando o reconhecimento da Pedagogia como saber científico e profissional. Saviani (2012, p. 116) observa que, mesmo após anos de busca por um estatuto para a Pedagogia, persiste um certo mal-estar acerca da questão fundamental: “quem é o Pedagogo ou o que é a Pedagogia”. Essa constatação revela, inclusive nos cursos de pós-graduação, a ambiguidade entre “ciências da educação” e Pedagogia.

Em todo caso, o que se pretendia era subsidiar a formação de pedagogos, visando aprimorar a qualidade da educação infantil. É imperativo salientar que todo esse movimento, gradativo e de maneira acertada, possibilitou o avanço da Pedagogia na consolidação de um campo mais específico, fenômeno notável, sobretudo, durante a década de 1990. Observa-se, no entanto, que, à medida que esse processo progressivo de conquista do espaço epistemológico se desenvolve, inicialmente, a Pedagogia, de forma sutil, retrocede, passando a atribuir predominantemente à infância o seu objeto estatutário. Mesmo que essa mudança ainda não se apresente de forma cristalina, e não seja abertamente assumida, em um segundo plano, nota-se que, nesse curso evolutivo, o currículo pedagógico se expande e, gradualmente, incorpora uma série de demandas por saberes e especialidades, transformando o curso em um conglomerado de conhecimentos fragmentados. De certo modo, é reconhecido que todo campo que lida com a formação humana é marcado pela dinâmica

do fenômeno educacional, sempre plural e complexo, o que dificulta a delimitação e a definição epistemológica do campo.

Em minha análise, entretanto, a Pedagogia, ao longo dos anos, passou a direcionar suas atenções para os campos de educação infantil e séries iniciais, uma evolução que considero positiva. Contudo, noto ainda como problemático o fato de a Pedagogia não reconhecer plenamente essa mudança, sendo agravado pelo fato de, em diversas situações, assumir uma perspectiva de uma Pedagogia da aprendizagem, posição que é alvo de críticas por parte de autores como Biesta (2013).

Em busca de uma identidade

Gostaria, primeiramente, de concordar com o argumento de Libâneo (2010), que, ao refletir sobre o estatuto e o campo epistêmico da Pedagogia, defende que ela deve distinguir o seu escopo para além dos ambientes tradicionais e institucionais de ensino, incorporando os diversos espaços intencionais de educação. Nesse sentido, para Libâneo (2010, p. 51), a Pedagogia precisaria estender seu domínio para a “investigação da realidade educativa”, assim, o papel do pedagogo seria ampliar também seu espaço e escopo de atuação, estando presente em variados espaços sociais e atuando com os diversos fatos, estruturas e contextos relacionados à ação pedagógica, em suas mais diversas manifestações. Afinal, o autor defende que a Pedagogia é teoria e reflexão sobre a educação como fenômeno social, partindo do pressuposto de que, embora não tenha um conteúdo intrinsecamente próprio, possui um domínio específico, que é a educação, e um enfoque próprio, que é o educacional. Em todo caso, isso só complica ainda mais a questão do campo, pois o expande indefinidamente.

Essa discussão, porém, recebe outras contribuições importantes, como as reflexões de Franco, Libâneo e Pimenta (2011), que consideram que a área de saber da Pedagogia é caracterizada por três esferas: do objeto, dos procedimentos epistemológicos e dos requisitos que a

constituem como ciência. Sob essa interpretação, a Pedagogia assume a responsabilidade de refletir acerca dos fins da educação, suas condições e seu funcionamento, mantendo uma tensão dialética com a prática educativa. Em sua especificidade tripartida, os autores enfatizam que a Pedagogia deve se ocupar tanto com a prática quanto com a teoria. Essa defesa evidencia como essas discussões presentes nesses autores se orientam fortemente pela perspectiva Materialista Histórico-Cultural.

Ademais, penso que cabe sobrelevar a afirmação de Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p. 62) de que toda atividade docente é pedagógica, mas nem toda atividade pedagógica é necessariamente docente, e de que o pedagogo, ao integrar teoria e prática, desempenha um papel multifacetado, sendo a Pedagogia, simultaneamente, ciência, arte e orientação para a ação educativa. A didática, nesse quadro, é uma subárea da Pedagogia que fornece subsídios. A questão que se coloca é: quanto é positivo para o campo, para a própria formação do pedagogo, minar o campo com tantas habilitações e competências?

O pensamento de Franco (2008) encontra ressonância em Pimenta (2011) e Libâneo (2010), que ampliam a compreensão do que seja a área de saber epistêmico da Pedagogia e da defesa de uma formação ampla do pedagogo. É possível divisar que esta exigência, de uma ampla formação, já era proposta por Herbart (1887a), mas com outro enfoque: uma formação humana, espiritual, em sentido não religioso, ampla e integral do pedagogo. Isso seria fundamental para Herbart, visto que permitiria ao pedagogo ser capaz de refletir profunda e criticamente sobre a ação pedagógica e participar da construção de uma área que ouse pensar conceitos próprios, além de, nesse caso, ser capaz de pensar, filosofar, no espaço dinâmico e fluido do chão escolar (Herbart, 1964). Afinal, educabilidade como fenômeno educacional “é um objeto de estudos que se modifica parcialmente quando se tenta conhecê-la, assim como, à medida em que é apropriada, produz alterações naquele que dela se apropriou” (Franco, 2008, p. 75).

Em todo caso, suspeito que a Pedagogia, ao tornar-se um espaço de formação multiprofissional, habilitando o pedagogo a atuar em várias frentes a partir de uma formação condensada em um currículo multifacetado, esfacelou-se. Nesse processo, criou condições para que a infância emergisse como seu objeto ou como demarcador predominante do campo. Como leitor das reflexões sobre a temática, tendo a concordar com esse enfoque, apesar de que, desse modo, é preciso reconhecer que a Pedagogia passou a se ocupar com um pequeno naco do que seja Educação ou o campo da ação pedagógica, inclusive contra os esforços dos pedagogos, como mencionado anteriormente. Afinal, já temos graduações em Pedagogia e pós-graduações em Educação. O que Herbart (1887a) pretendia na *Pedagogia Geral* enquanto Pedagogia, hoje, é o que entendemos por Educação, e a Pedagogia assumiu o campo que era do magistério ou a extinta Escola Normal Superior¹.

Apesar desse encolhimento do campo da Pedagogia, o qual progressivamente se tornou mais complexo e plural, que avalio como um movimento positivo desde que essa maior delimitação não se traduza em uma formação reducionista e instrumental do pedagogo, como foi em muitos cursos de magistério e Normal Superior. Penso que, com isso, a Pedagogia e os cursos de Pedagogia poderiam ofertar um currículo mais integrado e uma formação mais coerente e reflexiva dos pedagogos, retirando do currículo as diversas especialidades e legando elas para uma formação complementar. A Pedagogia assumiria esse lugar justamente pela necessidade e importância dessa área focada na educação infantil e todas as problemáticas envolvidas, que já não são poucas. E isso não seria uma novidade, uma vez que há experiências que se aproximam dessa proposta, que distingue entre a Pedagogia que se ocupa com a atuação profissional na educação infantil, a Pedagogia como campo de pesquisa e que seria o que se entende, no Brasil, por Educação, como no caso da Alemanha ou da nossa vizinha Argentina, salvo as diferenças.

¹ Para ampliar a leitura sobre a concepção de Escola Normal Superior, sugiro a leitura do artigo de Tanuti (2000).

Obviamente, são áreas que sempre precisarão manter diálogo, porém, com enfoques mais claros.

Concordo com a visão de Franco (2008, p. 73) de que os processos educativos têm sido progressivamente reinterpretados, avaliados e aplicados por profissionais de diversas áreas, cada um com suas próprias perspectivas epistêmicas. Isso sugere que a educação não é, e talvez nunca tenha sido, um domínio exclusivo da Pedagogia. Ao se voltar para a infância, essa ideia parece reforçar a afirmação de Franco, que defende que a Pedagogia deve se libertar da submissão às diretrizes epistemológicas de suas ciências auxiliares e se afirmar como uma ciência independente; algo que já o queria Herbart (1887a): considerando que, no período do começo do século XIX, a preocupação era com a formação no nível das séries iniciais, ainda eram poucas as preocupações com outros níveis de escolarização.

A Pedagogia, como pensam Franco (2008, p. 73) e outros pedagogos, deveria ser capaz não apenas de teorizar sobre questões educacionais, mas também de organizar ações estruturais que criem condições favoráveis para a prática pedagógica a partir de um conhecimento de seu próprio campo. Estou de acordo com o pressuposto de que toda essa responsabilidade estaria mais bem delineada, seria mais assertivo, se a Pedagogia se voltasse para a infância e se ocupasse com a educabilidade infantil. Ou seja, ao buscar sua autonomia e seu campo de saber, é preciso que a Pedagogia delimite mais claramente seu objeto de estudo, afirmando-se como uma ciência própria, capaz de articular teoria e prática na construção de condições propícias ao exercício pedagógico e à transformação social.

Franco, Libâneo e Pimenta (2011) se filiam a uma perspectiva de abordagem dialética em que a prática e a teorização estejam constantemente em diálogo. Esse seria o caminho de construção de saberes que conferem autonomia à Pedagogia como campo de saber, permitindo que se eleve de uma ótica reduzida aos saberes técnico-instrumentais. A pesquisa pedagógica é instada a observar a prática educativa, retirar

fundamentos e metodologias e cientificar esses saberes, obviamente, em diálogo com outras disciplinas.

Dessa forma, embora tais proposições busquem uma Pedagogia mais humanizadora e integral, a ênfase na dimensão ética e nos valores subjacentes à formação e à prática pedagógica ainda aparece de modo parcial. Assim, o que proponho é que a pedagogia não poderia somente ser um curso de formação profissional, mas sim de formação do próprio pedagogo. A Educação não pode ser tratada como um outro ofício, pois lida com a dimensão da formação humana. Por isso, o pedagogo precisa de formação integral, formação que Herbart (1887a) denomina de eticidade, *Sittlichkeit* ou *Sittliche Geschmack*. Surge, portanto, a necessidade premente de reconhecimento da tradição cultural humana como parte intrínseca do processo educativo, evitando-se, por conseguinte, o esvaziamento da Pedagogia ao apoiar-se excessivamente em outras disciplinas e na práxis. Assim, urge que a Pedagogia estabeleça parâmetros teóricos claros para orientar sua investigação, reconhecendo a pertinência da ética e dos valores inerentes à vida humana.

Dessa análise, extrai-se a compreensão de que o esforço em estabelecer um campo próprio para a Pedagogia, refletindo sobre seu estatuto, é um empreendimento que precisa ser constantemente retomado, posto que a discussão acerca desse assunto não possui um desfecho definitivo.

Em linhas gerais, este ensaio busca indicar que a Pedagogia deve permanecer vigilante para não se afastar de uma postura reflexiva e crítica. É claro que é necessário considerar a práxis e as dinâmicas dos contextos e processos de ensino e aprendizagem, bem como todos os elementos envolvidos. No entanto, é crucial não perder de vista que o pedagogo, acima de tudo, é um “sujeito pensante” e deve estar intelectualmente preparado para enfrentar os desafios e imprevistos que surgem na prática pedagógica. Nesse viés, a opção por delimitar-se a infância pode ser um ganho para a formação do pedagogo, à medida que permita um maior arejamento dos currículos dos cursos de formação da Pedagogia, focando em promover uma formação mais reflexiva e incen-

tivando o pedagogo a se envolver consigo mesmo de forma integral e humana.

Consequentemente, torna-se fundamental não se refugiar em uma abordagem técnica, instrumental e cientificista. Embora seja indispensável possuir conhecimentos técnicos e científicos para exercer a profissão pedagógica, é igualmente crucial desenvolver habilidades de reflexão crítica e filosófica, capacitando o pedagogo a tomar decisões mais assertivas, tanto para si mesmo quanto nas práticas pedagógicas para as gerações que emergem no mundo. Essa abordagem, muitas vezes, entra em contraste com a própria intenção da Pedagogia de se consolidar como uma área de conhecimento, correndo o risco de se reduzir a um mero pedagogismo ou didatismo empobrecido e prescritivo ou querer abraçar muitas coisas (Gatti, 2006; Neitzel, 2020).

Retornando a Flickinger

É aqui que me reencontrarei com Flickinger (1998) e sua décima primeira tese sobre a Filosofia da Educação e a sua tarefa de garantir a presença da reflexividade no campo da Pedagogia. Sou levado a refletir sobre a pertinência de suas argumentações e a defesa de Flickinger (1998, p. 21) de que, à medida que a Educação e, no caso, a Pedagogia incorporassem uma postura reflexiva, atributo intrínseco a uma postura filosófica, a Filosofia da Educação inevitavelmente se encaminharia para uma “autossuspensão gradativa”. Transcorridas quase três décadas desde a publicação desse pensamento, surge a inquietante indagação: estaremos nos aproximando de tal “autossuspensão” no âmbito da Educação?

Considero relevante destacar o conceito de postura reflexiva cunhado de forma perspicaz por Flickinger (1998, p. 17):

A postura refletida é própria ao pensamento filosófico, já que a Filosofia cumpre a tarefa de esclarecer o pensamento sobre si mesmo, i. é, sobre sua validade objetiva e os pressupostos que legitimam suas conclusões. Se tomarmos o conceito da reflexão a sério - a saber, como movimento que, após experimentar a si mesmo no mundo objetivo, volta à sua origem - a Filosofia marca o campo por excelência da revelação das condições possibilitadoras de uma postura refletida.

Inspirado em Flickinger, em outro momento, já havia endossado a tese de que a Filosofia da Educação constitui um campo fronteiro entre a Educação e a Filosofia, representando o encontro de dois grandes domínios nos quais a Filosofia traz consigo uma postura reflexiva (Neitzel; Santos, 2016). Flickinger, ao se ocupar da Filosofia da Educação, dirigindo-se à Educação de forma abrangente, também em sua premissa, refere-se à Pedagogia, afirmando que lhe cabe a necessidade de reflexão. De certo modo, seria tarefa da Filosofia conduzir os participantes do campo da Educação a adotarem posturas reflexivas ou a se engajarem na reflexão, possibilitando que “percebam os pressupostos e implicações que determinam o perfil profissional do educador” (Flickinger, 1998, p. 16). Dessa maneira, a incorporação da postura filosófica no trabalho educacional se tornaria uma realidade tangível.

Entendo que Flickinger nos proporcionou *insights* relevantes para a reflexão sobre a Educação. Contudo, atualmente, é possível afirmar que a Filosofia da Educação, enquanto encarregada de fomentar uma postura reflexiva na Educação, está longe de entrar em suspensão. Observo que tem se tornado mais imprescindível, especialmente considerando a crescente precarização causada pela comercialização dos cursos de Pedagogia e o seu avanço desde a época em que Flickinger elaborou seu ensaio. A expansão descontrolada da oferta dos cursos de licenciatura em Pedagogia, um dos mais demandados em nossa sociedade, ocorre de forma indiscriminada e sem a devida preocupação com a formação qualificada dos pedagogos. Esses profissionais, muitas vezes, são instrumentalizados e lançados nas escolas sem uma preparação adequada para educar as novas gerações. Ou seja, formam-se pedagogos sem que tenham, de fato, realizado um processo formativo.

Como reflexão conclusiva, considero que a Pedagogia desempenha um papel fundamental ao assumir a responsabilidade pela infância; no entanto, em certa medida, necessita desenvolver um currículo mais focado, eliminando as múltiplas atribuições que poderiam ser direcionadas para especialidades. Atualmente, já não tenho a certeza que tinha

em outro momento sobre se a postura reflexiva é exclusiva da Filosofia, da mesma forma como tenho dúvidas se a educabilidade humana é um domínio exclusivo da Educação ou da Pedagogia. De qualquer maneira, acredito que seja pertinente reforçar a tese de Flickinger quanto à necessidade de inserir a postura reflexiva e crítica nos currículos dos cursos de Pedagogia. Além disso, penso que deveríamos ampliar essa tese, afirmando ser essencial, filosoficamente falando, que não só zelássemos pela inserção, mas também garantíssemos a permanência de tais posturas no campo dos saberes pedagógicos, evitando que os conteúdos humanizantes sejam expurgados. Afinal, esses conteúdos são constitutivos da educação, permeando-a de forma contínua, e não podem ser abandonos no cotidiano da ação pedagógica.

Referências

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução: Rosaura Eichenburg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CARVALHO, Adalberto Dias de. Estatuto da filosofia da educação: especificidades e perplexidades. *Filosofia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, [s. l.], v. 15-16, n. II, p. 59-94, 1999.

DUSSEL, Enrique. 1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: conferências de Frankfurt. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

FLICKINGER, Hans-Georg. Para que filosofia da educação? 11 teses. *Perspectiva*, [s. l.], v. 16, n. 29, p. 15-22, 1998.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *A pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. *Educação em Foco*, [s. l.], v. 14, n. 17, p. 55-78, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *RBPAAE*, Recife, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2006.

HERBART, Johann Friedrich. Allgemeiner Pädagogik aus der Zweck der Erziehung Abgeleitet. In: KEHRBACH, Karl; FLÜGE, Otto; FRITZSCH, Theodor (org.). *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887a. v. 2, p. 1-139.

HERBART, Johann Friedrich. Die ersten vorlesungen über pädagogik (1802). In: ASMUS, Walter (org.). *Johann Friedrich Herbart pädagogische Schriften*. Düsseldorf und München: Verlag Helmut Küpper Vormal's Georg Bondi, 1964. p. 121-131.

HERBART, Johann Friedrich. Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung (1810). In: KEHRBACH, Karl; FLÜGE, Otto; FRITZSCH, Theodor (org.). *Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887b. p. 73-94.

HERBART, Johann Friedrich. Umriss pädagogischer Vorlesungen (1841). In: KEHRBACH, Karl (org.). *Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. Aalen: Langensalza, 1887c. v. 10, p. 65-206.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2010.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto da cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 13-37.

NEITZEL, Odair. A formação teórica-epistemológica na pesquisa educacional: desafios. In: CHICAVA, Augusto Kessai Agostinho; SCHÜTZ, Jenerton Arlan (org.). *Educação e pesquisa: dialogando com a pluralidade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 31-44.

NEITZEL, Odair; SANTOS, Claudedir dos. A relação filosofia e educação e a reflexividade docente nos processos educacionais. *XI ANPEd Sul*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, 2016.

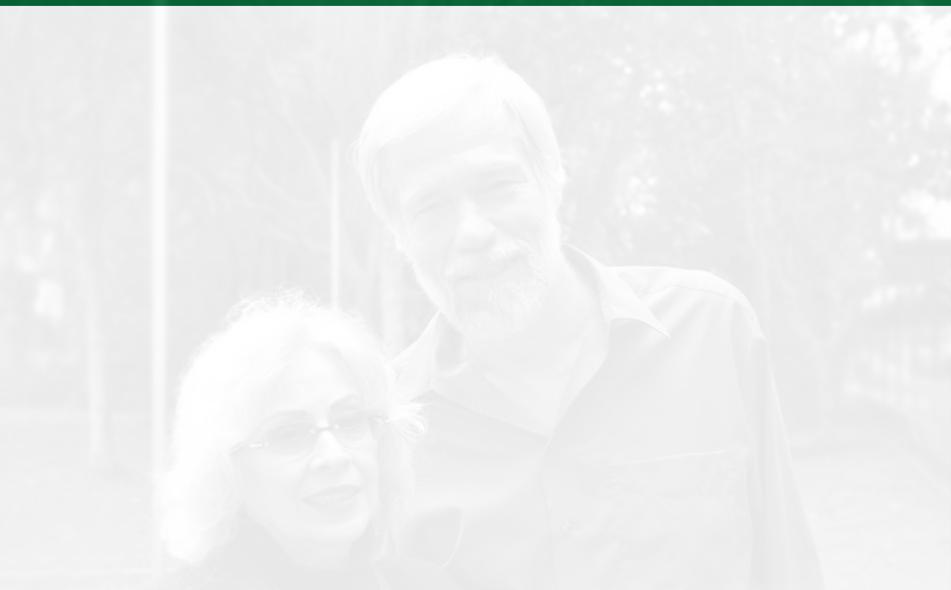
PIMENTA, Serma Garrido (org.). *Pedagogia: ciência da educação?* São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SAVIANI, Demerval. *A pedagogia no Brasil história e teoria*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Do estatuto epistemológico da filosofia da educação: o embate entre reflexão e criação de conceitos. *Educação em Foco*, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 15-38, 2015.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2024.



A experiência formativa da pedagogia hermenêutica

Enrique Sérgio Blanco | Bettina Steren dos Santos

Ao encontrar na linguagem e nos diálogos vivos seu âmbito principal de expressão da verdade, a doutrina de compreensão – esse é o significado da hermenêutica – levamos a entender a inevitável historicidade de nosso saber (Flickinger, 2010, p. 2).

Introdução

Diante do avanço do pensamento instrumental, tecnicista e cientificista no campo da educação, as humanidades têm sido relegadas a segundo plano, tanto no ambiente escolar como no universitário, como alertam Marta Nussbaum (2015) e Christian Laval e Francis Vergne (2023). Essa situação traz sérios riscos à consolidação da democracia, não apenas no Brasil. Pode-se observar que estudantes, nos mais diversos níveis e modalidades de ensino, são privados de uma experiência formativa mais ampla, que contextualize, em sala de aula, a autorreflexão crítica compartilhada, isto é, um pensar crítico que permita ao sujeito

repensar suas formas de ser, pensar e agir em relação a si mesmo, ao outro e à sociedade (Blanco, 2023a). Um pensar que seja fruto da relação dialógica entre os interlocutores e que, por respeitar as diferenças evidenciadas durante o jogo de perguntas e respostas, enfatize a escuta sincera e aberta ao outro, permitindo que o perguntar se torne mais relevante do que o próprio responder.

Ter a experiência de uma relação dialógica nesses termos implica os sujeitos no sentido de assumirem a postura ética de acolhimento e reconhecimento do outro como presença fundamental para a construção de um processo formativo democraticamente sustentado. Essa situação de encontro e fusão de horizontes compreensivos, conforme Gadamer (1999, 2002), corresponde ao acontecer da experiência hermenêutica, que é proporcionada pelo diálogo vivo, como ressalta Hans-Georg Flickinger, em sua obra *A caminho de uma pedagogia hermenêutica* (2010).

Desse modo, exploraremos as possibilidades da pedagogia hermenêutica para o acontecer de um processo formativo que possa ser compartilhado pelos interlocutores do jogo intersubjetivo de perguntas e respostas durante a práxis do diálogo vivo. Para tanto, encaminharemos nossas reflexões apresentando os motivos que nos fazem acreditar na potência desta relação dialógica para a experiência formativa e contextualizaremos aspectos da hermenêutica filosófica vinculados à práxis pedagógica do diálogo vivo e à possibilidade de uma experiência hermenêutica significativa para estudantes e docentes.

Por que diálogo vivo?¹

Não há dificuldades em reconhecer o caráter dinâmico do dialogar. No jogo dialógico de perguntas e respostas, os sujeitos passam a experimentar o movimento de seus próprios pensamentos que, ao serem exter-

¹ Diversas reflexões aqui apresentadas decorrem da tese de doutorado *O diálogo vivo e o pensar crítico: possibilidades de uma pedagogia hermenêutica* (Blanco, 2023a), que teve a oportunidade de contar com a presença do professor Hans-Georg Flickinger na banca examinadora. As principais ideias exploradas nessa tese partem das reflexões de Flickinger acerca da experiência hermenêutica da compreensão proporcionada pelo diálogo vivo.

nalizados, expostos ao outro, *materializam-se* na linguagem. Durante esse processo, ao expor uma pergunta, espera-se por uma resposta ou mesmo por um novo questionamento como retorno ao que foi perguntado. Responder, nesse sentido, significa ser responsável em atender e respeitar o questionamento do outro, por mais surpreendente e imprevisível que seja a pergunta colocada em jogo no diálogo.

Como considera Flickinger (2010, p. 121), a responsabilidade é o eixo do discurso ético, de modo que “ser eticamente responsável quer dizer, como no jogo, levar o outro a sério, e isso significa a disposição de dar respostas às perguntas lançadas por ele”. No entanto, deve-se observar que o diálogo que leva em consideração a interlocução com o outro, de forma honesta e sincera, não pode partir de perguntas pré-concebidas que esperaram por respostas já racionalmente presumidas e previamente calculadas. “A linguagem é o lugar do diálogo vivo que não se esgota na relação sujeito-objeto. A reflexão encontra seu impulso primordial na experiência da linguagem viva que é anterior ao impulso dominante da razão calculante” (Goergen, 2010, p. XV).

Partindo do âmbito privado, nossas crenças, pré-conceitos², pré-juízos³, dúvidas e certezas passam ao domínio público, o que, conseqüentemente, autoimplica o sujeito a assumir o que foi externalizado perante o outro. Essa dinâmica de autoexposição mediada pelo diálogo

² Maria Luísa Portocarrero Silva (2009, documento *on-line*) explica que “o preconceito em Gadamer tem um sentido eminentemente crítico, dialógico e inovador [...] os preconceitos da razão humana histórica têm um carácter dialógico, provisório e processual — e não um conteúdo definitivo”. Assumimos a compreensão de Gadamer em relação a esse conceito, mas utilizamos hífen, grafando “pré-conceito”, para diferenciar de uma atitude reprovável e pejorativa, como em “preconceito de raça”, “preconceito de gênero”, etc.

³ Utilizamos também o termo “pré-juízo”, grafado com hífen para se diferenciar da ideia corrente de perda, dano ou desvantagem. Assim, empregamos “pré-conceito” e “pré-juízo” como instâncias prévias dos atos de conceituar e de ajuizar, respectivamente. Desse modo, entendemos que tanto os “pré-conceitos” como os “pré-juízos” fazem parte da pré-estrutura da compreensão do sujeito. Como observa Neubauer (2015, p. 135): “Em toda experiência está posta a exigência de reconhecer os preconceitos — que se configuram por vivências anteriores — e, com isso, afastá-los, para que as coisas possam nos falar; ou melhor, mostrar-se como tal, e o que em cada acontecimento é único e insubstituível. Somente reconhecendo nossos preconceitos é que podemos instaurar um diálogo sério e respeitoso com o que nos é estranho e distinto, reconhecendo nossos limites, para encontrar um sentido apropriado das coisas e dos acontecimentos”.

permite que nós nos escutemos, retirando-nos de uma situação de autor-referência e autocentramento. Passamos a ter a experiência de viver uma pluralidade de visões de mundo, descentrando certezas e opiniões fixas, em confronto com o desconhecido que procuramos compreender.

Ao encontrar na linguagem e nos diálogos vivos seu âmbito principal de expressão da verdade, a doutrina de compreensão — esse é o significado da hermenêutica — leva-nos a entender a inevitável historicidade de nosso saber. Tornar transparente o caráter provisório de nossas supostas certezas é um de seus objetivos principais. Com isso, a verdade revela-se por meio da avaliação crítica das pretensões de verdade, defendidas pelos parceiros (Flickinger, 2010, p. 2).

Quando os interlocutores do diálogo compreendem a historicidade e a provisoriedade de seus saberes, conseguem avaliar suas verdades, de modo que passam a ter condições de reformular e rever, de forma crítica e eticamente sustentada, suas próprias formas de pensar e, consequentemente, de ser e agir (Blanco, 2023a). Sendo essa uma possibilidade decorrente do diálogo vivo, ao contextualizá-lo em espaços formativos, os sujeitos envolvidos nesse processo dialógico podem ter condições de avaliar criticamente suas “pretensões de verdade” (Flickinger, 2010, p. 2).

Dessa maneira, viver o diálogo vivo em sala de aula é uma possibilidade que caminha entre a dimensão da pedagogia e da filosofia, tendo a práxis pedagógica como eixo de diálogo entre as duas áreas. Como Dalbosco (2003, p. 14) destaca, em *Filosofia prática e pedagogia*, em seu capítulo introdutório sobre racionalidade prática e práxis pedagógica, tanto a filosofia como a pedagogia podem confluir rumo a um sentido comum, pois “os conceitos de racionalidade e de ação, em seu sentimento eminentemente prático, constituem o ponto de confluência entre ambas”. Portanto, ao trazer aspectos da hermenêutica filosófica para serem aplicados em sala de aula por meio do diálogo vivo, a pedagogia hermenêutica revela-se enquanto práxis pedagógica na qual convergem filosofia e pedagogia em uma dimensão efetivamente prática: “A dimensão prática da filosofia e da pedagogia, bem como o elo de ligação entre elas reside, portanto, no conceito de práxis” (2003, p. 14).

Importa, também, ressaltar que o conceito de práxis é assumido aqui enquanto ação intencional que busca orientar o sujeito que delibera sobre como agir em relação a si, ao outro e à sociedade — uma ação que relaciona, desse modo, o contexto pedagógico à dimensão ética. Tal compreensão apoia-se na interpretação gadameriana do conceito aristotélico de práxis, vinculando-o a outros dois conceitos de Aristóteles, que também são apropriados pela hermenêutica filosófica: a disposição ética para agir (*hexis*), interpretada por Gadamer (1999, p. 466) como “atitude firme”, e a sabedoria prática (*phronesis*)⁴. Em *Verdade e método* (1999), Gadamer procura estabelecer um vínculo entre esses dois conceitos, e tal vínculo é possível porque a dimensão ética da práxis hermenêutica realimenta, como Hermann (2002) considera, a filosofia prática de Aristóteles enquanto relação entre saber e agir.

De fato, quando Gadamer (1999, p. 465) analisa os traços fundamentais de uma teoria da experiência hermenêutica, ele retoma o problema hermenêutico fundamental e dedica um tópico inteiro de *Verdade e método* à “atualidade hermenêutica de Aristóteles”. Assim, a hermenêutica gadameriana, “permite incluir as motivações e exigências provenientes do mundo prático, como uma forma de aplicação a uma situação concreta” (Hermann, 2002, p. 96). Nesse sentido, Aubenque (2003, p. 24) enfatiza que a práxis aristotélica “diz respeito ao contingente, é variável segundo os indivíduos e às circunstâncias”. Para esclarecer esse vínculo, recorremos a Gadamer, quando afirma que a *phronesis*⁵ é outra forma de

⁴ Como explicita Aristóteles (EN, I, 5, 1140b): “A sabedoria prática deve, pois, ser uma capacidade verdadeira e raciocinada de agir com respeito aos bens humanos [...] Sem embargo, ela é mais do que uma simples disposição racional: mostra-o o fato de que tais disposições podem ser esquecidas, mas a sabedoria prática, não”.

⁵ Cruz (2016, p. 61) ressalta que: “Segundo Gadamer, Aristóteles considera de maneira geral que a *phronesis* tem a ver mais com os meios do que, propriamente, com os fins. Contudo, Aristóteles elucida que a *phronesis* não é apenas uma capacidade de eleger os meios corretos, mas que ela é também uma *hexis* ética que orienta a ação daquele que tem em mira o fim conforme a virtude de seu ser ético. Nesse sentido, após a deliberação, estarão presentes os meios corretos e eficientes para alcançar o fim desejado. Logo, caberá à escolha, guiada pela *phronesis*, optar pelo meio mais adequado em vistas ao melhor fim”.

saber dirigida a situações concretas, que abrange a infinita variedade de circunstâncias distintas.

A compreensão e o domínio moral da situação concreta exigem uma tal sub-sunção do dado sob o universal, ou seja, o fim que se persegue para que daí resulte o correto. Pressupõe, portanto, um direcionamento da vontade, isto é, um ser moral (*hexis*) (Gadamer, 1999, p. 64).

Percebe-se, desse modo, a relação entre a decisão ética para agir e a sabedoria prática, como destaca Gadamer. Compartilhando desse entendimento, Neubauer (2015, p. 142) afirma que, para Gadamer, a *phronesis* “é apresentada como primordial à experiência vivencial significativa, ou seja, a tarefa da interpretação implicada à dimensão teórica e prática da vida”, de modo que o “saber da experiência hermenêutica de Gadamer faz parte do *ethos* da vida”.

Fizemos essa breve digressão para mostrar que é possível perceber a relação entre a concepção aristotélica de sabedoria prática e a experiência hermenêutica, que, por sua vez, Gadamer (2012, p. 255-256) associará à formação humana: “A filosofia prática já pressupõe educação, isto é, exercício e formação madura dos modos de comportamento (*ἦθος*) e junto àquele que aprende (exatamente como junto àquele que ensina)”. Ressaltamos que o significado de *ἦθος* é *ethos*, ou seja, o comportamento humano em sua dimensão ética. Esse aspecto é fundamental para a experiência de compreensão que se desenvolve por meio do diálogo vivo aplicada a processos formativos, pois envolve a relação entre a sabedoria prática e a dimensão ética e diz respeito a quem aprende e a quem ensina, como destaca Gadamer.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, pelo fato de ser uma experiência hermenêutica compreensiva compartilhada com o outro, o diálogo vivo contextualizado em sala de aula implica não apenas os estudantes, mas também os docentes, pois os colocam à disposição de responderem aos questionamentos que lhes são lançados, em vez de exercerem uma mediação formal não autoimplicativa, por assim dizer. Em outras palavras, o diálogo vivo traz o docente para *dentro* do jogo de

perguntas e respostas, em vez de mantê-lo em uma atividade de mediação *externa*, quando apenas orienta e conduz os rumos do que está sendo debatido pelos estudantes, administrando o tempo e as intervenções dos sujeitos, tendo em vista estabelecer um processo avaliativo objetivo. Como Flickinger (2010, p. 55) observa, em vez de nos mantermos na perspectiva do conhecimento objetivo, tal como pressupõe o conhecimento científico moderno, “o saber que brota do diálogo depende das pessoas envolvidas, com suas histórias, convicções e habilidades específicas”.

Assim, durante o jogo de perguntas e respostas, o docente é convocado a construir um saber que surge a partir do diálogo vivo com os estudantes: “Mesmo sem se dar conta disso, cada pessoa traz para dentro do diálogo experiências, trajetória biográfica e matrizes ético-morais próprias” (Flickinger, 2010, p. 55-56). O diálogo vivo estabelece-se:

[...] no vaivém das considerações e dos raciocínios de seus integrantes, os quais trazem consigo, cada um, a carga de visões de mundo e de sentidos particulares, portanto diferentes. É, porém, justamente a partir dessa carga que nascem as perguntas (Flickinger, 2010, p. 2).

Essas experiências pessoais são fundamentais para a práxis do diálogo, pois são elas que tornam o diálogo vivo e fazem com que surjam perguntas instigantes e motivadoras que alimentam a dinâmica e a vivacidade do diálogo (Blanco, 2023a).

Ao acolher a dúvida e a diferença, dispomo-nos a viver a experiência do encontro com o outro. Trata-se de um aventurar-se na incerteza, na busca do que nos motiva a questionar. O diálogo nos faz pensar por que lançamos determinadas perguntas ao outro. Esse esforço de autoexame significa elaborar “uma consciência da situação hermenêutica” (Gadamer, 1983, p. 73), que se constrói na busca do que está por trás da pergunta, ou seja, do que não é dito quando se diz algo, a fim de “tornar conscientes pressupostos pouco claros e implicações que se escondem na pergunta que é formulada” (Gadamer, 1983, p. 73). Essa tentativa infinita de buscar pressupostos e implicações de perguntas relativas a um texto ou a um diálogo relaciona-se ao “caráter aventureiro da compreensão”

(Gadamer, 1983, p. 75). Nesse sentido, viver a aventura da incerteza em busca dos sentidos das perguntas: “Pode contribuir para ampliar de maneira especial nossas experiências humanas, nosso autoconhecimento e nosso horizonte de mundo. Pois, tudo o que a compreensão proporciona se torna proporcional a nós mesmos” (Gadamer, 1983, p. 75). Assumir o desafio do diálogo vivo implica, desse modo, o cultivo de uma condição de mútuo respeito, pois os interlocutores compartilham uma experiência compreensiva em seu sentido hermenêutico. Não agir nesse sentido corresponde a não viver a experiência social da compreensão. Como diz Flickinger (2023, p. 74), em *Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel*:

Na falta da disposição de dialogar, de tomar o outro a sério na sua forma de imaginar e pensar, posicionando-se, vale dizer, arriscando-se frente a ele, a experiência social como fator imprescindível da compreensão não se realizaria.

Portanto, diante da necessidade de ampliar a presença das humanidades e da reflexão crítica nos mais diversos níveis da educação formal e não formal, atitude que fortalece as “capacidades socráticas” e o “autoexame” (Nussbaum, 2015, p. 47) dos estudantes, a proposta de trazer para o espaço formativo a práxis do diálogo vivo, tal como sustenta a pedagogia hermenêutica, revela-se como uma possibilidade de contribuir para o fortalecimento da sala de aula como *locus* privilegiado para o exercício prático de um pensar crítico e de um agir democrático (Blanco, 2023a).

A produtividade dos pré-conceitos e pré-juízos para a autorreflexão ética

Antes de ingressarmos nas questões relativas à produtividade dos pré-conceitos e pré-juízos para a autorreflexão ética, devemos investigar o significado da aplicação (*Anwendung*), de acordo com a hermenêutica filosófica, de modo a não confundir esse conceito com a mera aplicação prática de uma teoria. Para tanto, seguiremos o caminho aberto por

Gadamer (1999, p. 20) quando destaca, logo nas primeiras páginas de *Verdade e método*, que “A aplicação é um momento do próprio compreender”. Gadamer, nesse momento, está analisando a “questão histórica” e a “pergunta histórica”, exemplificando o papel do historiador jurídico e o do jurista prático. Ele ressalta que “o primeiro tem uma tarefa exclusivamente ‘contemplativa’ e o segundo, exclusivamente prática. Porém, a aplicação está contida em ambos os afazeres” (1999, p. 20). Sobre o papel do juiz, isto é, aquele que julga o caso concreto (particular) tendo em vista a lei (geral), temos:

A decisão do juiz que “intervém praticamente na vida” pretende ser uma aplicação justa e de nenhum modo arbitrária da lei; deve pautar-se, portanto, em uma interpretação justa e isso inclui necessariamente a mediação de história e atualidade na compreensão (Gadamer, 1999, p. 20).

Adiante, Gadamer (1999, p. 20) afirma que o papel do historiador jurídico, quando “guiado por suas próprias pré-concepções históricas e seus preconceitos vivos”, está em fazer “uma mediação de passado e presente, portanto, aplicação”. Assim, a aplicação é um momento da compreensão que não pode ser considerada exclusivamente contemplativa, nem prática, apesar de estar presente em “ambos os afazeres”. Além disso, Gadamer faz um importante destaque: a aplicação é uma mediação entre passado e presente.

Prosseguindo com as análises de Gadamer, chegamos ao momento em que ele reflete sobre *A retomada do problema hermenêutico fundamental*, especificamente, *O problema hermenêutico da aplicação* (1999, p. 459). Gadamer (1999, p. 459-460) inicia suas considerações fazendo alusão à “aplicação edificante”, no que diz respeito às Sagradas Escrituras, e diz que, “na compreensão, há sempre algo como uma aplicação do texto a ser compreendido à situação atual do intérprete”. Ele reitera que, durante a aplicação, entendida como momento do próprio compreender, há um claro vínculo entre a história e o momento presente. Desse modo, é possível entender a relação que Gadamer (1999, p. 465) faz, mais adiante, ao dizer que o compreender é “um caso especial da aplicação de algo

geral a uma situação concreta e particular. Com isso ganha especial relevância para nós a *ética aristotélica*". Assim, é na relação que ocorre entre a dimensão ética (geral) e a situação concreta (particular) que a aplicação, como momento do próprio compreender, acontece.

Apesar dos avanços que fizemos em relação à ideia de aplicação, ainda nos falta a presença da linguagem e, conseqüentemente, do diálogo vivo nesse processo. Por isso, devemos continuar explorando as reflexões de Gadamer, o que nos leva ao momento em que ele trata do *Aspecto universal da hermenêutica* (1999, p. 686). Gadamer (1999, p. 686) afirma que a linguagem consegue ser "um centro em que se reúnem o eu e o mundo, ou melhor, em que ambos aparecem em sua unidade originária". Entendemos que ele tem em mente a incorporação da *phronesis* aristotélica pela hermenêutica, especificamente, a aplicação do universal ao particular, ou seja, do saber ético a situações concretas. Essa união possibilitada pela linguagem nos permite considerar a responsabilidade ética⁶ presente na efetivação da práxis dialógica aplicada a situações particulares.

Para corroborar essa consideração, acompanharemos as reflexões de Gadamer (1999, p. 466) em uma importante passagem na qual ele analisa como seria possível formar o comportamento humano do ponto de vista ético-prático, isto é, ele se dedica a compreender "o fato de que o homem vem a ser tal como veio a ser, somente através do que faz e de como se comporta". Gadamer (1999, p. 466) se questiona sobre como "pode se dar um saber filosófico sobre o ser moral do homem", tendo em vista que o saber ético surge nas situações concretas vividas pelo ser humano: "Se o que é bom só aparece na concreção da situação prática em que ele se encontra, então o saber ético deve oferecer, para se haver

⁶ Como Testa (2023, p. 61-62) ressalta, no Brasil: "O vínculo entre hermenêutica filosófica e responsabilidade é ainda pouco explorado no universo acadêmico especializado. É o que mostra a literatura efetiva, oriunda de pesquisas recentes". O autor se refere às investigações de Flickinger, nas quais "consta uma abordagem hermenêutica explícita sobre o tema da responsabilidade, com base na concepção gadameriana de diálogo" (2023, p. 61-62) e em artigos de Luiz Rohden; na literatura internacional, destaca um artigo de Dennis Schmidt e alguns textos de Theodore George. Para saber mais, conferir Testa (2023).

com a situação concreta, o que é que esta exige dele". Em outras palavras, Gadamer (1999, p. 466) ressalta, tendo por base suas reflexões sobre a ética aristotélica, especificamente a sabedoria prática, que, ao agir, o ser humano:

[...] deve ver a situação concreta à luz do que se exige dele em geral. Negativamente isto significa que um saber geral que não saiba aplicar-se à situação concreta permanece sem sentido, e até ameaça obscurecer as exigências concretas que emanam de uma determinada situação.

Desse modo, devemos compreender o que, de acordo com Gadamer, a situação específica (particular) exige do ser humano para que ele tenha condições de agir eticamente. Esse passo é fundamental porque a dimensão ética ganha sentido, exatamente, no momento de sua aplicação a situações particulares concretas. Nesse sentido, o geral a que Gadamer (1999, p. 481) vem fazendo referência é a dimensão ética, que já tinha sido apontada por ele enquanto "saber moral". Essa reflexão de Gadamer tem por base as considerações da ética aristotélica, especificamente a sabedoria prática (*phronesis*), que autoimplica o sujeito em suas ações práticas a partir de seu saber moral. Por isso, Gadamer (1999, p. 481) diz que cabe ao sujeito interpretar uma tradição procurando "aplicá-la a si mesmo". Isso quer dizer que, ao buscar compreender o geral decorrente da tradição, o ser humano pretende "compreender o que diz a tradição e o que faz o sentido e o significado do texto. E para compreender isso ele não deve querer ignorar a si mesmo e a situação hermenêutica concreta, na qual se encontra" (1999, p. 489). Gadamer está se referindo à relação entre o intérprete e sua relação com o texto (particular) a partir da tradição (universal), mas entendemos que tais reflexões se aplicam ao diálogo vivo entre os sujeitos, pois abrangem a tarefa hermenêutica amplamente considerada, não estando restrita apenas à interpretação de textos. Nesse sentido, Gadamer (1999, p. 481) acredita que "a análise aristotélica se nos apresenta como uma espécie de *modelo dos problemas inerentes à tarefa hermenêutica*"; ele está fazendo referência à "descrição aristotélica do fenômeno ético, em particular, da virtude do saber moral" (1999 p. 481).

Compreende-se, pois, que a relação que o ser humano tem com o caso particular não é a de um mero solucionador de problemas práticos, mas, antes, de um sujeito que assume uma relação especial com a realidade fática, por meio de uma “pertença específica”. Como Gadamer (1999, p. 480) aponta:

[...] o homem compreensivo não sabe nem julga a partir de um simples estar postado frente ao outro de modo que não é afetado, mas a partir de uma pertença específica que o une com o outro, de modo que é afetado com ele e pensa com ele.

Ora, essa pertença específica da situação concreta a partir da qual surge uma relação entre *eu* e *tu*, a ponto de nos afetar reciprocamente, ou seja, uma afetação que nos permite pensar juntos sobre o acontecer fático, pode ser proporcionada pela práxis pedagógica do diálogo vivo. Nesse sentido, temos a aplicação como momento da compreensão do saber ético vinculado a situações concretas particulares, nas quais os sujeitos se encontram envolvidos em uma união de horizontes compreensivos, a partir da qual podem pensar juntos sobre o que está sendo posto pelo diálogo no plano da linguagem.

A partir das ideias apresentadas, temos condições de analisar como a produtividade dos pré-conceitos e pré-juízos para a autorreflexão ética pode ser contextualizada na práxis pedagógica do diálogo vivo, especificamente em ambientes formativos escolares e universitários. Isso porque, ao tratar da dimensão ética no plano da hermenêutica filosófica, estamos problematizando, também, a dimensão prática do pensar no sentido do agir.

Iniciamos essas reflexões com uma importante consideração que Gadamer (1999, p. 24) faz ao ressaltar a decisiva “experiência do tu para toda autocompreensão”, a partir da história efetual (*Wirkungsgeschichte*), isto é, dos efeitos que o horizonte histórico traz constantemente e de forma produtiva para a situação hermenêutica presente do intérprete, de modo a permitir que o sujeito possa compreender a situação atual e agir sobre ela.

O tempo não é primeiramente um abismo que se deve ultrapassar porque separa e distancia. É na verdade o fundamento sustentador do acontecer, onde se enraíza a compreensão atual. Desse modo, a distância temporal não é algo que deva ser superado [...]. Na verdade, o que importa é reconhecer a distância temporal como uma possibilidade positiva e produtiva da compreensão (Gadamer, 2002, p. 79).

A dimensão histórica não está perdida no passado como simples acontecimentos que ocorreram, pois continua exercendo seus efeitos no presente, mediando nossa compreensão atual acerca do que agora ocorre, que, por sua vez, é finita, contingente e limitada. “A finitude do próprio compreender é o modo como e onde a realidade, a resistência, o absurdo e o incompreensível alcança [*sic*] validade. Quem leva a sério essa finitude tem de levar a sério também a realidade da história” (Gadamer, 1999, p. 24). A história efetual permanece atuando sobre nós, quando buscamos compreender a tradição e os nossos pré-conceitos e pré-juízos que ela carrega, tendo em vista a experiência dos casos particulares que enfrentamos na realidade fática.

Se a tradição é fonte de preconceitos, por outro lado, é por meio dela que Gadamer aponta uma possível solução para a questão da legitimidade dos preconceitos. Afinal, a compreensão trata sempre do encontro entre os preconceitos do intérprete e o que é compreendido (Wu, 2004, p. 191).

Gadamer (1999, p. 18-19) está imbuído em “procurar o comum de todas as maneiras de compreender e mostrar que a compreensão jamais é um comportamento subjetivo frente a um ‘objeto’ dado, mas frente à história efetual”. Nesse sentido, a tradição assume um papel fundamental para a compreensão e a ação sobre os casos particulares, como esclarece Wu (2004, p. 182):

O passado não é algo distante, mas “presente” em cada interpretação e compreensão. Essa relação com o passado é a ponte que permite compreender-se a atuação da tradição, não mais como um momento velho e estéril, o qual pode ser deixado de lado, mas como aquilo que está presente em toda compreensão.

No caso da experiência compreensiva que se dá no diálogo vivo, os interlocutores procuram compreender as situações concretas expostas pelo jogo dialógico de perguntas e respostas, não apenas a partir do que ocorre no presente, mas se reportam às suas histórias de vida, isto é, aos seus pré-conceitos e pré-juízos que constituem seus horizontes compreensivos. Como esclarece Lawn (2007, p. 58):

[...] os julgamentos são possíveis, não por uma razão neutra e abstrata, mas sim por um conjunto de envolvimentos pré-refletidos com o mundo que está por trás dos julgamentos e, de fato, o tornam possível. Uma condição para fazer julgamentos refletidos e estimativos sobre o mundo é a posse de preconceitos: sem pré-julgamentos não pode haver julgamentos.

Os sujeitos tratam de *julgar* os casos particulares, isto é, de decidir sobre como pensar e como agir diante do que a realidade fática exige deles. Como já vimos, o ser humano deve compreender o que a situação fática “exige dele em geral” (Gadamer, 1999, p. 466), para que tenha condições de agir eticamente. Essa decisão evidencia os pré-conceitos e pré-juízos do sujeito, que fazem parte de suas vivências pretéritas.

O encontro com a tradição tem justamente a finalidade de pôr à prova os preconceitos que movem o intérprete na compreensão de algo. O que ocorre no encontro entre tradição e intérprete é denominado por Gadamer como “destaque” (*Abhebung*), ou seja, a colocação de algo em evidência. O que é posto em evidência são tanto os próprios preconceitos do intérprete quanto a tradição que vem ao encontro (Wu, 2004, p. 191).

Assim, nossa pré-estrutura compreensiva continua atuando sobre nós no momento presente, exercendo influência sobre nossas formas de pensar e agir ao lidarmos com situações concretas, como as que são tematizadas durante o diálogo vivo. Desse modo, a compreensão da realidade fática por parte do sujeito depende das vivências que constituem seus horizontes históricos e linguísticos, trazendo para o momento presente seus pré-conceitos e pré-juízos. Para esclarecer esse aspecto, cabe ressaltar o que se entende por vivência. Como Lawn (2007, p. 86-87) esclarece, vivência (*Erlebnis*) significa experiência vivida:

Considere, por exemplo, uma frase que se refere a algo fora do comum: “Ontem à noite eu fiz algo que nunca tinha feito antes, foi uma experiência e tanto!”. O caráter essencial da experiência foi sua primazia, sua não repetitividade. Este tipo de experiência (*Erfahrung*, que significa pura vivência, ao contrário de *Erlebnis*, que significa a experiência vivida) é o que Gadamer chama de “experiência hermenêutica”.

Mesmo que a experiência hermenêutica (*Erfahrung*) de compreensão que o sujeito tem em relação à realidade fática venha a tornar-se, no decurso de sua história de vida, experiência vivida (*Erlebnis*), tais experiências continuarão exercendo seus efeitos sobre o sujeito, devido à história efetual que continua atuando sobre ele.

A vivência é o acontecimento necessário, primordial, para que a experiência seja significativa. Ela acontece em um jogo hermenêutico de fusão de horizontes sem que nenhum horizonte predomine sobre o outro. Nesse movimento circular de igualdade, estabelece-se uma relação de entendimento nos alicerces da compreensão (Neubauer, 2015, p. 33).

Desse modo, horizonte de compreensão e fusão dos horizontes (*Horizontverschmelzung*) estão relacionados à práxis do diálogo vivo, porque dizem respeito à aproximação entre os horizontes históricos e linguísticos dos sujeitos, situação que ocorre durante a experiência de compreensão compartilhada entre os sujeitos, quando são avaliados seus pré-conceitos e pré-juízos.

A compreensão pressupõe sempre uma avaliação contínua sobre os preconceitos. Na medida em que interroga seus preconceitos, o intérprete destaca-os daquilo que a tradição diz sobre a coisa que é interpretada, ou seja, o intérprete vê a tradição em sua diferença (Wu, 2004, p. 191).

Reiteramos que Gadamer não restringe a dimensão prática desses conceitos aos processos de compreensão que se estabelecem entre intérprete e texto, mas a amplia para as relações intersubjetivas, que não prescindem de uma postura ética dos sujeitos. Como Gadamer (1999, p. 512) explicita, em *O conceito da experiência e a essência da experiência hermenêutica*, a experiência (*Erfahrung*) tem um caráter dialético não conclusivo: “A dialética da experiência tem sua própria consumação não num saber

concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência” (1999, p. 525). Portanto, a experiência (*Erfahrung*), em seu sentido hermenêutico, é um constante processo de aprendizado do sujeito consigo mesmo, na lida com a realidade fática e com o outro. Como não sabemos de tudo, nunca estaremos *prontos*. Em outras palavras, somos seres inconclusos empenhados no processo de experimentar e experimentar-nos, e essa condição assume um caráter formativo fundamental que pode ser explorado em sala de aula por meio do diálogo vivo, a fim de permitir aos sujeitos reconsiderarem suas *verdades*.

O homem experimentado é sempre o mais radicalmente não dogmático, que, precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência, está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender (Gadamer, 1999, p. 525).

Conceber a experiência de compreensão nesse sentido significa que o sujeito deve aceitar os limites do conhecer, isto é, a impossibilidade de tudo conhecer devido à sua própria finitude. Como Gadamer (1999, p. 527) indica, não somos senhores do tempo:

Experiência é, pois, experiência da finitude humana. É experimentado, no autêntico sentido da palavra, aquele que é consciente desta limitação, aquele que sabe que não é senhor do tempo nem do futuro. O homem experimentado, propriamente, conhece os limites de toda previsão e a insegurança de todo plano.

Reconhecer tal limitação ontológica da finitude humana, como aponta Gadamer, não significa frustração, mas impulso ao desconhecido. Viver a experiência da compreensão, nessa perspectiva, implica a dedicação e o empenho do sujeito consigo mesmo e com o outro, o que pode ser experimentado no jogo dialógico entre compreensões. Por isso, a fusão de horizontes de compreensão a partir do diálogo vivo pode estabelecer-se na relação de abertura intersubjetiva entre os interlocutores, situação que, no caso dos ambientes escolares e universitários, pode ser experimentada por docente e estudantes.

Trata-se de um processo de dupla abertura que não representa uma transparência idealizada, ou seja, um movimento que traria à luz todos os modos de ser e pensar dos sujeitos, desimpedidos de pré-juízos e pré-conceitos. Mas, ao contrário, é pelo fato de trazer à tona exatamente nossos pré-juízos e pré-conceitos que o jogo dialógico nos impele a elaborar reflexões sobre nós mesmos – autorreflexões que, em geral, não estamos habituados a fazer (Blanco, 2023b, p. 441).

Partindo dessas reflexões, consideramos que, no plano do diálogo, as vivências articulam-se aos pré-conceitos e aos pré-juízos que se manifestam no dizer do sujeito, quando se faz uma pergunta ou se responde a um questionamento. Obviamente, essas pré-estruturas compreensivas não aparecem como tais, mas se manifestam no plano da compreensão de forma indireta e articulada, dando sentido ao que está sendo exposto. Todavia, nem tudo que pensamos dizemos. Há muito de oculto em nosso dizer, que assim permanece, durante um diálogo. Há muito de não dito quando se diz algo. Assim, mesmo que evoquemos nossas vivências na busca de compreender e interpretar uma situação no presente, nem tudo será dito. Em vista disso, cabe aos interlocutores do diálogo buscarem o que fica de não dito quando se diz algo.

Nesse aventurar-se na incerteza, buscamos o que está por trás de nossos questionamentos para trazer à tona os “pressupostos pouco claros” e as “implicações” que estão encobertas por nossas perguntas, como destaca Gadamer (1983, p. 73). Ressaltamos que essa situação se aplica não apenas às perguntas que fazemos, mas também às respostas que damos às perguntas que nos são endereçadas pelo outro no acontecer do diálogo, que constituem a “relação de pertencimento com o outro”. Como destaca Batista (2018, p. 39-40):

A descrição do acontecer da compreensão só poderá ser considerada universalmente a partir da tematização deste momento fundamental, que se coloca de modo atuante na relação de pertencimento com o outro a ser interpretado.

Essa relação de pertencimento com o outro, aludida por Batista (2018), é experimentada durante o diálogo vivo quando os sujeitos

evidenciam seus pré-conceitos e pré-juízos para a experiência de compreensão da realidade fática. Por isso, Gadamer critica o encobrimento de nossos pré-conceitos e pré-juízos enquanto uma postura cientificista e instrumental que pretende alcançar um saber isento de *subjetividades*, um saber fundamentado na previsibilidade e no controle *garantido* pelo método científico, a fim de se encontrar uma verdade indubitável.

Ao contrário dessa postura, a atitude hermenêutica enfatiza o dubitável e sai em busca dos motivos que nos levam a duvidar. Nesse sentido, devemos aceitar, por mais angustiante que seja, que nossos horizontes compreensivos são limitados e abertos a experiências irrepetíveis. Quando aceitamos a falibilidade e a contingência de nossa compreensão e assumimos uma atitude exploratória sobre o que pensávamos conhecer, passamos a ter a experiência de possibilidades de interpretação, deliberação e decisão acerca da realidade que está em constante processo de transformação.

A força transformadora do diálogo vivo

Chegamos ao momento de nossas reflexões conclusivas, fazendo referência à pergunta que Gadamer⁷ formula sobre o que é um diálogo. De acordo com Gadamer (2002, p. 247), um diálogo é “aquilo que deixou uma marca”. Assim, a presença do outro nessa experiência que nos deixa uma marca é decisiva. “O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo novamente, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo” (2002, p. 247). Quando buscamos compreender o outro, a dinâmica do diálogo vivo permite que o movimento de compreensão se volte sobre nós mesmos, de modo que passamos a nos compreender diallogicamente de maneira transformadora: “O diálogo possui uma força

⁷ Em *Verdade e método II*, Gadamer (2002) considera o outro não apenas como um texto que deve ser compreendido, mas como alteridade em um sentido mais amplo, que abarca o sujeito com o qual dialogamos e que procuramos entender.

transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós que nos transformou” (2002, p. 247).

Os interlocutores não saem do jogo dialógico da mesma maneira que entraram. O encontro entre os horizontes históricos e linguísticos compartilhados no diálogo faz com que os interlocutores compreendam modos de ser e pensar que desconheciam, e essa descoberta transforma os sujeitos. Ao analisar a capacidade transformadora decorrente do diálogo hermenêutico, Wu (2004, p. 192) considera:

[...] a noção de fusão de horizontes, além de indicar o aspecto dialógico, segundo o qual todo aquele que compreende o faz a partir do diálogo com outros, mostra também o caráter de transformação que essa experiência dialógica ocasiona, pois tanto o intérprete quanto o outro saem modificados por essa experiência.

Destacamos que o papel de intérprete é dinâmico e intercambiável entre os interlocutores do diálogo, pois ora um assume o papel de intérprete, ora esse papel passa a ser do outro. Em sala de aula, essa experiência proporcionada pelo diálogo vivo é extremamente significativa, pois permite que tanto o estudante como o docente reavaliem suas formas de pensar e agir, porque percebem que não há soluções prontas e definitivas diante da diversidade da realidade, mas a constante busca de novas formas de compreender, interpretar e agir em um mundo em constante mudança. Trata-se, pois, de evidenciar o caráter produtivo da dúvida e da incerteza. As pessoas envolvidas em uma práxis hermenêutica dialógica buscam compreender o que as leva às dúvidas que são ressaltadas pelas perguntas. Como Gadamer (1983, p. 72) enfatiza, os motivos que nos despertam para a compreensão não são os enunciados do texto que proporcionam informações sobre algum fato, mas sim irmos “atrás desse fato para despertar nosso interesse por ele, ou tornamo-nos conscientes dele”. Por isso, devemos nos reportar ao que nos motiva a perguntar, pois: “Só quando compreendi o sentido motivador da pergunta posso começar a buscar uma resposta” (1983, p. 73).

Outro aspecto importante a se ressaltar, no caso da relação educador-educando, é que o autoexame compartilhado com o outro traz consequências importantes para a formação dos sujeitos, pois, ao se trabalhar de forma reiterada com o diálogo vivo em sala de aula, o estudante percebe que os interlocutores, inclusive o docente, estão passando por um processo autoexpositivo de aprendizagem. Autoexpositivo porque durante o diálogo vivo os sujeitos são autoimplicados no jogo do vaivém⁸ de perguntas e repostas que expõe suas formas de pensar e, consequentemente, de ser e agir. Por isso, do ponto de vista da experiência hermenêutica da compreensão, “o perguntar é mais um padecer que um fazer. A pergunta se impõe, chega um momento em que não mais se pode desviar-se dela, nem permanecer agarrados à opinião costumeira” (Gadamer, 1999, p. 541-542). Os interlocutores do diálogo compartilham um processo de reflexão e autorreflexão que os move ao questionamento de suas certezas. Como Hermann (2002, p. 95) observa:

A coisa mesma que está no diálogo só adquire força e se faz valer quando os parceiros do diálogo se entregam por completo à força dos pensamentos e questionam ideias e opiniões tidas como lógicas e naturais. A educação é, por excelência, o lugar do diálogo.

Durante os processos formativos, a atitude compartilhada de dialogar sobre nossas incertezas e dúvidas é vivida enquanto sentimento de solidariedade, que vai sendo construído à medida que as pessoas estão participando do jogo dialógico, de modo que a relação verticalizada e assimétrica entre educador e educando, tão comum em espaços formativos, vai perdendo sua força impositiva e dogmática. Compreende-se, assim, *A virtude da solidariedade na hermenêutica enquanto um jogo de fusão de horizontes*, como Rohden (2020) enfatiza, enquanto criação de um *ethos* de responsabilidade mútua.

⁸ Vaivém ou vai e volta, *Hin und Her* (Gadamer, 1990), no original alemão, representa exatamente a metáfora do movimento intencionado por Gadamer para o diálogo, que também está presente em sua concepção de jogo. Para a pergunta que vai, espera-se uma volta, que é a resposta à pergunta feita, um retorno que representa a responsabilidade ética de responder ao outro.

A importância e as implicações do fomento dos jogos de solidariedades vigentes, isto é, do exercício — e por isso instituir uma virtude — da fusão de horizontes entre as pessoas são de ordem ética e política [...]. Jogar o jogo da solidariedade, exercitar a fusão de horizontes, implica a corporificação de uma virtude ética ao cultivar acordos consigo mesmo e com os outros (Rohden, 2020, p. 144-145).

Nessa ambiência mais solidária e horizontalizada, ao mesmo tempo em que se expõem, as pessoas promovem autorreflexões ao refletirem sobre a pergunta do outro. Nesse sentido, Flickinger (2010) esclarece que, durante o diálogo vivo, o sujeito se percebe na resposta que o outro deu à sua pergunta. Por isso, nessa ambiência, todos são *pro-jetados* a se expor, inclusive o docente.

É na pergunta que este se empurra para fora de sua reserva, expondo-se [...]. O compreender exige, por isso, em primeiro lugar, o aprendizado de como perguntar, a saber, de como preservar, na pergunta, a alteridade, isto é, o outro na sua diferença, dentro do próprio horizonte do encontro (Flickinger, 2010, p. 74).

Reiteramos o entendimento de que, durante o diálogo vivo, os sujeitos estão lançados no mundo fático, expondo-se, projetando-se diante das possibilidades de compreender-se e compreender o outro, o que permite mudanças em relação ao que os sujeitos podem vir a ser.

A compreensão opera sempre a partir do estar lançado, ou seja, da facticidade, e, conjuntamente, projeta o ser daquele que compreende para possibilidades. A facticidade faz-se atuante na lida cotidiana, em que já se assumiram certos preconceitos (Wu, 2004, p. 183-184).

A partir das reflexões de Wu (2004), reconhecemos o caráter fático da compreensão das situações concretas particulares, nas quais, ao lidar com o aqui e o agora, o sujeito não prescinde de recorrer à tradição.

A tradição é, por definição, uma forma de autoridade e, portanto, de preconceitos. Assim sendo, as transformações da tradição são transformações nos preconceitos que estão envolvidos na pertença do intérprete à tradição, o que ocasiona mudanças no intérprete em relação ao seu poder-ser, às suas possibilidades, no que ele é enquanto projeção (Wu, 2004, p. 184).

Dessa maneira, o processo de compartilhamento de reflexões e autorreflexões permite que tenhamos condições de rever nossas próprias compreensões sobre a realidade na qual estamos atuando, pois essa situação nos coloca à prova diante do outro.

Pôr os próprios preconceitos à prova é sempre uma experiência dialética e dialógica, ou seja, para que a tradição apareça em “seu sentido próprio e diferente”, é necessário que o intérprete confronte seus próprios preconceitos com a tradição por meio de um questionamento (Wu, 2004, p. 185).

Ao confrontar nossos próprios pré-juízos e pré-conceitos, o jogo dialógico de perguntas e respostas cumpre a importante tarefa de trazê-los à tona, explicitando-os para nós mesmos e para o outro, o que se revela como uma postura ética fundamental para a práxis pedagógica hermenêutica.

O saber prévio, a formação e o hábito influenciam não só na definição de interesses senão também na interpretação da situação e da temática concretas, assim como na reação oportuna ou não dos coadjuvantes. Não há, por isso, como excluir os fatores subjetivos. Subjaz, portanto, ao diálogo uma lógica própria de produção do saber; daí a importância de sua função pedagógica (Flickinger, 2010, p. 56).

Reconhecer que “o saber prévio, a formação e o hábito”, como Flickinger destaca, exercem influência sobre como nós nos relacionamos com as situações concretas implica a possibilidade de autodescoberta compartilhada com o outro. Por isso, Rohden (2002, p. 206) considera que “é condição do diálogo hermenêutico que seus parceiros se desdobrem e se descubram nele”. Mas qual o sentido dessa descoberta enfatizada por Rohden? Ele mesmo responde: “O diálogo hermenêutico fundamenta-se na exigência de que os parceiros se descubram em seus pré-juízos, em suas decisões mais internas. Sem esta predisposição, sem esta abertura, um diálogo é ilusório” (2002, p. 206).

Sendo assim, o diálogo vivo permite que nós nos descubramos em nossos próprios pré-juízos, porque os expõe durante o jogo de perguntas e respostas. Essa autoexposição é possível pelo exercício prático

da linguagem inerente ao processo dialógico vivo, pois, como explicita Rohden (2002, p. 220), “a pergunta dialógica des-cobre e des-vela quem pergunta e quem é perguntado”, de modo que: “Na pergunta dialógica, quem pergunta, necessariamente, revela-se ao perguntar”. Assim, podemos compreender o que Gadamer (1999, p. 669) diz quando considera que “aquele que pergunta se converte no perguntado”.

Eis a vivacidade do diálogo em uma perspectiva hermenêutica em sala de aula, pois permite que tanto o estudante como o docente possam desenvolver a disposição ética de responder ao outro porque também estão autoimplicados no jogo dialógico, em vez de buscar respostas e verdades definitivas. Essa postura representa a efetivação prática do saber ético, ou seja, o vínculo entre *phronesis*, sabedoria prática, e *hexis*, “ser moral” (Gadamer, 1999, p. 64), o que faz com que nos responsabilizemos por nossas ações. “A dimensão ética emerge do processo dialético-dialógico no qual os participantes aprendem a assumir responsabilidade sobre seu próprio agir” (Goergen, 2010, p. XVII). Tal condição se refere ao caráter fático de nossa existência, isto é, à constatação de que estamos *pro-jetados* e implicados por nossos horizontes históricos e linguísticos, o que não impede que possamos nos aventurar na busca de compreender o outro, o mundo e a nós mesmos. Nessa caminhada, não há um ponto de chegada a partir do qual o sujeito poderia tecer conclusões do tipo *Agora eu me conheço* ou *Eu sou assim, eu penso desse modo e ajo dessa maneira*. Ao contrário, o processo dialético-dialógico permite que o interlocutor reconheça o processo de suas experiências, podendo reiterar constantemente que *Eu tenho constituído minha forma de pensar e agir dessa maneira, diante das situações que tenho experimentado, e é possível revê-las e reavaliá-las*.

Concluimos nossas reflexões, com uma passagem de *Verdade e método* (1999), quando Gadamer se refere ao “fascínio da aventura”, a partir de Georg Simmel. De acordo com Gadamer (1999, p. 130), Simmel “alude certa vez ao fato de que cada vivência tem algo de aventura”. Ao mesmo tempo, Gadamer (1999, p. 130) se questiona:

Mas o que vem a ser uma aventura? A aventura não é, de forma alguma, apenas um episódio [...] a aventura permite que se sinta a vida no todo, na sua amplitude e na sua força. Nisso reside o fascínio da aventura. Dispensa as condicionalidades e os compromissos sob os quais se encontra a vida costumeira. Ousa partir rumo ao que é incerto.

Ao trazer para dentro da sala de aula o diálogo vivo, a práxis pedagógica hermenêutica permite que os sujeitos envolvidos no processo formativo possam ousar na incerteza, ao relacionar suas vivências particulares a uma compreensão mais ampla da realidade – a experiência de mundo. Assim, é possível compreender a proposta hermenêutica presente no diálogo vivo como exercício de uma virtude ética que se realiza pela dinâmica de fusão de horizontes linguísticos, culturais e históricos, a partir da qual os *jogadores* empenham-se em construir um *ethos* de responsabilidade mútua e convívio solidário e, conseqüentemente, democrático.

Referências

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross. Porto Alegre: Globo, 1973. (Os pensadores).
- AUBENQUE, P. *A prudência em Aristóteles*. Trad. Marisa Lopes. São Paulo: Discurso Editorial, 2003.
- BATISTA, G. S. *Hermenêutica e Práxis em Gadamer* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.
- BLANCO, E. S. *O desenvolvimento do pensar crítico e o diálogo vivo: possibilidades de uma pedagogia hermenêutica*. Orientador: Bettina Steren dos Santos. 2023a. Tese (Doutorado) – Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2023a. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10688>. Acesso em: 19 jul. 2024.
- BLANCO, E. S. A práxis pedagógica do diálogo vivo enquanto experiência hermenêutica formativa. In: DALBOSCO, C.; MARASCHIN, R.; DEVECHI, C. P. V. (org.). *Educação formadora*. Passo Fundo: EDIUPF, 2023b. p. 397-417. Disponível em: https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/EDUCACAO_FORMADORA_PDF.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024.

CRUZ, N. O. *A ética como fundamento ontológico da compreensão em Gadamer*. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-graduação em Filosofia, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/DACATC>. Acesso em: 22 jun. 2024.

DALBOSCO, C. A. Racionalidade prática e práxis pedagógica: considerações introdutórias. In: DALBOSCO, C. A. (org.). *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 13-28.

FLICKINGER, H.-G. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, H.-G. Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel. In: DALBOSCO, C.; MARASCHIN, R.; DEVECHI, C. P. V. (org.). *Educação formadora*. Passo Fundo: EDIUPF, 2023. p. 56-78. Disponível em: https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/EDUCACAO_FORMADORA_PDF.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024.

GADAMER, H.-G. *A razão na época da ciência*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADAMER, H.-G. *Hermeneutik I: Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J. c. B. Mohr (Paul Siebeck), 1990.

GADAMER, H.-G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADAMER, H.-G. *Verdade e método II: complementos e índice*. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADAMER, H.-G. A ideia da filosofia prática. In: GADAMER, H.-G. *Hermenêutica em retrospectiva*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 254-263.

GOERGEN, P. Prefácio. In: FLICKINGER, H.-G. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. ix-xxii.

HERMANN, N. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAVAL, C.; VERGNE, F. *Educação democrática: a revolução escolar iminente*. Petrópolis: Vozes, 2023.

LAWN, C. *Compreender Gadamer*. Petrópolis: Vozes, 2007.

NEUBAUER, V. S. *A noção de experiência vivencial significativa em Hans-Georg Gadamer*. 2015. 154 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5033>. Acesso em: 10 jul. 2024.

NUSSBAUM, M. *Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

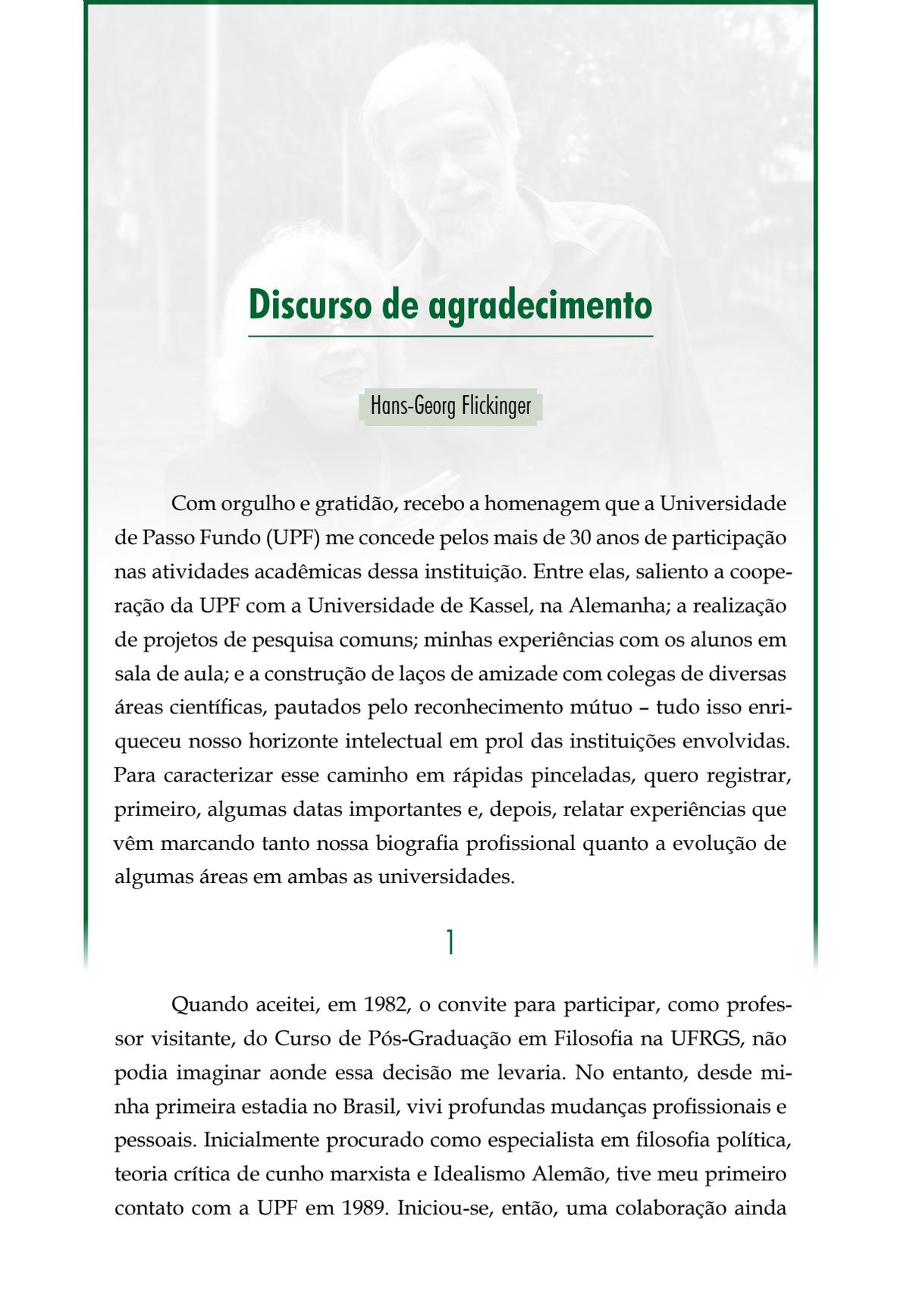
ROHDEN, L. *Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

ROHDEN, L. A virtude da solidariedade na hermenêutica enquanto um jogo de fusão de horizontes. *ethic@*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 135-148, maio, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/1677-2954.2020v19n1p135/43333>. Acesso em: 9 jul. 2024.

SILVA, M. L. P. Preconceitos. In: E-DICIONÁRIO de termos literários. Lisboa, 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/preconceito/>. Acesso em: 18 jul. 2024.

TESTA, E. Práxis hermenêutica e responsabilidade ética. *Perspectiva Filosófica*, v. 50, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/perspectivafilosofica/article/view/251249/43560>. Acesso em: 12 jun. 2024.

WU, R. A experiência como recuperação do sentido da tradição em Benjamin e Gadamer. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p.169-198, jan./dez. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6355>. Acesso em: 16 jul. 2024.



Discurso de agradecimento

Hans-Georg Flickinger

Com orgulho e gratidão, recebo a homenagem que a Universidade de Passo Fundo (UPF) me concede pelos mais de 30 anos de participação nas atividades acadêmicas dessa instituição. Entre elas, saliento a cooperação da UPF com a Universidade de Kassel, na Alemanha; a realização de projetos de pesquisa comuns; minhas experiências com os alunos em sala de aula; e a construção de laços de amizade com colegas de diversas áreas científicas, pautados pelo reconhecimento mútuo – tudo isso enriqueceu nosso horizonte intelectual em prol das instituições envolvidas. Para caracterizar esse caminho em rápidas pinceladas, quero registrar, primeiro, algumas datas importantes e, depois, relatar experiências que vêm marcando tanto nossa biografia profissional quanto a evolução de algumas áreas em ambas as universidades.

1

Quando aceitei, em 1982, o convite para participar, como professor visitante, do Curso de Pós-Graduação em Filosofia na UFRGS, não podia imaginar aonde essa decisão me levaria. No entanto, desde minha primeira estadia no Brasil, vivi profundas mudanças profissionais e pessoais. Inicialmente procurado como especialista em filosofia política, teoria crítica de cunho marxista e Idealismo Alemão, tive meu primeiro contato com a UPF em 1989. Iniciou-se, então, uma colaboração ainda

tímida, com palestras e cursos compactos. Logo, porém, essa relação se intensificou. Isso se deu a partir do momento em que, em 1993, fui contratado pela PUCRS como membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia; só então pude assumir a orientação de mestrandos e doutorandos, os quais vinham também da UPF.

Devido ao fato de continuar trabalhando como professor titular na Universidade de Kassel, tornou-se natural abrir caminho aos jovens colegas da UPF, para que realizassem o seu doutorado na universidade alemã. Em 1997, desembarcou na Alemanha o primeiro doutorando da universidade passo-fundense – o hoje professor Dr. Claudio A. Dalbosco – para elaborar sua tese na Universidade de Kassel.

A seguir, para facilitar o intercâmbio nos níveis docente e discente, as duas universidades firmaram um Convênio de Cooperação, celebrado finalmente em 1999. Foi no contexto dessa cooperação que, para minha surpresa, recebi, em 1997, o convite para participar de um encontro da Anped, realizado em Caxambu, MG. Esse foi, na verdade, o passo decisivo que me levou a mergulhar nos debates da área da Educação, atendo-me sobretudo aos seus fundamentos filosóficos. Convidado, após, a dar aulas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF, participei também de diversos Seminários Internacionais sobre Filosofia e Educação, organizados desde 2003 pela UPF.

Foram esses eventos – com as dificuldades surgidas para a abertura de um curso de doutorado em Filosofia nessa universidade – que levaram à ideia de um projeto de pesquisa, o qual desembocou na instauração do Curso de Doutorado em Educação, tendo a Filosofia da Educação como uma das três linhas de pesquisa principais. O programa do curso viu-se, sem restrições, homologado pela Capes em 2012. Estabeleceu-se, desde então, um vivo intercâmbio entre a UPF e a Universidade de Kassel, comprovado não apenas pela troca de professores visitantes e várias publicações conjuntas, mas também pela troca cordial de visitas entre o Presidente e o Reitor de ambas as universidades.

As datas referidas representam apenas o esqueleto temporal das últimas décadas da minha participação na vida acadêmica da UPF. Desejo, por isso, referir experiências profissionais e institucionais que fizeram com que a cooperação chegasse a uma consistência e estabilidade imprevisíveis no início, e que se estenderam além da área da Educação.

2

Desde meus primeiros encontros com colegas da Filosofia e da Educação em Passo Fundo, percebi que a UPF e a Universidade de Kassel tinham várias características em comum. Em comparação com outras universidades, ambas são jovens, sem estruturas administrativas ossificadas, com vínculos regionais fortes e – eis o que mais me instigou – um interesse em desenhar um perfil científico próprio, capaz de se diferenciar das demais instituições acadêmicas do país. Abertas a experimentar novas ideias, nelas a relação das ciências com as demandas geradas pela dinâmica do desenvolvimento socioeconômico regional tornou-se o ponto de partida na sua reorientação científica.

É compreensível, então, que o manejo e os efeitos das novas tecnologias, os problemas de sustentabilidade, a relevância da ideia de formação humana e a avaliação do papel de princípios tradicionais na organização da sociedade ganhassem maior atenção no trabalho acadêmico em ambas as instituições. Tais pontos de convergência me levaram a aceitar o desafio de contribuir para a aprendizagem mútua em níveis profissional e institucional, tarefa que foi facilitada pelo fato de que a cooperação interdisciplinar tem marcado toda a minha vida acadêmica, desde meus primeiros anos de trabalho ainda na Universidade de Heidelberg, a partir de 1971.

Além da minha abertura natural em relação a temas inovadores, a decisão de participar dos projetos da UPF foi muito influenciada pela atmosfera intelectual acolhedora dessa universidade, por sua notável vontade de discutir e implementar caminhos incomuns na pesquisa e

por levar a sério novos impulsos temáticos. No que se refere às áreas da Filosofia e da Educação, as conversas iniciais com o professor Elli Benincá (1936-2020) foram exemplares para mim, tanto pela disposição de abrir-se ao novo, sem abandonar o saber clássico, quanto pelo engajamento de em processos de aprendizagem mútua, respeitando as diferenças dos interesses científicos. Percebi que o espírito aberto defendido por esse educador extraordinário marcou fortemente a nova geração de colegas formados por ele. Além disso, reconheci, nos resultados salutarres de sua influência pedagógica, a postura hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002), mestre com quem tive a sorte de conviver nas décadas de 1960 e 1970, durante meus estudos e trabalho na Universidade de Heidelberg.

Eis, brevemente, alguns elementos característicos dessa postura hermenêutica, tão essencial às ciências e, em especial, ao trabalho pedagógico responsável: a recuperação epistemológica do ouvido em oposição à “tirania do olhar”; o diálogo como meio de ponderar argumentos; a aceitação de que o outro pode também ter razão; e, como consequência, a renúncia à palavra final.

O que se observa é a função eminentemente social do processo educativo – cada vez menos aceita por uma educação comprometida com o espírito objetivista em voga nas ciências atuais. Ao afirmar a função social do processo educativo, estou dizendo algo de conclusivo, que precisa ser fundamentado: é que, nessa afirmação, está implícita a crítica à práxis corrente da mera mediação de conteúdos acabados, com sua insinuação de pretensas verdades últimas; está implícita a crítica a uma avaliação do conhecimento por meio da múltipla escolha, levando à exigência de que o professor busque recuperar, no aluno, a capacidade de desenvolver ideias, de virar e revirar argumentos, de renunciar a supostas certezas, tal como de trazer ao debate a relevância da tradição no sentido de identificar os problemas hodiernos. Esses são, diria, alguns dos motivos que estimularam minha cooperação com essa universidade brasileira ao longo dos anos.

Além das referidas experiências na própria UPF, houve outro impulso que me fez entrar na área da Educação e nos debates sobre a fundamentação dos princípios pedagógicos. O meu mergulho inesperado nesse contexto deu-se graças ao já mencionado convite para participar do evento da Anped, em 1997, em Caxambu, MG. Sem saber o que esperar, lancei-me na aventura de expor, pela primeira vez, algumas ideias acerca do possível aproveitamento da hermenêutica filosófica pela Educação. Com certa ingenuidade, apresentei 11 teses sobre a Filosofia da Educação, defendendo a postura autorreflexiva como marca imprescindível da Pedagogia. Assim abri a porta de minha entrada nessa comunidade científica, tendo sido, a partir daí, solicitado a me preocupar mais intensamente com os problemas nela trabalhados.

Desse modo, de repente, além das investigações em filosofia política, Idealismo Alemão e Estética, passei a ocupar-me também com Filosofia da Educação. A cooperação com os colegas da UPF levou-me, portanto, a ampliar meu horizonte temático. Os economistas, nesse caso, falariam acerca de uma *win/win-situation*, isto é, uma cooperação com vantagens para os dois parceiros. O resultando são as várias publicações que produzi, em parte, com os colegas da UPF. Publicações que giram, sobretudo, em torno da recuperação e da relevância dos princípios tradicionais do pensamento e da práxis educacionais, bem como sobre a atualidade do conceito de *Bildung* (formação humana), a educação para a maioria ou a institucionalização dos processos educativos. Enfim, trata-se de insistir num trabalho educativo emancipatório em face das dinâmicas de transformação econômica, social e cultural que caracterizam a sociedade (neo)liberal. Orgulho-me de ter contribuído para o sucesso parcial desses esforços, pois não é exagerado dizer que o trabalho realizado ao longo da cooperação repercute nacional e internacionalmente, ajudando a gerar um perfil autêntico para a UPF nesse importante campo de pesquisa e ensino.

Chegado a este ponto, quero agradecer aos colegas e amigos dessa universidade pela oportunidade de trabalharmos juntos, aprendendo a

lidar com problemas centrais da Educação diante dos desafios gerados pelo reinado do espírito objetivista. É esse espírito que faz da quantificação e monetarização dos processos educativos os critérios exclusivos de avaliação, o que pode levar à ilusão de que é possível escamotear a missão social que legitima a Educação enquanto *formação humana*. Nosso caminho, caros colegas e amigos, há de, por certo, continuar, ainda, lado a lado, por algum tempo, e isso me alegra muito.

Resta-me agradecer às autoridades da UPF, na pessoa de sua Reitora, a professora Bernadete Maria Dalmolin, pela honrosa concessão do título de *doutor honoris causa*.

Mais uma vez, muito obrigado a todos que têm trilhado este caminho comigo!



Sobre os autores

Alexsandro da Silva Linck - Professor do Curso de Direito da Universidade La Salle.

Altair Alberto Fávero - Professor do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

Andrea Díaz - Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nacional do Centro da Provincia de Buenos Aires.

Angelo V. Cenci - Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

Bernadete Maria Dalmolin - Reitora da Universidade de Passo Fundo.

Bettina Steren dos Santos - Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Claudio A. Dalbosco - Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

Cristiane Sander - Docente do Curso de Serviço Social e do Programa de Pós-graduação em Integração Contemporânea da América Latina da Universidade Federal da Integração Latino-americana.

Dirk Stederoth - Professor da Universidade de Kassel, Alemanha.

Draiton Gonzaga de Souza - Diretor da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da mesma universidade.

Edison Alencar Casagrande - Pró-Reitor Acadêmico da Universidade de Passo Fundo e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade.

Eldon H. Mühl - Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

Emil A. Sobottka - Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Enrique Sérgio Blanco - Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

Gerson Luís Trombetta - Professor do Programa de Pós-Graduação em História e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo.

Hans-Georg Flickinger - Professor emérito da Universidade de Kassel, Alemanha.

Heinz Eidam - Professor da Universidade de Kassel, Alemanha.

Jair Tauchen - Coordenador Administrativo da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

José Pedro Boufleuer - Professor do Programa de Pós-Graduação Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Leonardo José Gil Barcellos – Professor do Programa de Pós-Graduação em Bioexperimentação da Universidade de Passo Fundo.

Luiz Carlos Bombassaro – Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Luiz Marcelo Darroz – Diretor do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade.

Luiz Rohden – Professor do curso e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Unisinos; Pesquisador do CNPq; Decano da Escola de Humanidades da Unisinos.

Marcelo J. Doro – Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

Margarita Sgró – Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nacional do Centro da Provincia de Buenos Aires.

Muriel Maia-Flickinger – Professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Nadja Hermann – Professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Nythamar de Oliveira – Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Odair Neitzel – Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Pedro Goergen – Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp.

Ricardo Timm de Souza – Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Robinson dos Santos - Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pelotas.

Rosalvo Schütz - Docente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Telmo Marcon - Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

Thadeu Weber - Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Wolfdietrich Schmied-Kowarzik - Professor emérito da Universidade de Kassel, Alemanha.

Tendo-se em vista esse núcleo da experiência hermenêutica, importa indicar os meios através dos quais ela pode acontecer. Eis o que fazem, entre outras questões levantadas, os ensaios desta coletânea. Com isso, prezado amigo Claudio, achei por bem restringir a uma breve constatação esta minha última resposta à pergunta que você faz acerca do vínculo existente entre linguagem, diálogo vivo e compreensão: a *Bildung*, a formação humana, não pode prescindir da linguagem, ou, mais precisamente, do *diálogo vivo*, porque é só dentro de seu horizonte que o ser humano se vê desafiado a enfrentar o seu próprio pensamento, a sua postura fundamental em relação ao outro e as razões que o levam a articular suas perguntas. Como se vê, a formação humana é um processo essencialmente autorreflexivo e, tendo-se em vista o fato iniludível de que a *Declaração de Bolonha* anda na contramão dessa experiência fundamental, é preciso que apontemos e lutemos contra o desrespeito das políticas educativas empenhadas em obnubilar e mesmo sufocar o potencial formador da linguagem viva.

Hans-Georg Flickinger



ISBN 978-65-5607-074-2



9 786556 070742